



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione

**Corso di laurea triennale in
SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE
Tesi di laurea triennale**

Alfabetizzazione Socio-Emotiva Nello Sviluppo: l'Importanza di Adottare un'Ottica Evolutiva nell'Educazione degli Adolescenti

**Socio-Emotional Learning in Development: The Importance of Adopting an Evolutionary
Perspective in Adolescent Education**

Relatore

Prof. Gianluca Gini

Laureando:

Marco Franceschinis

Matricola:

N. 2012506

Grazie Babbo, per avermi sostenuto in questa impresa.

Grazie Mama, per avermi trasmesso l'amore per la profondità.

Viore. Nei tuoi confronti le parole di gratitudine sono superflue e riduttive, quindi mi limiterò a ringraziarti di esistere, di essere come sei e di esserlo stata con me.

Grazie Giulietta, per aver veramente letto la mia tesi e per avere sempre ragione.

Grazie a tutti i fioi, per avermi distratto dallo studio con le cose che nella vita contano davvero.

INDICE.

1. ALFABETIZZAZIONE SOCIO-EMOTIVA

1.1. PERCHÉ EDUCARE CONTEMPORANEAMENTE A SOCIALITÀ ED EMOZIONI

1.1.1. Sfera sociale

1.1.2. Sfera emotiva

1.1.3. Interrelazione tra socialità ed emozioni

1.2. EFFETTI DEL SEL DURANTE LO SVILUPPO

1.2.1. Acquisizione di conoscenze e competenze

1.2.2. Fattori di protezione

1.2.3. Problemi di internalizzazione ed esternalizzazione

1.2.4. Risultati accademici

1.2.5. Efficacia a lungo termine

1.2.6. SEL oltre l'età evolutiva

2. UN CASO ESEMPLARE: IL CASEL FRAMEWORK

2.1. CORNICE TEORICA

2.1.1. 5 Aree di competenza socio-emotiva

2.1.2. Approccio multisistemico

2.2. IMPLEMENTAZIONE

2.2.1. Processo di realizzazione

2.2.2. Ottica evolutiva

3. OTTICA EVOLUTIVA NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADOLESCENTI

3.1. OTTICA EVOLUTIVA NEI PROGRAMMI SEL

3.1.1. Adolescenza: cambiamento radicale verso l'età adulta

3.1.2. Perché educare gli adolescenti a socialità ed emozioni

3.2. COME RENDERE SEL EFFICACE PER GLI ADOLESCENTI

3.2.1. Cambiamento di clima e mindset

3.2.2. Strategie di intervento rivolte all'identità

3.2.3. Strategie di intervento rivolte all'autonomia

3.2.4. Esempi di implementazione efficace

3.3. EFFETTI SEL IN ADOLESCENZA

1. ALFABETIZZAZIONE SOCIO-EMOTIVA

L'intelligenza socio-emotiva è descrivibile come un insieme di conoscenze e abilità che permettono il monitoraggio, l'elaborazione e l'utilizzo strategico delle informazioni emotive, intraindividuali e interpersonali. Le sue manifestazioni sono numerose e difficilmente inscrivibili in una specifica categoria. Tra di esse troviamo: risoluzione dei problemi, apprendimento sociale ed emotivo, comunicazione intra e interindividuale, regolazione del comportamento proprio e altrui al fine di raggiungere scopi o soddisfare bisogni, formare relazioni sociali positive, cooperare, motivare i propri e altrui comportamenti. In maniera concisa, la competenza sociale ed emotiva misura la capacità di comprendere, elaborare, gestire ed esprimere gli aspetti sociali ed emotivi della nostra vita (Devis-Rozental, 2018). L'alfabetizzazione socio-emotiva, nota anche come Social Emotional Learning (SEL), è il processo pedagogico attraverso il quale bambini e adulti acquisiscono e applicano efficacemente le conoscenze, gli atteggiamenti e le abilità necessarie per sviluppare l'intelligenza socio-emotiva (CASEL, 2003).

Purtroppo, riuscire a definire un paradigma onnicomprensivo e universalmente condiviso del SEL è inverosimile, in quanto i modelli proposti dalla ricerca in questo campo divergono tra loro per numerosi aspetti. Esistono centinaia di modelli applicativi di SEL, differenziati in base a come viene definita e concettualizzata l'alfabetizzazione socio-emotiva, alle specifiche abilità e conoscenze su cui si concentrano gli eventi, alla popolazione a cui si rivolgono e alle strategie educative implementate per raggiungere gli obiettivi prefissati (Jones, Bailey, Brush e Nelson, 2019). Inoltre, l'assenza di una terminologia comune rende i quadri teorici contrastanti e di difficile comparazione. Ad alimentare la difficoltà di integrazione dell'ampia mole di modelli SEL proposti dalla letteratura scientifica vi è anche il fatto che nuovi paradigmi vengano creati ogni anno, inserendosi in una corrente già disorganizzata e confusa (Jones et al., 2017). Gli studi indicano che vi è anche una diffusa assenza di chiarezza sugli scopi e sui benefici di questi progetti: sebbene educatori e genitori concordino sul fatto che le competenze SEL siano essenziali per i risultati accademici e la condotta scolastica, spesso non ne comprendono i benefici generali per la vita degli individui (World Economic Forum, 2016). Infine, alla base dell'impossibilità di delineare un quadro teorico generale di riferimento unitario, vi è anche una difficoltà metodologica nella raccolta dei dati: le variabili da misurare (ovvero le conoscenze e competenze acquisite tramite tali interventi) sono troppo

complessi o addirittura impossibili da isolare e quantificare, anche a causa della carenza di strumenti di rilevazione e valutazione sufficientemente efficaci (Gorman, 2016). Tuttavia, ad accomunare la totalità di questi modelli spesso eterogenei vi è la ferma convinzione che educare sia giovani che adulti alla socialità e alle emozioni sia una necessità imprescindibile. È purtroppo ampiamente diffusa l'ingenua e errata credenza che l'acquisizione di conoscenze e competenze socio-emotive avvenga efficacemente in modo spontaneo. Delegare tale aspetto dello sviluppo alla naturale capacità di adattamento del bambino e a figure educative non adeguatamente formate condanna gli individui a rimanere socialmente e emotivamente incompetenti, in gradi e modi diversificati. Trascurare l'alfabetizzazione socio-emotiva perpetra la diffusione di falsi miti e di comportamenti disfunzionali e disadattivi. Tutto ciò ha un notevole peso sulle traiettorie evolutive degli individui, fungendo da gravoso fattore di rischio per lo sviluppo (Black, Kaufman e Kaufman, 2021; Jones et al., 2017, 2019).

1.1. PERCHÉ EDUCARE CONTEMPORANEAMENTE A SOCIALITÀ ED EMOZIONI

Per quanto storicamente socialità ed emozioni siano state definite e studiate in maniera indipendente, una suddivisione categoriale tanto rigida trascura la natura sinergica e mutuale di questi due aspetti dell'esperienza umana e dello sviluppo degli individui (Devis-Rozental, 2018; Gardner, 2022; Thorndike, 1920).

Lo sviluppo è un processo graduale in cui l'individuo matura sinergicamente molteplici aspetti e capacità che gli consentono una sempre più competente ed efficiente interazione con la realtà che lo circonda (Berk, 2018). Il raggiungimento di importanti traguardi evolutivi (come lo sviluppo del linguaggio o della capacità di autoregolare il comportamento per raggiungere uno scopo), dovuto alla necessità di adattarsi alle sfide quotidiane proposte dall'ambiente, getta le basi per una sempre più avanzata e articolata esplorazione del mondo (Berk, 2018; Berti e Surian, 2022). Per sviluppo sociale si intende il modo in cui il bambino evolve nel tempo le sue capacità di rapportarsi con gli altri, mentre lo sviluppo emotivo riguarda le modalità soggettive con cui ogni persona impara a esperire e gestire le proprie emozioni e a interpretare e reagire in modo adeguato alle emozioni altrui (Berk, 2018; CASEL 13; Devis-Rozental, 2018). La natura sociale delle

emozioni e il ruolo delle emozioni nelle interazioni sociali rendono questi due percorsi evolutivi inscindibilmente interrelati (Black et al., 2021; Van Kleef, 2009).

1.1.1. La sfera sociale

Il contesto sovrano nello sviluppo è sicuramente quello sociale: non è un caso, infatti, che gli stimoli socialmente rilevanti risultino privilegiati in moltissime funzioni cognitive (Berk, 2018, Hernik e Broesch, 2019; Tomasello e Kruger, 1993). A partire dai primi istanti di vita le interazioni sociali svolgono un ruolo primario nello stimolare e esercitare un'infinità di funzioni cognitive e motorie (Berk, 2018; Berti et al., 2022; Camilli, Vargas, Ryan, e Barnett, 2010). Le sfide e le opportunità offerte da una socialità progressivamente più complessa inducono l'articolazione spontanea di capacità che da generali e goffe diventano sempre più specifiche e raffinate (Berk, 2018). Nel corso dello sviluppo, il contesto sociale del bambino si amplia costantemente, passando dall'intima esclusività del rapporto con i caregiver a relazioni più complesse, come quelle orizzontali e paritarie (ad esempio quelle con i propri amici e compagni) o quelle verticali e autoritarie (come quelle con professori, datori o dipendenti), in un percorso di esplorazione emancipante durante il quale si acquisiscono ruoli, norme, aspettative sociali e personali, libertà, e soprattutto attraverso cui si sperimenta e si costruisce la propria identità (Berk, 2018; , Berti et al, 2022). La padronanza delle interazioni sociali viene raggiunta solo quando i tre principali domini dello sviluppo sociale vengono acquisiti: conoscenza, consapevolezza e competenza sociale. La conoscenza sociale è l'insieme dei principi e delle regole che governano il complesso sistema delle relazioni interpersonali. La consapevolezza sociale è l'insieme di rappresentazioni mentali necessarie a navigare gli ambienti sociali, le quali permettono di comprendere gli stati mentali, i bisogni, le emozioni e i comportamenti propri e altrui, nonché di percepirsi come facenti parte di categorie con caratteristiche e ruoli definiti. L'ultimo dominio è la competenza sociale, ovvero l'ampio e diversificato insieme di capacità utili a elaborare correttamente le informazioni sociali al fine di interagire adeguatamente con gli altri in base alla configurazione degli eventi e dei contesti sociali (Gini, 2012). Lo sviluppo dell'intelligenza sociale, ovvero della capacità di integrare e utilizzare conoscenze e competenze sociali con il fine di comprendere e gestire le relazioni interpersonali, è uno dei due fondamentali obiettivi dei progetti SEL (Berk, 2018; Gardner, 2022).

1.1.2. La sfera emotiva

Le emozioni sono degli stati psico-fisico logici complessi e dinamici che includono componenti differenti: un'esperienza soggettiva cosciente (sensazioni e sentimenti), una reazione fisiologica (cambiamenti corporei) e una risposta comportamentale ed espressiva (tendenze all'azione ed espressioni emotive). Questi stati, rapidi e transitori, sono innescati dal processo di valutazione cognitiva di uno stimolo o di un evento considerato rilevante per le principali necessità dell'organismo (Scherer, 2005; Nolen-Hoeksema et al, 2017). Il processo di valutazione avviene su diversi livelli di elaborazione, da quelli più automatici, impliciti e stereotipati a quelli più prolungati, approfonditi e articolati, generando una multiformità di risposte coerenti con le contingenze ambientali e al conseguimento di scopi e bisogni (Feldman Barrett, 2023). Sroufe ritiene lo sviluppo emotivo subordinato a quello neuro-cognitivo: la generica eccitazione e valenza delle prime esperienze emotive verrebbe progressivamente differenziata e riorganizzata nel corso dello sviluppo fisiologico, cognitivo e sociale, durante il quale i bambini diventerebbero sempre più capaci di interpretare e categorizzare i propri stati interiori sulla base delle informazioni acquisite dalle esperienze pregresse e delle aumentate capacità di comprendere la realtà (Feldman Barrett, 2023; Sroufe, 1996; Scherer, 2005).

L'ampia letteratura riguardante la presenza di reazioni emotive transculturalmente condivise sembrerebbe indicare l'esistenza di una predisposizione biologica innata alle emozioni, evolutivamente selezionata al fine di fare fronte ad alcune sfide ambientali in maniera collaudata, predittiva e automatica (Izard, 1994; Levenson, 1999; Matsumoto e Willingham, 2006; Sauter, Eisner, Ekman e Scott, 2010). Tuttavia, l'ampia differenza intersoggettiva sembra indicare che la cultura abbia un ruolo fondamentale nel determinare le esperienze emotive (Mesquita e Frijda, 1992). I fondamenti biologici innati delle emozioni vengono modellati dal contesto socio-culturale a cui l'individuo è esposto nel corso dell'intero sviluppo (Mesquita e Karasawa, 2002; Matsumoto e Juang, 2022). Attraverso l'interazione con le figure significative, i pari e i modelli culturali, i bambini imparano spontaneamente a interpretare gli eventi emotigeni e a regolare normativamente l'espressione del vissuto emotivo (Feldman Barrett, 2023, 2017; Matsumoto, 1990).

Le emozioni risultano essere capillarmente presenti in ogni aspetto della nostra

vita, influenzandolo significativamente: non solo articolano e modulano un'infinità di processi cognitivi (allocazione attentiva, selezione degli stimoli, memorizzazione e recupero, apprendimento, motivazione, elaborazione delle informazioni, presa di decisione...), inibendoli o potenziandoli, ma permettono anche di attribuire significato e valore alle esperienze, risultando essere una guida essenziale nel navigare il mondo (Bechara, Damasio, Damasio e Lee, 1999; Damasio, 1994; LaBar e Cabeza, 2006; Loewenstein e Lerner, 2003; Seo e Feldman Barrett, 2007; Tyng, Amin, Saad e Malik, 2017).

1.1.3. Intersezione tra socialità ed emozioni

La sfera sociale e quella emotiva sono così radicalmente interconnesse e reciprocamente imprescindibile da presentare la necessità di essere integrate nel concetto di intelligenza socio-emotiva (Devis-rozentel, 2018; Lievens e Chan, 2017). Le emozioni assolvono ad un vasto spettro di funzioni sociali: esse permettono un efficace, raffinato e non-verbale scambio inferenziale di informazioni socialmente rilevanti, quali ad esempio lo stato interno degli attori, le relazioni tra di essi, le possibili tendenze all'azione e le motivazioni alla base di tali comportamenti, nonché alcune caratteristiche salienti della situazione corrente (Van Kleef, 2009, 2010, 2017; Hareli e Hess, 2012, 2016); le emozioni regolano le interazioni sociali attraverso un sistema di feedback ricorsivo, automatico ed inconscio che ci informa sull'adeguatezza, la proporzionalità e l'efficacia del nostro comportamento, innescando e modulando delle reazioni ad esso congruenti (Fischer e Manstead, 2008; Hareli e Hess, 2012; Keltner e Haidt, 1999); infine, le emozioni si rivelano fondamentali anche per le dinamiche collettive, permettendo di stabilire e regolare le gerarchie e le relazioni strutturali dei gruppi, come pure di coordinare il comportamento, garantire la cooperazione al fine di soddisfare gli scopi e i bisogni (sia individuali che collettivi), far rispettare le norme, nonché influenzare lo sviluppo, il mantenimento e il cambiamento dei legami sociali (Apparigliato e Lissandron, 2010; Feldman Barrett, 2023; Fisher et al., 2008; Keltner, et al., 1999; Van Kleef, 2009, 2010). Se da un lato le funzioni interpersonali delle emozioni evidenziano la loro centralità nelle relazioni sociali, dall'altro uno degli aspetti fondamentali della competenza sociale è la comprensione delle proprie e altrui emozioni, sottolineando come anche la componente intrapersonale dell'esperienza soggettiva ricopra un ruolo primario

nella socialità (Devis-rozentel, 2018; Lievens e Chan, 2017).

Un'ulteriore riprova dell'interconnessione tra la sfera sociale a quella emotiva è l'empatia, ovvero la capacità di esperire vicariamente stati emotivi altrui. L'anello della congiunzione socio-emotiva risiede nell'innata e spontanea abilità di assumere una prospettiva alternativa e di viverla come fosse propria: attraverso essa siamo in grado di comprendere profondamente gli altri, di metterci in relazione con essi e di espandere la portata delle nostre esperienze socio-emotive oltre alla limitatezza della nostra soggettività (Feldman Barrett, 2023; Goleman, 2020; Levenson, 1999; Matsumoto et al., 2022; Van Kleef, 2010).

L'imprescindibile intersezione teorica e pratica tra modelli sociali ed emotivi ha condotto al concetto integrato di alfabetizzazione socio-emotiva, inducendo gli approcci pedagogici contemporanei a educare a entrambi questi domini della mente e dell'esperienza umana in maniera sincrona e sinergica (Black et al., 2021; CASEL, 2003; Lievens e Chan, 2017).

1.2. EFFETTI DEL SEL DURANTE LO SVILUPPO

Sono centinaia i programmi SEL implementati in tutto il mondo, coinvolgendo in totale più di un milione di studenti appartenenti ad ogni fase dello sviluppo e in differenti contesti socio-culturali. Le meta-analisi effettuate sui dati raccolti da questi progetti hanno comprovato gli ampi e diversificati effetti positivi che l'alfabetizzazione socio-emotiva ha sullo sviluppo positivo e sano dei giovani (Durlak et al., 2022; Mahoney et al., 2018; Sklad et al., 2012; Taylor, Oberle, Durlak e Weissberg, 2017; Wigglesworth, Bowers e Pomerantz, 2016).

1.2.1. Conoscenze e competenze socio-emotive

Il primo risultato importante (e per nulla scontato) osservato è che i programmi SEL si sono dimostrati capaci di raggiungere gli obiettivi prefissati: i partecipanti a questi programmi registrano miglioramenti costanti e significativi nelle competenze sociali ed emotive (Taylor, Jones e McNulty, 2015), modificando positivamente conoscenze, atteggiamenti e comportamenti sociali (Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2022). Inoltre, sono stati riscontrati effetti medi considerevoli anche sulle competenze relative ai domini dell'autoconsapevolezza, della consapevolezza sociale, dell'autoregolazione e delle abilità

relazionali (Van de Sande et al., 2019); Durlak et al., 2022). Gli studenti coinvolti negli interventi di alfabetizzazione socio-emotiva risultano maggiormente capaci di identificare le emozioni e di prevederne gli effetti sul comportamento. Ma non solo, anche le capacità individuali di svolgere efficacemente processi decisionali responsabili e di risolvere problemi vengono potenziate (Mahoney et al., 2018). Infine, è stato riscontrato anche un aumento sostanziale dei comportamenti sociali positivi, come ad esempio andare d'accordo con i compagni e gli educatori, mostrare preoccupazione e empatia per gli altri, aiutarsi reciprocamente e risolvere problemi sociali e conflitti cooperando o mediando per soddisfare le necessità di tutti (Mahoney et al., 2018).

1.2.2. Fattori di protezione

Sebbene i programmi SEL non sostituiscano gli interventi per la salute mentale degli studenti, risultano però in grado di fornire importantissimi fattori di protezione (e di mitigare sia la presenza che l'influenza dei fattori di rischio) sia individuali che ambientali (CASEL, 2017). Oltre che all'educazione degli studenti alle competenze e conoscenze socio-emotive, questi programmi servono anche alla costruzione di relazioni di cura e di ambienti sicuri e di supporto, caratteristiche ambientali che proteggono dai rischi per la salute mentale (CASEL, 2017). Gli studenti che partecipano ai programmi SEL migliorano le proprie capacità di coping, la resilienza e l'identificazione delle emozioni, il che oltre a renderli maggiormente in grado di far fronte positivamente a eventi o periodi stressanti può anche contribuire a ridurre i sintomi di depressione e ansia nel breve termine (Clarke et al., 2021). Questi interventi producono ottimi effetti positivi sulla percezione e sul concetto di sé dei partecipanti, che si rilevano essenziali nella costruzione dell'autostima o del senso di autoefficacia (Mahoney et al., 2018; Durlak et al., 2022). Infine, l'approccio multisistemico dei progetti SEL modifica gli ambienti sociali a cui sono esposti i ragazzi, i quali successivamente riportano un maggiore senso di sicurezza e di sostegno, migliori relazioni con gli insegnanti e un più forte senso di appartenenza e di inclusione nella scuola (Cipriano et al., 2023), nonché livelli significativamente più bassi di problemi di disagio emotivo e ad atteggiamenti sociali più positivi (Durlak, 2011).

1.2.3. Problemi di internalizzazione ed esternalizzazione

L'alfabetizzazione socio-emotiva permette agli studenti di definire e comprendere quello che sperimentano e di regolarsi in modo tale da saper navigare adeguatamente eventi e contesti differenti. Non è un caso quindi che il SEL sia risultato avere effetti positivi significativi sia nei confronti dei problemi di internalizzazione che di esternalizzazione (Durlak, 2011; Durlak et al., 2022). L'acquisizione delle conoscenze e competenze SEL si è dimostrata correlata alla riduzione della frequenza e intensità di ansia, stress e depressione, e alla diminuzione dell'incidenza di fenomeni come il ritiro sociale (Mahoney, et al., 2018; Van de Sande et al., 2019).

Gli effetti positivi non riguardano solo il vissuto interiore degli studenti, ma coinvolgono anche il loro comportamento, riuscendo a ridurre significativamente la manifestazione di condotte dannose per l'individuo e per la comunità (Durlak, 2011). Il SEL è risultato essere correlato alla diminuzione di diversi comportamenti antisociali, quali:

- Aggressività (Cipriano et al., 2023; Espelage et al., 2015; Van de Sander et al, 2019)
- Uso di droghe (Durlak et al., 2022; Van de Sander et al, 2019)
- Problemi disciplinari in ambito scolastico, quali risse e lesioni, aggressioni verbali e atti di delinquenza (Durlak, et al., 2022, Mahoney et al., 2018).
- Contribuzione alla riduzione del bullismo (Cipriano, 2023; Espelage et al., 2015; Mahoney et al, 2018)

1.2.4. Risultati accademici

Il risultato più impressionante ottenuto dai programmi SEL è senza dubbio il miglioramento delle prestazioni scolastiche. Le cinque aree di conoscenza e competenza dell'approccio SEL conducono ad un aumento dell'impegno degli studenti e si sono dimostrate positivamente correlate al successo accademico: questo miglioramento coinvolgerebbe il 27% degli alunni, e comporterebbe un aumento del rendimento dell'11%. (Durlak et al., 2011). I ragazzi che partecipano ai progetti SEL a scuola hanno livelli più elevati di "funzionamento scolastico", come risulta dai voti, dai punteggi dei test, dalla frequenza e dal completamento dei compiti (Cipriano et al., 2023).

1.2.5. Effetti a lungo termine

L'educazione socio-emotiva sviluppa fondamentali competenze che promuovono la preparazione al futuro e influenzano positivamente le traiettorie di vita dei partecipanti, con effetti riscontrabili fino a 18 anni dopo gli interventi (Taylor et al., 2015). L'impatto positivo dura a lungo termine: anni dopo, gli studenti che avevano partecipato al programma SEL riportavano un rendimento scolastico mediamente superiore del 33% rispetto ai coetanei che non avevano partecipato, e un aumento degli atteggiamenti e comportamenti sociali positivi del 13% (Taylor et al., 2015; Taylor et al., 2017). Gli studenti con competenze sociali ed emotive più forti hanno maggiori probabilità di raggiungere traguardi quali il diploma di scuola superiore (Jones, Greenberg e Crowley, 2015), il completamento di un percorso di istruzione post-secondaria (Durlak et al., 2017) e il raggiungimento di un'occupazione stabile e a tempo pieno (Heckman, Stixrud e Urzua, 2016). Il SEL contribuisce a preparare i giovani ad avere successo all'università, nel lavoro, in famiglia e nella società (Elias, 2014; Jones e Kahn, 2017). Nonostante il notevole impatto sui risultati accademici trovi ripetutamente riscontro nei risultati delle indagini longitudinali, gli studi non sono concordi sull'intensità e sulla tipologia degli effetti positivi a lungo termine apportati dai programmi SEL. Diverse meta-analisi hanno concluso che gli effetti individuali e sociali previsti dall'alfabetizzazione socio-emotiva tendono a svanire significativamente nel tempo (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). Tuttavia, questa dissipazione dei benefici potrebbe essere dovuta all'iniziale inefficacia della trasmissione delle conoscenze e competenze SEL: lo studio di Taylor e colleghi del 2017 ha infatti evidenziato che il miglior predittore della forza dei guadagni a lungo termine degli studenti fosse la forza dei loro guadagni SEL a breve termine. In altre parole, maggiore è il guadagno immediato nelle abilità sociali ed emotive degli studenti, maggiore risulta essere la sua permanenza nel tempo (Taylor et al., 2017). Per fare fronte a questa progressiva diminuzione degli apporti positivi del SEL nella vita degli studenti, i principali ricercatori ed educatori raccomandano che la programmazione SEL venga ripetutamente sostenuta e rinforzata durante l'intero percorso accademico, venendo implementata in modo pianificato, continuativo e sistemico, dalla scuola materna fino al liceo (Berman et al., 2018; Jones e Kahn, 2017; Weissberg et al., 2015).

1.2.6. SEL oltre l'età dello sviluppo

I benefici del SEL non riguardano solo gli studenti, ma sono ampiamente generalizzabili anche agli adulti. Un numero crescente di prove dimostra che concentrarsi sulle competenze sociali ed emotive degli educatori può anche migliorare il benessere degli insegnanti e la qualità dell'educazione ricevuta dagli studenti (Jones e Khan, 2017):

- Gli educatori con forti competenze sociali ed emotive riportano livelli più elevati di soddisfazione lavorativa e meno burnout (Brackett et al., 2010).
- Concentrarsi sul SEL può aiutare gli educatori a costruire e mantenere relazioni più forti con gli studenti e a gestire le classi. (Jennings e Greenberg, 2019)
- Gli insegnanti che praticano il SEL agli studenti riferiscono di sentirsi più efficaci nel loro lavoro e di avere livelli più bassi di ansia da lavoro. (Greenberg, brown e Abenavoli, 2016).

2. UN CASO ESEMPLARE: IL CASEL FRAMEWORK

Nonostante la vasta gamma di programmi SEL, alcuni modelli si sono affermati come punti di riferimento in quanto sviluppati nel corso di diversi decenni di implementazione, nonché teoricamente fondati: uno dei paradigmi maggiormente studiati e diffusi è il CASEL framework (Black et al., 2021; CASEL, 2003, 2013, 2015, 2017; Durlak, Domitrovich, Weissberg e Gullotta, 2015). CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) è un'associazione no-profit nata nel 1994 dalla collaborazione multidisciplinare tra professionisti del mondo dell'educazione. Basandosi su evidenze scientifiche raccolte da progetti e ricerche nel campo dello sviluppo e della formazione, essi formularono un paradigma educativo che potesse essere incluso nei programmi didattici al fine di garantire un'alfabetizzazione socio-emotiva di qualità che supportasse lo sviluppo positivo e competente dell'individuo nell'arco dell'intero percorso scolastico, dalla scuola materna alla scuola superiore. Il termine "social-emotional learning" deriva per l'appunto da questa iniziativa, che nel corso dei suoi trent'anni di sviluppo, ha creato partnership con migliaia di istituti e comunità e implementato programmi in tutto il mondo (CASEL, 2003, 2013, 2015, 2017).

2.1. CORNICE TEORICA

2.1.1. 5 aree di competenza CASEL

Il CASEL framework si sviluppa in cinque macro-aree di competenza, ognuna delle quali rappresenta un insieme complesso di conoscenze, atteggiamenti e abilità necessario a padroneggiare le nostre e altrui emozioni, nonché ad interagire in maniera positiva con gli altri (Black et al., 2021; CASEL, 2015).

Self-awareness. È la consapevolezza di sé e delle proprie caratteristiche, dei propri punti di forza e dei propri limiti, come pure dei propri bisogni, scopi e desideri. La consapevolezza di sé include la capacità di comprendere le proprie emozioni e riconoscere l'influenza che esse hanno sul proprio comportamento. Essa risulta essere fondamentale per il corretto sviluppo di una solida autostima e del senso di auto-efficacia. Fanno parte di quest'area di competenza le seguenti abilità: integrare le identità personali e sociali; identificare il proprio patrimonio personale, culturale e linguistico; identificare le proprie emozioni; dimostrare onestà e integrità; comprendere le connessioni tra sentimenti, valori e pensieri; esaminare e abbandonare pregiudizi e preconcetti.

Self-management. È la capacità di gestire efficacemente le emozioni, i pensieri e i comportamenti in contesti diversi, nonché di raggiungere obiettivi e aspirazioni. L'autoregolazione svolge un ruolo fondamentale nella competenza emotiva e sociale, permettendo di indurre, alterare o inibire gli stati emotivi. Questo include la capacità di ritardare la gratificazione, di identificare e utilizzare strategie di gestione dello stress e di motivarsi per raggiungere obiettivi personali e collettivi. Fanno parte di quest'area di competenza anche le abilità che permettono di: mostrare autodisciplina e automotivazione; definire obiettivi personali e collettivi; pianificare e organizzare il proprio operato; dimostrare iniziativa e agentività sia personale che collettiva.

Responsible decision-making. Comprende le capacità utili a fare scelte consapevoli e costruttive, ad esempio prevedendo i costi e le conseguenze della propria condotta, con il fine ultimo di garantire e promuovere il benessere personale, comunitario e sociale. Alcune abilità rappresentative sono: dimostrare curiosità e apertura mentale; utilizzare il pensiero critico per elaborare informazioni, dati e fatti; identificare soluzioni realizzabili per problemi personali e sociali; valutare gli impatti personali, interpersonali, comunitari e istituzionali del proprio comportamento.

Relationship skills. Per capacità relazionali si intendono tutte le abilità necessarie a stabilire e mantenere relazioni sane e positive, nonché tutte le conoscenze e competenze utili a navigare efficacemente in ambienti diversi, interagendo efficacemente con altri individui e gruppi. Ciò include le capacità di comunicare chiaramente, ascoltare attivamente, collaborare in maniera efficace e soddisfacente verso il raggiungimento di uno scopo, risolvere problemi e conflitti in modo costruttivo, cercare e offrire aiuto quando necessario, sapersi inserire in contesti sociali e culturali differenti e resistere alle pressioni sociali negative.

Social-awareness. Sottende alla capacità di assumere la prospettiva degli altri ed empatizzare con loro indifferentemente dal contesto sociale o culturale di provenienza, considerando sempre le differenze tra i propri pensieri, credenze, standard etici e morali e quelli altrui. Questo significa anche saper identificare le norme storiche e sociali e comprendere la loro influenza sul comportamento soggettivo. Essere socialmente consapevoli significa anche saper riconoscere e utilizzare le risorse e le opportunità presenti nel contesto sociale.

2.1.2. SEL multisistemica

Lo sviluppo individuale è influenzato dall'interrelazione di numerosi fattori ecologici, come ad esempio la rete sociale prossimale e allargata o le dinamiche familiari (Dalton, Elias e Wandersman, 2007; Durlak et al., 2015). Analogamente, lo sviluppo delle competenze SEL non può essere ridotto al semplice trasferimento di conoscenze e competenze, ma richiede l'adozione di una prospettiva ampia, che consideri parte del processo educativo anche aspetti sociali quali il coinvolgimento familiare, le relazioni insegnante-studente e le relazioni tra pari (Bockbrader, 2021; Taylor et al., 2017). Per garantire uno sviluppo emotivo e sociale positivo è quindi necessario utilizzare un'ottica multisistemica, in grado di considerare e comprendere le relazioni di reciproca influenza tra i diversi contesti che circondano la vita dei destinatari dei programmi SEL (Bronfenbrenner, 2000; Durlak et al., 2022; Sklad et al., 2012).

Diverse organizzazioni ed enti attuano numerosi programmi scolastici ed extrascolastici finalizzati alla prevenzione e alla promozione del benessere degli studenti. Per garantire l'efficacia del SEL è di primaria importanza coordinare le offerte formative esistenti in un progetto coerente, avente una visione, un'infrastruttura e un linguaggio comuni (Meyers, Domitrovich, Dissi, Trejo e Greenberg, 2019; Elias et al., 2015; Oberle et al., 2016). Se frammentata, questo tipo di programmazione demoralizza il personale e compromette l'apprendimento degli studenti (Elias et al., 2015).

Il CASEL framework adotta un approccio ecologico inclusivo, coinvolgendo in maniera collaborativa nei propri progetti le famiglie, le scuole, le comunità e le istituzioni. In questo modo crea ambienti di apprendimento tra loro coordinati, massimizzando l'efficacia pedagogica: lo sviluppo socio-emotivo è veicolato da ogni contesto e da tutti i suoi partecipanti, il che oltre a promuovere l'apprendimento ne garantisce anche un sostegno sistemico continuo (CASEL, 2015, 2017; Durlak et al., 2015). In termini pratici, i progetti SEL sono integrati nei programmi scolastici, nella cultura e nelle pratiche educative, negli ambienti familiari e nelle organizzazioni presenti nella comunità (Cipriano et al., 22; Durlak et al., 2015, 2022). Gli studenti apprendono e applicano le competenze sociali ed emotive più rapidamente ed efficacemente quando i messaggi che ricevono nei vari contesti sono allineati e si rafforzano a vicenda (Chartock, 2010).

Il primo ambiente considerato dal CASEL framework è quello della classe, centrale nella vita sociale dello studente e di conseguenza nel suo sviluppo e nella sua

educazione (Clarcke et al., 2021; Gueldner et al., 2020). La ricerca ha dimostrato che l'educazione nelle classi risulta maggiormente efficace quando vengono utilizzati in maniera strategica questi tre approcci: l'istruzione esplicita delle abilità socio-emotive, le pratiche didattiche partecipative (come l'apprendimento cooperativo o la realizzazione di progetti) e l'integrazione del SEL nel curriculum accademico (Black et al., 2021; Brackett et al., 2010; Jennings et al., 2009). Un ulteriore aspetto fondamentale è il clima di classe: l'istruzione SEL risulta più efficace se attuata in ambienti percepiti come accoglienti e sicuri (Black et al., 2021; Bockbrader et al., 2021). Oltre che a trasferire efficacemente i contenuti, il compito degli insegnanti è quello di instaurare relazioni solide e positive con (e tra) gli studenti, ad esempio valorizzando le predisposizioni e le necessità individuali di ciascun studente, oppure rendendo gli alunni partner collaborativi del processo educativo (Black et al., 2021; Clarcke et al., 2021; Durlak et al., 2015; 2021; Jennings et al., 2009).

Anche l'istituzione scolastica è un ambiente imprescindibile per il CASEL framework, in quanto fondamentale per determinare il clima e le pratiche dei progetti SEL (CASEL, 2013, 2015). Integrare efficacemente SEL in tutta la scuola comporta una pianificazione, un'applicazione, una valutazione e un miglioramento continuo da parte di tutti i membri della comunità scolastica (Cipriano et al., 2022; Sklad et al., 2012). Poiché l'ambiente scolastico comprende molti contesti (aule, corridoi, mensa, parco giochi, autobus...) la promozione di un clima e di una cultura scolastica sani richiede l'impegno attivo di tutti gli adulti e degli studenti (Black et al., 2021). Una cultura scolastica forte trova il suo fondamento nel senso di appartenenza degli studenti, il quale svolge un ruolo cruciale nei processi partecipativi (CASEL, 2015). Attraverso l'applicazione di linee guida e di pratiche la scuola promuove l'acquisizione delle competenze socio-emotive rendendole parte integrante della vita scolastica (Meyers et al., 2019; Sklad et al., 2012). L'ambiente scolastico è responsabile della coerenza e dell'omogeneità dell'esperienza educativa degli studenti, risultando di primaria importanza per la realizzazione e l'efficacia dei programmi SEL (Black et al., 2021; CASEL, 2015; Durlak et al., 2015; Jennings et al., 2009). Infine, l'istituzione scolastica ha il compito di promuovere e gestire le collaborazioni con le famiglie e la comunità, che svolgono un ruolo chiave nel sostenere lo sviluppo accademico, sociale ed emotivo degli studenti (Chartock, 2010; Hollins, 1996).

I caregiver sono i primi insegnanti dei bambini, e la famiglia è l'ambiente educativo per eccellenza: l'egemonia del loro ruolo nello sviluppo dell'individuo è indiscutibile. La famiglia determina la cultura, le esperienze e le caratteristiche individuali (Black et al., 2021; Bockbrader et al., 2021). La ricerca suggerisce che i progetti SEL sono più efficaci quando si estendono anche a casa, coinvolgendo le famiglie e integrandone le esigenze, le norme, i valori e la cultura nei programmi educativi (Ribas et al., 2017). Le scuole devono rendere partecipativi i processi decisionali, in modo che alle famiglie sia permesso di essere incluse nella pianificazione, implementazione e miglioramento dei programmi SEL. Per estendere l'attività di apprendimento anche all'ambiente domestico è necessario che la comunicazione tra nuclei familiari e istituzioni sia continua e bidirezionale, permettendo di coinvolgere le famiglie nella comprensione, nell'esperienza, nell'informazione e nel sostegno dello sviluppo sociale ed emotivo dei bambini (Bockbrader et al., 2021; CASEL, 2015; Cipriano et al., 2022; Durlak et al., 2015).

Infine, la comunità è la cornice che accoglie tutti gli altri sistemi, e risulta essere fondamentale per garantire opportunità di apprendimento tra loro allineate (Black et al., 2021; CASEL 2015). I programmi SEL inseriti nella comunità offrono l'opportunità ai giovani di mettere in pratica le loro competenze sociali e emotive in contesti che sono rilevanti dal punto di vista personale e sociale (Dalton et al., 2007). Coinvolgere la comunità non significa solo individuare un linguaggio comune e estendere l'influenza dei programmi SEL al tempo extrascolastico, ma comprende anche la coordinazione delle strategie e delle iniziative educative tra le varie istituzioni coinvolte considerando le necessità e le opportunità locali (CASEL, 2015, 2017; Durlak et al., 2015; Taylor et al., 2017).

2.2. IMPLEMENTAZIONE

Nonostante l'approccio pedagogico SEL sia solidamente fondato su decenni di ricerche (Mahoney, Durlak e Weissberg, 2018), i risultati dei programmi SEL sono frequentemente irregolari e occasionalmente contrastanti (Durlak et al., 2022). L'approccio sistemico SEL ai programmi scolastici ha sottolineato come molteplici fattori ecologici che operano a livello individuale, organizzativo e sociale possano concorrere nel determinare i risultati del programma sia a breve che a lungo termine

(Durlak et al., 2022). Questi fattori includono la qualità della programmazione e della realizzazione dei progetti, l'organizzazione dell'istituzione scolastica in cui vengono attuati, la qualità della formazione professionale e dell'assistenza offerta agli operatori del programma, nonché i finanziamenti, il coordinamento e la partecipazione degli enti coinvolti (Durlak et al., 2022). Le motivazioni sottostanti ad una così ampia gamma di esiti educativi sembrerebbero dunque riconducibili alle differenti modalità di implementazione dei progetti nelle realtà sociali e culturali a cui sono destinati (Black et al., 2021). Al fine di organizzare il sopraffacente numero di differenti modelli SEL a disposizione CASEL offre un paradigma ordinato, comprensibile e facilmente applicabile per garantire un'implementazione efficace (CASEL, 2013, 2015, 2017).

2.2.1 Processo di realizzazione

I programmi SEL del CASEL framework si sviluppano in tre fasi: organizzazione, implementazione e miglioramento. Questa sequenza operativa non solo è circolarmente virtuosa ma può anche essere applicata flessibilmente, consentendo di ricominciare il processo anche durante lo svolgimento del progetto al fine di migliorarne l'efficacia.

Organizzazione:

Costruire un supporto di base: per assicurare un supporto collaborativo e continuativo è necessario costituire un gruppo che guidi e coordini il progetto, i cui membri siano figure socialmente rilevanti, con ruoli e responsabilità definite e che sappiano interagire in maniera costruttiva tra loro. Inoltre, è necessario che vengano coinvolti tutti gli enti partecipanti e che venga alimentata la consapevolezza dell'importanza e degli scopi del progetto per promuoverne la collaborazione attiva e la comunicazione funzionale e aperta (CASEL, 2013, 2015, 2017)..

Pianificare la realizzazione: perché il progetto risulti efficace è fondamentale identificare chiaramente quali sono le specifiche abilità che si vogliono far acquisire, come concettualizzare e strutturare il programma, chi sono i destinatari degli interventi e quali contesti e fattori ecologici sono coinvolti, sviluppando così una visione condivisa da tutti i partecipanti. È anche necessario effettuare un'accurata valutazione dei costi e delle risorse, che tenga in considerazione gli aspetti storici, culturali e l'insieme dei valori delle istituzioni e delle comunità coinvolte. Solo successivamente è possibile procedere con l'effettiva programmazione degli interventi, individuando spazi, ruoli, e periodi di

realizzazione, nonché strategie, strumenti e attività da implementare (CASEL, 2013, 2015, 2017).

Implementazione del programma:

Formazione degli educatori: i programmi SEL risultano più efficaci quando gli educatori sono altamente competenti a livello emotivo, lavorativo e sociale. (Madigan e Kim, 2020; Oberle e Schonert-Reichl, 2016). Educare gli educatori è quindi una premessa fondamentale dei programmi SEL, utile a garantire che le conoscenze e le competenze SEL vengano acquisite in maniera coordinata, coerente, spontanea e continuativa (Black et al., 2021; Durlak et al., 2015, 2022).

Promozione delle competenze socio-emotive: questa è la fase di realizzazione effettiva dei progetti rivolti agli studenti. Secondo il CASEL framework, l'acquisizione e il rinforzo delle conoscenze e competenze socio-emotive efficace è un percorso di sviluppo contraddistinto da quattro caratteristiche, racchiuse nell'acronimo SAFE. Esso deve essere: Sequenziale, ovvero che segue una serie di approcci formativi progressivi funzionali; Attivo, che permetta di praticare e padroneggiare le nuove abilità in maniera coinvolgente e partecipativa; Focalizzato, che coordini gli sforzi pedagogici verso lo sviluppo delle medesime competenze; Esplicito, ovvero che, fondandosi su teorie comprovate, definisca e si rivolga allo sviluppo di specifiche abilità e conoscenze (CASEL, 2015, 2017).

Miglioramento: i programmi SEL devono essere adattati e perfezionati attraverso un processo continuo e strutturato, che comprenda l'analisi delle informazioni raccolte durante l'implementazione pratica degli interventi, l'individuazione di soluzioni efficaci ai problemi emersi in precedenza, l'integrazione delle nuove teorie e ricerche nelle pratiche pedagogiche e la presa di decisioni organizzative responsabili, partecipative e informate (CASEL, 2015, 2017).

3. OTTICA EVOLUTIVA NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADOLESCENTI

3.1. OTTICA EVOLUTIVA NEI PROGRAMMI SEL.

Una delle necessità fondamentali da considerare nella progettazione e implementazione di programmi SEL è l'adozione di un'ottica evolutiva che tenga in considerazione le unicità, le capacità, i bisogni e gli interessi della popolazione a cui si rivolge (Denham, 2018). Ogni tappa della vita è caratterizzata da compiti di sviluppo caratteristici, che nel corso di infanzia e adolescenza possono cambiare velocemente e radicalmente. Lo sviluppo positivo dell'individuo, da cui dipendono il suo benessere e il suo adattamento efficace, è fortemente influenzato dal modo in cui vengono soddisfatti i compiti di sviluppo nel corso della crescita (Havighurst, 1972; Mayeux e Cillessen, 2003; Pons, Harris e De Rosnay, 2004). I programmi SEL possono fungere da cruciale fattore di protezione nei confronti di questi compiti evolutivi (Denham, 2018). È essenziale quindi che essi costituiscano le fondamenta teoriche del modo in cui vengono progettati, valutati e realizzati gli interventi SEL, cosicché l'offerta formativa tenga in considerazione le caratteristiche peculiari del pubblico a cui si rivolge e sostenga il raggiungimento dei compiti di sviluppi specifici per quell'età (Denham et al., 2009; Nagaoka et al., 2015). L'efficacia dei progetti SEL sembra essere fortemente connessa al modo in cui questi sono sincronizzati e resi calzanti con le esigenze evolutive dei partecipanti a cui sono rivolti (Denham, 2018). Il CASEL framework risulta essere uno dei modelli teorici maggiormente in grado di adottare l'ottica evolutiva nella formulazione dei propri interventi (CASEL, 2013; CASEL 2015; Dusenbury et al., 2015).

3.1.1. Adolescenza: cambiamento radicale verso l'età adulta

L'adolescenza è un periodo di profonda metamorfosi che conduce dall'infanzia all'età adulta. Questa fase dello sviluppo è caratterizzata da una radicale ristrutturazione dell'individuo, che coinvolge sia aspetti neurofisiologici che psicosociali, e da fondamentali compiti evolutivi da affrontare per poter accedere con successo all'età adulta (Albiero, 2012).

Nonostante l'adolescenza sia un periodo continuo non è tuttavia unitario. Vi sono enormi differenze interindividuali nei tempi di maturazione puberali, indicatore fisiologico dell'inizio della fase adolescenziale dello sviluppo: non solo le femmine

tendono ad avere una maturazione notevolmente precoce rispetto ai maschi, anche all'interno dello stesso genere biologico è comune che individui maturino con due o tre anni di differenza (Yeager, 2017; Albiero, 2012); anche l'etnia gioca un ruolo fondamentale nel determinare le marcate e ampie differenze di età di inizio dello sviluppo puberale (Yeager, 2017); infine, aspetti culturali (come l'alimentazione) e ambientali (stress familiare o esposizione involontaria a sostanze esocrine) possono modulare la predisposizione genetica e condizionare l'inizio dell'adolescenza (Green, Ferrante, Boaz, Kutash e Wheeldon-Reece, 2021; Yeager, 2017). Per quanto tutte le adolescenze rivelino tratti, sfide e opportunità evolutive comuni è necessario considerare sempre la natura personale e unica di questo periodo. Le predisposizioni individuali, le esperienze pregresse e attuali, le relazioni, il contesto sociale e la cultura a cui si è esposti rendono ciascuna adolescenza un percorso unico e particolare (Albiero, 2012; Berk et al., 2018). Con l'adolescenza ha inizio un processo di maturazione e profonda riorganizzazione cerebrale. Vi è sia un forte incremento della sostanza bianca, dovuta alla mielinizzazione degli assoni, che di sostanza grigia, attraverso la sinaptogenesi. Si ispessisce anche il corpo calloso, rendendo la comunicazione e il coordinamento tra i due emisferi sempre più raffinati (Berk et al., 2018). L'insieme di questi cambiamenti si traduce in un grosso incremento funzionale del cervello, che oltre a potenziare vertiginosamente le proprie capacità, trasforma anche il modo in cui l'adolescente valuta le situazioni, analizza i problemi, prende decisioni, esperisce la realtà e le emozioni, monitora e regola il proprio comportamento e costruisce i rapporti sociali (Albiero, 2012; Berk et al., 2018). Il pensiero dei giovani diventa astratto, logico, scientifico, analitico, capace di induzione e deduzione, capace di discutere in modo razionale su idee e situazioni ipotetiche. Grazie a questi nuovi tipi di pensiero, si accede a nuove capacità: valutare criticamente le situazioni complesse, analizzare e programmare la propria condotta, valutare soluzioni alternative, comprendersi introspektivamente (Albiero, 2012). Tuttavia, le varie aree cerebrali hanno tempi di maturazione asincroni. Un esempio significativo sono due aree della corteccia prefrontale, coinvolte nel processamento delle informazioni sociali, nella presa di decisione e nell'autoregolazione del comportamento: la corteccia orbitofrontale matura precocemente, fin dalle prime fasi dell'adolescenza, ed è coinvolta nel network del wanting e nel processamento delle emozioni; la corteccia dorsolaterale, che fa parte del circuito con funzionalità di controllo, riflessione e regolazione, matura solo nel corso

della decade successiva (Albiero, 2012; Berk et al, 2018). La discrasia tra i tempi di maturazione di queste due aree corticali determina una fase cosiddetta intrepida, in cui la corteccia dorsolaterale fa fatica a esercitare un controllo sulla corteccia orbitofrontale e a bilanciarne le dirompenti spinte motivazionali e emotive (Albiero, 2012; Black et al., 2021). La fase intrepida è quindi caratterizzata da comportamenti avventati e a rischio, da grande emotività, da ricerca impulsiva di novità e gratificazioni. La pubertà determina anche un incremento della presenza e dell'attivazione dei recettori della dopamina, neurotrasmettitore di primaria importanza per l'attività del network socio-emotivo e del network della ricompensa, fondamentale quindi sia a rendere le emozioni adolescenziali dirompenti, sia alla tendenza dei giovani di agire assecondando gli impulsi (Berk et al., 2018; Yeager, 2017). La sensibilità ai rinforzi positivi, soprattutto quelli sociali, e la tendenza a scegliere sovrastimando i benefici della propria condotta rendono più difficile la regolazione razionale e consapevole del comportamento in questa fase dello sviluppo (Albiero, 2012; Black et al., 2021).

Le emozioni dei ragazzi si fanno più intense e si diversificano in maniera inaspettata e incompresa, affrescando le esperienze degli adolescenti con sfumature nuove e brillanti. Ma assieme all'entusiasmo e alla passione che, se ben indirizzate, rendono memorabile questo straordinario periodo di crescita, compaiono nel mondo adolescente anche emozioni complesse e dolorose, come la frustrazione dovuta al controllo esercitato dagli adulti e l'ansia generata da un corpo che muta repentinamente e in maniera inaspettata (Berk et al., 2018; Feldman Barrett, 2023). La costruzione di un nuovo rapporto comprensivo e positivo con il proprio corpo, che cambia prepotentemente, è la prima grande sfida adolescenziale (Albiero, 2012). L'aspetto si trasforma in maniera disarmonica e sregolata, spaesando e generando profonde angosce: la comparsa improvvisa di goffaggine, sproporzioni fisiche, acne, peli e cattivi odori dovuti ai nuovi ormoni portano l'adolescente a prestare enorme attenzione al proprio corpo e a confrontarsi continuamente con i coetanei e i modelli di riferimento per orientarsi e per alleviare paure e incertezze (Albiero, 2012). Gli adolescenti provano rimorso e senso di colpa per aver abbandonato l'infanzia, per star cambiando senza sapere perché e fino a che punto. Temono di perdere il controllo, di non essere pronti o all'altezza per diventare adulti, hanno paura di non essere normali, di non essere accettati dai propri pari perché brutti, sbagliati, strani o inadeguati (Albiero, 2012; Berk, 2018). Ad esacerbare queste

angosce concorrono anche i disagi fisici dovuti alla crescita, come i dolori muscolari e articolari o quelli provocati dallo sviluppo dei caratteri sessuali secondari (Albiero, 2012). L'adolescente presta eccezionale attenzione a come appare, a come crede di essere percepito dagli altri, a quando si avvicina ai modelli di riferimento imposti dall'ambiente socio-culturale. Non è un caso che questa fase dello sviluppo sia caratterizzata dal cosiddetto egocentrismo adolescenziale, un modo di pensare autocentrato, autoreferenziale, nella quale il punto di vista personale è sopravvalutato e difficilmente messo in discussione, nella quale la sensazione di essere incompresi coesiste con la convinzione di essere al centro dell'attenzione, costantemente osservati e giudicati dagli altri (Albiero, 2012). Ma quella che a prima vista potrebbe essere vista come una mancanza dell'adolescente gioca in realtà un ruolo fondamentale in uno dei compiti evolutivi primari di questa fase dello sviluppo, ovvero la costruzione della propria identità. Attraverso l'auto-osservazione e il confronto sociale l'adolescente integra le informazioni che lo riguardano e le proprie esperienze in un costrutto unitario e coerente, composto di immagine corporea, credenze, morale, interessi, propensioni e capacità, tratti identitari e caratteristiche della propria personalità, relazioni sociali e appartenenza etnica e culturale (Albiero, 2012; Berk et al., 2018; Havighurst, 1972; Yeager, 2017). Abbandonando l'infanzia l'individuo inizia un processo delicato che lo porterà, nel corso dell'intero sviluppo, a generare una nuova immagine di sé, più matura, sfaccettata e consapevole (Albiero, 2012). Dalla riuscita del processo di individuazione dipenderà l'adattamento efficace dell'adolescente e il suo benessere psicosociale (Yeager, 2017).

Il secondo compito evolutivo fondamentale di questa fase dello sviluppo è l'acquisizione dell'indipendenza (Albiero, 2012; Berk et al., 2018; Havighurst, 1972; Yeager, 2017). L'adolescente, spesso in maniera brusca e conflittuale, si divincola dalle regole imposte dagli adulti, partendo da quelle familiari. L'emancipazione è un processo delicato e esteso in cui avviene una rinegoziazione dell'autonomia dell'adolescente (Albiero, 2012). Il compito degli educatori è sapere quando ridefinire nuovi ruoli, far comprendere le motivazioni sottostanti alle regole e permettere ai ragazzi di determinare collaborativamente i tempi e le modalità di relazione (Green et al., 2021). Nonostante il rapporto divenga progressivamente paritetico e indipendente, e l'adolescente prenda possesso e controllo autonomo della sua vita, le figure educative di riferimento non perdono mai la loro importanza: esse rimangono guide significative e fonte di supporto

pratico ed emotivo fondamentali nel garantire il benessere psicosociale e l'adattamento positivo dei giovani adulti (Albiero, 2012; Black et al., 2021; Clarke, 2021). Tuttavia, questo non è l'unica radicale ristrutturazione per il mondo dell'adolescente. Mentre progressivamente aumenta l'emancipazione dall'autorità degli adulti, le relazioni con i pari si fanno più complesse e diversificate. Esse diventano intense, entusiasmanti, in grado di assorbire il tempo e l'interesse degli adolescenti (Berk et al., 2018). Questa polarizzazione verso le relazioni con i coetanei ha però un significato evolutivo importante, in quanto ambiente privilegiato attraverso cui l'adolescente supera compiti evolutivi complessi (Berk et al., 2018; Havighurst, 1972). Attraverso la costruzione di relazioni intime, amicali o romantico-sessuali, gli adolescenti appagano il loro profondo bisogno di appartenenza e approvazione: considerarsi parte di un gruppo permette all'adolescente di sentirsi accettato e adeguato, integrato in una rete sociale con la quale identificarsi (Albiero, 2012). Le amicizie sono un importante fattore di protezione per il benessere dell'adolescente, essendo una dimensione in cui condividere momenti di divertimento e svago liberi dalla vigilanza e dal giudizio degli adulti in grado di stemperare lo stress di una così radicale fase di transizione (Albiero, 2012; Berk et al., 2018). Ma non solo, le reti amicali sono un'importante fonte di informazione e sostegno reciproco: condividendo confidenzialmente la loro esperienza gli adolescenti si danno supporto e conforto, orientandosi e alleviando il senso di abbandono dovuto ad un percorso di cambiamento fatto di insicurezze, fragilità, preoccupazioni, tabù, imbarazzi, tabù e curiosità (Albiero, 2012; Berk et al., 2018). Infine, le relazioni con i pari sono un importantissimo laboratorio sociale attraverso cui sperimentarsi, confrontarsi con gli altri, definirsi. Una palestra relazionale in cui sviluppare le proprie abilità socio-emotive e esercitare la propria autonomia (Albiero, 2012; Berk et al., 2018).

3.1.2. Perché educare gli adolescenti a socialità ed emozioni

Lo stress, le crisi e le sfide giornaliere che un adolescente affronta sono molteplici, mutevoli e soggettive. Lasciare i giovani sprovvisti di strumenti e sostegno adeguati a superare questa fase di transizione può avere conseguenze negative sulla loro salute mentale, con gravi impatti sul benessere psicosociale e sulle prestazioni (Green et al., 2021). L'aumentata vulnerabilità a problemi psicosociali derivante dalle nuove e dirompenti emozioni e dai continui cambiamenti alla quale è necessario imparare ad

adattarsi possono condurre a disadattamento sociale (Black, 2021; Durlak et al., 2022), problemi di esternalizzazione (come condotte a rischio, sviluppo di nuove dipendenze, bullismo, comportamenti aggressivi e antisociali) (Black et al., 2021; Clarke et al., 2021) problemi di internalizzazione (calo dell'autostima e dell'autoefficacia, depressione, solitudine, ansia, abbandono scolastico, isolamento sociale) (Berk et al., 2021; Clarke et al., 2021) e diminuzione delle prestazioni scolastiche (CASEL, 2015; Clarke et al., 2021; Green et al., 2021).

Le evidenze suggeriscono che quasi la metà dei casi di psicopatologia emergono, o rivelano segnali prodromici, già nel corso dell'adolescenza: i problemi di salute mentale fondano le radici nelle capacità di adattamento apprese in questo periodo, il quale risulta essere fondamentale per lo sviluppo o il peggioramento di psicopatologie (Kessler et al., 2005).

Tuttavia, la naturale predisposizione a crescere e maturare degli adolescenti rende questo periodo di transizione ideale per l'effettuazione dei programmi SEL (Green et al., 2021; Yeager, 2017). Gli interventi volti ad apprendere ed esercitare le conoscenze e competenze socio-emotive, nonché a promuovere l'adattamento positivo e la resilienza dei ragazzi risultano preziosi ed efficaci (Black et al., 2021; Green et al., 2021). Essi offrono le risorse per fare fronte alle molteplici sfide caratteristiche dell'adolescenza, fungendo da importantissimo fattore di protezione per il benessere psicosociale dell'individuo e prevenendo l'emersione di futuri disagi o problemi (Black et al., 2021; CASEL, 2015; Durlak et al., 2022).

3.2. COME RENDERE SEL EFFICACE PER GLI ADOLESCENTI

Frequentemente i programmi rivolti agli adolescenti sono delle versioni adattate di quelli pensati per i bambini (Yeager, 2017). I programmi SEL tradizionalmente destinati ai bambini, focalizzati sul trasferimento di informazioni e abilità tramite lezioni frontali e attività ludiche, risultano frequentemente inefficaci con gli adolescenti in quanto falliscono nel catturare la loro attenzione, fallendo sia nella scelta dei temi da affrontare sia nelle strategie educative rivolte a promuovere il coinvolgimento dei giovani adulti (Black et al., 2021; Yeager, 2017). Inoltre, l'educazione imposta unidirezionalmente dall'autorità è spesso mal tollerata dall'adolescente, che la vive come l'ennesima imposizione ingiusta, irrispettosa e insensibile, e che quindi ritiene sia giusto e necessario

opporvisi e divincolarsene (Green et al., 2021; Yeager, 2017). L'ottica evolutiva nella programmazione e realizzazione di progetti multisistemici SEL permette invece di considerare le caratteristiche peculiari della popolazione a cui ci si rivolge per massimizzarne gli effetti positivi (Black et al., 2021).

Nonostante le cinque aree di competenza CASEL mostrino traiettorie evolutive diversificate nel corso dell'adolescenza, modulate da molteplici fattori tra cui quelli socio-economici, culturali e di genere, si rivelano essere uno strumento di misurazione straordinariamente predittivo del benessere psicosociale e dell'adattamento dei giovani adulti (CASEL, 2015; Ross e Tolan, 2018). Inoltre si dimostrano profondamente intercorrelate: il miglioramento in una delle competenze promuove lo sviluppo positivo delle altre, sia perché incrementano le opportunità di utilizzo sia perché condividono tra loro diverse abilità fondamentali (Ross e Tolan, 2018). La natura profondamente interdipendente e positivamente adattiva di queste dimensioni dello sviluppo socio-emotivo sottolinea la validità e l'importanza di modelli pedagogici come il CASEL framework che, se adeguatamente adattato, si dimostra essere efficace anche nell'alfabetizzazione socio-emotiva degli adolescenti (CASEL, 2015). Tuttavia, l'educazione reiterata e l'esercizio pratico delle abilità CASEL appaiono pressoché inefficaci sugli adolescenti (Yeager, 2017). Per influire positivamente su di esse è necessario che gli interventi SEL adolescenziali adottino un approccio indiretto, che si concentrino sul creare un clima multisistemico positivo e una mentalità incrementale e adattiva, promuovendo tacitamente lo sviluppo positivo delle conoscenze e competenze dei ragazzi (CASEL, 2015; Yeager, 2017; Black et al., 2021).

3.2.1. Cambiare clima e mindset

I tentativi di informare i giovani sui pericoli delle condotte a rischio e educarli all'uso di strategie per regolare il proprio comportamento (come il resistere alla pressione sociale o soppesare le conseguenze per programmare la propria condotta) risultano frequentemente vani perché falliscono nell'utilizzare i bisogni e gli interessi degli adolescenti al fine di promuovere il coinvolgimento e lo sviluppo autonomo di conoscenze e competenze (Durlak et al., 2022; Yeager, 2017). Di contro, programmi maggiormente focalizzati sull'assecondare il processo di individuazione e di sviluppo dell'autonomia mostrano meravigliosi risultati (Green et al., 2021; Yeager, 2017). Per

fare ciò questi programmi agiscono principalmente sul clima e il mindset dei vari sistemi di cui l'adolescente è parte, cambiando in maniera radicale seppur semplice il modo in cui i giovani adulti vengono percepiti, trattati e supportati (Yeager, 2017; Black et al., 2021). Viene favorito un clima di classe e istituzionale rispettoso, partecipativo e responsabilizzante, che permette agli adolescenti di sentirsi integrati in una comunità che li tiene in considerazione e li tratta con dignità e valore (CASEL, 2015; Yeager, 2017). Un altro punto fondamentale per la riuscita dei programmi SEL è il cambio di mindset, sia degli educatori che dei ragazzi stessi. Gli adulti significativi, per supportare gli adolescenti nel superamento dei compiti evolutivi, devono fare affidamento sui ragazzi e sulle loro capacità. È necessario che instaurino una comunicazione efficace, bidirezionale, aperta e empatica, nonché che accettino e indirizzino la loro ricerca di autonomia costruendo le relazioni verso una crescente interdipendenza, paritarietà e reciprocità (CASEL, 2015). Anche stimolare gli adolescenti ad acquisire una teoria incrementale del sé è importantissimo, perché consente di mitigare l'atteggiamento spesso assoluto e drammatico degli adolescenti orientandoli invece verso la possibilità di cambiare attivamente la loro condizione e il loro vissuto degli eventi sociali, promuovendo quindi una forte resilienza socio-emotiva (Black et al., 2021; Green et al., 2021; Yeager, 2017). Infine, per cambiare il paradigma con cui i giovani adulti sono concepiti e educati, è assolutamente necessario superare i desueti pregiudizi tristemente ed erroneamente associati a questo periodo dello sviluppo, che dipingono gli adolescenti come svogliati, capricciosi, stupidi e arroganti (Albiero, 2012).

3.2.2 Strategie di intervento rivolte all'identità

I programmi SEL in grado di assecondare i bisogni psicologici degli adolescenti e di prestare particolare attenzione ciò che è per loro importante, adottando la sua visione del mondo nella costruzione dei propri interventi, risultano maggiormente in grado di promuoverne il coinvolgimento partecipativo e la motivazione, risultando più efficaci (Yeager, 2017).

Come esposto in precedenza, attraverso la socializzazione e il confronto con i pari gli adolescenti svolgono il processo di costruzione della propria identità. Non è un caso infatti che gli stimoli e gli eventi sociali ne magnetizzino l'attenzione e che siano interpretati e vissuti con amplificata intensità (Albiero, 2012; Black et al., 2021). In

maniera particolare, gli adolescenti sono sensibili a tutto ciò che è rilevante in termini di status e rispetto sociale (Yeager, 2017). Incanalare i desideri evolutivi e sociali dei ragazzi, offrendo l'opportunità di sentirsi rispettati da pari e adulti e di poter guadagnare valore e status agli occhi delle persone per loro importanti attraverso l'adesione alle iniziative del programma, è risultata essere una strategia in grado di promuovere motivazione, partecipazione e efficacia dei progetti SEL (Durlak et al., 2022; Yeager, 2017). La costruzione di ambienti che facciano sentire gli adolescenti validati e rispettati da pari e adulti aiuta i giovani adulti a sviluppare relazioni positive e abilità sociali, promuovendo un senso di appartenenza e motivando gli adolescenti verso il successo accademico e sociale (Clarke et al., 2021; CASEL, 2015; Yeager, 2017). Questo approccio promuove anche la capacità di mettere in prospettiva e affrontare adeguatamente gli eventi che minacciano status e rispetto sociale, come nel caso di un episodio imbarazzante o di una mancanza di rispetto da parte di un compagno o di un insegnante, spesso vissuti tragicamente dai giovani, litigando l'impatto stressante delle esperienze sociali e indirizzandoli verso l'individuazione di una risoluzione positiva, rinforzando così il loro senso di autoefficacia e autostima (Green et al., 2021; Yeager, 2017).

Allineando comportamenti adattivi, orientati al proprio benessere e con impatti positivi a lungo termine, con il desiderio di avere o esibire status e valore risulta essere sorprendentemente efficace (Black et al., 2021; Clarke et al., 2021; Yeager, 2021). Strategie come queste offrono agli adolescenti uno scopo, da loro percepito come importante e urgente, per cui vale la pena adottare condotte positive (Black et al., 2021). Anche l'uso strategico dell'influenza tra pari risulta essere uno strumento particolarmente efficace (Albiero, 2012; CASEL, 2015; Durlak et al., 2022). Il desiderio degli adolescenti di impressionare i propri pari e di ottenerne il supporto, conformandosi alle norme e aspettative sociali, può essere utilizzato per educare alla non normatività dei comportamenti a rischio, come l'uso di sostanze, il fumo o gli atti di bullismo (CASEL, 2015; Durlak et al., 2022; Yeager, 2017).

3.2.3. Strategie di intervento rivolte all'autonomia

Gli adolescenti sono erroneamente descritti come egoisti e interessati esclusivamente al guadagno presente, seppur momentaneo (Albiero, 2012). Ma la precoce

e diffusa attrazione dei giovani nei confronti dei movimenti di cambiamento sociale, nonché l'intolleranza verso ingiustizia e ipocrisia del sistema gestito dagli adulti e dalle autorità, dimostrano l'esatto contrario: gli adolescenti sono estremamente motivati a contribuire al benessere della propria comunità e delle istituzioni a cui appartengono (Green et al., 2021; Yeager, 2021). I giovani vogliono cambiare il mondo e sono disposti a mettersi attivamente in gioco, sempre che gli si conceda di rivestire dei ruoli significativi e di avere un effettivo impatto sulla realtà che li circonda. Aiutare gli adolescenti a individuare i motivi e i modi per cui adottare delle condotte positive possa avere un impatto positivo a lungo termine sul mondo, oltre che su loro stessi, risulta essere una strategia vincente per assicurarsi che tali comportamenti positivi vengano fatti propri (Black et al., 2021; Yeager, 2017). Ad esempio, gli adolescenti che associano all'apprendimento scolastico la possibilità futura di poter incidere positivamente sulla società ha mostrato maggiore perseveranza nel raggiungere gli obiettivi a lungo termine, maggiore autocontrollo, capacità di persistere nonostante il compito da svolgere fosse noioso e in generali migliori performance scolastiche (Durlak et al., 2022; Yeager, 2017). Individuare quali problemi sociali siano maggiormente importanti per gli adolescenti (o per le persone a cui tengono) e individuare collaborativamente il modo in cui adottare delle condotte positive possa permettergli di fare la differenza, oltre che a raggiungere obiettivi individuali, spinge i giovani a considerare essenziali e a perseverare nell'adottarle nonostante gli ostacoli o le difficoltà (Black et al., 2021; CASEL, 2015; Green et al., 2021).

3.2.4. Esempio di implementazione efficace

Queste strategie sono state efficacemente adottate in numerose iniziative, con risultati sorprendenti riguardanti numerose tematiche rilevanti per l'adattamento positivo degli adolescenti:

Gravidanze indesiderate. Educare all'astinenza tramite programmi orientati al trasferimento di competenze risulta inefficace, mentre coinvolgendo i giovani in iniziative rivolte a migliorare la loro comunità è stato possibile educarli alla responsabilità verso sé e gli altri, aumentarne autostima e autoefficacia e di conseguenza ampliarne le aspettative rivolte al futuro, le quali hanno indotto ad adottare dei comportamenti maggiormente consapevoli e coscienti (Black et al., 2021; Yeager, 2017).

Violenza giovanile. Il programma SEL americano “Becoming a Man” (BAM), tramite un gruppo di discussione scolastico settimanale ha ridotto gli arresti tra i partecipanti di quasi il 35%, mentre dei crimini violenti del 45% (Black et al., 2021; Yeager, 2017).

BAM non dice ai ragazzi cosa devono fare e non moralizza su cosa sia giusto o sbagliato. Anzi, riconosce l'utilità, seppur antisociale, di alcuni comportamenti aggressivi o violenti. Tuttavia, BAM aiuta i giovani a trovare modi socialmente positivi per proteggere il proprio status e salvaguardare la propria immagine quando si trovano di fronte ad una minaccia (come una mancanza di rispetto). Attraverso attività aperte e collaborative, studenti e mentori individuano e sviluppano un nuovo concetto di valore individuale, incentrato su integrità e responsabilità personale (Yeager, 2017).

Fumo. Informare sulle conseguenze negative di un comportamento o insegnare a resistere alla pressione sociale e a resistere al mettere in atto tale condotta risulta frequentemente inutile. A mostrare entusiasmanti effetti positivi sono stati invece degli interventi che hanno rimodellato l'immagine che gli adolescenti hanno di loro stessi nei confronti dell'industria del tabacco: dipingere i ragazzi come ribelli indipendenti, che si oppongono con rabbia e forza ai tentativi dei ricchi industriali di tentarli con sostanze tossiche per il loro tornaconto economico è risultato di enorme impatto sulla percentuale di studenti fumatori, in drastico calo (Black et al., 2021; Yeager, 2017).

Alimentazione sana. Associando le scelte alimentari sane con l'essere individui dalla mentalità aperta e consapevolmente intenzionati a salvaguardare l'ambiente e la società è stato possibile incidere positivamente sulle abitudini alimentari degli adolescenti (Black et al., 2021; Yeager, 2017).

3.3. EFFETTI SEL IN ADOLESCENZA

Gli interventi multisistemici indirizzati al cambiamento del clima sociale e della mentalità di educatori e giovani hanno un impatto indiretto sullo sviluppo delle conoscenze e competenze SEL (Yeager, 2017). Esse offrono agli adolescenti un ambiente positivo e maggiori risorse e opportunità per sviluppare le proprie abilità socio-emotiva in maniera spontanea, proattiva e collaborativa. Relazioni positive con gli adulti di riferimento e i pari, comunicazione e collaborazione efficace tra scuola e famiglia, partecipazione ad attività scolastiche e extrascolastiche (sportive, artistiche, musicali, di intervento e sostegno sociale), possibilità di intervenire responsabilmente sul proprio

ambiente scolastico e sulla propria istruzione, sono tutti aspetti implementati, migliorati e sostenuti dai programmi SEL rivolti agli adolescenti e sono strettamente correlati a punteggi elevati nelle conoscenze e competenze SEL (Clarke et al., 2021; Green et al., 2021; Yeager, 2017). L'impatto sui punteggi SEL funge da importante strumento di misurazione della straordinaria efficacia degli interventi SEL rivolti a aspetti contestuali multisistemi nonché al trattamento e alle opportunità riservate agli adolescenti (CASEL, 2015; Durlak et al., 2022; Ross et al., 2018). Questi tipi di interventi sono un modo ideale per promuovere l'acquisizione delle conoscenze e competenze socio-emotive e, di conseguenza, sostenere e guidare lo sviluppo dell'adolescente durante l'intero processo di transizione per divenire adulti sani e competenti (Clarke et al., 2021). I partecipanti a questi programmi hanno dimostrato un'aumentata capacità di monitorare, riconoscere e regolare le proprie emozioni in maniera efficace al fine di raggiungere obiettivi personali e collettivi (CASEL, 2015; Green et al., 2021). La capacità di comprendere la connessione tra pensieri ed emozioni, propri e altrui, nonché di gestire il modo in cui si reagisce alle emozioni è una facoltà essenziale per costruire interazioni sociali positive (Yeager, 2017). Non è a caso che è stato riscontrato anche un notevole aumento delle capacità di comunicazione e socializzazione necessarie a instaurare e mantenere relazioni positive, nonché di mettere in atto comportamenti prosociali ed evitare condotte antisociali (CASEL, 2015; Clarke et al., 2021; Yeager, 2017). Questi programmi hanno anche potenziato le capacità dei ragazzi di risolvere problemi in maniera flessibile e creativa, di prendere decisioni consapevoli, di acquisire abitudini e meccanismi di coping adattivi e positivi. Ciò ha avuto un impatto straordinario sulle capacità dei partecipanti di fare fronte alle difficoltà tramite l'uso strategico delle risorse a propria disposizione, aumentando drasticamente la loro resilienza (Clarke et al., 2021, Yeager, 2017).

Le competenze SEL sono importantissime per il benessere psico-sociale e lo sviluppo positivo degli adolescenti, in quanto gli permettono di adattarsi ai molteplici bruschi cambiamenti caratteristici di questa fase della crescita (Clarke et al., 2021; Taylor et al., 2017). La promozione efficace di tali abilità è fortemente associata a miglior coinvolgimento con le istituzioni scolastiche e le materie di studio, a un incremento dei risultati accademici, ad una diminuzione nell'assenteismo e nell'abbandono scolastico, ad un miglioramento delle condotte e una diminuzione dei comportamenti a rischio e alla costruzione di rapporti sociali positivi con la famiglia, gli insegnanti e i pari (Black et al.,

2021; CASEL, 2015, Clarke et al., 2021; Durlak et al., 2022). Essendo delle competenze apprese i benefici dei programmi SEL rivolti agli adolescenti si conservano per mesi, se non addirittura anni dopo la loro implementazione (Taylor, 2017).

Il consolidamento di una forte autostima e di una fondata autoefficacia, come pure le capacità di costruire relazioni sane e comprendere, esprimere e gestire le emozioni risultano essere un fattore di protezione straordinariamente predittivo dello sviluppo positivo degli adolescenti (Clarke et al., 2021; Yeager, 2017). Questi interventi universali, agendo multisistemicamente per cambiare le condizioni e il clima ambientali a cui i giovani sono esposti, tendono anche a mitigare la presenza e l'impatto di fattori di rischio (come l'esclusione sociale, la solitudine, lo stress, le relazioni disfunzionali e conflittuali con familiari, insegnanti e pari) (CASEL, 2015; Clarke et al., 2021; Yeager, 2017).

La spiegazione più accreditata per gli straordinari effetti che questi programmi hanno sulla vita degli adolescenti è che essi fungano da fattori di mediazione (Green et al., 2021). L'insieme variegato e sinergico di conoscenze e competenze SEL rappresenta una risorsa in grado di fornire numerosi fattori di protezione, oltre che a aumentarne l'influenza positiva, e di eliminare la presenza o mitigare l'impatto di vari fattori di rischio sistemici (Clarke et al., 2021; Green et al., 2021; Yeager, 2017). L'impatto dei programmi SEL va ben oltre al semplice sviluppo delle competenze SEL, influenzando sull'adattamento positivo e sul benessere psicosociale degli adolescenti in maniere spesso impreviste e difficilmente misurabili (Green et al., 2021). I programmi di alfabetizzazione psico-emotiva risultano quindi essere una risorsa straordinaria, tristemente troppo spesso trascurata, per garantire ai giovani di soddisfare nel miglior modo possibile i propri compiti di sviluppo e di avvicinarsi a diventare gli adulti positivi, competenti e altruisti che spontaneamente anelano ad essere.

Bibliografia

Albiero, P. (2012). *Il benessere psicosociale in adolescenza: Prospettive multidisciplinari*. Carocci Editore.

Apparigliato, M., & Lissandron, S. (2010). *La cura delle emozioni in terapia cognitiva*. Alpes Italia.

Bechara, A., Damasio, H., Damasio, A. R., & Lee, G. P. (1999). Different contributions of the human amygdala and ventromedial prefrontal cortex to decision-making. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 19(13), 5473–5481. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.19-13-05473.1999>

Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson Education.

Berti, A. E., & Surian, L. (2022). *Fondamenti di psicologia dello sviluppo e dell'educazione. La prima infanzia*. Il Mulino.

Black, D. L., Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2021). *Essentials of social emotional learning (SEL): The complete guide for schools and practitioners*. John Wiley & Sons.

Bockbrader, C. (2021). *Social-emotional learning for the classroom and family contexts*. Honors Projects, 670. Bowling Green State University. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/670>

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.

Brush, K. E., Jones, S. M., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., & Meland, E. (2022). *Social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global context*. Springer.

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3, pp. 129-133). Oxford University Press.

CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL.

CASEL. (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition*. Chicago, IL.

CASEL. (2015). *The 2015 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-middle and high school edition*. Chicago, IL.

CASEL. (2017). *Key implementation insights from the Collaborating District Initiative*. Chicago, IL.

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620. <https://doi.org/10.1177/016146811011200303>

Chartock, R. (2010). *Strategies and lessons for culturally responsive teaching: A primer for K-12 teachers*. Pearson.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M. E., & Durlak, J. (2023). *Stage 2 report: The state of the evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/mk35u>

Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., & McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. Early Intervention Foundation.

Dalton, J. H., Elias, M. J., & Wandersman, A. (2007). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Wadsworth Publishing.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: G.P. Putnam's Sons.

Devis-Rozental, C. (2018). *Socio-emotional intelligence: Background, meaning and understanding*. In *Developing socio-emotional intelligence in higher education scholars*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94036-6_2

Devis-Rozental, C. (2018). *Developing socio-emotional intelligence in higher education scholars*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94036-6>

Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37-52.

Denham, S. A. (2018). *Keeping SEL developmental: The importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies*. Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group special issues series.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148 (11-12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.

Dusenbury, L., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E., & Mart, A. K. (2015). Developing a blueprint for preschool to high school education in social and emotional learning: The case for state learning standards. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*.

Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J. A.

Durlak, C. E., Domitrovich, R. P., Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 33–49). The Guilford Press.

Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 36*(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>

Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 36*(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>

Feldman Barrett, L. (2017). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 12*(1), 1–23.

Feldman Barrett, L. (2023). *Come sono fatte le emozioni: La vita segreta del cervello*. Giunti.

Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). Social functions of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 456–468). The Guilford Press.

Gardner, H. (2022). *Educazione e sviluppo della mente: Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson.

Gini, G., (2012). *Psicologia dello sviluppo sociale*. Editori Laterza

Goleman, D. (2020). *Intelligenza emotiva*. Ventesima edizione. BUR Rizzoli.

Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools, 58*(10), 1056–1069. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>

Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L., & Merrell, K. W. (2020). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success* (2nd ed.). The Guilford Press.

Gorman, N. (2016). *Critics of social emotional learning standards call it a fad, "non-academic Common Core."* Education World.

Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. University Park, PA: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay Company, Inc.

Hollins, E. R. (1996). Culture in school learning: Revealing the deep meaning. In E. R. Hollins (Ed.), *Culturally responsive teaching: A guide for teachers* (pp. 9-26). New York, NY: Routledge.

Hareli, S., & Hess, U. (2016). The impact of context on the perception of emotions. In C. Abell & J. Smith (Eds.), *The expression of emotion: Philosophical, psychological, and legal perspectives* (pp. 194-211). Cambridge University Press.

Hareli, S., & Hess, U. (2012). The social signal value of emotions. *Cognition and Emotion*, 26(3), 385–389. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.665029>

Hernik, M., & Broesch, T. (2019). Infant gaze following depends on communicative signals: An eye-tracking study of 5- to 7-month-olds in Vanuatu. *Developmental Science*, 22(4), e12779. <https://doi.org/10.1111/desc.12779>.

Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115(2), 288-299.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>

Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The evidence base for how learning happens: A consensus on social, emotional, and academic development. *American Educator*, 41(4), 16–21, 42–43. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1164389>

Jones, S. M., Bailey, R., Brush, K., & Nelson, B. (2019). Introduction to the taxonomy project: Tools for selecting and aligning SEL frameworks. EASEL Lab, Harvard Graduate School of Education.

Jones, S. M., Brush, K. E., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., Stickle, L., & Domina, T. (2017). Navigating social and emotional learning from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs (PreK–Elementary school focus). The Wallace Foundation.

Keltner, D., & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and Emotion*, 13(5), 505–521. <https://doi.org/10.1080/026999399379168>

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>

LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(1), 54–64.

Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition & Emotion*, 13(5), 481–504.

Lievens, F., & Chan, D. (2017). Practical intelligence, emotional intelligence, and social intelligence. In *Handbook of Employee Selection* (pp. 342–364). Routledge.

Loewenstein, G., & Lerner, J. S. (2003). The role of affect in decision making. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 619–642). Oxford University Press.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2020). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

Matsumoto, D. (1990). Cultural similarities and differences in display rules. *Motivation and Emotion*, 14(3), 195–214.

Matsumoto, D., & Juang, L. (2022). *Culture and psychology* (7th ed.). Cengage Learning.

Matsumoto, D., & Willingham, B. (2006). The thrill of victory and the agony of defeat: Spontaneous expressions of medal winners of the 2004 Athens Olympic Games. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(3), 568–581.

Mayeux, L., & Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: Stability, change, and associations with social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), 153–173.

Mesquita, B., & Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin*, 112(2), 179–204.

Mesquita, B., & Karasawa, M. (2002). Different emotional lives. *Cognition & Emotion*, 16(1), 127–141.

Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R., Trejo, J., & Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, 73, 53–61. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005>

Nagaoka, J., Farrington, C. A., Ehrlich, S. B., & Heath, R. D. (2015). Foundations for young adult success: A developmental framework. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G., Lutz, C., & Mirandola, C. (2017). Atkinson & Hilgard's introduzione alla psicologia (16th ed.). Piccin.

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

Ribas, W. B., Brady, D., Hardin, J. M., & Gumlaw, E. (2017). Social-emotional learning (SEL) in the home: A practical guide for integrating the development of social-emotional skills into your parenting. Ribas Associates and Publications, Inc.

Ribas, W. B., Brady, D., & Hardin, J. M. (2022). Social-emotional learning (SEL) in the classroom: A practical guide for integrating all SEL skills into instruction and classroom management. Ribas Associates and Publications, Inc.

Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170–1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>

Sauter, D. A., Eisner, F., Ekman, P., & Scott, S. K. (2010). Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalizations. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(6), 2408–2412.

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. A., Ben, J., & Gravestien, C. (2012). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to social and emotional learning.

European Journal of Psychology of Education, 27(4), 505–525.
<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0108-3>

Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.

Seo, M. G., & Barrett, L. F. (2007). Being emotional during decision making – good or bad? An empirical investigation. *Academy of Management Journal*, 50(4), 923–940.

Taylor, R. D., Jones, K. H., & McNulty, C. (2015). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *International Journal of Emotional Education*, 7(2), 23–41.

Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156–1181.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.

Tomasello, M., & Kruger, A. C. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495–511. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0003123X>

Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454.

Van Kleef, A. G. (2017). The social effects of emotions are functionally equivalent across expressive modalities. *Psychological Inquiry*, 28(2–3), 211–216.
<https://doi.org/10.1080/1047840X.2017.1338102>

Van Kleef, G. A. (2009). How emotions regulate social life: The emotions as social information (EASI) model. *Current Directions in Psychological Science*, 18(3), 184–188.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01633.x>

Van Kleef, G. A. (2010). The emerging view of emotion as social information. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(5), 331–343. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00262.x>

Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2017). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 532–548). Guilford Press.

Wiglesworth, A., Bowers, A. A., & Pomerantz, E. M. (2016). A systematic review of the effectiveness of universal school-based social and emotional learning programs. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48–63.

World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>

Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73–94. <http://www.jstor.org/stable/44219022>

Zimmer-Gembeck, M. J., Rudolph, J., Kerin, J., & Bohadana-Brown, G. (2021). Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment. *International Journal of Behavioral Development*. <https://doi.org/10.1177/01650254211051086>