

L'ADOLESCENTE A SCUOLA

Katia Aringolo¹²³⁴⁵ e Tiziana Passarella²⁴

¹ Cultrice della Materia presso Università La Sapienza Facoltà Psicologia 2

² Sinapsy, S.r.l. Studio di Neuropsicologia

³ Consulente Scuole Gioca e Crea

⁴ III Centro di terapia Cognitiva

⁵ V° Centro di terapia Cognitiva

katia.ari@libero.it

tiziana.passarella@virgilio.it

Riassunto

Nell'intento di contribuire a rispondere agli interrogativi riguardanti l'interazione tra benessere o disagio adolescenziale ed esperienza scolastica, il presente lavoro si propone di offrire una disamina sugli studi inerenti gli adolescente a scuola. Dopo una breve introduzione sulle recenti teorie dello sviluppo adolescenziale, si prendono in esame alcune ricerche sulle relazioni interpersonali tra gli adolescenti nel contesto scolastico e tra lo studente e gli insegnanti. Si focalizza poi l'attenzione su alcuni possibili fattori di protezione e di rischio che possono essere riscontrati nell'ambiente scolastico e si analizza la loro relazione con il disagio adolescenziale. Infine, si riflette sulla scuola quale luogo di apprendimento ma anche di formazione dell'identità del ragazzo, si illustrano sia le caratteristiche per una qualità d'istruzione attenta allo sviluppo globale (cognitivo-emotivo-relazionale) dell'adolescente, sia quelle necessarie ad instaurare un rapporto tra scuola, famiglia ed adolescenti.

Parole chiave: *adolescenti a scuola, genitori e insegnanti, insegnanti e studenti, qualità dell'istruzione, disagio adolescenziale a scuola*

ADOLESCENT AT SCHOOL

Summary

With the aim to contribute in answering questions regarding interaction between adolescent well-being or discomfort and school experience, this current paper proposes an examination on studies regarding adolescents in school. Following a brief introduction on recent theories regarding adolescent development, some research on interpersonal relationships between adolescents in a scholastic context and between students and teachers will be examined. Attention will then be focused on some possible protection and risk factors that can be found in a scholastic environment and an analysis will be undertaken on their relationship with adolescent discomfort. Finally, a reflection on schools not only as centres of learning but also as centres for the formation of a young adult's identity, illustrating both characteristics for the quality of teaching with attention to the adolescent's global (cognitive-emotive-relational) development as well as those necessary in installing a relationship between school, family and adolescent.

Key Words: *adolescents at school, parents-teachers, students, teaching quality, adolescent discomfort and well-being at school.*

L'adolescente e il suo sviluppo

L'Adolescenza rappresenta un periodo in cui si riscontrano trasformazioni fisiche, cognitive, emotive e sociali, ma a differenza di quanto sostenuto nella letteratura non più recente (Elkind 1994, Harter et al. 1992, Kohlberg 1976), non è da considerarsi come l'unico ed il più importante momento della vita del singolo individuo. I recenti studi sull'adolescenza (Oliverio 2003) sostengono che lungo tutto il percorso esistenziale avvengano dei momenti di transizione che si possono presentare come difficili e critici. In questo diverso modo di guardare all'adolescenza anche il concetto di crisi adolescenziale subisce una revisione. Secondo Bonino, Cattelino e Ciairano (2003), il termine *crisi adolescenziale* è da intendersi come un *momento di riorganizzazione e di svolta positiva*, e viene così ad essere privato di quella valenza negativa che in passato si tendeva ad attribuirgli.

Schaffer (2000) sottolinea che lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dipende sia dal tipo di esperienze pregresse dell'adolescente che dalle capacità che egli possiede di rielaborare tali esperienze. Lo sviluppo, quindi, secondo Schaffer, non segue un percorso lineare e identico per tutti gli individui, ma è il risultato di una interazione tra individuo e contesto di appartenenza. Tale interazione è attiva per tutto l'arco della vita e le traiettorie che lo sviluppo persegue sono irregolari non rendendo, pertanto, possibile fare previsioni deterministiche sull'andamento dello sviluppo per quel singolo individuo.

Una teoria sistemica dello sviluppo (Ford et al. 1992) considera lo sviluppo stesso come un cambiamento incrementale, capace cioè di realizzare una sempre maggiore complessità, coerenza e stabilità nella persona e nelle relazioni tra questa e l'ambiente (Bonino 2001).

Lo sviluppo si caratterizza, dunque, per la ricerca di un rapporto più adattivo con la realtà, ed implica continui cambiamenti e squilibri, che conducono a nuovi equilibri caratterizzati da una maggiore stabilità ma anche da flessibilità (Bonino et al. 2003). Il concetto di equilibrio, di cui già parla Piaget (1964, 1975), non è da intendersi come una situazione di impasse, ma come una condizione dinamica in cui l'individuo cambia in rapporto all'ambiente ed alle sue modificazioni.

La ricerca di equilibri sempre più articolati, che passa attraverso momenti di squilibrio, è un fenomeno che si verifica in modo particolare in adolescenza, date le rilevanti e repentine discontinuità introdotte dall'evoluzione biologica, cognitiva e sociale. In quest'ottica di sviluppo, caratterizzato da un continuo alternarsi di equilibri e squilibri, le crisi adolescenziali sono da ritenersi degli eventi positivi e non negativi in quanto normali momenti di svolta e di potenziale crescita, così come condizioni di squilibrio, malessere o disagio possono essere rappresentative di salute e sviluppo.

Una simile visione dell'adolescenza porta a focalizzare l'attenzione sul presente e non più sul passato, che era ritenuto un fattore capace di determinare il presente e il futuro. L'adolescenza non è più intesa come un percorso che accomuna tutti gli adolescenti, non è più ritenuta la necessaria conseguenza dello sviluppo fisiologico, ma rappresenta un periodo di vita che è influenzato dalla cultura, dalle opportunità offerte dall'ambiente e dalle differenze individuali.

La scuola ed il suo ruolo

Un concetto che assume una notevole rilevanza nello studio dell'adolescenza è l'interrelazione tra fattori che possiamo definire intrapsichici e fattori di natura sociale. L'impatto dei cambia-

menti fisiologici e dello sviluppo intellettuale sulla trasformazione adolescenziale, infatti, non può essere scisso dall'influenza esercitata su quest'ultima dall'ambiente sociale. In primo luogo, l'ambiente codetermina i cambiamenti cognitivi e fisiologici, basti pensare all'impatto della scolarizzazione sullo sviluppo intellettuale ed all'influsso di fattori quali la nutrizione, la protezione, l'esposizione a malattie e lo stress sui cambiamenti fisiologici. In secondo luogo, i valori e le richieste dell'ambiente circostante contribuiscono a definire il senso che le trasformazioni dell'adolescenza assumono per ogni singolo individuo (Ardone 1999; Berti e Bombi 2005).

Grotevant (1998) offre un modello generale dello sviluppo adolescenziale in cui vengono sistematizzate le diverse tematiche sull'adolescenza chiarendo quali nessi intercorrono tra i cambiamenti primari tipici di quest'epoca o le caratteristiche personali di ciascun ragazzo, ed i diversi contesti in cui si realizza lo sviluppo, evidenziando come elementi personali di continuità e cambiamento interagiscano nell'ambito di contesti molteplici che vanno dalla famiglia, alla scuola, al gruppo dei coetanei, alla cultura di appartenenza, al mondo del lavoro. Tra questi contesti, la scuola è ritenuta una delle più importanti agenzie educative che, insieme alla famiglia, concorre in modo determinante alla costruzione della personalità dei ragazzi (Maiolo 2004). La scuola rappresenta un contesto di vita importante fin dall'infanzia e viene a giocare un ruolo chiave nell'adolescenza, infatti l'adattamento alla scuola costituisce un impegno evolutivo rilevante e l'insuccesso nel processo di adattamento si traduce il più delle volte in un profondo senso di disagio (Fonzi 2002).

Ma com'è intesa oggi la realtà scolastica?

Per scuola si intende il luogo intermedio tra la famiglia e la società, uno spazio quindi che abbraccia una vasta area di opportunità che non si collegano solo allo sviluppo intellettuale ed all'acquisizione di un sapere, ma che rendono anche possibili innumerevoli occasioni di contatto e preziose possibilità di incontro e di conoscenza (Maiolo 2004).

La scuola oggi è intesa come un luogo in cui vengono poste questioni specifiche, come dimostrare le capacità intellettive e confermare un buon andamento scolastico, ma in essa l'adolescente può anche dimostrare come il proprio sviluppo si realizzi in modo regolare. La scuola, inoltre, è uno strumento per conoscere la realtà ed esplorare lo spazio esterno alla famiglia; in essa si presentano molteplici occasioni di confronto con i pari, che consentono di intrecciare rapporti di vario tipo, di esplorare i propri vissuti interni e di scoprire le proprie attitudini e capacità. Così intesa, la scuola viene a costituire un contesto importante e ricco di stimoli per la crescita, un luogo in cui apprendere, ed in cui vivere una ricca gamma di esperienze fondamentali per il proprio sviluppo personale, un ambiente, infine, in cui lo sviluppo individuale può essere sostenuto ma anche ostacolato (Maiolo 2004).

Lo stato di benessere e malessere psichico dell'adolescente, quindi, può risultare strettamente connesso all'esperienza scolastica.

Benessere e malessere dell'adolescente a scuola

Il contesto scolastico, in accordo con quanto affermato in letteratura da Garnefski e Okma (1996), può svolgere un significativo ruolo protettivo per lo sviluppo adolescenziale. La scuola può svolgere un ruolo rilevante nell'aiutare gli adolescenti a costruire il proprio senso di identità personale (Pombeni 1997), a definire le loro relazioni con le istituzioni sociali (Palmonari et al. 1998), a plasmare l'immagine che l'adolescente ha di sé ed a mediare i rapporti tra adolescenti e coetanei (Elmer et al. 1995).

Tuttavia, la scuola può contenere in sé degli elementi che predispongono i ragazzi a momenti di malessere e disagio o può non riuscire a gestire i loro segnali di difficoltà. Si propongono, di

seguito, quei fattori che possono predisporre ad alcune delle forme di malessere psicologico dell'adolescente a scuola, quali l'ansia e lo stress, i comportamenti a rischio e devianti, l'insuccesso scolastico e le difficoltà di apprendimento.

Osservare la dinamica d'interazione tra il contesto scolastico e l'adolescente non implica né dare per scontato un nesso causa-effetto tra realtà scolastica e malessere dell'adolescente, né porsi nella prospettiva di giustificare i comportamenti a rischio, gli insuccessi scolastici e le difficoltà di apprendimento attribuendone, in modo semplicistico, tutta la responsabilità alla scuola.

Scuola, ansia, preoccupazioni e stress

In quanto luogo ricco di molteplici stimoli, impegni ed occasioni di socializzazione, la scuola può divenire un ambiente in cui si realizza una certa tensione, dove il ragazzo vive momenti intensi di stress o dove si presentano situazioni che generano ansia e preoccupazioni. La maggior parte degli adolescenti è in grado di gestire e superare questi vissuti senza particolari conseguenze per il proprio benessere psicologico, ma alcuni di loro possono sviluppare un'ansia ed uno stress piuttosto frequenti ed intensi (Maiolo 2004). Maiolo propone una rassegna dei fattori che possono contribuire a generare le problematiche sopracitate identificando non tanto negli impegni scolastici le fonti di ansia e stress, quanto nei fattori elencati di seguito:

- aspettative eccessive o irrealistiche sia da parte dei genitori che dei professori, aspettative che l'adolescente percepisce come superiori alle proprie capacità e che tenta di perseguire, al fine di evitare la delusione dell'adulto, sottoponendosi ad uno stress notevole
- confronto con coetanei che, abbandonata la scuola o concluso l'obbligo scolastico, sono inseriti nel mondo del lavoro e godono di uno stile di vita non più afflitto da compiti e verifiche
- prepotenze e soprusi ad opera di compagni di classe e coetanei che generano, in chi ne è vittima, tipiche manifestazioni ansiose e risposte psicosomatiche
- quote di ansia che provengono da altre situazioni, ad esempio legate ad una timidezza eccessiva, e si fondono con quelle relative alla scuola

Scuola e comportamenti a rischio

Per comportamenti a rischio sono da intendersi non le manifestazioni di una condotta psicopatologica, ma condotte dotate di senso, attuate da molti adolescenti in uno specifico momento della loro esistenza ed entro uno specifico contesto al fine di raggiungere scopi personalmente e socialmente significativi (Bonino et al. 2003). I comportamenti a rischio più rilevanti nel periodo adolescenziale, riscontrati in letteratura (Jessor 2003), sono l'uso di alcol, tabacco e droghe, esperienza sessuale precoce, guida pericolosa, alimentazione non salutare e devianza. Rispetto a tali comportamenti, possiamo trovare nel mondo scolastico potenti fattori protettivi in grado di offrire ad una percentuale significativa di giovani delle opportunità per la messa in atto di comportamenti salutari (comportamenti che non hanno alcun grado di pericolosità sociale e fisica), capaci di assolvere gli stessi scopi di quelli a rischio. In generale, sono meno coinvolti in condotte a rischio quegli adolescenti che attribuiscono importanza e valore all'esperienza scolastica, che riferiscono relazioni soddisfacenti con i loro insegnanti, che sperimentano il successo nel contesto educativo, che nutrono elevate aspettative rispetto alla scuola, che hanno la percezione dell'utilità della scuola. All'interno dell'esperienza scolastica è possibile, tuttavia, rilevare anche fattori predisponenti alle condotte a rischio, quali sperimentare ripetuti insuccessi scolasti-

ci, nutrire dubbi circa le proprie abilità cognitive, non riuscire ad instaurare relazioni costruttive con gli adulti, esperire frustrazione, sfiducia ed indifferenza nei confronti del contesto scolastico, provare insoddisfazione rispetto all'esperienza scolastica (Bonino et al. 2003).

Nello specifico dei comportamenti devianti, un ambiente scolastico adeguato, in grado di promuovere una relazione significativa con gli insegnanti, rappresenta il contesto favorevole all'accettazione delle norme sociali, contrastando dunque il fenomeno della devianza stessa (Borca et al. 2002); al contrario, la presenza di classi troppo numerose, un insegnamento scadente e l'utilizzo di regole rigide sono correlati ad un elevato tasso di comportamenti antisociali (Hawkins e Lam 1987).

Scuola e rendimento scolastico

L'ambiente scolastico a cui appartiene il ragazzo presenta anche uno stretto legame con il rendimento scolastico e le difficoltà di apprendimento che questi può incontrare nel proprio iter formativo. Isolando i casi in cui le difficoltà di apprendimento sono collegate a dei deficit mentali, sensoriali o motori, e quindi collegate a cause dirette e specifiche, è possibile individuare nella qualità dell'istruzione scolastica e nel contesto scolastico dei fattori che facilitano l'insorgere di difficoltà di apprendimento (De Beni et al. 2001).

A questo proposito, Jenkins (1979) e Rohwer (1984), nel sottolineare la natura interattiva dell'apprendimento, individuano che l'apprendere è il frutto dell'interazione tra molteplici fattori. Tali fattori sono: *le caratteristiche individuali dello studente*, intese come i processi cognitivi ed emotivi che egli mette in atto e le strategie da lui utilizzate per risolvere un compito; *le caratteristiche del materiale* da apprendere, *le caratteristiche dell'istruzione* ed *i compiti* da svolgere.

Si sofferma ora l'attenzione sulle *caratteristiche individuali* che concorrono a determinare uno scarso rendimento scolastico, mentre per la trattazione delle caratteristiche specifiche dell'istruzione si rimanda al paragrafo successivo.

In primo luogo, possono concorrere a determinare il rendimento del ragazzo le vicende di vita che si è trovato ad attraversare nel proprio passato, dall'infanzia al momento che sta vivendo attualmente. Inoltre, sul rendimento scolastico influisce quanto il ragazzo abbia effettuato una scelta autonoma circa il percorso di studi da seguire e quanto, invece, su di esse siano intervenuti i desideri degli adulti di riferimento. Ancora, non va trascurato il peso che i pensieri ed i vissuti emotivi possono avere sul rendimento scolastico: quando emozioni negative, come ansia, tristezza, stress e angoscia, oppure stati di insicurezza, dubbio, difficoltà relazionali o quant'altro diventano particolarmente intensi possono impedire al ragazzo di avere a disposizione energie sufficienti da impiegare nello studio e nella concentrazione (Maiolo 2004). Infine, il rendimento scolastico appare connesso alla prospettiva temporale (Nuttin 1985) posseduta dal ragazzo. Per prospettiva temporale si intende la consapevolezza del futuro e la capacità di collegare ad esso le scelte e le attività del presente, e gioca un ruolo importante nella capacità di stabilire obiettivi, formulare piani di azione e dilazionare le gratificazioni immediate in vista di mete future. In altre parole, un maggiore rendimento scolastico è strettamente connesso ad una prospettiva temporale ampia in cui il ragazzo è in grado di tenere presente la relazione tra il proprio lavoro quotidiano e le prove finali (Berti e Bombi 2005).

Scuola luogo di apprendimento o di formazione integrale della personalità?

Gli scopi principali assegnati dalla società alla scuola fanno riferimento alla trasmissione di conoscenza e di strumenti intellettivi ed alla promozione delle competenze necessarie per il mantenimento dello sviluppo e della tecnologia (Lutte 1987).

Senz'altro, dunque, la scuola è un sistema incaricato di favorire l'apprendimento dei giovani mediante la trasmissione di nozioni come anche di offrire ad ogni individuo opportunità uguali di riuscita nella vita.

Tuttavia, la critica mossa all'istituzione scolastica sta nel fatto che la formazione offerta da quest'ultima non è in linea con quanto richiesto dalla società nel suo insieme. Il rischio è che lo studente esca dalla scuola pieno di informazioni e vuoto di abilità o anche dotato di informazioni e di abilità che non vengono però richieste né apprezzate nel mondo del lavoro o della società. Esiste, quindi, un divario tra offerta e domanda, la scuola offre ciò che non è richiesto dalla comunità (Meazzini 2000).

La formazione integrale a scuola

Ciò che la recente letteratura propone (Andolfi 2002; Maiolo 2004; Meazzini 2000), è dirigere l'attenzione dell'insegnamento dalla sola "mente" dei ragazzi a tutta la personalità. Questa idea affonda le proprie radici in un modello sistemico della persona, secondo il quale parlare della personalità dei ragazzi vuol dire pensare all'essere umano come dotato di tre repertori inscindibili e che si influenzano a vicenda: il repertorio cognitivo, quello emotivo e quello relazionale. Partire da questo modello rende insensata l'idea che gli insegnanti possano rivolgere il proprio intervento formativo solo all'aspetto cognitivo dei loro allievi. All'insegnante non si chiede, allora, solo di saper insegnare nozioni teoriche, ma anche di saper dirigere la propria attenzione al mondo emotivo e relazionale del ragazzo e, in altre parole, di possedere delle competenze educanti (Meazzini 2000).

La scuola, quindi, non è solo trasmissione di conoscenze, ma lo scopo di questa istituzione è anche provvedere ad uno sviluppo integrale del ragazzo nei suoi diversi aspetti (Lutte 1987).

A conferma di quanto detto riportiamo il concetto di apprendimento proposto dal modello Human Information Processing (HIP) (Neisser 1967). Tale modello considera l'essere umano nel ruolo di elaboratore di informazioni, differenziandosi dai modelli del condizionamento classico ed operante, e ponendo l'attenzione sullo studio dei processi cognitivi (De Beni et al. 2001). Mediante i propri processi mentali (come la percezione, la memoria, l'attenzione ed il pensiero) l'individuo è in grado di trasformare, ridurre, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni che arrivano ai propri centri sensoriali (Neisser 1967). Questo implica che la registrazione dei dati esterni non avvenga in modo passivo ma che il soggetto costruisca attivamente ciò che vede, sente, tocca (De Beni et al. 2001). La concezione di apprendimento del modello HIP pone in risalto cosa si apprende (i contenuti) e come si apprende (la metodologia). Più precisamente, a scuola si apprendono contenuti specifici di ogni materia ma si apprendono anche comportamenti, abitudini, regole e procedure per affrontare un compito. La conoscenza, dunque, viene costruita e non solo recepita o registrata, anzi nasce da un continuo confronto tra informazioni in arrivo e conoscenze già depositate in memoria (De Beni et al. 2001).

Anche il costruttivismo sociale (Oldfather et al. 2001) sostiene che l'apprendimento viene costruito mediante un processo di costruzione dei significati, piuttosto che come acquisizione di conoscenze che esistono esternamente all'allievo. Questa visione porta ad andare oltre gli obiettivi formativi imposti dal curriculum per arrivare a considerare ampi scopi di apprendimento come

l'autoconoscenza degli studenti, lo sviluppo dell'identità, gli atteggiamenti positivi o negativi rispetto all'apprendimento ed un senso di ottimismo e di agentività, contrapposto alla disperazione o all'impotenza.

La qualità dell'istruzione scolastica

La conoscenza umana, come sostenuto da Liotti e Guidano (1985), è un prodotto dell'evoluzione biologica ed un processo dinamico volto alla ricerca di coerenza. Uno dei luoghi in cui avviene un'evoluzione della conoscenza è la scuola, poiché è quella istituzione che più di qualsiasi altra è deputata ad ampliare le conoscenze del bambino prima e del ragazzo poi. Naturalmente, con la scuola e nella scuola non si esauriscono tutte le scoperte e gli arricchimenti culturali e personali del singolo ragazzo, ma questi avvengono anche al di fuori dell'ambiente scolastico. Consideriamo, ora, il rapporto tra scuola, quale luogo d'apprendimento, ed il benessere del ragazzo, soffermando l'attenzione sul ruolo che la qualità dell'istruzione scolastica può avere nel contribuire al benessere stesso.

L'assenza di un progetto educativo, costruito insieme dai docenti con la collaborazione degli studenti, che caratterizza il nostro iter scolastico, può portare i ragazzi a conoscere il mondo in modo parcellare e passivo, a non esercitarsi a collegare le singole conoscenze in un insieme armonico e a non essere motivati ad apprendere.

La teoria dell'autodeterminazione (Deci e Ryan 1985) sostiene che un comportamento è motivato se è volto a realizzare un obiettivo e se risponde a dei bisogni fondamentali dell'individuo, quali quelli di autonomia, di competenza (sapere e saper fare) e di legame affettivo con gli altri.

Inoltre, Ford (1992) nella sua teoria dei sistemi motivazionali sottolinea che per favorire la messa in atto di comportamenti motivati l'insegnante deve tener presenti alcune condizioni:

- esplicitare gli obiettivi dell'attività che propone in classe;
- favorire un'efficace percezione delle risorse che il soggetto possiede (abilità personali) o che l'ambiente (scolastico o extrascolastico) mette a sua disposizione per lavorare su un obiettivo;
- assicurarsi che l'obiettivo su cui si sta lavorando comporti l'attivazione di emozioni positive per gli studenti.

"I professori, non è che sbagliano, ma il problema è di come vengono posti i giudizi delle verifiche, il voto secondo me, deve essere una cosa che va spiegata, che deve tener presente l'impegno di ognuno di noi studenti. A ogni alunno importa del buono, insufficiente o discreto, importa di meno sapere cos'è il Mississippi o com'è andata la seconda guerra mondiale". (Alessandro, II° Liceo Scientifico)

Attivare emozioni positive negli studenti rispetto al processo di insegnamento-apprendimento implica la capacità dell'insegnante di riconoscere le emozioni che gli studenti manifestano, aprire uno spazio comunicativo per coglierne il senso, ristrutturare le attività e gli obiettivi di lavoro in modo adeguato a promuovere delle emozioni positive.

Le emozioni, come sostenuto da Safran e Greenberg (1987), svolgono un ruolo adattativo e sono connesse con le relazioni interpersonali, forniscono informazioni e modulano l'andamento delle relazioni (Semerari 2000) per cui non possono non essere considerate quando si delinea un programma didattico. Il programma didattico necessita, quindi, almeno in parte, della definizione di obiettivi che diano importanza al contesto di appartenenza del ragazzo, al sapere inteso come costruzione personale, ai vissuti emotivi ed all'apprendimento come processo attivo e collaborativo (Merril 1991).

Se l'insegnante si configura come un esperto che cerca di attivare nel singolo alunno emozioni capaci di motivare l'apprendimento, organizza situazioni di cooperative learning e situated learning, definisce obiettivi, compiti e problemi rappresentativi della diversità dei saperi del singolo studente, e motiva all'apprendimento, allora può contribuire a creare le condizioni affinché vengano meno i fattori predisponenti al malessere dell'adolescente.

La scuola, inoltre, per come è pensata, offre la possibilità di favorire una presa di posizione attiva del ragazzo rispetto a ciò che apprende, poiché riunisce tanti individui diversi tra loro facilitando, in tal modo, una cultura delle differenze. Questo principio, ammirevole sul piano teorico e realizzabile mediante un'adeguata azione educativa degli insegnanti, può risultare invece di difficile attuazione se non dannoso qualora i contenuti oggetto di insegnamento e le modalità con cui questi vengono offerti, siano proposti in forma di realtà assoluta ed unica forma possibile del sapere. Questo può comportare che gli allievi inizino a considerare il sapere come diviso in compartimenti stagni e a non dire ciò che pensano su un determinato argomento ma ciò che l'insegnante vuole sentirsi dire. In questo modo, la scuola può divenire la "prigione della creatività" portando i ragazzi a conoscere il mondo in modo parcellare e passivo (Andolfi 2002).

Adolescenti, scuola e genitori

A partire dalle scuole medie inferiori e con la progressiva crescita dei figli, la famiglia può non sentirsi più parte integrante della scuola, come invece è più facile che avvenga nel ciclo delle scuole primarie. Inizia così un rapporto tra genitori ed insegnanti spesso basato su pregiudizi e deleghe reciproche, che di fronte alle nuove realtà e problematiche dell'adolescente vengono ad amplificarsi. Diventa dunque importante pensare al comportamento del ragazzo nel contesto dei rapporti, il che significa porre un'enfasi particolare sulla connessione tra diversi eventi anziché prendere in considerazione quel comportamento isolatamente. Si tratta, in altri termini, di leggere una determinata condotta attuata dal ragazzo all'interno della dinamica dei rapporti tra studente, scuola e famiglia (Relph 1984).

I ragazzi sono continuamente condizionati dai rapporti significativi della loro vita, dagli eventi, dalle crisi familiari e/o scolastiche, che comportano l'acquisizione, da parte loro, di determinati punti di vista e possono influenzare la loro capacità di reagire adeguatamente. Osservare le connessioni tra il comportamento del ragazzo a scuola e le sue esperienze a casa è di fondamentale importanza al fine di cercare di creare un intervento che rifletta le vere dimensioni del ragazzo. Uno studente che, ad esempio, arriva sempre tardi a scuola sarà, dopo il continuo reiterarsi dei ritardi, richiamato dal preside. Qualora l'insegnante si limitasse ad inviarlo dal preside non comprenderebbe la dinamica di quella condotta. Per adoperarsi a cercare di comprendere il motivo del ritardo, sarebbe opportuno che l'insegnante conoscesse le spiegazioni sia dello studente sia dei genitori e che si potesse creare una rete tra scuola, ragazzo e famiglia finalizzata alla comprensione della condotta ritardo come responsabilità affidata al ragazzo di accompagnare il fratello più piccolo a scuola.

La responsabilità della creazione di una rete così intesa non può essere, tuttavia, considerata totalmente a carico o dell'insegnante o dei genitori, così come non si può pensare che il disagio o il disadattamento dell'adolescente possano trovare una risposta solo nel miglioramento della relazione tra docente ed alunni o tra questi ed i propri genitori.

Occorre uscire dal circolo vizioso caratterizzato dalla dinamica in cui la famiglia incolpa la scuola e la scuola incolpa la famiglia ed il ragazzo viene a trovarsi tra i due contendenti senza via d'uscita.

L'adolescente a scuola

“Eh si vado male a scuola, mamma e papà non vanno ai colloqui per problemi di lavoro, sono sempre nel primo pomeriggio, e i professori si lamentano ma che ci posso fare”(Marco, III° media)

“Non so più se dire le cose a mamma, perché l'altra volta è successo il finì mondo, tra lei e la prof, ha detto alla professoressa che ha le preferenze, la prof si è incazzata rispondendole come si permette di dirmi ciò e ora a stento si salutano, io ogni volta che c'è lei mi assenterei da scuola”(Alessia, I° Ginnasio)

Per impedire l'insorgere di tale dinamica sarebbe opportuno che i genitori verificassero i problemi educativi dei loro figli e che gli insegnanti, a loro volta, conoscessero le difficoltà familiari, poiché solo in questo modo è possibile aprirsi ad una più ampia varietà di scelte su come le cose possono cambiare anche quando non sembrano esserci vie d'uscita.

“Ai docenti si chiede sempre di più, di essere psicologi, di surrogare i genitori, ma come si fa? È chiedere troppo soprattutto senza un supporto genitoriale o psicologico a noi professori” (docente di Latino).

“Noi mamme siamo sempre più assenti e consideriamo forse la scuola come un luogo in cui nostro figlio passa del tempo al sicuro, anche se oggi neanche la scuola è più un luogo sicuro, ma è diversa rispetto alla strada, alla discoteca o al bar, e se i nostri figli vanno bene siamo sereni, se vanno male non lo siamo ma non è che ci diamo da fare per collaborare con i professori, anzi a volte ce la prendiamo con loro” (una mamma di un ragazzo di II media).

La Marlborough Family School e Family Service di Londra sono un esempio di strutture generate per porre rimedio al fenomeno del delegare, da parte della scuola, tutta la responsabilità alla famiglia e, da parte di quest'ultima, alla scuola.

Identificare le connessioni tra insegnanti, ragazzi e genitori implica aiutarsi “a vedersi e valorizzarsi [...]. Analizzando il contesto scolastico, bisognerebbe accettare scrupolosamente cosa c'è veramente sotto le difficoltà emotive del ragazzo, quando queste si manifestano a scuola” (Andolfi 2002).

Conclusioni: la salute e il benessere sono un mito?

La definizione di salute fornita dall'OMS nel lontano 1946 considera la salute come “*uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non la pura assenza di malattia o infermità*”. Tale definizione ha comportato il prendere in esame il nesso tra aspetti fisici, psichici e sociali nel determinare lo stato di salute, venendo a costituire la base del modello biopsicosociale (Engles 1998). Anche nelle recenti ricerche (Biondi 1997) sui rapporti tra psiche e soma si conferma il legame tra benessere psicosociale e salute fisica. Nello specifico dell'adolescenza, gli studi hanno evidenziato una precisa influenza da parte del benessere psicologico sulla salute fisica (Spruijt-Metz 1999) e, nel contempo, si può affermare che una marcata ansia, un forte stress, i comportamenti a rischio e gli insuccessi scolastici possono contribuire ad incrementare il malessere psicologico e sociale dell'adolescente.

I fattori fisici, psichici e sociali (scuola, famiglia, gruppo dei pari) interagiscono, quindi, lungo tutto il percorso di sviluppo dell'adolescente, così come durante il suo iter formativo a scuola e possono dare luogo nell'adolescente a squilibri, malesseri e temporanei disadattamenti.

Forse è un po' ambito quello che noi ci auspichiamo avvenga, ma di certo è di fondamentale importanza per il benessere del ragazzo riuscire ad avviare un percorso di formazione scolastica capace di tener conto delle risorse e dei saperi individuali del ragazzo, di una qualità dell'istruzione che motivi all'apprendimento e di una condivisione di valori tra scuola, famiglia e ragazzo. La finalità ultima è creare una rete di dialogo tra scuola, famiglia ed adolescente capace di non avviare quella dinamica di colpe tra scuola e famiglia e di frenare quella "babele delle lingue" di cui parla Ferenczy caratterizzata da modalità di comunicazione attuate dall'insegnante e dal genitore che si relazionano al ragazzo come se egli fosse un altro adulto.

Bibliografia

- Albanese O, Doundin P, Martin D (1996). *Metacognizione ed educazione*. Franco Angeli, Milano.
- Alberti A (2002). *Storia di classe: nascita ed evoluzione del gruppo-classe*. In: Andolfi M e Manicardi PF (a cura di). *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*. Raffaello Cortina, Milano.
- Andolfi M (2002). "S'io fossi foco..." *La scuola come prigione della creatività*. In: Andolfi M e Manicardi PF (a cura di). *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*. Raffaello Cortina, Milano.
- Andolfi M, Manicardi PF (2002). *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*. Raffaello Cortina, Milano.
- Antonovsky A (1979). *Unraveling the mystery of health*. Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- Ardone R (a cura di) (1999). *Adolescenti e generazioni adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*. Unicopoli, Milano.
- Berti AE e Bombi AS (2005). *Corso di psicologia dello sviluppo*. Il Mulino, Bologna.
- Biondi M (1997). *Mente, cervello e sistema immunitario*. McGraw-Hill, Milano.
- Bonino S (2001). *I nodi teorici attuali*. In: Fonzi A (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze-Milano.
- Bonino S, Cattellino E, Ciairano S (2003). *Adolescenti e rischio*. Giunti, Firenze-Milano.
- Borca G, Cattellino E, Bonino S, (2002). Insuccesso e insoddisfazione scolastica in adolescenza. *Età Evolutiva* 71, 67-73.
- Burchardt DJ, Burchardt SN (1987). *Prevention of delinquent behaviour*. Newbury Park, Ca.
- Collins A, Brown JS, Newman S (1989). *L'apprendimento cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*. In: Pontecorvo C, Ajello AM, Zucchermaglio C (a cura di). *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Carocci, Roma.
- Colucci FP (1998). *Il cambiamento imperfetto*. Unicopoli, Milano.
- De Beni R et al. (2001). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Erickson, Trento.
- Deci EL, Ryan R (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Plenum, New York.
- Eisenberg N (1998). *Handbook of child psychology. Social, emotional and moral development*. Wiley, New York.
- Elkind D (1994). *A sympathetic understanding of the child birth to sixteen*. Ma, Allyn & Bacon, Boston.
- Elmer N, Reicher S (1995). *Adolescence and delinquency*. Blackwell Publishers Ltd, Oxford.
- Engles RC (1998). *Forbidden fruits. Social dynamics in smoking and drinking behaviour of adolescents*. Maastricht Universitaire Pers, Maastricht.
- Ferenczy S (2003). *La babele dell'inconscio – Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

L'adolescente a scuola

- Fonzi A (2001). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Giunti, Firenze.
- Fonzi A (2002). Star male a scuola. *Età Evolutiva* 71, 54-56.
- Ford DH, Lerner RM (1992). *Developmental system theory*. Sage, London.
- Ford ME (1992). *Motivational Humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA.
- Garnefski N, Okma S (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of adolescence* 19, 503-512.
- Grotevant HD (1998). *Adolescent development in family context*. In: Eisenberg N (a cura di). *Handbook of child psychology. Social, emotional and moral development*. Wiley, New York.
- Guidano VF (1988). *La complessità del sé*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Harter S, Monsour A (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology* 28, 251-260.
- Hawkins JD, Lam T (1987). *Teacher practices, social development, and delinquency*. In: Burchardt DJ, Burchardt SN (a cura di). *Prevention of delinquent behaviour*. Newbury Park, Ca.
- Kohlberg L (1976). *Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach*. In: Lickona T (a cura di). *Moral development and behaviour*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Lickona T (a cura di) (1976). *Moral development and behaviour*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Liotti G, Guidano VF (1985). *A constructivistic foundation for Cognitive Therapy*. In: Mahoney MJ, Freeman A (a cura di). *Cognition and Psychotherapy*. Plenum Press, New York.
- Lutte G (1987). *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*. Il Mulino, Bologna.
- Mahoney MJ, Freeman A (1985). *Cognition and Psychotherapy*. Plenum Press, New York.
- Maiolo G (2004). *Adolescenze spinose. Come comunicare senza fare (e farsi) del male*. Erickson, Trento.
- Meazzini P (2000). *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*. Giunti, Firenze.
- Merrill MD, Li Z, Jones M (1991). Instructional transaction theory: An introduction. *Educational Technology* 31 (6), 7-12.
- Neisser U (1967). *Psicologia cognitiva*. Il Mulino, Bologna.
- Nuttin JR (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Presses Universitaires de Louvain, Louvain.
- Oldfather P (2001). *L'apprendimento dalla parte degli alunni. Didattica costruttivista e desiderio di imparare*. Erickson, Trento.
- Palmonari A (a cura di) (1997). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna.
- Palmonari A, Rubini M (1998). *Adolescenti, scuola e rapporto con le autorità istituzionali*. In: Colucci FP (a cura di). *Il cambiamento imperfetto*. Unicopoli, Milano.
- Piaget J (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. PUF, Paris. Tr. it. *L'equilibratura delle strutture cognitive: problema centrale dello sviluppo*. Boringhieri, Torino 1981.
- Pombeni ML (1997). *L'adolescente e la scuola*. In: Palmonari A (a cura di). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna.
- Pontecorvo C, Ajello AM, Zucchermaglio C (a cura di) (1995). *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Carocci, Roma.
- Safran JD, Greenberg LS (1993). *Facilitating Emotional Change*. Guilford, New York.
- Semerari A (2000). *Storia, teorie e tecniche della psicoterapia cognitiva*. Laterza, Roma-Bari.
- Spruijt-Metz D (1999). *Adolescence, affect and health*. Psychology Press, Hove.
- Tonolo G (1999). *Adolescenza e identità*. Il Mulino, Bologna.