

# Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere “attimi della catastrofe adolescenziale” in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale

MARIA RITA MANCANIELLO

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: mariarita.mancaniello@unifi.it

**Abstract.** In recent months we have had clear and evident what the risks related to the pandemic were and every media on earth has highlighted the risks of SARS-CoV-2 and COVID-19. It has been talked about incessantly and with an extraordinary attention to the worst scenarios, but very little - if not some isolated voice - has highlighted the risk and the damage of the closure on the development processes of boys and girls. For boys and girls and teenagers whose social life has been completely disrupted, we know that the consequences will be there and are worrying. The emotional and cognitive fragility typical of the developmental age, deprived of the relational dimension, forced to limitations in space-time, inserted into forced dynamics within the family nucleus, subjected to the cessation and cessation of any activity proper to routines and commitments functional to growth, is now at risk of many reactions. In this context, the school experimented with an unusual form of teaching, but there may be some very important innovative elements to be taken into account.

**Keywords.** Invisible Teenagers - Sense of the Future - Life Plan - Group Life - Educational relationship

---

## 1. Il senso del tempo in adolescenza: tra realtà e paradosso

“... Sull'intero territorio nazionale è vietata ogni forma di assembramento di persone in luoghi pubblici o aperti al pubblico...”<sup>1</sup>.

In questi mesi abbiamo avuto chiaro ed evidente quali fossero i rischi legati alla pandemia e ogni *media* presente sulla terra ha messo in luce i rischi connessi al SARS-CoV-2 e COVID-19. Se ne è parlato in modo incessante e con una straordinaria attenzione agli scenari peggiori, ma in pochi - se non qualche voce isolata- hanno messo in evidenza il rischio e i danni della chiusura sui processi di sviluppo infantili e adolescenziali. Per alcuni aspetti, sono state fatte delle analisi disastrose sul piano economico – i danni sap-

---

<sup>1</sup> Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 09 marzo 2020, art. 1, comma 2

priamo che saranno comunque ingentissimi – e su quello sanitario, ma per una studiosa dei processi dello sviluppo infantile e adolescenziale, molto più sottili, ma possibilmente più devastanti, sono i danni legati alle difficoltà psicologiche causate dal confinamento, dal corpo ristretto, dalla separazione dai propri riferimenti amicali e relazionali fuori dal contesto familiare. Per i bambini e le bambine e per gli adolescenti e le adolescenti, resi anche loro *invisibili* dalla pandemia – ma la cui vita sociale è stata completamente sconvolta – sappiamo che le conseguenze ci saranno e sono preoccupanti<sup>2</sup>. La fragilità emotiva e cognitiva tipica dell'età dello sviluppo<sup>3</sup>, privata della dimensione relazionale, costretta ad ampie limitazioni nello spazio-tempo, inserita in dinamiche forzate all'interno del nucleo familiare, sottoposta alla cessazione e cesura di ogni attività propria delle routine e degli impegni funzionali alla crescita, si rivela adesso a rischio di molte reazioni problematiche, difficilmente prevedibili nell'entità, ma sicuramente sostanziali. Soprattutto per gli adolescenti, che crescono per “discontinuità”, per salti qualitativi repentini, per le esperienze vissute “nel qui ed ora” come *cesellatura* sulla personalità e il modo di leggere e rapportarsi con la realtà, un tempo come quello vissuto ha inciso in modo indelebile sul loro *mondo interno*.

Il senso del tempo è una dimensione basilare nello sviluppo del soggetto e nella sua percezione della vita<sup>4</sup>. Fin dalla primissima infanzia, la differenziazione del momento della veglia da quello del sonno, la routine, i ritmi della quotidianità, alimentano e integrano tra loro processi complessi dell'organizzazione senso-motoria, emozionale e cognitiva con le variabili ambientali in cui il soggetto cresce. In tal senso, la prospettiva temporale soggettiva non è scindibile dall'ambiente sociale, dalle caratteristiche culturali e dai valori del gruppo di appartenenza, che sono poi i costrutti di senso che definiscono i contenuti e le modalità di relazione tra i soggetti viventi.

Nella nostra società, il tempo è una dimensione dell'uomo, la quale, insieme allo spazio, è la categoria che più sta subendo una trasformazione radicale. Avviene così, attraverso una serie di cambiamenti, soprattutto sul piano sociale e produttivo, un'abolizione del giorno e della notte, del feriale e del festivo: i calendari, che un tempo erano gli strumenti usati per regolare il tempo, sono stati annullati. Nelle società tradizionali il tempo era regolato dalla natura e il giorno e la notte scandivano le azioni della quotidianità. Il passaggio alla società industriale prima e a quella tecnologica poi, con una svolta epocale, ha modificato completamente la modalità di vivere sia il tempo che lo spazio. Ciò significa che tutto è contemporaneo (ciò che avviene in America, o in Asia giunge in casa nostra in tempo reale, senza distanze, come se appartenesse direttamente alla nostra esistenza), il tempo non ha più uno sviluppo lineare, ma sta subendo una spazializzazione: tanti istanti permangono gli uni accanto agli altri, senza legami di causalità o corrispondenza. Non c'è più un tempo nel quale poter ricomprendere la propria vita<sup>5</sup>, perché questa viene percepita come un insieme di opportunità poste le une accanto alle altre. Ognuno si costruisce un calendario personale con pause, impegni e tempo libero in base

<sup>2</sup> E. Crocetti, *La formazione dell'identità negli adolescenti invisibili: una ricerca sugli adolescenti in carcere*, in “Psicologia sociale”, n.1, 2018

<sup>3</sup> J. Lee, *Mental health effects of school closures during COVID-19*, in <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7156240/>> Consultato il 30/04/2020

<sup>4</sup> G. Tonolo, *Prospettiva temporale nell'adolescenza*, in “48 Rassegna CNOS”, n. 1, 1994, pp. 49 – 56.

<sup>5</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo*, Mondadori, Milano, 2011 (ed. org. 1927)

ai propri interessi, alle opportunità formative o ludiche, al riposo, alle esperienze sociali. Alla contrapposizione festa-feria si accosta l'alternativa giorno-notte. Anche qui i limiti si stanno sempre più assottigliando e i giovani vivono nel territorio della notte, attraverso i videogiochi, con la stessa intensità con cui vivono quella del giorno.

La qualità della vita e la realizzazione della persona dipendono dalla sua capacità di vivere il tempo, di intrecciare gli eventi della sua esistenza in una storia dotata di senso.

## 2. Percezione del tempo e progettazione di sé: il valore degli attimi nella catastrofe adolescenziale

La dimensione temporale sappiamo essere particolarmente centrale nell'adolescenza<sup>6</sup>, età dello sviluppo durante la quale il soggetto entra in profondo contatto con il suo significato e ne acquisisce una specifica consapevolezza. Nella trasformazione radicale in atto durante questa età, nella metamorfosi che si attiva con la fase puberale, il tempo diviene una dimensione relazionale sia con il mondo, ma soprattutto diviene centrale la percezione di esistere *per se stessi* e in questo percorso assume un significato specifico per la costruzione del proprio "sé"<sup>7</sup>.

La *rappresentazione del tempo* è uno dei fattori più incisivi sulle energie messe in campo per raggiungere il proprio scopo, sia per quelle mobilitate verso il futuro, che per quelle ancora rivolte verso il passato. I processi di scelta sono determinati da variabili dipendenti e indipendenti, nello sviluppo della prospettiva temporale. L'intensità delle spinte motivazionali rivela una correlazione diretta con la prossimità dello scopo, con la ricerca di successi in situazioni analoghe passate, con il grado di conoscenza e di accettazione di mete comuni ad un gruppo ed, infine, con il tipo di relazioni educative vissute<sup>8</sup>.

La stessa organizzazione del proprio progetto esistenziale, con la scoperta che la propria vita adesso è nelle proprie mani, che la propria azione è determinata sempre più dalla propria intenzionalità, assume un connotato specifico relativamente alla funzione temporale. "La vita è adesso" per l'adolescente, nel *qui ed ora*. Dal momento in cui prende avvio la pubertà, ogni giorno qualcosa di sé cambia, sia nel corpo che nella mente. Nella *catastrofe adolescenziale*, l'adolescente vive una intensa trasformazione della visione del mondo, del suo modo di percepirsi, di osservare gli altri e le cose, del modo di mettersi in relazione con queste realtà e di procedere, quindi, nella scelta di atteggiamenti e comportamenti da adottare<sup>9</sup>.

Momenti nei quali ogni soggetto si trova a *ripensarsi*, attraverso lo scorrere del tempo, cioè nel presente, nel passato e nel futuro. La lettura del proprio passato assume una dimensione problematicistica e riflessiva, un processo di appropriazione critica molto complesso, in quanto non si tratta di elencare tutte le condizioni oggettive che sono state attraversate nell'infanzia, ma piuttosto di vedere in quale direzione adesso porre il pro-

---

<sup>6</sup> E. Maggiolaro, *La Prospettiva Temporale nell'adolescenza. Studio teorico-metodologico*, <<https://core.ac.uk/download/pdf/41165103.pdf>>, consultato in data 20/04/2020.

<sup>7</sup> H. Rodriguez-Tomè, F. Bariaud, *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Presse Universitaire de France, Paris, 1994; G. Maiolo, *Dalla parte degli adolescenti*, Erickson, Trento, 2001.

<sup>8</sup> G. Tonolo, *Prospettiva temporale nell'adolescenza*, 48 rassegna CNOS, n. 1, 1994.

<sup>9</sup> Cfr. M. R. Mancaniello, *Tra adolescenza e giovinezza: catastrofe e ricostruzione di sé*, in «Studi sulla formazione», n. 1, 2001; *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa, 2002.

prio futuro. La rielaborazione della propria vita, quindi, comporta, da un lato, la presa di coscienza dei significati attribuiti alle proprie azioni passate e, dall'altro, la ricerca-individuazione di nuovi significati, dati dalla diversa interpretazione della realtà.

I processi di cambiamento attraversati, si devono svolgere necessariamente lungo un asse temporale orientato al futuro. Perseguire lo scopo di formare un soggetto capace di situarsi-proiettarsi nel futuro e di progettare la sua esistenza attuale in funzione di scopi che raggiungerà con il tempo<sup>10</sup>. Ogni ragazzo deve, perciò, imparare a partecipare alle scelte che caratterizzeranno la sua vita futura, motivo per cui la funzione dell'educatore non è tanto quella di presentargli progetti già pianificati, ma di suscitare in lui pensieri proiettati nel tempo, di stimolare la voglia di pensare al futuro e di creare contemporaneamente progetti reali, concreti, fattibili, così da costruire un tempo soggettivo, fatto di ritorni, di momenti di indecisioni, di entusiasmo, di indifferenza, di riaggiustamenti continui e di rievocazioni.

Al centro del processo di *ridefinizione di sé* vi è quindi l'adolescente che, con l'aiuto dell'adulto comincia a progettare un percorso di vita non solo finalizzato a sviluppare competenze e integrazione sociale, ma anche a trovare una propria dimensione esistenziale nuova. La progettualità esistenziale è quel denominatore, di cui il soggetto è più o meno consapevole, che permette l'elaborazione di valori e obiettivi di azioni, agite nel *qui e ora* e che si alimentano di aspettative e traiettorie orientate al futuro. Ciò significa tendere "a configurarsi non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente, ma anche (o, ancor meglio, prevalentemente) in funzione di un "possibile", ipotizzabile dall'immaginazione, effettuabile mediante l'intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato al futuro"<sup>11</sup>.

Un importante obiettivo per lo sviluppo dei soggetti e il miglioramento dei loro contesti di vita, lo assume la riflessione sui modelli educativi e sulle metodologie di intervento, cercando di mettere a fuoco prassi, modalità, strumenti, attività, opportunità che nella comunità sono già operative in questa direzione, valorizzando le esperienze e gli interventi attivati e facendo da sprone e da stimolo per quelle realtà che ancora stentano a lavorare verso la prospettiva di una *educazione esistenziale*<sup>12</sup>.

Gli studi sulla strutturazione temporale e l'organizzazione del "piano di vita"<sup>13</sup>, mettono in evidenza che nell'età adolescenziale il *progetto di vita* avviene intorno a fini che in parte sono dettati da esigenze individuali, in parte dagli obiettivi che la compagine sociale tende a privilegiare. L'elaborazione cognitiva e la motivazione sono intrecciate tra loro, connesse in modo imprescindibile con le emozioni e i sentimenti, e si osserva che sono alla base delle relazioni soggetto-ambiente e la persona non può svilupparsi senza un "intreccio attivo di interazioni reali e potenziali col mondo". Secondo tale approccio,

<sup>10</sup> G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma, 2004.

<sup>11</sup> G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando Editore, Roma, 1983, pp. 89-90.

<sup>12</sup> F. Frabboni, *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*, Erikson, Trento, 2012.

G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004

<sup>13</sup> Cfr. J. Nuttin, *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, Paris, PUF, trad. it., *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma 1996

le motivazioni rappresentano l'espressione concreta e funzionale dei bisogni del soggetto, i quali, a loro volta, costituiscono gli elementi fondamentali dell'inserimento del soggetto nel mondo<sup>14</sup>.

Progettarsi richiede la definizione di una prospettiva proiettata verso una dimensione solo immaginata, nella quale i concetti di anticipazione e di aspettativa sono indice di un costante orientamento verso il futuro.

La questione che nasce nell'epoca tecnologica, dove le categorie spazio-tempo hanno assunto un valore del tutto diverso rispetto al passato (si pensi a cosa significa crescere in una realtà caratterizzata dalla velocità delle comunicazioni attraverso le reti telematiche o dalla possibilità dei mezzi aerei di percorrere spazi amplissimi in tempi molto brevi), dove il termine *clickare* richiama nell'immaginario giovanile un potenziale di opportunità senza limite (si clicca sul mouse del computer e, immediatamente, si aprono potenzialità sconfinite, si clicca sul telecomando della televisione e si possono visualizzare centinaia di canali in tutto il mondo, si clicca sul tasto del cellulare e si comunica in qualunque posto ci si trovi) si è avuta una trasformazione sostanziale nella percezione del futuro: l'unica dimensione riconosciuta è il *tutto e subito*<sup>15</sup>.

I giovani sono portati oggi alla *presentificazione*: una *presentificazione passiva*, dove l'atteggiamento è rivolto non solo alla rimozione degli aspetti tristi o degli eventi negativi del passato, quanto all'attribuzione in genere di un minor significato agli avvenimenti già accaduti, per non farsi condizionare da decisioni prese, per non dover rimuginare tra rimorsi e rimpianti. Una *presentificazione attiva*, per cui ciò che è stato è stato, non bisogna troppo lasciarsi influenzare da azioni o omissioni compiute e non bisogna neppure preoccuparsi troppo di ciò che potrà accadere in futuro: importante è esplorare il presente.

La "sindrome di *presentificazione*" appare chiaramente nella tendenza ad attribuire valore alle esperienze dell'oggi piuttosto che alla pianificazione del futuro. Per molti è importantissimo *fare esperienza* prima di impegnarsi in scelte altamente vincolanti, perché viene considerato un *tentativo* che contiene in sé la fondamentale possibilità di essere reversibile e permette di esplorare opportunità diverse e mantenere il futuro aperto ad un ampio ventaglio di mete e obiettivi<sup>16</sup>. Una questione nodale, perché situazioni come quella che stanno vivendo gli adolescenti, pongono molta difficoltà a guardare oltre il presente, sia per il senso di incertezza che caratterizza le informazioni che continuamente vengono proposte nella comunicazione mediatica e sociale, sia perché gli adolescenti e i giovani vivono il rapporto tra progettazione esistenziale e visione del mondo, già da diversi anni, caratterizzato dalla paura che esprimono nei confronti della società e dalle

---

<sup>14</sup> Cfr. J. Neubauer, *The fin-de siècle culture of adolescence*, Yale University Press, New Haven (CT), 1992.

<sup>15</sup> Cfr. G. Pietropolli Charmet, *Giovani vs adulti: come crescere insieme*, Aliberti, Roma, 2012.

<sup>16</sup> Per diversi aspetti – pur nella consapevolezza che questo tipo di atteggiamento comporta elementi di rischio per l'adolescente – si può leggere questo fenomeno non solo in modo negativo, ma anche come la capacità acquisita dai nostri giovani di sapersi muovere in un orizzonte di incertezza, senza lasciarsi schiacciare dall'angoscia che potrebbe derivarne. In questo mondo, che muta rapidamente, dove le potenzialità tecnologiche e scientifiche prospettano scenari sempre più complessi e imprevedibili, elaborare progetti di lungo percorso perde molto del suo valore. Di qui la preferenza per progetti flessibili, in grado di adattarsi alle circostanze mutevoli che, di volta in volta, si presentano. L'atteggiamento che gli adulti rischiano di leggere come un ripiegamento sul vivere alla giornata, sembra al contrario denotare una forte capacità di adattamento alla realtà, attraverso un comportamento non rinunciatario, ma disposto a vivere la condizione dell'incertezza e a muoversi di fronte alle diverse alternative con leggerezza e flessibilità.

realtà quotidiana. Le analisi e le ricerche sul mondo giovanile mettono in luce che nella mente dei giovani si insinuano preoccupazioni e paure di varia intensità, rimanendo, evidentemente, in uno stato di timore senza una risposta contenitiva e trasformativa da parte di adulti e istituzioni<sup>17</sup>.

Una paura generalizzata verso molti aspetti della vita, indicando più la percezione e il timore di molti fenomeni, che una conoscenza specifica di problemi sociali. L'influenza e la risonanza che i mass-media hanno rispetto a certe conoscenze, come sappiamo, incide profondamente nella lettura della realtà, per cui la violenza, la povertà dovuta al costo della vita, la totale indifferenza della gente verso i fenomeni sociali che li riguardano da vicino e non e le problematiche reali non altro che le paure provate dalla maggior parte delle giovani generazioni. A queste si associano timori per la globalizzazione e l'immigrazione, seppur vi sia una maggiore apertura verso i processi di scambio e di interdipendenza che nel mondo avvengono ormai da decenni e che sono, per la giovane popolazione, diventate più accettabili e maggiormente integrate nel proprio immaginario come realtà possibili. In una società multiculturale e multietnica come la nostra, basata sugli scambi sociali e su una economia mondiale, la sensazione di precarietà e di instabilità rispetto al futuro e alle sue opportunità, può far emergere sensazioni di ansia per coloro che potrebbero essere un ulteriore ostacolo alla propria realizzazione e, questo tempo di isolamento, rischia di essere ancora più fonte di ansia e di insicurezza e di cristallizzare timori già molto marcati e innegabili.

### 3. La fatica della metamorfosi identitaria nella *contrazione* del senso del futuro

Una riflessione ulteriore riguarda il processo di costruzione dell'identità dell'adolescente, proprio perché in questa fase si crea un profondo collegamento tra la visione del mondo e i comportamenti che andrà ad agire. I processi di cambiamento che il ragazzo vive si devono svolgere necessariamente lungo un asse temporale orientato al futuro e la visione del domani ha una stretta correlazione con le paure sociali che agiscono nell'intimo del presente. Nel momento in cui il soggetto sta cominciando a costruire le proprie azioni in relazione al futuro, in cui è importante che riesca a proiettare i propri pensieri nel tempo, ad avere voglia di pensare al proprio *domani* e di creare contemporaneamente progetti reali, concreti, fattibili, paure e preoccupazioni possono rallentare – se non impedire – processi di sviluppo del sé sociale e di apertura e fiducia verso la dimensione collettiva.

Considerata nel suo aspetto di *sistema*, l'adolescenza, è caratterizzata da alcune costanti, che vengono vissute dal soggetto come altamente problematiche, quali la *complessità degli elementi in gioco*, la *velocità del cambiamento*, l'*alto tasso di incertezza della soluzione*, tutti fattori che, sia internamente che esternamente, provocano situazioni di instabilità. Nella prospettiva sistemica, infatti, l'adolescenza si sviluppa attraverso un'evoluzione processuale, che vede il soggetto portatore di varie componenti che coesistono

---

<sup>17</sup> Le indagini su questo aspetto della vita degli adolescenti sono molteplici, per un approfondimento degli studi in Italia si veda: Istituto IARD, Laboratorio adolescenza <<https://www.istitutoiard.org/>> consultato in data 20/04/2020; Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo <<https://www.rapportogiovani.it/osservatorio/>> consultato in data 20/04/2020.

in un sistema di relazione e di scambi, per cui l'adolescenza è fatta di elementi interni costantemente presenti, i quali interagiscono continuamente tra loro, creando un sistema dinamico in cui determinate componenti, in alcuni momenti saranno in primo piano, mentre, successivamente, assumeranno un posto periferico, seguendo una alternanza priva di una propria regolarità.

Di conseguenza, la prospettiva temporale, con cui leggere questo processo, non può essere altrimenti che *sincronica*, poiché il significato di ciò che accade può essere ricercato solo nel suo presente, divenendo centrale l'osservazione e la descrizione dell'evento *hic et nunc* e mettendo al centro dell'analisi i *punti di catastrofe* che rappresentano il momento di rottura tra il prima e il dopo.

Come è ben visibile nell'esperienza comune, questa *svolta*, questa *frattura*, o meglio questa *catastrofe*, non assume un nuovo connotato e una nuova e chiara definizione in breve tempo, ma è caratterizzata da *salti evolutivi*, da *momenti* di trasformazione molto repentini, distinguibili nelle contraddizioni e nelle complesse antinomie che accompagnano, passo dopo passo, il viaggio esistenziale di ogni soggetto che si trova a vivere questa trasformazione<sup>18</sup>.

Questo processo di definizione di sé, nelle attuali giovani generazioni, avviene in un contesto sociale e familiare altamente diversificato rispetto al passato. Nella società contemporanea risulta sempre più difficile, per l'adolescente, dare risposta alla ricerca di senso della vita e della propria esistenza. I cambiamenti avvenuti negli ultimi decenni, in tutti i contesti educativi e sociali, hanno, infatti, portato ad un modo di vivere l'ingresso nell'età adulta con tempi e modi, per molti versi, inediti.

La caratteristica con cui viene definita l'adolescenza nella maggior parte degli studi e delle pubblicazioni è di essere una età della vita *incerta, liquida, ambigua, indeterminabile e interminabile*<sup>19</sup>. Le categorie dell'incertezza, dell'indefinito, sono quelle che meglio sembrano rappresentare il momento vissuto in questa transizione dall'infanzia alla vita adulta. Questo periodo di transizione coincide, infatti, con un itinerario di vita dalla durata variabile, sicuramente articolato e complesso, in cui "scelte di carattere soggettivo, condizionamenti oggettivi ed interventi di carattere istituzionale si sommano ed intersecano"<sup>20</sup>.

Tutto il travaglio vissuto dal soggetto e suscitato a partire dai cambiamenti avvenuti nella fase puberale, comporta la messa in atto di uno dei compiti evolutivi più importanti: costruire una nuova identità<sup>21</sup>. Di per sé il concetto di identità implica una "continuità" della persona, il suo riconoscersi e percepirsi dentro caratteri inconfondibili che si

<sup>18</sup> Cfr. M.R. Mancaniello, *L'adolescenza come catastrofe*, op. cit.

<sup>19</sup> Cfr. A. Casoni (a cura di), *Adolescenza liquida. Nuove identità e nuove forme di cura*, EDUP, Roma 2008; S. Vegetti Finzi, A.M. Battistin, *Letà incerta*, Mondadori, Milano, 2000; G. Zuanazzi, *Letà ambigua*, La Scuola, Brescia 1995; Cospes (a cura di), *Letà incompiuta. Ricerche sulla formazione dell'identità degli adolescenti italiani*, in "Ricerche e proposte: adolescenti e giovani", n° 4, 1995; G. De Leo, F. Palomba, *L'adolescenza lunga*, UNICOPLI, Milano, 1992.

<sup>20</sup> Cfr. S. Alfieri, P. Bignardi, E. Marta (a cura di), *Adolescenti di valore. Indagine Generazione Z 2017-2018*, Vita e Pensiero, Milano 2019; L. Battistoni, G. Guazzugli Marini, P. Majorino, C. Venuleo (a cura di), *Giovani 2000: Verso il Libro Bianco della Gioventù*, Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento Affari Sociali, Roma 2000.

<sup>21</sup> Cfr. A. Ariolo, *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Franco Angeli, Milano, 2013; G. Tonolo, *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna, 1999.

susseguono nel tempo. Il pensiero evolve, si ferma, cambia, entra in stati di *impasse*, ma il soggetto mantiene la percezione di una unitarietà del proprio essere in cui è sempre lui che vuole e che pensa. In una molteplicità di appartenenze, di situazioni, di vicissitudini, il soggetto è generalmente in grado di mantenere costantemente presenti i sentimenti che prova, da quelli che ha provato, distinguendo tra loro situazioni analoghe e analoghe sensazioni. Da qui uno dei presupposti dell'identità è l'unità dell'io nel quale convergono tutte le esperienze soggettive e collettive. L'identità ha bisogno di una relazione in cui sia presente anche la diversità, rispetto a se stessi e rispetto agli altri, ovvero ha bisogno di una capacità che permetta di sentirsi un tutt'uno rispetto a ciò che è fuori da sé<sup>22</sup>.

Nelle situazioni esistenziali particolarmente difficili, conflittuali, drammatiche, si pone al soggetto il problema di superare la duplicità data dal "non sentirsi più se stesso", rispetto ad una visione-di-sé stabile e sicura, così come accade durante l'adolescenza. Il soggetto ha coscienza di sé nei propri atti e stati, mai al di fuori di essi. Tale conoscenza della propria esistenza è immediata. Non così la conoscenza della propria essenza, che richiede un processo discorsivo del pensiero. L'io non è un *quid* che può essere colto sensibilmente, bensì un principio, un *a priori* che si rivela nell'esperienza, ma che è irriducibile a qualsiasi e, a tutte, le sue determinazioni. Di per sé, infatti, "l'io non è un contenuto della coscienza, è il soggetto autocosciente, principio della coscienza stessa. Ma anche se non può vedersi, l'io è in certo modo obbligato a dirsi, manifestandosi nei propri atti"<sup>23</sup>.

La difficoltà di definire in modo univoco tale concetto deriva anche da un'altra sovrapposizione. Da un lato vi è l'identità personale che si definisce fin dai primi anni di vita che corrisponde alla unicità di ognuno con proprie caratteristiche, attributi corporei e come voce, connotati, fisionomia, etc., associati ad un insieme di capacità fisiche e mentali, di interessi, che rendono un soggetto dotato di una gamma di peculiarità, attraverso le quali legge la realtà, si pone di fronte ad essa e di fronte agli altri, affronta le situazioni e le padroneggia, si esprime, etc.

Questa è la forma identitaria che può assumere lo stesso significato con cui si esprime la "personalità" di un individuo. Parallelamente a questa, però, evolve anche un'altra forma di "riconoscimento", relativa al "senso della propria identità", meglio definita come l'"idea di sé". "Mentre l'«identità» riguarda *ciò che si è* (di volta in volta, nelle varie fasi dello sviluppo), il «senso della propria identità» riguarda *ciò che si pensa o si sente di essere* (e anche ciò che si pensa di essere stati, e ciò che si vorrebbe diventare)"<sup>24</sup>.

Il "senso della propria identità" offre al soggetto una visione di sé, non solo "qui ed ora" – come è maggiormente compito dell'identità –, ma dona una lettura del proprio essere che si estende nel passato e si proietta nel futuro, permettendo ad ogni soggetto di percepirsi all'interno di una propria storicità. Ciò, però, evidenzia anche le difficoltà che ogni individuo deve superare per raggiungere un equilibrio tra ciò che "realmente è" e ciò che "pensa di essere", tra quello che sente come propria personalità e l'interiorizzazione e la conoscenza di sé, che si ottiene – forse – con il raggiungimento della propria maturità.

La formazione dell'idea di sé è un processo piuttosto lungo e complesso che inizia

<sup>22</sup> Cfr. Cospes (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Di Ci, Torino, 1995.

<sup>23</sup> G. Zuanazzi, *L'età ambigua*, op. cit., p. 52.

<sup>24</sup> G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, op. cit., p. 265



nella prima fase della vita e raggiunge una certa stabilità nell'età adulta, anche se la revisione a cui è ciclicamente sottoposta non permette mai di leggere la stabilità come una caratteristica statica, ma, anzi, evidenzia la necessità di una “perpetua” ricerca di essa. I vari momenti di rielaborazione sono legati agli eventi di passaggio della vita, in modo lento quando essi sono segnati da processi come l'invecchiamento, la presa di coscienza di certe capacità, le scelte da fare, etc.; in modo repentino quando l'evento arriva all'improvviso, come un cambiamento lavorativo, economico, familiare, fisico, etc. che non era prevedibile (un licenziamento, una mutilazione fisica, una separazione). Se il processo dell'“idea di sé” è soggetto ad essere, per questi vari motivi, attivato in molti periodi dell'esistenza, durante l'adolescenza è notevolmente intensificato, in quanto è il primo momento in cui entrano in gioco tutte le componenti del sé, provocando nel soggetto grandi difficoltà di sintesi e di conseguenza forti tensioni emotive.

Per molti aspetti, infatti, ciò che caratterizza il nostro *essere* ci è dato nel momento in cui veniamo al mondo, senza poterlo scegliere: il sesso, la costituzione somatica, il temperamento, l'epoca storica, i genitori, l'etnia, ma anche la cultura, l'ambiente fisico e sociale, la religione, etc. Tutti aspetti identitari che ci appartengono e di cui noi prendiamo coscienza. Riuscire ad organizzare tutti questi fattori, però, non è cosa semplice, dovendosi muovere tra “ciò che si è già” e “ciò che si potrebbe essere”, tra l'apertura verso il nuovo, verso il futuro da progettare e la situazione presente che costringe entro confini ben definiti<sup>25</sup>.

L'unicità di ogni soggetto nasce proprio dalla sintesi che egli compie di tutti questi fattori e, se è condivisibile l'idea che questo “riconoscere se stessi con una propria storia dentro la storia” è qualcosa che avviene nelle diverse fasi della vita, durante l'adolescenza questo riconoscimento-di-sé non è assolutamente indolore. Rispetto alle esperienze precedenti e a quelle osservabili nell'adulto, l'adolescente si trova a dover gestire questa costruzione della propria identità dovendo fare i conti anche con tutta una serie di novità delle quali deve prendere consapevolezza: un nuovo corpo, una nuova forma di pensiero, un nuovo e complesso insieme di credenze e di visioni del mondo, una richiesta mai sperimentata da parte della società di compiere delle scelte, la necessità di elaborare un proprio progetto di vita<sup>26</sup>.

Questo distacco dalla precedente visione di sé, rassicurante e rasserenante, è davvero una fatica titanica<sup>27</sup>. Se, però, lo sforzo di rielaborare e sintetizzare tutte le componenti utili al fine di costruire una propria identità è sopportabile, ciò che rende instabile il sistema-adolescente è il fatto che mentre trova una propria unicità, una propria dimensione relazionale, propri modelli di riferimento, si accorge anche che ciò comporta il definitivo abbandono di “altri” modi dell'essere.

La maturità del pensiero è sicuramente la novità che permette all'adolescente di porre la riflessione sulla propria esistenza, innescando quel processo di recupero del proprio passato, le esperienze che hanno inciso nella propria crescita, ma, soprattutto, gli per-

<sup>25</sup> Cfr. E. De Vito, D. Luzzati, S. Palazzi, A. Guerrini, *Il Sé e l'immagine di sé in adolescenza*, in “Età evolutiva”, n. 32, 1989, pp. 78 - 79.

<sup>26</sup> Cfr. M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco: Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano, 2014.

<sup>27</sup> Cfr. A. M. Nicolò, I. Ruggiero (a cura di), *La mente adolescente e il corpo ripudiato*, Franco Angeli, Milano, 2016.

mette di riuscire a sopportare i conflitti, le frustrazioni, le privazioni e i lutti che inevitabilmente si presentano in modo sempre più ricorrente.

La palestra della presa di coscienza di sé avviene attraverso la sperimentazione di situazioni nuove, in cui il soggetto può allenarsi a sostenere successi e insuccessi, superare gli ostacoli, scontrarsi con la realtà e interpretarne i tratti più nascosti, apprendere le proprie abilità e scoprire i propri limiti. Ciò serve anche per riuscire a costruire un proprio percorso esistenziale, a darsi degli obiettivi e a fare delle scelte più consapevoli.

Il confronto con gli altri, il superamento di piccole frustrazioni quotidiane, la continua ricerca di senso, vissuta anche attraverso le esperienze di ogni giorno, permette all'adolescente di stabilire i propri obiettivi in modo più realistico. La mancanza di corrispondenza, infatti, tra le aspirazioni che uno si pone e le qualità personali e attitudini, può portare ad un risultato fallimentare delle scelte compiute. Ciò non significa che ognuno non possa aspirare a obiettivi personali molto alti, ma che per costruire il proprio progetto di vita, è necessario imparare a concordare aspirazioni con strumenti e mezzi a disposizione, nella consapevolezza che la "capacità di volere" può anche corrispondere a quella di "potere", ma non sempre è così immediato<sup>28</sup>.

#### 4. Il significato del gruppo dei pari nella crescita adolescenziale

Nel vortice di cambiamenti interiori vissuti dall'adolescente, la necessità di conoscere e inserirsi in altri sistemi relazionali e la spinta ad uscire dal contesto familiare, per cercare nuove compagnie e trovare "luoghi" in cui imparare a gestire i propri conflitti e le proprie ansie, è molto forte. Nel gruppo dei coetanei, vi è la possibilità di sperimentare il proprio modo di essere in relazione ad una pluralità di "altri" e di creare un comune *parterre* di significati, con una ripercussione – come abbiamo visto – estremamente efficace per la definizione della propria identità.

La vita di gruppo si costituisce su valori e regole che le sono propri – e che ogni membro deve imparare a rispettare, pena l'esclusione – che permettono ai partecipanti di sentirsi un tutt'uno e, mediante il continuo scambio di idee e di emozioni, di sentire accolte le proprie agitazioni interiori e di poterle elaborare insieme agli altri. Si instaura, così, un sentimento di solidarietà che consente di sentirsi accolti *in qualunque forma* e – sulla base di questa forza – di poter "provare" emozioni, informazioni, sensazioni, pensieri che appartengono all'ignoto. Questo comporta anche l'esperienza e la "messa in atto" delle condotte più strane e innovative, comprese quelle trasgressive, rispetto al sistema normativo esterno al proprio gruppo, che risultano essere l'espressione della tensione provata verso il mondo degli adulti, ma anche il tentativo di mediare tra le proprie esigenze e quelle della collettività.

L'ambivalente rapporto esistente con il modo d'essere degli adulti, diviene uno stimolo a cercare un contatto con tutte quelle situazioni in cui gli adulti possono essere osservati e divenire dei modelli di riferimento a cui guardare come solidi punti *cardinali*. Senso di responsabilità e perseveranza dell'impegno, sono valori che si costruiscono con un diretto riferimento a modelli adulti e il confronto e l'interazione con una molteplicità

<sup>28</sup> Cfr. M. Livolsi, *La società degli individui. Globalizzazione e mass-media in Italia*, Carocci, Roma, 2006; *Identità e progetto. L'attore sociale nella società contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.

cità di questi modelli che offrono altrettante rappresentazioni e visioni del mondo, permettono al ragazzo di sviluppare un processo di conoscenza di diversi modi di essere, di attuare una rielaborazione delle possibilità identitarie a disposizione, di produrre nuovi pensieri, emozioni, azioni. Implicito in tale processo è la richiesta di superare la dipendenza affettiva dai propri genitori, così da essere emotivamente liberi, pur nella sicurezza della loro presenza.

Nel rapporto con i pari si verifica anche un'altra importante funzione di adattamento sociale, ovvero l'esigenza di realizzare più ampie appartenenze e una più intensa sintonia con il contesto storico di riferimento. Nel suo movimento interiore verso l'autonomia e l'indipendenza, vi è un passaggio fondamentale dato dall'acquisizione di una maggiore capacità di controllo degli affetti e delle suggestioni e lo sviluppo di capacità immaginative, di valutazione, di riflessione, come avviene, ad esempio, con lo sviluppo del pensiero simbolico che gli permette di comprendere il nesso tra gli eventi osservando tra le righe il succedersi dei fatti e poter poi fare una propria sintesi al di là delle immagini. Il rapporto di continuità tra individuo e ambiente, in questa fase è molto critico e la ricerca di un equilibrio tra il *bisogno di fare e scegliere* da soli e ascoltare e verificare ciò che l'ambiente trasmette o impone, è piuttosto labile, costantemente in bilico tra la dimensione interiore e quella dei sistemi esteriori. In tal modo, però, il soggetto prende coscienza di essere portatore di una propria storia, ma che si inserisce in un più ampio contesto storico-sociale, percependo di essere parte vitale di un unico sistema sociale<sup>29</sup>.

Come ogni processo di trasformazione, anche in qui vi è un passaggio di stato che richiede la separazione da realtà conosciute e sedimentate dentro di sé, per andare verso luoghi e storie inedite con le quali misurarsi e di cui apprenderne la cultura. Un percorso che si dispiega attraverso separazioni e appartenenze durante le quali viene trasmesso e acquisito un bagaglio utile per la crescita interiore e sociale del ragazzo. Ciò che entra in relazione è, perciò, sia l'ambiente esterno che l'ambiente dell'interiorità, comprensivi delle diverse singolarità che vi sono espresse. In tale lettura, vi è una inscindibile relazione tra i *sistemi sociali* e quelli *intrapsichici*, ritenendo fondamentale, per l'arricchimento e la vitalità del soggetto, la mobilità interna ad ognuno dei *singoli sistemi* e *tra i sistemi tra loro*, a partire dalla considerazione che la rigidità e l'assenza di movimento di uno di questi essi, sia fonte di disturbi psicopatologici.

Il sistema relazionale dei pari, nella fase adolescenziale, è il luogo privilegiato in cui si esprimono in modo particolare le spinte ad *imitare* e ad *agire*. Considerato nella sua struttura di sistema aperto,<sup>30</sup> si vede come in esso vi sia un continuo scambio di informazioni, energie, sensazioni, emozioni, pensieri, con il mondo circostante, e allo stesso tempo vi siano dentro dei sottosistemi autonomi – i singoli soggetti – che interagiscono e si relazionano tra loro. Questo significa che nel gruppo ogni cambiamento del singolo si ripercuote e influenza tutto il sistema, che deve riorganizzarsi e ridefinire le posizioni di ogni suo membro. In tal modo le azioni e le attività che in esso avvengono stimolano il movimento interno di energie individuali e si ripercuotono sull'intero vissuto del gruppo, sviluppando una maggiore complessità e affinando le capacità sensoriali e cognitive dei suoi componenti.

---

<sup>29</sup> Cfr. A. Melucci, *Passaggio d'epoca. Il futuro è adesso*, Ledizioni, Milano, 2010.

<sup>30</sup> Cfr. Cfr. L. Von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, Idesi, Milano, 1971; Cfr. V. De Angelis, *La logica della complessità. Introduzione alle teorie dei sistemi*, Bruno Mondadori, Milano, 1996.

Tutte le energie interne al gruppo tendono a mantenere un equilibrio omeostatico, dando forza alle regole e puntando a delineare un certo ordine, nonché definendo dei propri valori di riferimento, ma allo stesso tempo, spingono il singolo a sperimentare ruoli diversi e mai provati, a trovare un proprio spazio sociale e una propria *collocazione nel mondo* e a cominciare a confrontarsi con il sistema degli adulti. Anche nel sistema dei pari è, allora, fondamentale che vi sia un continuo cambiamento, fatto di momenti di svolta, in cui ogni singolo individuo può variare e deviare nel suo percorso, per evitare l'arresto della *equa* distribuzione delle energie. Se ciò avviene si possono modificare sia il funzionamento che le finalità evolutive del sistema, come si verifica chiaramente nel *gruppo-banda*, nel quale si irrigidisce il movimento della trasgressione e prevale la staticità sul mutamento, impedendo al gruppo di essere di stimolo per la rielaborazione delle esperienze e la conseguente trasformazione del singolo<sup>31</sup>.

L'inserimento in un gruppo di coetanei è un evento denso di significato per tutto quello che abbiamo già visto, ma vi sono anche altre funzioni che sono spesso legate a tutti gli altri sistemi di riferimento. Se esso è principalmente una fonte inesauribile di risposte ai propri perché e un aiuto insostituibile per superare le varie tensioni associate alla crescita, è anche e soprattutto un luogo in cui si attua principalmente il processo di ristrutturazione e di formazione di nuove competenze psichiche<sup>32</sup>. La peculiarità del gruppo dei pari sta nel fatto che rispetto a tutti gli altri sistemi, non è dotato a priori di una propria storia e di un precedente vissuto, ma la natura provvisoria e temporalizzata che esso possiede, gli permette di essere scevro da pregiudizi e riferimenti transgenerazionali. Le trasformazioni che l'adolescente vede e sente dentro di sé, trovano *accoglienza* nel gruppo e sulla base di questo "comune destino" inizia a formarsi una "microsocietà" con un proprio linguaggio, dei ruoli condivisi, delle modalità di esprimere emozioni e sentimenti, un proprio sistema normativo etc. Molti elementi presenti nell'organizzazione di questo gruppo, mostrano come esso tenda a riprodurre la prima cellula sociale, una "nuova famiglia",<sup>33</sup> e molte delle funzioni che abbiamo visto essere parte di essa tornano ad avere un loro preciso significato anche in questo sistema.

L'adolescente nel gruppo sente di avere un ruolo, dei compiti ben precisi, un riconoscimento e vive questa sua appartenenza con una grande carica affettiva, ricevendo in cambio l'accoglienza da parte del gruppo dei suoi differenti stati d'animo, delle sue ansie, delle sue angosce. Nella revisione generale che sta vivendo, il sistema dei pari si propone come uno spazio alternativo dove poter capire se stesso, conoscere i nuovi impulsi emozionali e affrontare i nuovi compiti evolutivi che si presentano. Inoltre, la necessità di allontanarsi e di separarsi dalle figure genitoriali, porta con sé un profondo senso di vuoto, che viene colmato dal gruppo<sup>34</sup>, il quale assume la profonda funzione di *contenimento emotivo*<sup>35</sup>

<sup>31</sup> Per alcune riflessioni in merito al lavoro con adolescenti difficili: Cfr. D. Taransaud, *Tu pensi che io sia cattivo. Strategie pratiche per lavorare con adolescenti aggressivi e ribelli*, Franco Angeli, Milano, 2014.

<sup>32</sup> Cfr. D. Maglietta (a cura di), *Bambini e adolescenti in gruppo*, Borla, Roma, 2007; P. Amerio, P. Boggi Cavallo, A. Palmonari, *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Il Mulino, Bologna, 1990.

<sup>33</sup> Cfr. P. Blos (Ed), *The adolescent passage. Developmental Issues*, International Universities Press, New York, 1979, trad. It., *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, Armando, Roma, 1988; E. D'Onofrio, *Adolescenza. Una terra di mezzo*, Aracne, Roma, 2013.

<sup>34</sup> Cfr. J. C. Coleman, *The nature of adolescence*, op. cit.

<sup>35</sup> D. Anzieu, *L'Io-pelle*, Borla, Milano, 1987; *Il gruppo e l'inconscio*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.

Una caratteristica che si pone come elemento strutturale del gruppo dei pari e che spesso entra in contrasto con le norme del mondo degli adulti è l'idea di autonomia e indipendenza mostrate in svariate occasioni, nelle quali viene presentato uno *status* autonomo che sembra non rispondere più a nessun riferimento socialmente condivisibile. Data la sua autonomia il gruppo diviene anche un luogo di apprendimento vero e proprio<sup>36</sup> e diventa per il soggetto strumento di orientamento per le sue scelte e crea le condizioni per la definizione di sé. L'essere inserito in un sistema di relazioni gli permette anche di sperimentare dei precisi codici comunicativi, di dar forma alle proprie sensazioni interiori che sono ancora imprecisate e, in tal senso, il gruppo esercita la funzione di *sostegno* al processo di adattamento in corso e alla sensazione di vulnerabilità che l'adolescente in questo momento sente molto forte. Intraprendere un cammino nel gruppo è utile anche per costruire relazioni interpersonali nelle quali, mediante l'interscambio tra il sé e l'altro, ognuno riconosca elementi comuni che fanno da rinforzo alla propria personalità, divenendo anche un'esperienza-ponte tra il singolo individuo e la realtà sociale: condividere le stesse insicurezze e lo stesso disorientamento che si crea nel distacco dalla famiglia, gli stessi dubbi e le stesse paure per trovare una propria strada, le stesse difficoltà e le stesse ansie per le scelte identitarie, stimola un sentimento di solidarietà e di appartenenza che successivamente assume valore anche per la società più ampia.

L'acquisizione del sentimento di solidarietà si associa ad un'altra importante funzione del gruppo che è quella di essere di stimolo per lo sviluppo della *coscienza sociale*. Nella vita di gruppo si ritrovano stimoli come empatia, compassione, altruismo, che derivano dall'integrazione del rigido super-io infantile con la sensazione di autostima che si sta rafforzando e ciò permette al soggetto di essere maggiormente intraprendente e flessibile, e contemporaneamente di regolare la propria autonomia, riuscendo in questa situazione a sentire tollerabile la solitudine e di conseguenza a trovare una propria indipendenza<sup>37</sup>.

Una delle componenti relazionali che emerge dal sistema-gruppo è il sentimento dell'amicizia che permette di vivere lo spazio dell'intimità e della complicità. Attraverso le relazioni amicali, l'adolescente può approfondire le differenti dimensioni dell'affettività, sperimentando diversi modi di entrare in rapporto con l'"altro"; la scoperta del sentimento dell'amore, inoltre, fa provare sensazioni mai provate prima, perché per quanto forte e speciale, il sentimento di amore verso le figure parentali, è completamente diverso. Sono i due fattori dell'amicizia, da una parte, e il sostegno del gruppo, dall'altra, che attivano e si inseriscono nel processo di costruzione di una mentalità comune e di una identità propria<sup>38</sup>. Il riconoscersi reciprocamente sia in termini affettivi che in termini di ideali, si esprime anche nella scelta di uniformarsi agli altri, di assumere "la forma" del gruppo attraverso un uso degli stessi oggetti identificatori. La solidarietà, che ha fatto da calmiera di ansie e insicurezze, adesso garantisce un supporto anche allo smarrimento che deriva dal vivere atteggiamenti e comportamenti, che si contrappongono ai modelli culturali esterni. In tal senso assume la stessa funzione già vista nella famiglia, di conte-

---

<sup>36</sup> Cfr. G. Lutte, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, il Mulino, Bologna, 1987.

<sup>37</sup> Cfr. C. Freddi, *La funzione del gruppo in adolescenza. Il gruppo dei pari, terapeutico e di classe*, Cortina Edizioni, Milano, 2005

<sup>38</sup> Cfr. E. Erikson, *Identity youth and crisis*, Norton, New York, 1968, trad. It., *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma 1974; *The Lyfe Cycle Completed. A Rewiew*, By Rikan Enterprises Ltd., W.W. Norton e Company, New York 1982, trad. It., *I cicli della vita*, Armando Editore, Roma, 1984.

nimento. Esprimersi in piena libertà, integrare il proprio punto di vista con quello dell'altro, fa scattare un meccanismo di complicità, che in molte occasioni dà la forza di tradurre in azioni le tensioni provate, nella ricerca di affermare la propria identità. La fedeltà al gruppo, ai suoi simboli, al suo codice comunicativo, dà una profonda sensazione di unione e di solidarietà a cui può attingere ogni singolo membro e questa forza unificatrice sembra nascere principalmente, se non esclusivamente, dal fatto che il gruppo degli adolescenti si percepisce rifiutato e osteggiato dal resto della società<sup>39</sup>. Nel gruppo l'adolescente si sente protetto e, in contrapposizione alle regole proposte dagli adulti, utilizza il conformismo gruppale, che si evidenzia nella scelta dello stesso tipo di abbigliamento, nello stesso modo di parlare, di esprimere concetti altamente uniformati, per trovare un proprio modo di *essere nel mondo* e di *comunicare* con esso. In molte occasioni questa necessità viene espressa con modalità estremamente provocatorie, fatte di comportamenti molto trasgressivi rispetto ai modelli degli adulti, comportamenti inattesi, bizzarri, irritanti, che non sempre sono un attacco al sistema sociale, ma un ingenuo tentativo di modificare la realtà. La trasgressione vissuta in gruppo, offre all'adolescente la possibilità di stabilire dei confini interni e misurare le proprie capacità relazionali, dando anche una validazione al proprio comportamento. In tal modo il mondo fantastico infantile viene *rimaneggiato* alla luce delle azioni compiute nel sistema esterno, dando un impulso vitale allo sviluppo di nuove forme di pensiero e di modalità di agire.

In questo tempo di emergenza del Covid-19 e di restrizione tra le mura domestiche – che (sperando di no) forse potrebbe anche essere nuovamente necessario – tutti questi aspetti sono stati costretti dentro una dimensione familiare, che ha limitato le dinamiche di sviluppo nel gruppo e le interazioni dirette con il *gruppo-corpo*. Compito di genitori, insegnanti, educatori deve essere sempre quello di concedere agli adolescenti la massima attenzione, fornendogli gli strumenti necessari per il raggiungimento del benessere psicofisico e dare loro la possibilità di organizzare il proprio tempo, aiutandoli a sostenere la rete di amicizie e di relazioni educative, anche attraverso nuovi canali<sup>40</sup>.

## 5. Nascere e crescere nella società tecnologica: nuove forme di pensiero

Tra le tante trasformazioni della nostra epoca, la più significativa e incisiva per la crescita dei bambini e degli adolescenti, rimane indubbiamente la profonda rivoluzione dei processi comunicativi e la radicale trasformazione delle relazioni tra le persone mediate dalle tecnologie. Evoluzioni dei potenziali umani che necessitano di comprenderne i risvolti e le traiettorie, sia per governare le transizioni sociali che i percorsi di accompagnamento che richiedono le giovani generazioni. Sviluppate dagli adulti, le tecnologie e i *social* sono oggi la dimensione di crescita di ogni soggetto che nasce, ma la maggior parte degli adulti sembra essere impreparata a gestire i significati che assumono, nella vita di ognuno, il potere della comunicazione digitale e delle nuove tecnologie.

<sup>39</sup> Cfr. E. Erikson, *Childhood and society*, Norton, New York 1950, trad. it., *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1968.

<sup>40</sup> Cfr. V. Iori, *Coronavirus: spazio, tempo, corpo nell'emergenza vissuta dai bambini*, in <<https://www.dire.it/05-04-2020/443443-coronavirus-spazio-tempo-corpo-nellemergenza-vissuta-dai-bambini/>>, consultato il 10/05/2020

Da diversi anni è stata coniata l'espressione *digital natives*<sup>41</sup> che definisce, in modo immediato, come realtà virtuale e digitale siano le dimensioni del corpo e della mente nei quali crescono le giovani generazioni. La vita infantile e adolescenziale è oggi caratterizzata da una pregnanza inedita nell'uso della tecnologia, tanto che si possono definire generazioni "*native speakers*"<sup>42</sup> dei linguaggi multimediali.

Seppur messo in discussione il pensiero di Prensky – secondo il quale già dai primi anni di vita, i bambini e le bambine migliorerebbero l'elaborazione di informazioni visuali, casuali e dinamiche attraverso l'uso di giochi e strumenti digitali, che stimolano l'apprendimento percettivo e gli adolescenti avrebbero la capacità di plasmare e selezionare le giuste informazioni fra le righe, distinguendo le fonti affidabili da quelle inaffidabili – rimane indubbio che le nuove generazioni nascono, crescono e vivono immerse nelle tecnologie e nelle diverse forme di comunicazione digitale.

Dalle ultime ricerche si evidenzia come l'utilizzo dei media digitali da parte della *Net Generation*<sup>43</sup> è prevalentemente finalizzato alle diverse forme espressive e relazionali, con un costante intreccio tra vita reale e vita virtuale. Una dimensione quotidiana di scambi e di incontri virtuali, di assidui contatti nei social e un incessante uso di internet che modificano sostanzialmente lo sguardo sul mondo di gran parte dell'umanità.

La quotidiana partecipazione alla vita virtuale, va sempre più ad intrecciarsi ai momenti di vita reale, con la conseguenza che si ha uno *spazio fusionale ibrido* chiamato *interrealtà*, molto più flessibile e dinamico delle reti sociali tradizionali<sup>44</sup>. Tale evoluzione dei modelli di rete sociale vissute on-line porta ad una modificazione profonda del tessuto relazionale vissuto dai soggetti nativi digitali<sup>45</sup>. Nella vita online le distanze relazionali si riducono, si superano i confini territoriali e gli adolescenti si misurano con soggetti di tutte le altre parti del mondo. Attraverso l'uso dei giochi e dei *socialnetwork* diventa facile per gli adolescenti contattarsi fra loro, scambiarsi pensieri e opinioni, entrare in contatto con modelli culturali molto diversi dai propri. Un potenziale profondo per creare l'idea di essere cittadini planetari, ma anche un potenziale altrettanto rischioso di forme di comunicazione distorta o problematica, così come sanzionatoria per i membri del gruppo che non si adattano o si mostrano in contrasto con le regole proposte dal gruppo.

La gestione dei processi comunicativi mediati dalla rete per un adolescente nell'era del web 3.0 permette di instaurare con altri coetanei di tutto il pianeta nuove amicizie, nuove forme di appartenenza, nuove sensazioni di "stare in presenza" con le alterità, superando i limiti dello spazio e del tempo. Allo stesso momento, se non supportata da processi di consapevolezza e di dinamica interrelazionale nella vita reale, questa facilità genera la creazione di legami deboli, emotivamente e comunicativamente *deprivati* di tutte quelle componenti proprie della prossemica, della gestualità, della cinestetica, ovvero delle componenti dinamiche della relazione umana. Legami che si confrontano con modelli del passato basati su *legami forti* vissuti soprattutto nei contesti primari dello svi-

<sup>41</sup> Cfr. M. Prensky, *Citazioni bibliografiche*, in <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky/>>, consultato il 22/12/2017.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica alla retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa, 2011, p. 85.

<sup>44</sup> G. Riva, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna, 2014, p. 60.

<sup>45</sup> Cfr. G. Riva, *Psicologia dei nuovi media. Azione, presenza, identità e relazioni*, Il Mulino, Bologna, 2012

luppo, la famiglia, la scuola e le realtà di formazione informali, – a loro volta oggi sempre più allentati – e che portano ad un nuovo modo di definire la propria identità, di cui forse non siamo ancora in grado di comprenderne la profonda trasformazione che comportano.

Si comprende che il ritmo *dell'ingresso e dell'uscita* dalle forme di incontro con l'altro sono veloci e consumate con un basso investimento di sé, della mediazione, della gestione del conflitto costruttivo. Sono incontri occasionali o strumentali, mediante i quali le persone si accordano sulla base di una serie di finalità specifiche e quando non si trovano più le assonanze o le concordanze, con un semplice *click* si chiudono i rapporti e si cancellano le identità virtuali dal proprio gruppo di riferimento. Allo stesso tempo permettono un contatto con molte altre espressioni dell'essere, di accedere a comunicazioni e relazioni fino a pochi anni fa neppure pensabili, offrono un accesso a informazioni plurime e diversificate che amplificano i campi del sapere e della conoscenza. Certamente nella rete, soprattutto l'adolescente – ma non solo, lo fanno anche gli adulti – si possono assumere le identità che si desiderano senza doversi confrontare con la fatica di *essere-altro-da sé* propria della sperimentazione adolescenziale delle diverse *apparenze identitarie*. Si può manifestare *forza e coraggio* anche quando nella vita reale ci si sente *fragili e paurosi*, si può essere *maschi o femmine* nel momento in cui lo sviluppo dell'identità sessuale è nel suo divenire così poco chiaro, si può essere *Sé* e il *contrario di Sé* e provare quelle emozioni e sensazioni che sono necessarie durante la rielaborazione identitaria.

Non si può negare che le emozioni provate in tutte queste esperienze sono tuttavia emozioni *disincarnate*, che possono diventare problematiche quando si disgiungono dal legame con la realtà. In un equilibrio tra reale e virtuale sicuramente le dimensioni complesse dello sviluppo sono tutte sollecitate, ma il rischio si pone maggiormente quando gli ambienti virtuali diventano il rifugio delle proprie paure o difficoltà e si ha un progressivo ritiro dalla vita sociale. Dopo la biblioteca di Monaldo in cui si rifugiava il giovane Giacomo Leopardi come forma di difesa intellettuale studiata da Anna Freud,<sup>46</sup> la rete può rappresentare il luogo in cui “nascondersi” e avere la funzione di “antidolorifico” rispetto alla propria sofferenza. Il web diventa un guscio protettivo ideale<sup>47</sup>, un “non luogo”, caratterizzato dal presente, dalla provvisorietà e dalla precarietà, dove coloro che frequentano tale luogo è come se fossero sospesi dalla loro realtà quotidiana<sup>48</sup>. Il web diventa quindi lo spazio ideale per sperimentare più identità, ma anche un ambiente adatto per entrare in relazione con altri, prevalentemente in gruppi in cui prevale la fluidità, la spontaneità e l'occasionalità. Il senso di appartenenza al gruppo, nel mondo virtuale, è immediato e al suo interno vengono riprodotti valori comuni che aiutano a definire l'identità e il senso di inclusione degli utenti che ne fanno parte, inserendosi nello spazio altrui, in cui non esistono delusioni e, se capitano, si spengono velocemente<sup>49</sup>. Come tutte le *fissità* tipiche di questa fase della crescita, quando gli adolescenti hanno superato il tempo della sperimentazione totalizzante e riemergono dal buio dell'ambiente

<sup>46</sup> Cfr. Per un approfondimento dell'opera di Anna Freud si veda: A. Freud, *Opere*. Vol. 1: 1922-1943, Bollati Boringhieri, Torino 1985; *Opere*. Vol. 2: 1945-1964, Bollati Boringhieri, Torino 1985; *Opere*. Vol. 3: 1965-1975, Bollati Boringhieri, Torino, 1985.

<sup>47</sup> Cfr. M. Augè, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, (ed. orig.:1992), Eleuthera, Milano, 2009.

<sup>48</sup> R. Spiniello A. Piotti, D. Comazzi, *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*. Franco Angeli, Milano, 2015, p. 86.

<sup>49</sup> *Ivi*, pp. 91-92.



virtuale – anche quelli che sembravano decisi a trascorrere la loro vita immersi in una realtà digitale – sono in grado di riprendere il loro percorso evolutivo ponendosi mete e obiettivi che apparivano loro preclusi e ciò è possibile anche grazie alla vita vissuta in rete, la quale gli ha permesso di sperimentare, seppur solo in modo virtuale, una molteplicità di esperienze relazionali.

La rete assume la forma del palcoscenico sul quale si prova a socializzare e sperimentare ruoli e identità, un significativo modo anche questo di misurarsi con le possibili *maschere* tipiche dell'adolescente, ma non deve essere sottovalutato il rischio che questo tipo di relazione virtuale comporta, lasciando spazio alla definizione di una identità fluida e incerta, in cui la dimensione digitale – se non è integrata con le *relazioni senza mediazione*, fatta di contatti diretti tra le persone nella realtà – può portare l'adolescente a vivere un eterno presente, privo di chiari e definiti e legami.

## **6. Verso nuove forme d'intelligenza e modalità cognitive dei nativi digitali: questo tempo è stato una opportunità?**

I rapporti che si attivano tra mente razionale e mente emotiva sono continui e molto articolati<sup>50</sup>. Sia la componente intellettuale che emozionale devono essere adeguatamente sollecitate per lo sviluppo di un soggetto psicologicamente stabile, socialmente competente, capace di affermarsi nelle relazioni affettive e nel lavoro.

La componente del sistema nervoso delegata al controllo delle emozioni è il sistema limbico che, da un punto di vista filogenetico, è la prima parte del cervello che si è sviluppata nei mammiferi, mentre solo successivamente si è costituita la neocorteccia che tutt'oggi è l'area cerebrale incaricata dei processi di pensiero. Essa include i centri che completano e comprendono quanto viene percepito dai sensi, associa ai sentimenti ciò che si pensa di essi ed è in grado di progettare proposte a lungo termine e di escogitare strategie cognitive. La corteccia cerebrale è in grado di elaborare e ricollegare una ingente quantità di stimoli derivanti dall'interno e dall'esterno del corpo, colmando di valore semantico l'essenza soggettiva e permettendo la comprensione della propria esistenza. In tal modo viene prodotta una storia logica e continua di tutto ciò che circonda il soggetto, motivo per il quale l'essere umano ha il duplice e ambiguo risultato di trovarsi sia *osservatore* che *protagonista* della realtà che vive. Si potrebbe dire che, dal punto di vista cognitivo, per prendere coscienza di se stessi<sup>51</sup>, è necessario osservarsi a distanza, nel riflesso del mondo che viene plasmato attraverso le azioni. Il senso dell'esistenza nel mondo è uno sviluppo psichico di gestione, di valutazione e di sequenzializzazione delle informazioni eseguito dalla corteccia cerebrale.

Il cervello è istintivamente portato a creare continuità e si è visto sperimentalmente infatti che un soggetto sottoposto a situazioni scollegate tra di loro, tende a dare origine ad una continuità logica in maniera che i singoli avvenimenti rientrino a far parte di una ipotesi comune<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, BUR, Torino, 2011.

<sup>51</sup> Cfr. Boncelli E., *Il cervello, la mente e l'anima*, Mondadori, Milano, 1999.

<sup>52</sup> Cfr. Gallo B., *Neuroscienza e apprendimento*, Ellissi, Napoli, 2003.

Quello che interessa qui mettere in evidenza è la constatazione che le nuove forme di comunicazione tecnologica portano ad una modifica progressiva della formazione cerebrale dell'essere umano, consapevolezza che richiede un mutamento profondo delle conoscenze sulla percezione e sollecita a rileggere i processi di comprensione in base al nuovo scenario tecnologico in cui le nuove generazioni si trovano a vivere<sup>53</sup>.

Il rischio che si sta correndo nel campo dell'educazione è di non comprendere il mutamento in atto nella società, rimanendo ancorati a riferimenti e concezioni anacronistiche, proponendo processi di conoscenza e di apprendimento arretrati cognitivamente e metodologicamente rispetto allo sviluppo scientifico e tecnologico, che ci richiede, invece, un nuovo modo di formare le menti e di organizzare i saperi.

Il cervello è un sistema di apprendimento e come tale è in grado di modificare le sue capacità di completamento delle aree addette a sviluppare memoria e mette in funzione delle opportunità di comunicazione e di interazione con l'ambiente che si modificano in base a nuovi stimoli e a nuove necessità. La plasmabilità e la duttilità cerebrale organizza le informazioni in base e a seconda delle modalità comunicative dell'ambiente esterno da cui è sollecitata e con le quali si interconnette e interagisce.<sup>54</sup>

Da questo si capisce quanto la relazione con l'ambiente comunicativo sia in grado di influire sulla qualità dell'intelligenza di un soggetto e quanto lo sviluppo della plasmabilità cerebrale risulti essere fondamentale per l'evoluzione umana. In tal senso, l'intelligenza è un processo complesso che si attiva quando riceve un'educazione adeguata che gli permetta una esatta comunicazione del proprio pensiero e le proprie attitudini, all'interno del periodo storico in cui vive, e perciò anche in connessione ai sistemi di comunicazione che si sono andati sviluppando<sup>55</sup>.

Per questo motivo, si sta evidenziando una evoluzione biologica della mente, la quale sta portando ad una estensione della duttilità delle zone d'interazione neuronale, facilitando quelle competenze di acquisizione che coincidono con una riorganizzazione delle aree di completamento delle attività meccaniche e che creano reti neurologiche associative di contenuti, che non si limitano al solo uso della memoria, ma facilitano il formarsi di *relazioni di pensiero interconnesse*.

Lo scenario che si sta prospettando non si può leggere, però, solo come una forma adattativa della struttura cognitiva dell'uomo al secolo delle comunicazioni digitali. Le reti e i social, lo sviluppo e l'uso degli *smartphone*, internet e tutta l'innovativa tecnologia che caratterizza il modo di trasmettere e di gestire le informazioni e i contenuti, mostra che siamo in una fase trasformativa tale da far pensare ad un cambiamento ancora più evoluto verso quella che viene definita intelligenza digitale<sup>56</sup>.

Per intelligenza digitale gli studiosi vanno oltre a quelle che sono definite intelligenza logico-matematica o intelligenza linguistica e che, in una visione dinamica, possono evolvere verso nuove forme<sup>57</sup>. Per adesso sono ancora solo prime ipotesi, ma quello che è già evidente è che l'intelligenza digitale è data dall'effetto della confluenza e della co-evoluzione di alcune peculiarità culturali e tecnologiche delle società relazionali sviluppatasi

<sup>53</sup> Cfr. D. Felini, *Internet: verso un bilancio pedagogico*, La Scuola, Brescia, 2001.

<sup>54</sup> Cfr. A. Granelli, *Il sé digitale: identità, memoria, relazioni nell'era della rete*, Guerini, Milano, 2006.

<sup>55</sup> Cfr. F. Cro, *Si fa presto a dire intelligente*, in «Mente e Cervello», vol. X, n. 93, 2012, pp. 54-61.

<sup>56</sup> Cfr., P. Ferri, *Nativi digitali*, Mondadori, Milano, 2011.

<sup>57</sup> Cfr. H. Gardner, *Forma mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987.

contemporaneamente, ed è in piena evoluzione<sup>58</sup>. Non può essere considerata solo come competenza di elaborazione di simboli immateriali, si tratta piuttosto di un altro tipo di capacità intellettuale e cerebrale, che si è straordinariamente sviluppata nei nativi digitali a partire dalla diffusione di massa delle tecnologie digitali e che è al centro degli studi per le conseguenze che può avere sia nei processi di apprendimento che di elaborazione della realtà<sup>59</sup>.

Le attuali conoscenze si fermano alla comprensione che la mente umana ha la capacità di operare attraverso informazioni di tipo analogico ed informazioni di tipo digitale e che è in grado di utilizzare sia codici *analogici di natura continua*, sia codici *digitali di natura discreta*. Abbiamo dimostrato che le operazioni logico-simboliche necessitano di stadi avanzati dello sviluppo, come l'acquisizione delle fasi delle operazioni concrete (7/11 anni) e di quelle astratte (11-14 anni),<sup>60</sup> ma la possibilità di cliccare su un collegamento ipertestuale di una pagina web, è un'attività essenzialmente semplice e non necessita di alcuna competenza di origine logico-matematica, tanto da poter essere fatta anche da bambini/e di soli 3 anni<sup>61</sup>. Allo stesso tempo non risulta di immediata comprensione cosa possa avvenire nella *mente infantile* che dialoga su skype o sul videotelefono con la propria mamma o con una figura di attaccamento primario, quando ancora le sue operazioni logiche sono *concrete* e il proprio *oggetto d'amore* dinamizza emotivamente, senza essere presente nello spazio reale.

Ciò che sta emergendo è che la gravidanza delle tecnologie digitali nella vita di bambini/e e di adolescenti, non sta cambiando soltanto il modo in cui comunicano, ma sta anche modificando i cervelli rapidamente e profondamente<sup>62</sup>. L'uso costante di computer, smartphone, lettori di realtà aumentata ed altri dispositivi simili, stimola un'alterazione delle cellule cerebrali e produce un rilascio di neurotrasmettitori che gradualmente rafforzano nuovi tracciati neurali nel cervello, mentre indeboliscono quelli già esistenti<sup>63</sup>.

Ulteriori studi su come la mente elabora e utilizza le informazioni, mettono in evidenza come la Rete influenzi il pensiero e la memoria a breve e quella a lungo termine<sup>64</sup>. Nello specifico si ha una sensibile influenza sulla memoria a lungo termine, ovvero nella parte del cervello nella quale i modelli interni organizzano i vari input in schemi di conoscenza e rendono il pensiero profondo.<sup>65</sup> Dal momento che lo spessore dell'intelletto dipende dalla capacità di trasportare informazioni dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine e qui di immetterle in schemi concettuali, il fatto che alla memoria di lavoro giunga una grande quantità di informazioni e questa è in grado di supportarne soltanto una bassa quantità<sup>66</sup>, comporta una perdita di dati sia in termini quantitativi

<sup>58</sup> Cfr. S. Bentivegna, *Disuguaglianze digitali*, Laterza, Roma, 2009.

<sup>59</sup> Cfr. N. Carr, *Internet ci rende stupidi?*, Cortina, Milano, 2011.

<sup>60</sup> Cfr. J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1967.

<sup>61</sup> < <http://newsroom.ucla.edu/portal/ucla/ucla-study-finds-that-searching-64348.aspx>> consultato il 10/05/2020.

<sup>62</sup> G. Small, G. Vorgan, *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Collins, New York 2008, pag.1.

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>64</sup> Cfr. S. Livingstone, *Ragazzi on-line. Crescere con internet nella società digitale*, Vita e Pensiero, Milano, 2010.

<sup>65</sup> Cfr., J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga, *Cognitive Load Theory*, Springer Verlag, Berlin, 2011.

<sup>66</sup> Cfr. Casalegno F. (a cura di), *Memoria quotidiana. Comunità e comunicazione nell'era delle reti*, Le Vespe, Pescara-Milano, 2001.

che qualitativi. La rapidità con cui i medium tecnologici generano informazioni comporta un carico cognitivo superiore alla capacità della mente di memorizzare e programmare i dati e *l'imbutto* che si viene a creare durante il passaggio delle informazioni dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine, non permette una selezione qualitativa e allo stesso tempo viene a mancare quell'essenziale operazione di collegamento tra i dati immessi e quelli già esistenti nel cervello con la conseguenza che la comprensione rischia di rimanere superficiale<sup>67</sup>.

Entrando più specificatamente in merito ai processi di trasformazione adolescenziali, si nota come l'adolescenza sia il periodo di maggiore rinnovamento della vita del cervello, durante il quale i neuroni subiscono una selezione che lascia vivi quelli più importanti, i quali creeranno nuovi contatti sempre più rapidi e forti, lasciando morire quelli che il sistema giudica non più necessari.<sup>68</sup> Proprio per questo diviene fondamentale lavorare sui tratti degli stimoli e sui processi educativi, perché questa è la fase in cui l'esperienza può e riesce a orientare in modo significativo la fase adulta. Le sollecitazioni ad agire in modo attivo e creativo, a relazionarsi con le regole e con i valori, a costruire sempre nuovi orizzonti di senso in questa fase sono determinanti. La plasticità del cervello è al massimo del potenziale durante la prima infanzia, ma è durante lo sviluppo adolescenziale che si ha la selezione dei neuroni in modo *qualitativo* e il risultato di tale processo diviene poi stabile e duraturo nel tempo<sup>69</sup>.

Lo sviluppo scientifico e tecnologico del mondo contemporaneo crea informazioni e stimoli continui che operano a livello neurologico e sensoriale e costringono la fisiologia cerebrale a compiere un accomodamento alla rapidità dei flussi di informazione, modificando i processi cognitivi. Questioni che non possono essere eluse da chi si occupa di processi educativi e didattici per le conseguenze che questo tipo di trasformazioni stanno portando al soggetto nella fase di sviluppo. Se, ad esempio, si pensa che le reti neurali e le connessioni sinaptiche trasmettono le informazioni dal cervello ai centri motori collegati con i muscoli e consentendo il movimento di questi ultimi, danno vita al comportamento, è intuitivo comprendere che forse lo sviluppo esponenziale del numero di bambini definiti *iper-attivi* nella scuola di oggi forse è solo dovuto ai processi di cambiamento in atto che vengono sottovalutati o elusi. Abbiamo bisogno di conoscere sempre meglio il cambiamento in corso, per essere in grado di generare processi formativi sia in ambito *formale* che *non formale* e *informale*, capaci di significatività, pena la deriva del soggetto verso orizzonti tecnici, deprivati di *logos* e, allo stesso tempo, probabilmente anche di *pathos* e *ethos*<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011, p. 162.

<sup>68</sup> D.J. Siegel, *La mente adolescente*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014.

<sup>69</sup> E.J. Jensen, A. E. Nutt, *Il cervello degli adolescenti: tutto quello che è necessario sapere per aiutare a crescere i nostri figli*, Mondadori, Milano, 2015.

<sup>70</sup> Tra le molte opere di Zygmund Bauman sui rischi del futuro, si ritiene che su questo piano possano essere di riferimento per una riflessione: Cfr. Z. Bauman, T. Leoncini, *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Segrate (Mi), 2017; *Scrivere il futuro*, Castevecchi, Roma, 2016. Inoltre un altro autore significativo che ci aiuta sempre in questa riflessione: U. Galimberti, *Opere. Vol. 12: Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 2016.

## 7. Processi di apprendimento in ogni situazione: l'essenza dell'insegnante

Mai come in questi giorni ci siamo resi conto di un valore fondamentale che è alla base dei processi di apprendimento: la relazione intersoggettiva. Sono ormai anni che scrivo di quello che è necessario nell'era della conoscenza globale, sostenendo, sull'onda delle sollecitazioni di molti studiosi molto più autorevoli, che non è più il contenuto da insegnare – conoscenze che nella società della comunicazione si possono trovare ovunque – che non sono più centrali ore di discipline profuse in modo ieratico, ma ciò che è assolutamente insostituibile e necessaria è una profonda relazione educativa e delle nuove forme comunicative e relazionali. Il *come* non il *cosa*. Il *come* il *device* non ce la fa a crearlo, si basa sull'energia che si sprigiona nella vicinanza, su quel ponte tra alunno e insegnante dato dalle emozioni che attraversano lo spazio della distanza interpersonale e dell'aula, per divenire energia vitale nel processo di apprendimento. Le tecnologie sono un supporto, uno strumento, un viatico per l'apprendimento, ma mai come adesso si è sentito che non sono il canale capace di sviluppare processi emotivo-affettivi, necessari per la relazione.

Pur restando fermo il fatto che molti aspetti della vita possono essere appresi dall'interazione con la propria realtà, senza necessariamente passare attraverso l'interazione con gli altri, la gran parte dei nostri saperi sono appresi nella relazione intersoggettiva, con l'ambiente umano e di vita, che permettono di attribuire a determinate esperienze, quei codici e quei significati che si utilizzano per comunicare, partecipare alla vita sociale, ma necessarie per acquisire il pensiero concettuale. In questa ottica ciò che assume una rilevanza fondamentale è la relazione, ritenuta la caratteristica primaria che interviene sia nell'apprendimento di nuove conoscenze, che per la elaborazione di nuovi saperi. Le modalità relazionali, tanto quelle affettive che quelle sociali, divengono il perno su cui ruota l'evoluzione di ogni soggetto, influenzando la sua maturazione personale e rendendo più ricco, oppure inibendo, il suo desiderio di conoscenza. A partire dalla relazione primaria, ogni successiva relazione per il soggetto è una ridefinizione della propria visione di sé. Nella relazione la persona sente apprezzata – o meno – la propria soggettività e valorizzata la propria alterità, poiché è all'interno della relazione che si verifica il riconoscimento completo e incondizionato del valore dell'altro, la sua irripetibilità e unicità, le sue peculiarità e gli aspetti singolari che lo caratterizzano, il suo essere portatore di trame di significati complessi e sfuggenti.

In un simile contesto appare evidente che anche gli insegnanti debbano ristrutturare il proprio ruolo di formatori, ri-collocandolo in una prospettiva basata sulla collaborazione, l'aiuto e il sostegno reciproco tra gli allievi, il rispetto e la comprensione delle differenze individuali. In questo modo essi hanno la possibilità di percepirsi non più solo come trasmettitori del sapere, ma come organizzatori, mediatori e facilitatori dell'apprendimento sia a livello individuale, che di gruppo, mettendo in risalto le qualità cognitive e emotivo-affettive di ognuno.

Diventa, perciò, necessario un impegno ben organizzato e specializzato da parte di tutti coloro che operano in campo educativo e sociale, per far sì che la scuola diventi un ambiente dove si possa raggiungere la piena realizzazione delle capacità di ogni alunno e si possano liberare i potenziali di sviluppo di ogni singolo soggetto. Dobbiamo sostenere e promuovere una scuola sempre più capace di sviluppare il senso democratico e lo

spirito di partecipazione alla vita sociale e che lavori verso l'obiettivo dell'equità sociale, primo fattore tra tutti che permette l'integrazione e la valorizzazione di tutti i cittadini. Una scuola che nel suo operare tenga di conto dei diversi livelli di partenza e delle diverse potenzialità di ognuno, in modo da non negare la peculiarità del soggetto, ma, al contrario, da essa muovere per educare al rispetto delle differenze individuali, alla tolleranza e all'accoglienza dell'altro, al valore delle diverse abilità, dimensioni fondamentali da acquisire in una società complessa, multietnica e diversificata come quella di oggi.

## 8. Il rapporto con gli insegnanti: figure centrali nello sviluppo dell'adolescente

Nell'esperienza scolastica dei giovani il ruolo del docente è centrale, proprio perché – come è noto – l'insegnante non veicola solo i contenuti di apprendimento, ma interviene anche nella funzione socializzante, attraverso la gestione dei rapporti con gli alunni e attraverso la trasmissione di valori. Nel sistema scolastico l'insegnante è, inoltre, la persona con cui l'alunno si rapporta continuamente e, per questo, assume un'importante ruolo, rappresentativo di tutto il sistema nel suo insieme. I giovani guardano ai professori con interesse, attribuendo un valore positivo al rapporto instaurato con essi. Il grado di fiducia che i ragazzi mostrano nei confronti dei propri insegnanti è molto elevato, anzi dalle indagini emerge che gli insegnanti sono una delle categorie più apprezzate dai giovani dal punto di vista relazionale.

Viene spontaneo sottolineare l'importanza che può assumere, nel processo evolutivo del ragazzo, l'insegnante, soprattutto per il ruolo nuovo di cui viene investito dal punto di vista affettivo-relazionale. La ricerca di adulti significativi è propria dell'adolescente e si osserva sempre più chiaramente come i ragazzi guardino all'insegnante quale possibile punto di riferimento a cui rivolgersi nelle diverse situazioni, più o meno problematiche, che essi possono vivere.

Si tratta di un ruolo e di una responsabilità nuova per gli insegnanti – soprattutto della scuola secondaria superiore – ma avere un luogo privilegiato per l'ascolto e la relazione interpersonale è, sicuramente, una ricchezza da valorizzare e un'occasione da non perdere, per un mondo adulto che fa fatica ad incontrare gli adolescenti, a parlare con essi, a trovare forme di dialogo e di scambio.

In tal senso, al centro del lavoro dell'insegnante c'è principalmente la relazione educativa, caratterizzata essenzialmente da forme di comunicazione e di interazione, dove è fondamentale uno scambio reciproco. Relazione e comunicazione, pur essendo due espressioni diverse, sono inscindibili: non può esserci relazione senza comunicazione e viceversa. Lo stesso significato del comunicare – dal latino *cum = con*, e *munire = legare, costruire* ovvero *communico = mettere in comune, far partecipare* – evidenzia come questo possa essere inteso come un'operazione che origina da due identità che sono diverse, ma che al compimento della loro interazione hanno qualcosa in comune. Tale modo di intendere la comunicazione si pone in continuità con il modo di intendere la relazione, ovvero, due persone inizialmente indipendenti l'una dall'altra che alla fine del processo hanno qualcosa che coinvolge entrambi: la relazione reciproca.

Se la relazione è strutturalmente comunicazione, in quanto *azione di scambio e influenza reciproca* tra soggetti, per simmetria la comunicazione è strutturalmente relazione, per il configurarsi come nesso di emittente e destinatario, così che il messaggio che viene veicolato dai soggetti in interazione può essere espresso nelle forme più diversificate.

Comunicare è, quindi, molto più di inviare o ricevere messaggi o di aver creato un codice disciplinare o un contenuto comune. Per imparare a comunicare occorre poter anticipare la risposta dell'altro, significa assumere il ruolo dell'altro, come prerequisito necessario per una comunicazione efficace. "La coscienza di sé è possibile solo per contrasto. Io non uso io se non rivolgendomi a qualcuno nella mia allocuzione sarà un tu". Questa condizione di dialogo è costitutiva della persona, poiché implica reciprocamente che *io* divenga *tu* nell'allocuzione di chi a sua volta si designa con *io*. Ciò significa che *l'io* e il *tu* sono inscindibili, essi non possono prescindere l'uno dall'altro e non esistono se non reciprocamente. Così nel dialogo con l'altro, il ricevente è già implicito nelle parole di chi parla, e viceversa.

Quindi, da un punto di vista socio-psico-pedagogico, esprimersi non è solamente produrre una sequenza di suoni, o atti verbali, ma è un'attività sociale, per cui ogni atto di comunicazione verbale è comprensibile all'interno di un quadro di regole comuni per l'attribuzione di significati che vengono condivisi nell'ambito personale di riferimento.

## 9. Essere insegnanti anche nella distanza: un futuro di senso

Se comunicazione e relazione sono intrecciati tra loro dalla trama di significati che i soggetti attivi in questa dinamica producono, tra insegnante e allievo/a diviene allora fondamentale il rapporto che si crea. Sia per le normative che per i diritti all'apprendimento di ogni studente o studentessa, la riflessione sull'educazione oggi ci chiede di porre al centro dell'intervento educativo il soggetto e le sue potenzialità di apprendimento, che gli permettono lo sviluppo della conoscenza attraverso l'entrata in contatto, la elaborazione e la trasformazione dei segni e dei saperi propri dell'ambiente in cui vive.

Pur restando fermo il fatto che molti aspetti della vita possono essere appresi dall'interazione con la propria realtà, senza necessariamente passare attraverso l'interazione con gli altri, non si può negare che la maggior parte delle conoscenze di un soggetto deriva dai suoi simili, senza i quali non sarebbe possibile attribuire a determinate esperienze quei codici e quei significati che permettono ad ognuno di noi di comunicare, di partecipare alla vita sociale, ma anche di acquisire il pensiero concettuale. In questa ottica ciò che assume una rilevanza fondamentale è la relazione, ritenuta la caratteristica primaria che interviene sia nell'apprendimento di nuove conoscenze, sia per l'elaborazione di nuovi saperi.

Le modalità relazionali, tanto quelle affettive che quelle sociali, divengono il perno su cui ruota l'evoluzione di ogni soggetto, influenzando la sua maturazione personale e rendendo più ricco, oppure inibendo, il suo desiderio di conoscenza<sup>71</sup>.

Il compito fondamentale delle diverse figure con cui il soggetto in crescita si trova a relazionarsi, educatori, genitori, insegnanti ed ogni altro adulto significativo, è allora quello di riuscire ad instaurare una comunicazione educativa che tenga di conto di alcune specifiche attenzioni, come la creazione di un particolare atteggiamento di disponibilità a incontrare l'altro e mediante l'attivazione e l'utilizzo di strategie educative e didattiche più idonee al raggiungimento dei diversi obiettivi formativi e pedagogici. In que-

---

<sup>71</sup> Cfr. P. Orefice, *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso alla ricerca e alla professionalità*, Editori Riuniti, Roma, 2010.

sta prospettiva vi sono alcune competenze che devono essere acquisite da queste diverse figure co-protagoniste della maturazione del ragazzo, che fundamentalmente sono la capacità di *saper praticare un ascolto attivo*, e la capacità di *introspezione* e di *eterocentramento*, che significa principalmente essere *adulti disponibili e aperti a mettere in discussione se stessi*<sup>72</sup>.

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

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

Le competenze comunicativo-relazionali divengono, perciò, necessarie per l'insegnante, il quale è chiamato a comprendere e interpretare i messaggi degli adolescenti e sulla base di essi agire. Impresa ardua, poiché l'adolescente utilizza *complessi modi e contorte forme e codici spesso non verbali* per esprimere i suoi messaggi e l'insegnante si trova a dover cogliere i *segni* e interpretare i *significati* di forme comunicative spesso enigmatiche o paradossali. Nella relazione educativa dovrebbe inserirsi una comunicazione consapevole che prevede l'assunzione di atteggiamenti come la *curiosità*, finalizzata ad una maggiore comprensione, la *riflessione critica* sulla comunicazione dell'altro, la disponibilità a *saper sostenere la frustrazione* quando ci si accorge che si sta comprendendo qualcosa di diverso da ciò che l'altro ci vuole comunicare. Utilizzando tutte le forme di linguaggio, l'insegnante si rende disponibile a fare in modo che gli *atti comunicativi* di ogni soggetto siano condivisi e compresi, per quanto possibile, in modo da renderli efficaci, ovvero interpretabili ed utilizzabili<sup>73</sup>.

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

---

<sup>72</sup> Cfr. M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.

<sup>73</sup> Cfr. U. Galimberti, *Parole Nomadi*, Feltrinelli, Milano, 2018; Cfr. J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Voll. 1 e 2, Il Mulino, Bologna, 1981; Cfr. M. von Cranach, G. Ochsenein, *Agire. La forma umana del comportamento*, Il Mulino, Bologna, 1994.



## 10. Uno sguardo conclusivo sul futuro dell'apprendimento in adolescenza

I più recenti studi sulla neurodidattica<sup>74</sup> ci rivelano che le due più importanti capacità del cervello, la plasticità cerebrale e la presenza dei neuroni specchio, trovano la loro importante sollecitazione nei processi didattici e di apprendimento. Per questo è necessaria la creazione di un ambiente di vita cognitivamente e affettivamente ricco che promuova le potenzialità di ciascun individuo, e prevenga la perdita del potenziale mentale. La possibilità di un apprendimento coordinato attraverso i sistemi cerebrali è maggiore durante gli stati emotivi e minore durante quelli non emotivi. Sulla base di queste conoscenze si comprende che oggi è necessario creare forme di didattica non replicante, alternativa alla trasmissione della lezione, alle azioni di routine, che sia costitutiva e organizzata secondo i bisogni formativi personali di ogni soggetto. I processi di apprendimento devono essere attivati in ambienti fisici e mentali tali da garantire l'esperienza diretta e attiva, la possibilità di creare linguaggi e immagini, di realizzare forme espressive multidimensionali.

Come evidenziato, ci troviamo in un tempo contrassegnato da profonde trasformazioni che riguardano la categoria del tempo-spazio, la dimensione della comunicazione proiettata in un'ottica planetaria, la smaterializzazione delle relazioni umane e la costruzione di nuove forme di soggettività sempre più incerte, ma allo stesso tempo più aperte. Il sistema educativo subisce senza dubbio tutte queste "rivoluzioni" ed è per questo che la pedagogia, come scienza teorica e pratica, finalizzata allo studio dell'educazione e dell'istruzione nei diversi contesti e nelle diverse fasi del ciclo di vita dell'uomo, è chiamata oggi a un processo di ripensamento e ridefinizione dei propri paradigmi, finalità e linguaggi<sup>75</sup>. È importante che "l'educazione, che mira a comunicare conoscenze" guardi a ciò che sta accadendo nella società e accolga la riflessione pedagogica che si sta adoperando per la ricerca di nuovi modelli formativi e didattici che pongono al centro il soggetto costruttore della propria formazione, superando così la tradizionale convenzione di educazione come sinonimo di trasmissione del sapere<sup>76</sup>.

Il soggetto di oggi è un soggetto che deve imparare a gestire il *movimento*, la *liquidità*, la continua implementazione del *nuovo*. Un soggetto immerso nella complessità, il quale si trova sempre al centro di trasformazioni repentine e che vive in un *cyberspazio*: lo spazio del sapere dove si colloca un'esistenza sociale di soggetti concreti che integrano tra loro le proprie conoscenze<sup>77</sup>.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno aumentato la quanti-

---

<sup>74</sup> Studi che integrano gli studi della didattica nella sua funzione di scienza che si occupa della strutturazione di ambienti e percorsi di apprendimento ottimali, con le neuroscienze che studiano le basi biologiche sottese ai processi cognitivi, emotivi e comportamentali. Cfr. P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano, 2011. Si veda anche G. Rizzolati, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Cortina Raffaello, Milano, 2019.

<sup>75</sup> Cfr. P. C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Scholè, Brescia, 2018.

<sup>76</sup> Cfr. E. Morin, *I 7 sette saperi necessari all'educazione*, Cortina, Milano, 2001; *Lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano 2016; Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2003; *Scrivere il futuro*, Castevecchi, Roma, 2016; Z. Bauman, T. Leoncini, *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Milano, 2017; M. Callari Galli, F. Cambi., M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione, nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003; F. Cambi, A. Mariani, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, 2017;

<sup>77</sup> P. Dominici, *Dentro la società interconnessa. La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*, Franco Angeli, Milano, 2019.

tà di dati e informazioni disponibili, di tecniche e strumenti facilmente utilizzabili, di piattaforme e aule virtuali e, quindi, l'insegnante può divenire colui che aiuta il *soggetto che apprende* a selezionare le fonti, a diventare un *ricercatore del sapere*, a sviluppare *capacità di collaborazione*, per promuovere un'educazione critica e consapevole delle risorse, così come a rendere l'adolescente *artefice e co-costruttore* dei propri processi di conoscenza. Questo significa riuscire a mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, di supporto, di facilitatore, di *persona che è presente anche nella distanza* ed è proiettata ad accompagnare gli adolescenti verso il loro domani<sup>78</sup>. Compito del corpo insegnante diviene, quindi, quello di creare, attraverso la stimolazione della curiosità, un'intelligenza pluriforme, che tenga in considerazione la complessità, l'approccio critico-riflessivo e il contesto di vita, in modo multidisciplinare e globale. Insite in queste indicazioni c'è il superamento del concetto della trasmissione dei saperi in modo unidirezionale, dal docente al discente, nella prospettiva di un sempre più costruttivo processo di relazione tra saperi in chiave interdisciplinare, avvalendosi di strumenti e mezzi comunicativi nuovi e più efficaci della sola parola o del testo. Il valore della rielaborazione, della discussione, del confronto, dello scambio, dell'apprendimento dato dall'integrazione dei personali saperi con quelli dell'altro, diviene centrale in questo contesto, virtuale e mediato, di apprendimento. In molte realtà scolastiche rimane ancora molto forte e preminente, il modello trasmissivo, questione che si pone come aperta anche nella didattica a distanza, con una gran parte del tempo formativo centrato sulla lezione frontale. Sono anni che studi e ricerche internazionali, documenti e linee guida europee e dell'Unesco, sottolineano come i processi di apprendimento richiedano sempre più una partecipazione attiva e costruttiva del soggetto, dimostrando il valore e la necessità di attivare percorsi formativi in grado di sviluppare i diversi potenziali di apprendimento e considerare i diversi stili cognitivi di ogni studente<sup>79</sup>.

Nel tempo del Covid-19 la didattica a distanza è stata una emergenza dovuta alla condizione della restrizione degli spostamenti e alla necessità di isolamento e forse non si è dimostrato essere il *nuovo sistema di istruzione* che desideriamo per bambini e bambine e adolescenti. La didattica a distanza, richiede chiaramente delle competenze specifiche e presuppone che si abbiano conoscenze di *software* e disponibilità di hardware adeguati, per rendere creativa e costruttiva la partecipazione di tutti. Sicuramente ha fatto emergere come vi sia la necessità di ripensare i modelli e i metodi di formazione e che è fondamentale un uso sempre più competente delle tecnologie e dei *device* comunicativi. Una occasione per riflettere su come attuare e rendere efficace e efficiente una scuola che forma alle competenze per il futuro, che possiamo prevedere sempre più immerso nelle tecnologie. Attuare un reale processo di innovazione culturale, organizzativa e istituzio-

<sup>78</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

<sup>79</sup> Cfr. S. Cacciamani et. Al., *Il digitale per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva: quali modelli*, 2019, in <<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/il-digitale-per-unistruzione-di-qualita-equa-e-inclusiva-quali-modelli/>> consultato il 21/05/2020; Cfr. UNESCO, *Quadro di riferimento delle competenze per i Docenti delle TIC*, 2010, in <[http://competenzedocenti.it/Documenti/competenze\\_digitali/unesco\\_-\\_competenze\\_digitali\\_insegnanti.pdf](http://competenzedocenti.it/Documenti/competenze_digitali/unesco_-_competenze_digitali_insegnanti.pdf)> consultato il 21.05.2020; Cfr. C. Braccese, *Le avanguardie educative nel rapporto Unesco sull'educazione digitale*, Indire, 2019, in <<http://www.indire.it/2019/12/11/le-avanguardie-educative-nel-rapporto-unesco-sulleducazione-digitale/>> consultato il 21/05/2020.

nale delle scuole richiede un investimento su più livelli e in più campi, così come *esige* lo sviluppo di ambienti di apprendimento collaborativi, di competenze digitali applicate, di creazione di ambienti 3D, di lavoro con la realtà aumentata e virtuale, di laboratori di simulazione, *coding*, robotica educativa, di utilizzo e sviluppo di piattaforme digitali di apprendimento ad hoc.

Seppur con molti limiti, il Piano Nazionale Scuola Digitale è stato studiato per offrire alle scuole gli strumenti che servono per sviluppare una didattica innovativa, coinvolgente, motivante e adeguata ai tempi che cambiano, valorizzando il digitale come agente attivo di trasformazioni sociali ed economiche su larghissima scala. Un piano dedicato alle competenze digitali degli studenti, per superare i divari e le arretratezze della società, lavorando anche sul pensiero logico e computazionale, per affermare il principio che i nostri studenti non possono limitarsi più ad essere consumatori passivi di *tecnologia*, ma devono diventare consumatori critici e, possibilmente, creatori di innovazione in tutti i campi del sapere. La tecnologia, infatti, è – e deve rimanere – uno strumento, che richiede la conoscenza e l'utilizzo di modelli psico-pedagogici che ne orientino un uso consapevole, per poterla utilizzare in modo corretto e funzionale ed essere capace di attuare anche gli obiettivi dell'Agenda 2030 Unesco, per un'educazione equa, inclusiva e di qualità.

Come ogni percorso di innovazione di pratiche e prassi, anche la didattica mediata dalle tecnologie richiede metodi e progettazioni basate sui saperi prodotti dalla ricerca di questa area scientifica, ma potremmo anche cominciare a tesaurizzare e valorizzare le tante esperienze sul campo, che offrono eccellenti modalità di intervento nell'area dell'istruzione.

Nella condizione attuale abbiamo ancora bisogno di tempo per realizzare questo cambiamento, che presuppone una reale preparazione e una formazione degli insegnanti in tale direzione, un lavoro di preparazione adeguato e una formazione metodologica di qualità<sup>80</sup>, la quale dovrebbe essere appannaggio delle competenze offerte dai percorsi universitari, realtà che ancora stentano a fare un salto verso questo orizzonte, soprattutto nell'area delle scienze umanistiche e della formazione.

Gli orizzonti che si aprono davanti all'umanità sono davvero di una grande potenza ed è necessario prendere atto che ci troviamo in un'epoca che va verso un futuro completamente distante dalle forme di realtà fino ad oggi conosciute e che si proietta in dimensioni dell'*essere* e dell'*esistere* che chiedono agli insegnanti – ma credo a tutto il mondo degli adulti – il gusto di accogliere l'avventura dell'inedito e, per molti versi, dell'imprevedibile.

### Riferimenti bibliografici minimi

Alferi S., Bignardi P., Marta E. (a cura di), *Adolescenti di valore. Indagine Generazione Z 2017-2018*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

Amerio P., Boggi Cavallo P., Palmonari A., *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Il Mulino, Bologna 1990.

Anzieu D., *L'Io-pelle*, Borla, Milano 1987.

Anzieu D., *Il gruppo e l'inconscio*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.

---

<sup>80</sup> Per un approfondimento si veda anche la riflessione proposta dall'Istituto degli Innocenti, Centro di Documentazione sull'Infanzia e Adolescenza: *Didattica a distanza e diritti degli Studenti*: in <<https://www.minori.gov.it/it/node/7237>>

- Ariolo A., *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Augè M., *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, (ed. orig.:1992), Eleuthera, Milano, 2009.
- Battistoni L., Guazzugli Marini G., Majorino P., Venuleo C. (a cura di), *Giovani 2000: Verso il Libro Bianco della Gioventù*, Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento Affari Sociali, Roma 2000.
- Bauman Z., *Scrivere il futuro*, Castevecchi, Roma 2016.
- Bauman Z., Leoncini T., *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Segrate (Mi) 2017.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Bentivegna S., *Disuguaglianze digitali*, Laterza, Roma 2009.
- Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983.
- Bertin G.M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004.
- Blos P., *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, Armando, Roma 1988.
- Blos P., *The adolescent passage. Developmental Issues*, By arrangement with MarK Pater-son and International Universities, Press Inc., New York 1979.
- Boncelli E., *Il cervello, la mente e l'anima*, Mondadori, Milano,1999.
- Braccese C., *Le avanguardie educative nel rapporto Unesco sull'educazione digitale*, Indire 2019, in <http://www.indire.it/2019/12/11/le-avanguardie-educative-nel-rapporto-unesco-sulleducazione-digitale/>
- Cacciamani S. et. Al., *Il digitale per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva: quali modelli*, 2019, in <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/il-digitale-per-unistruzione-di-qualita-equa-e-inclusiva-quali-modelli/> UNESCO, *Quadro di riferimento delle competenze per i Docenti delle TIC*, 2010, in [http://competenzedocenti.it/Documenti/competenze\\_digitali/unesco\\_-\\_competenze\\_digitali\\_insegnanti.pdf](http://competenzedocenti.it/Documenti/competenze_digitali/unesco_-_competenze_digitali_insegnanti.pdf)
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione, nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- Cambi F., Mariani A., Giosi M., Sarsini D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2017.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi*, Liguori, Napoli 1997.
- Cambi F., Ulivieri S., *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Cambi F., Ulivieri S., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Carr N., *Internet ci rende stupidi?*, Cortina, Milano 2011.
- Casalegno F. (a cura di), *Memoria quotidiana. Comunità e comunicazione nell'era delle reti*, Le Vespe, Pescara-Milano 2001.
- Casoni A., (a cura di), *Adolescenza liquida. Nuove identità e nuove forme di cura*, EDUP Roma 2008.
- Coleman J.C., *The nature of adolescence*, Methuen, London 1980, trad. it., *La natura*

- dell'adolescenza, Il Mulino, Bologna 1983.
- Cospes (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerche sulla formazione dell'identità degli adolescenti italiani*, in "Ricerche e proposte: adolescenti e giovani", n° 4, 1995.
- Cro F., *Si fa presto a dire intelligente*, in *Mente e Cervello*, a. X(2012), n. 93.
- D'Onofrio E., *Adolescenza. Una terra di mezzo*, Aracne, Roma 2013.
- Crocetti E., *La formazione dell'identità negli adolescenti invisibili: una ricerca sugli adolescenti in carcere*, in "Psicologia sociale", n.1, 2018
- De Angelis V., *La logica della complessità. Introduzione alle teorie dei sistemi*, Bruno Mondadori, Milano 1996.
- De Leo G., Palomba F., *L'adolescenza lunga*, UNICOPLI, Milano 1992.
- De Vito E., Luzzati D., Palazzi S., Guerrini A., *Il Sé e l'immagine di sé in adolescenza*, in "Età evolutiva", n. 32, 1989.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 09 marzo 2020, art. 1, comma 2.
- Dominici P., *Dentro la società interconnessa. La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Erikson E., *Childhood and society*, Norton, New York 1950, trad. it., *Infanzia e società*, Armando, Roma 1968.
- Erikson E., *Identity youth and crisis*, Norton, New York 1968, trad. It., *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma 1974.
- Erikson E., *The Lyfe Cycle Completed. A Rewiew*, By Rikan Enterprises Ltd., W.W. Norton e Company, New York 1982, trad. it., *I cicli della vita*, Armando, Roma 1984.
- Felini D., *Internet: verso un bilancio pedagogico*, La Scuola, Bescia, 2001.
- Ferri P., *Nativi digitali*, Mondadori, Milano 2011.
- Frabboni F., *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*, Erikson, Trento 2012.
- Freddi C., *La funzione del gruppo in adolescenza. Il gruppo dei pari, terapeutico e di classe*, Cortina Edizioni, Milano, 2005
- Freud A., *Opere*. Vol. 1: 1922-1943, Bollati Boringhieri, Torino 1985; *Opere*. Vol. 2: 1945-1964, Bollati Boringhieri, Torino 1985; *Opere*. Vol. 3: 1965-1975, Bollati Boringhieri, Torino 1985.
- Galimberti U., *Opere*. Vol. 12: *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2016
- Galimberti U., *Parole Nomadi*, Feltrinelli, Milano 2018.
- Gallo B., *Neuroscienza e apprendimento*, Ellissi, Napoli 2003.
- Gardner H., *Forma mentis*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, BUR, Torino 2011.
- Granelli A., *Il sé digitale: identità, memoria, relazioni nell'era della rete*, Guerini, Milano 2006.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Voll. 1 e 2, Il Mulino, Bologna 1981.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Bruno Mondadori, Milano 2011 (ed. org. 1927)
- <http://newsroom.ucla.edu/portal/ucla/ucla-study-finds-that-searching-64348.aspx>.
- Iori V., *Coronavirus: spazio, tempo, corpo nell'emergenza vissuta dai bambini*, in <https://www.dire.it/05-04-2020/443443-coronavirus-spazio-tempo-corpo-nell'emergenza-vissuta-dai-bambini/>
- Istituto degli Innocenti, Centro di Documentazione sull'Infanzia e Adolescenza: *Didat-*

- tica a distanza e diritti degli Studenti*: <https://www.minori.gov.it/it/node/7237>
- Istituto IARD, *Laboratorio adolescenza* <https://www.istitutoiard.org/>
- Jensen E.J., Nutt A.E., *Il cervello degli adolescenti: tutto quello che è necessario sapere per aiutare a crescere i nostri figli*, Mondadori, Milano 2015.
- Lee L., *Mental health effects of school closures during COVID-19*, in <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7156240/>
- Livingstone S., *Ragazzi on-line*, V&P, Milano 2010.
- Livolsi M., *Identità e progetto. L'attore sociale nella società contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- Livolsi M., *La società degli individui. Globalizzazione e mass-media in Italia*, Carocci, Roma 2006.
- Lutte G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1987.
- Maggiolaro E., *La Prospettiva Temporale nell'adolescenza. Studio teorico – metodologico*, <https://core.ac.uk/download/pdf/41165103.pdf>
- Maglietta D., (a cura di), *Bambini e adolescenti in gruppo*, Borla, Roma 2007.
- Maiolo G., *Dalla parte degli adolescenti*, Ed.Centro Studi Erickson, Trento 2014.
- Mancaniello M.R., *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa 2002.
- Mancaniello M.R., *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, PensaMultimedia, Lecce 2018.
- Mancaniello M.R., *Tra adolescenza e giovinezza: catastrofe e ricostruzione di sé*, in "Studi sulla formazione", n. 1, 2001.
- Mariani A., *Corpo e modernità*, Unicopli, Milano 2004.
- Melucci A., *Passaggio d'epoca. Il futuro è adesso*, Ledizioni, Milano 2010.
- Morin E., *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione*, Cortina, Milano 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000
- Neubauer J., *The fin-de siècle culture of adolescence*, University Press, New Haven, Yale 1992.
- Nicolò A. M., Ruggiero I. (a cura di), *La mente adolescente e il corpo ripudiato*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Nuttin J., *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, Paris, PUF, trad. it., *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma 1983.
- Orefice P., *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso alla ricerca e alla professionalità*, Editori Riuniti, Roma 2010.
- Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo <https://www.rapportogiovani.it/osservatorio/>
- Petter G., *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Petter G., *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Giunti, Firenze 1999.
- Piaget J., Inhelder B., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, PUF, 1955, trad. it., *Dalla Logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Giunti, Firenze 1971.
- Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1967.

- Pietropolli Charmet G., *Giovani vs adulti: come crescere insieme*, Aliberti, Roma 2012
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Cortina Editore, Milano 2000.
- Pietropolli Charmet G., *L'adolescente nella società senza padri*, Edizioni UNICOPLI, Milano 1990.
- Pietropolli Charmet G., Rosci E., *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*, UNICOPLI, Milano 1992.
- Pistolini S., *Gli sprecati. I turbamenti della nuova gioventù*, Feltrinelli, Milano 1995.
- Prensky M., *Citazioni bibliografiche*, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky/>, 22.12. 2017.
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica alla retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa, 2011
- Recalcati M., *Il complesso di Telemaco: Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2014
- Riva G., *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna, 2014
- Rivoltella P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2011
- Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Ed. Scholè, Brescia 2018
- Rizzolati G., Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Cortina Raffaello, Milano 2019
- Rodriguez-Tomè H., Bariau F. *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, Presse Universitaire de France, 1994
- Sarsini D., *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma 2013
- Siegel D.J., *La mente adolescente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Small G., Vorgan G., *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Collins, New York 2008
- Spiniello R, Piotti A., Comazzi D., *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*. Franco Angeli, Milano, 2015
- Sweller J., Ayres P., Kalyuga S., *Cognitive Load Theory*, Springer Verlag, Berlino 2011.
- Taransaud D., *Tu pensi che io sia cattivo. Strategie pratiche per lavorare con adolescenti aggressivi e ribelli*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Tonolo G., *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Tonolo G., *Prospettiva temporale nell'adolescenza*, 48 Rassegna CNOS, n. 1, 1994
- Vegetti Finzi S., Battistin A.M., *L'età incerta*, Milano, Mondadori, 200
- Von Bertalanffy L., *Teoria generale dei sistemi*, Idesi, Milano 1971
- von Cranach M., Ochsenein G., *Agire. La forma umana del comportamento*, Il Mulino, Bologna 1994
- Zuanazzi G., *L'età ambigua*, La Scuola, Brescia 1995