

# La responsabilizzazione degli adolescenti: un modello di intervento preventivo attraverso l'interazione tra pari

*Alessandra Fermani, Stefano Polenta, Elisabetta Crocetti*  
Università di Macerata

*Amanze Daniel Chibunna*  
Associazione Centro Servizi Immigrati Marche (ACSIM)

## 1. Introduzione

Il progetto “La responsabilizzazione degli adolescenti: un modello di intervento”, a cui facciamo riferimento nel presente contributo, è stato ideato dall'Associazione Centro Servizi Immigrati Marche (ACSIM) e finanziato nel 2009 dal Ministero delle Politiche Sociali. Per garantire la scientificità della ricerca sono stati coinvolti tre ricercatori del Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Macerata: Alessandra Fermani ed Elisabetta Crocetti, con competenze psico-sociali e in grado di utilizzare gli strumenti di analisi quantitativa secondo gli standard accreditati, e Stefano Polenta, che ha apportato competenze più di tipo psico-dinamico e psico-educativo. I componenti del gruppo di ricerca hanno costantemente interagito, in modo da “produrre” teoria a partire da quanto andava emergendo nei focus group.

La finalità del progetto è favorire, negli adolescenti appartenenti a tre Istituti con elevata presenza di studenti di differente provenienza etnica, la responsabilizzazione, il rispetto delle norme e della differenza attraverso l'identificazione e la cooperazione nel gruppo classe, giudicandoli fattori protettivi dal disagio e dalla discriminazione. In particolare, nel corso del progetto sono affrontate alcune tematiche con l'obiettivo di:

- 1) sensibilizzare gli adolescenti sui temi della convivenza civile, della collaborazione e della integrazione;
- 2) promuovere tra i ragazzi il rispetto delle altre culture al fine di vivere la diversità come una ricchezza a partire dal proprio contesto scolastico.

Il progetto, tuttora in fase di svolgimento, si struttura come ricerca-azione (Lewin, 1935, 1939, 1948, 1951) e prevede la realizzazione di focus group (Zammuner, 2003). A partire dall'ipotesi che l'interazione fra pari, se adeguatamente agevolata, possa rappresentare un'importante occasione per produrre significati condivisi e co-costruiti dal gruppo-classe con significative ricadute sull'identificazione con comportamenti socialmente “virtuosi”, il progetto è stato svolto con lo scopo di individuare, per la fascia della prima adolescenza, quali modalità di facilitazione della comunicazione permettessero un dialogo autentico e costruttivo. L'identificazione di tali modalità si stanno definendo con l'avanzare del progetto. Particolare attenzione viene posta, secondo lo stile della

ricerca-azione, all'interazione fra modelli teorici ed esperienza sul campo, utilizzando il costante dialogo fra i ricercatori coinvolti come elemento di garanzia scientifica e di capacità innovativa.

Al fine di monitorare il processo di cambiamento, il progetto contempla un'indagine multimetodo che si serve sia di metodi di analisi quantitativa e sia qualitativa.

Per quanto riguarda l'analisi quantitativa è stato strutturato uno studio I, in entrata, tramite la compilazione di questionari da parte degli adolescenti che hanno partecipato alla ricerca. Una medesima distribuzione, lo studio III, è prevista alla fine del progetto.

Tra lo studio I e lo studio III, si inserisce uno studio II qualitativo, secondo la modalità della ricerca-azione in cui si alternano incontri di discussione con esperti e focus group tra pari, in cui approfondire le tematiche oggetto del progetto.

Nello specifico, sono previsti 4 focus group per ogni classe aderente al progetto, 6 classi di due scuole medie e 3 classi di una scuola superiore professionale. Ogni focus group è svolto in classe durante l'orario di lezione sotto la guida di un ricercatore che svolge il ruolo di conduttore-facilitatore nella discussione (Lai, 1973).

Tutte le fasi del progetto, quantitativa e qualitativa, coinvolgono varie figure di mediatori culturali a seconda delle etnie presenti nelle classi dei partecipanti.

## **2. STUDIO I**

### *2.1 Obiettivi*

Lo scopo della prima raccolta dati tramite questionario era cercare di comprendere, tenuto conto delle caratteristiche di personalità e delle varie tipologie familiari di appartenenza (famiglie italiane vs famiglie miste vs famiglie immigrate), quale fossero i livelli di identificazione dei partecipanti nel proprio gruppo classe, il coinvolgimento emotivo attivato nei confronti dei coetanei immigrati o italiani e le espressioni di disagio psicologico (ansia e depressione) vissute dagli studenti.

I risultati di questo primo studio saranno confrontati alla fine della ricerca-azione con quelli di una seconda e identica raccolta dati per monitorare alcuni cambiamenti avvenuti nei partecipanti.

### *2.2 Metodo*

#### *2.2.1 Partecipanti*

Hanno volontariamente partecipato alla ricerca 143 adolescenti (47% maschi) che frequentavano due scuole medie e una scuola superiore professionale (IPSIA, Indirizzi: Meccanico, Elettronico e Servizi sociali) della provincia di Macerata. La loro età variava tra i 12 e i 17 anni ( $M = 13$ ,  $DS = 1.6$ ). Il campione era composto da tre gruppi: il 60% degli adolescenti provenivano da famiglie italiane; il 10% da famiglie miste (in cui un solo genitore aveva la nazionalità italiana); e il 30% da famiglie migranti (17 provenivano dall'Est Europa, 10 dall'Africa, 12 dall'Asia, 1 dal Sud America, e 1 dall'Inghilterra).

## Procedura

Dopo aver ottenuto l'autorizzazione dei Dirigenti scolastici dei tre Istituti maceratesi, una ricercatrice si è recata nelle classi durante l'orario delle lezioni. Sono state espone agli studenti le finalità della ricerca ed è stato brevemente presentato il questionario. Ai ragazzi è stato chiesto se volessero partecipare alla ricerca garantendo loro l'assoluto anonimato. Tutti gli alunni presenti in classe il giorno della somministrazione hanno accettato di partecipare allo studio. La compilazione del questionario ha richiesto in media circa trenta minuti.

## Misure

Il questionario era composto da domande socio-anagrafiche e dalle seguenti scale self-report:

### a) Identificazione

È stata utilizzata la *Identification Scale* (Kreiner e Aschforth, 2004) che comprende 24 item con modalità di risposta su scala Likert a 5 punti da 1 (per niente d'accordo) a 5 (molto d'accordo), e che è riconducibile a 4 dimensioni dell'identificazione:

- *identificazione* (6 item;  $\alpha = .64$ ): indica la misura in cui gli adolescenti si identificano positivamente con il proprio gruppo. Un esempio di item è "Il successo del mio gruppo è anche il mio successo";
- *de-identificazione* (6 item  $\alpha = .72$ ): si ha quando un individuo sottolinea che lui/lei non ha le stesse caratteristiche e/o non condivide principi degli altri membri del gruppo. Un esempio di item è "Provo imbarazzo ad essere parte di questo gruppo";
- *identificazione neutrale* (6 item  $\alpha = .80$ ): è caratteristica di quegli adolescenti che non provano sentimenti particolari, né positivi né negativi, verso il proprio gruppo. Un esempio di item è "Non provo molti sentimenti per questo gruppo";
- *identificazione ambivalente* (6 item  $\alpha = .75$ ): si caratterizza per un atteggiamento ambivalente e altalenante nei confronti del proprio gruppo. Un esempio di item è "Provo sentimenti contrastanti circa il mio legame con questo gruppo".

### b) Personalità

Attraverso una scala proposta da Gerris, Houtmans, Kwaaitaal-Roosen, Schipper, Vermulst e Janssens (1998) sono stati misurati i cinque fattori di personalità noti come i *Big Five* (Goldberg, 1992). La scala consiste di 30 item con modalità di risposta su scala Likert a 7 punti, da 1 (non mi corrisponde per niente) a 7 (mi corrisponde completamente) ed è riconducibile a 5 dimensioni dell'identificazione:

- *estroversione* (6 item;  $\alpha = .74$ ): rappresenta la tendenza ad incontrare e parlare con le persone, ad essere assertivi, attivi e a ricercare situazioni nuove e stimolanti;
- *disponibilità* (6 item;  $\alpha = .65$ ): indica la tendenza ad essere gentili con gli altri, affettuosi ed affidabili;
- *coscienziosità* (6 item;  $\alpha = .70$ ): rappresenta il livello di motivazione e persistenza nel raggiungimento dei propri obiettivi;
- *stabilità emotiva* (6 item;  $\alpha = .67$ ): indica la misura in cui gli individui sono emo-

tivamente stabili o al contrario sono caratterizzati da ansia, paura e umore depresso;

- *apertura all'esperienza* (6 item;  $\alpha = .63$ ) : indica la tendenza ad essere creativi, immaginativi, perspicaci e riflessivi.

c) *Depressione*

La manifestazione di sintomi depressivi di tipo sub-clinico è stata valutata mediante *The Children's Depression Inventory* (CDI) (Kovacs, 1985). Si tratta di una scala monofattoriale composta da 27 item, con modalità di risposta su scala Likert a 3 punti: 1 (falso), 2 (in parte vero) e 3 (completamente vero). Esempi di item sono: "Sono sempre triste", "Mi sento sempre solo/a". Alpha = .81.

d) *Ansia*

La manifestazione di sintomi ansiosi è stata misurata attraverso *The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders* (SCARED) (Birmaher, Khetarpal, Brent, Cully, Balach, Kaufman et al., 1997). Si tratta di una scala che si basa sulla classificazione dei disturbi di ansia riportata nel DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000): *Panico* (12 item;  $\alpha = .80$ ); *Fobia sociale* (5 item;  $\alpha = .64$ ); *Ansia da separazione* (3 item;  $\alpha = .61$ ); *Ansia generalizzata* (7 item;  $\alpha = .67$ ); *Fobia scolastica* (3 item;  $\alpha = .66$ ); *Ansia totale* (30 item;  $\alpha = .84$ ).

Tale strumento è composto da 38 item con modalità di risposta su scala Likert a 3 punti: 1 (quasi mai), 2 (a volte), 3 (spesso). Esempi di item sono: "Ho paura di non piacere agli altri", "Sono una persona che si preoccupa molto", "Ho paura ad andare a scuola".

e) *Emozioni*

La manifestazione di emozioni positive e negative nei confronti, nella propria classe, sia di ragazzi provenienti da famiglie migrate sia di coetanei italiani è stata misurata tramite una check list di 9 emozioni. Tale strumento, costruito *ad hoc*, chiedeva di esprimere su una scala Likert a 5 punti (1 = punteggio minimo e 5 = punteggio massimo) l'intensità di emozione provata. Esempio di item: "Avendo ragazzi immigrati/italiani nella tua classe quanto ti senti: arrabbiato/contento/impietosito ecc...".

Dall'analisi fattoriali sono risultati 4 fattori:

- *emozione positiva nei confronti dei ragazzi immigrati* (4 item;  $\alpha = .62$ ): indica la misura in cui gli individui provano emozioni positive nei confronti dei ragazzi immigrati;
- *emozione negativa nei confronti dei ragazzi immigrati* (5 item;  $\alpha = .60$ ): indica la misura in cui gli individui provano emozioni negative nei confronti dei ragazzi immigrati;
- *emozione positiva nei confronti dei ragazzi italiani* (4 item;  $\alpha = .62$ ): indica la misura in cui gli individui provano emozioni positive nei confronti dei ragazzi italiani;
- *emozione negativa nei confronti dei ragazzi italiani* (5 item;  $\alpha = .69$ ): indica la misura in cui gli individui provano emozioni negative nei confronti dei ragazzi italiani.

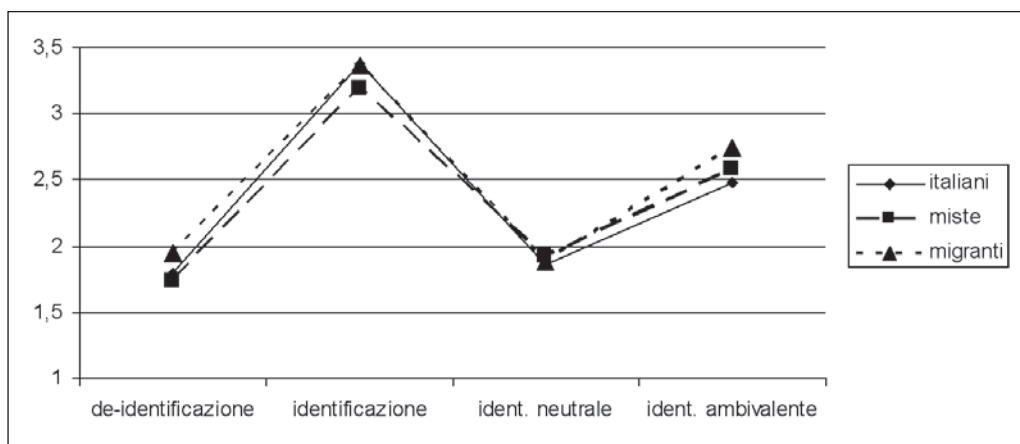
## 2.3 Risultati<sup>1</sup>

### 2.3.1 Identificazione nel gruppo classe

Per indagare i livelli di identificazione e le eventuali differenze di genere, di età e di tipologia familiare, è stata effettuata l'analisi della varianza multivariata (MANOVA) sui quattro fattori dell'identificazione di sé in funzione del genere, della scuola frequentata (Ipsia vs scuole medie) e della tipologia familiare di appartenenza.

In generale, come si evince dalla figura 1 gli studenti si rappresentano con livelli di identificazione nel gruppo classe di poco superiori al punto medio, moderati livelli di de-identificazione e identificazione neutrale e livelli di identificazione ambivalente di poco inferiori al punto medio della scala.

Figura 1: punteggi medi dell'identificazione in base alla tipologia familiare

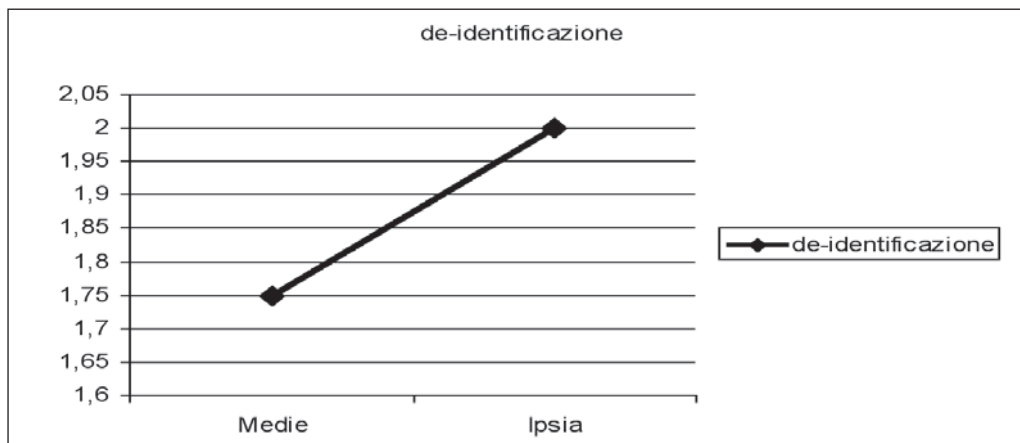


Nota: i punteggi sono espressi in una scala da 1 (valore minimo) a 5 (valore massimo)

L'analisi ha rivelato differenze significative solo in relazione ai livelli di de-identificazione nei due tipi di scuola. Gli adolescenti dell'Ipsia si rappresentano con livelli di de-identificazione più alti di quelli espressi dai ragazzi delle scuole medie ( $F(1, 143) = 5.40, p < .05$ ).

<sup>1</sup> I risultati di questa prima raccolta dati effettuata tramite questionario saranno riportati in modo sintetico al fine di offrire solo un quadro generale dei vissuti dei partecipanti nella situazione di partenza del progetto e consentire, invece, una discussione e analisi più approfondita riguardo alla fase dedicata ai focus group e quindi dell'interazione tra pari.

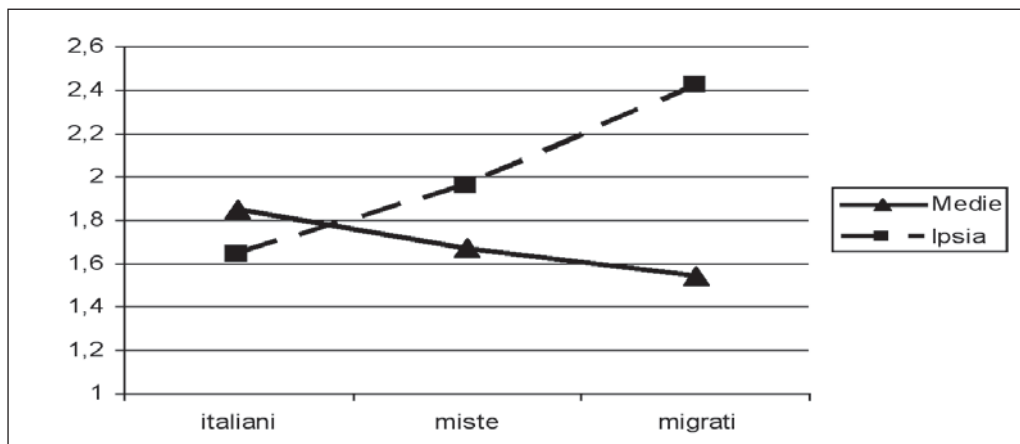
Figura 2: punteggi medi della de-identificazione in base al tipo di scuola



Nota: i punteggi sono espressi in una scala da 1 (valore minimo) a 5 (valore massimo)

D'altra parte, le evidenze hanno fatto rilevare interazioni significative sulla de-identificazione tra il tipo di scuola frequentata e la tipologia familiare di appartenenza.

Figura 3: interazioni e punteggi medi della de-identificazione in rapporto al tipo di scuola e alla tipologia familiare



Nota: i punteggi sono espressi in una scala da 1 (valore minimo) a 5 (valore massimo)

Come è possibile osservare nella figura 3 i ragazzi italiani delle medie hanno punteggi medi di de-identificazioni moderatamente più alti rispetto a quelli di famiglie miste o immigranti ma all'istituto superiore le cose si capovolgono e sono proprio i ragazzi appartenenti ad altre etnie a far registrare livelli più considerevoli di de-identificazione con il gruppo.

### 2.3.2 Le caratteristiche di personalità

In linea con gli obiettivi della ricerca sono state indagate le caratteristiche di personalità dei partecipanti. Nella tabella 1 sono indicate le medie ottenute in base al genere e alla genere e al tipo di scuola frequentata.

Tabella 1: punteggi medi delle caratteristiche di personalità in funzione del genere e della scuola frequentata

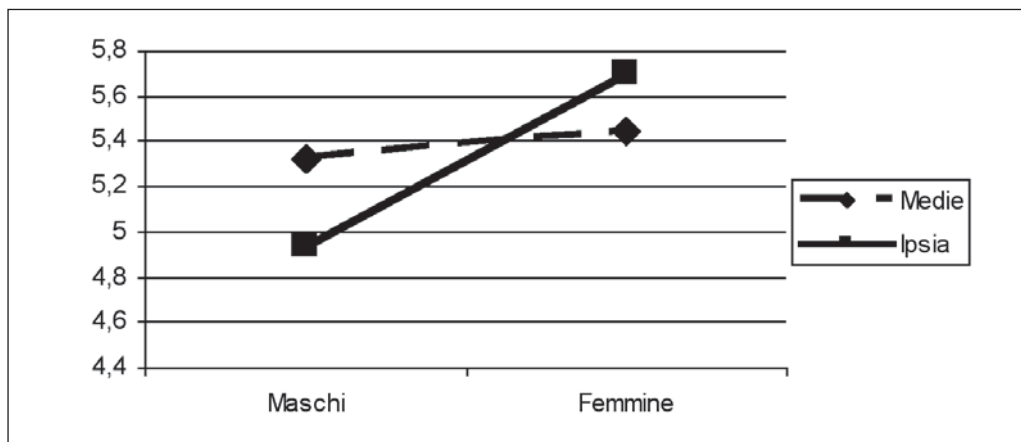
	Maschi n = 67		Femmine n = 76	
	Medie M	Ipsia M	Medie M	Ipsia M
Estroversione	4.90	4.41	4.61	4.06
Disponibilità	5.32	5.94	5.24	5.70
Coscienziosità	4.49	4.30	4.17	4.40
Stabilità emotiva	4.60	4.09	4.47	3.27
Apertura all'esperienza	4.64	4.62	4.54	4.77

Note: le risposte sono state espresse in una scala Likert a 7 punti, da 1 (valore minimo) a 7 (valore massimo)  
M= medie

Mentre non sono state rilevate differenze significative in relazione alla tipologia familiare di appartenenza sono risultate differenze significative in relazione al genere sulla stabilità emotiva ( $F(1, 143) = 5.67, p < .05$ ) e al tipo di scuola sulla estroversione ( $F(1, 143) = 5.55, p < .05$ ) e sulla stabilità emotiva ( $F(1, 143) = 12.56, p < .001$ ).

Nello specifico le ragazze si sono rappresentate come meno stabili emotivamente rispetto ai loro coetanei mentre i ragazzi delle medie si sono mostrati come più estroversi e più stabili emotivamente degli studenti dell'Ipsia. Sono risultate interazioni significative sulla disponibilità in relazione al genere e al tipo di scuola frequentata.

Figura 4: interazioni e punteggi medi della disponibilità in rapporto al tipo di scuola e al genere



Nota: i punteggi sono espressi in una scala da 1 (valore minimo) a 5 (valore massimo)

Come si nota dalla figura 4 i maschi sono meno disponibili delle femmine mentre sono i maschi delle medie ad essere più disponibili di quelli dell'Ipsia, sono le femmine dell'Ipsia ad essere più disponibili delle ragazze delle medie.

### 2.3.3 Disagio interno: sintomi depressivi e ansiosi<sup>2</sup>

In linea con gli obiettivi della ricerca quantitativa sono stati analizzati i livelli di sintomi depressivi e di ansiosi con i quali i ragazzi si rappresentano.

Tabella 2: punteggi medi della depressione in funzione del genere e della scuola frequentata

	Maschi n = 67		Femmine n = 76	
	Medie M	Ipsia M	Medie M	Ipsia M
Depressione	1.37	1.54	1.55	1.64

Note: le risposte sono state espresse in una scala Likert a 3 punti, da 1 (valore minimo) a 3 (valore massimo)  
M= medie

Come mostra la tabella 2, le ragazze si rappresentano con maggiori sintomi depressivi rispetto ai ragazzi ( $F(1, 143) = 6.91, p < .01$ ) e tale disagio è presente maggiormente all'Ipsia rispetto alle scuole medie ( $F(1, 143) = 4.17, p < .05$ ).

Tabella 3: punteggi medi dei sintomi ansiosi in funzione del genere e della tipologia familiare

	Maschi n = 67			Femmine n = 76		
	Italiane M	Miste M	Migrate M	Italiane M	Miste M	Migrate M
Panico	1.25	1.19	1.39	1.41	1.43	1.56
Fobia sociale	1.90	1.57	1.78	2.08	1.76	1.83
Ansia separazione	1.76	1.61	1.96	1.82	1.89	1.92
Ansia generalizzazione	1.87	1.60	1.99	1.92	1.76	1.86
Fobia scolastica	1.67 <sup>c</sup>	1.33 <sup>a</sup>	1.41 <sup>ab</sup>	1.78 <sup>c</sup>	1.30 <sup>a</sup>	1.52 <sup>ab</sup>
Ansia totale	1.59	1.41	1.65	1.72	1.59	1.71

Note: le risposte sono state espresse in una scala Likert a 3 punti, da 1 (valore minimo) a 3 (valore massimo).  
M= medie Test di Tukey. \*\*\* $p < .001$ .

Nei sintomi ansiosi, rispetto al genere sono state riscontrate differenze significative relativamente al panico ( $F(1, 143) = 6.91, p < .01$ ) e all'ansia totale ( $F(1, 143) = 5.26, p < .05$ ) mentre la tipologia familiare ha fatto riscontrare differenze significative nella fobia scolastica ( $F(2, 143) = 5.40, p < .01$ ). Nello specifico, nel confronto con i coetanei, le studentesse si rappresentano come con maggiori problemi di panico e ansia totale mentre i ragazzi di famiglia mista e migrata hanno meno problemi di fobia scolastica rispetto agli studenti italiani.

<sup>2</sup> Quando ci riferiamo alla depressione e all'ansia non abbiamo intenzione di trattare tali malesseri né nella loro accezione più strettamente patologica né da un punto di vista clinico. Ci riferiamo invece ad alcuni sintomi depressivi e ansiosi che normalmente possono interessare i vissuti quotidiani di tutti ragazzi.



### 2.3.4 Emozioni negative ed emozioni positive nei confronti di coetanei di altra etnia e autoctoni

Ai partecipanti è stato chiesto di manifestare l'intensità con cui provavano certe emozioni nei confronti di compagni di classe immigrati o italiani. Non sono risultate differenze significative in base al genere, alla tipologia familiare e alla scuola frequentata.

Tabella 3: punteggi medi delle emozioni in funzione del genere e della tipologia familiare

Emozioni	Maschi n = 67			Femmine n = 76		
	Italiane M	Miste M	Migrate M	Italiane M	Miste M	Migrate M
Positive immigrato	3.59	2.61	2.92	3.18	3.37	3.21
Positive italiano	3.46	3.17	2.98	3.13	3.63	2.94
Negative immigrato	1.87	1.37	2.19	1.79	1.40	1.52
Negative italiano	1.36	1.40	1.97	1.38	1.51	1.37

Note: le risposte sono state espresse in una scala Likert a 5 punti, da 1 (valore minimo) a 5 (valore massimo)  
M= medie

Come mostra la tabella 4 le emozioni positive si attestano in tutte e tre le tipologie familiari e in entrambi i generi vicino al punto medio della scala. D'altro lato i ragazzi e le ragazze dichiarano di provare moderate emozioni negative nei confronti sia degli immigrati e sia degli italiani.

### 2.3.5 L'associazione dell'identificazione nel gruppo classe con le emozioni, i problemi interni e le caratteristiche di personalità

Come mostra la tabella 5<sup>3</sup> abbiamo svolto analisi di correlazione e di regressione, nelle dimensioni delle emozioni, dei sintomi di disagio interno e delle caratteristiche di personalità inserendo in blocco come predittori i quattro fattori dell'identificazione.

Tabella 5: punteggi Beta standardizzati e porzioni di varianza spiegata per le analisi della regressione sulla identificazione con le emozioni, i sintomi di disagio interno e le caratteristiche di personalità

N = 143	Emozione negativa immigrato	Emozione negativa Italia	Depressione	Ansia totale	Estroversione	Disponibilità	Stabilità emotiva
Identificazione	-.21** (-.26**)	(-.25**)					
De -identificazione	.33*** (.31***)	.25 ** (.25**)	.33*** (.36***)	.28**	-.23** (-.17*)	(-.19*)	-.19* (-.24**)
Identificazione neutrale						(-.19*)	
Identificazione ambivalente	(.24**)		(.25**)	(.19*)			
Totale R <sup>2</sup>	.16 ***	.07*	.14***	.13***	.08**	.07*	.09**

Note: correlazioni di Pearsons tra parentesi

\*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001.

<sup>3</sup> Sono riportate sono le dimensioni che hanno dato risultati significativi alle analisi di correlazione e di regressione.

L'identificazione nel gruppo classe è risultata negativamente associata al provare emozioni negative nei confronti sia dei compagni immigrati sia italiani.

Al contrario la de-identificazione nel gruppo classe si è rivelata positivamente associata sia alle emozioni negative nei confronti dei coetanei immigrati e italiani sia a sintomi di disagio interno come depressione e ansia totale. D'altro lato il non sentirsi parte del proprio gruppo è associato a minore estroversione, disponibilità e stabilità emotiva. Anche l'identificazione neutrale è risultata correlata negativamente alla disponibilità.

Infine, l'identificazione ambivalente è risultata più correlata a maggiori emozioni negative provate nei confronti dei ragazzi immigrati, a maggiore depressione e ansia totale.

## *2.4 Conclusioni e sviluppi*

Le evidenze raccolte in questo studio I mostrano che i partecipanti al progetto in entrata mostrano medi livelli di identificazione nel gruppo classe e moderate manifestazioni di de-identificazione. Gli studenti si sono rappresentati con caratteristiche di personalità positive ma, nello specifico, le ragazze sono risultate come meno stabili emotivamente rispetto ai loro coetanei; i ragazzi delle medie si sono mostrati come più estroversi e più stabili emotivamente degli studenti dell'Ipsia. Anche relativamente al disagio interno, sintomi depressivi e ansiosi, gli adolescenti manifestano livelli problematici moderati. Le studentesse si rappresentano con maggiori problemi di panico e ansia totale mentre i ragazzi di famiglia mista e migrata hanno meno problemi di fobia scolastica degli studenti italiani. Le emozioni negative provate nei confronti dei propri coetanei immigrati e italiani sono poche mentre sono più frequenti le emozioni positive.

Infine, l'identificazione nel gruppo classe è risultata negativamente associata al provare emozioni negative nei confronti sia dei compagni immigrati sia italiani; al contrario la de-identificazione si è rivelata positivamente associata sia alle emozioni negative nei confronti dei coetanei immigrati e italiani sia a sintomi di disagio interno come depressione e ansia totale. Il non sentirsi parte del proprio gruppo è associato a minore estroversione, disponibilità e stabilità emotiva. Anche l'identificazione neutrale è risultata correlata negativamente alla disponibilità mentre l'identificazione ambivalente è risultata più correlata a maggiori emozioni negative provate nei confronti dei ragazzi immigrati, a maggiore depressione e ansia totale. L'identificazione nel gruppo classe può essere considerata, dunque, come un fattore protettivo nei confronti del disagio interno e delle emozioni negative su cui fare leva nel processo di responsabilizzazione e di educazione al rispetto delle norme e della diversità.

Alla luce dei risultati quantitativi in entrata, attraverso l'interazione tra pari e con la modalità della ricerca- azione, si è pensato di:

- favorire la responsabilizzazione alla base dell'identificazione nella classe valorizzando la differenza e il rispetto delle norme;
- “puntare” sull'emotività positiva, perché più forte di quella negativa, nella consapevolezza che l'emotività positiva permette di far coesistere emozioni di diverso polo in uno stesso individuo, guida la condotta, ma può essere modificata dall'aspetto cognitivo (Abelson, Fiske et al.1996, Legrenzi e Giroto, 1996).

I risultati attesi, dalla raccolta dati che sarà effettuata alla fine del progetto nello studio III, dopo l'intervento degli esperti e la realizzazione di tutti i focus group, sono relativi a un incremento delle caratteristiche di personalità positive, dei livelli di identificazione e di emotività positiva nei confronti dei coetanei. Allo stesso tempo ci si aspetta un decremento delle manifestazioni di identificazione ed emotività negative.

### 3. STUDIO II

#### *Procedura*

Sono stati condotti 16 focus group (4 per ogni classe) con studenti che frequentano istituti con alta percentuale di presenza di adolescenti di altra etnia. I ricercatori sono stati supportati da mediatori culturali scelti in base alla provenienza dei ragazzi immigrati. I focus group, della durata di circa un'ora e mezzo, prevedevano una prima parte di tipo "esperienziale", dove i ragazzi venivano coinvolti in delle attività (giochi di gruppo, visione di filmati ecc.) a partire dalle quali si sviluppava, seconda parte, un confronto di gruppo. La discussione tra pari ha permesso l'approfondimento del tema del comportamento responsabile e del senso di giustizia, anche nei confronti di ragazzi di altre etnie, delle norme apprese in famiglia e di quelle apprese nel gruppo di pari.

#### *Discussione dei primi risultati*

Con questo studio si intendono proporre delle riflessioni basate su quanto va emergendo nel corso dello svolgimento dei focus-group, che al momento della stesura di questo testo sono ancora in fase di svolgimento. Ricordando quanto abbiamo già evidenziato, ovvero che, coerentemente con la letteratura psicologica sul tema, l'identificazione con la classe e il potenziamento del senso di appartenenza ad un gruppo nel quale ci si sente accettati e ci si riconosce favorisce l'incremento della legalità e richiamando gli obiettivi generali del progetto, che mira a mettere a punto un modello di intervento per la responsabilizzazione dei giovani che favorisca l'incremento del senso di legalità, è interessante approfondire i seguenti due punti:

- 1) le condizioni di contesto (ristretto e allargato) entro il quale matura il progetto. Da un lato, infatti, vi è la diffusa sensazione, sia a livello locale che più ampio, che i rapporti sociali siano vissuti nella società odierna all'insegna della precarietà, della superficialità e della loro incapacità di soddisfare veramente il senso di appartenenza. Ciò genera inevitabili ricadute sull'identificazione con valori civili. Utilizzando una rilettura di Lewin alla luce degli approcci che si rifanno alle teorie della complessità, cercheremo di evidenziare come l'interazione fra i diversi punti di vista messi in campo nell'interazione fra pari sia capace di generare "tensioni costruttive" che si riverberano nella qualità della comunicazione, incoraggiando l'individuazione di piani di discorso condivisi. Infatti, per confrontarsi, occorre attingere a piani di significato comuni (il livello del "noi" di cui parlava Lewin), secondo un' "etica del discorso" di cui Habermas (1981) e Apel (1977) ci hanno fornito importanti approfondimenti. L'irriducibilità e anche la conflittualità dei diversi punti di vista, allora, non conducono a dispersione e indifferenza se consentono di alimentare un

piano comune del discorso, coinvolgendo tutti gli interlocutori nella comunicazione e nelle intese che essa produce;

- 2) nella seconda parte vorremmo provare ad indagare come queste considerazioni possano tradursi in un modello di intervento nell'area adolescenziale che favorisca l'assunzione di un Sé sociale responsabile, utilizzando il materiale emerso sinora nei focus group e la conseguente riflessione dei ricercatori coinvolti nel progetto.

### *3.1 Sostenere il dialogo fra i differenti atteggiamenti di valore degli individui come condizione per produrre e riconoscersi responsabilmente in dei valori collettivi*

Relativamente al primo punto, ci si chiede: cosa vuol dire, nell'attuale società, sostenere e incentivare il senso di legalità e il riconoscersi in una norma collettiva – da cui dipende la coesione e il sentimento di appartenenza al gruppo nonché l'assunzione di comportamenti responsabili nei confronti di una collettività di cui ci si sente parte – quando le comunità di individui sono spesso frammentate, multi-culturali, composte da prospettive ideologiche fortemente differenziate e che pare estremamente arduo, se non impossibile, integrare? Si aggiunga che il territorio – inteso come il territorio “vissuto” dal fare politico, dall'aggregazione ecc. – non garantisce più l'appartenenza, come avveniva tradizionalmente: differenti visioni della vita, esito anche, ma non solo, dei flussi migratori, valori eterogenei coesistono in medesimi luoghi senza necessariamente dialogare. Dobbiamo quindi tenere conto del fatto che lo spazio territoriale entro il quale si convive rappresenta sempre meno il terreno privilegiato per generare un senso di identità collettiva. Viceversa, gli individui fanno ormai parte di comunità più o meno virtuali che spesso poco hanno a che fare col luogo in cui fisicamente si abita (cfr. Ceruti, 2004, pp. 13-14). Ma queste “totalità virtuali” in cui è facile entrare e dalle quali è facile uscire garantiscono un “sentimento del noi” molto provvisorio, che fatica ad aggregare in profondità, che non sorregge veramente i passaggi esistenziali. Gli individui si scoprono così frammentati e “compositi”, attraversati da molte appartenenze, da molti riferimenti culturali spesso neanche così solidi; essi non riescono a raccogliersi in unità perché i tradizionali “contenitori ideologici” – quelli legati alla nazione, all'area culturale di appartenenza, alla religione, ad un'ideologia (si dice a tale proposito che oggi viviamo in un'epoca post-ideologica) ecc. – non appaiono più sufficienti per accogliere e dare senso alle molteplici declinazioni dell'identità dell'epoca odierna. Alcune metafore possono essere utili per articolare maggiormente quanto stiamo dicendo.

Per il sociologo Baumann l'aspetto più evidente delle attuali società è rappresentato da ciò che egli ha definito come “liquidità”: siamo individui liquidi, che abitano una società liquida, che intrattengono relazioni e rapporti d'amore altrettanto liquide... Per Baumann (2003) la nostra società è caratterizzata dal problema dell'identità – l'identità individuale quanto quella collettiva – proprio perché l'uomo contemporaneo ha scoperto la sua precarietà. E siamo precari perché abbiamo perso le tradizionali appartenenze di tipo ideologico, culturale, religioso, perché fluttuiamo in un mare di appartenenze meno solide e più “liquide”, appunto, meno consistenti, meno durature.

Il rischio è quello di una “dispersione del senso del sé”.

A tale proposito un altro sociologo, Sennett, crede di cogliere nello “spirito dei tempi” l’emergere di un tipo di personalità, incoraggiato nella società odierna, che lui chiama il “carattere flessibile”. È dotata di carattere flessibile quel tipo di persona che, a fronte del crollo delle certezze del passato, è sempre “aperta al cambiamento continuo, ad assumersi continuamente dei rischi, ad essere sempre meno dipendente da norme e procedure formali” (Sennett, 1998). La sua vita è caratterizzata da progetti a termine, non certo a lunga scadenza, dalla concentrazione sul momento attuale; poiché “di domani non c’è certezza” e meglio occuparsi esclusivamente dell’oggi, pragmaticamente, senza tante riflessioni di respiro più ampio. La caratteristica del tipo umano flessibile è, quindi, la sua capacità di svincolarsi dal passato per adattarsi bene nel disordine dell’oggi. L’esistenza sembra non avere più una coerenza interna sostituita com’è dall’esperienza del “vagare” di luogo in luogo.

È interessante osservare come tale “senso di spaesamento” e di perdita di consistenza del senso del sé produca il timore di essere assorbiti nella cultura dominante – cultura che a sua volta è espressione di poteri economici e politici che diventano sempre più forti a livello globale –, di smarrirsi nella “liquidità”, di soccombere a spinte omologatrici. Ne segue che, a mo’ di difesa, assistiamo al rinserrarsi dell’identità in categorie più “locali”, più legate a precisi nodi culturali, spaziali e ideologici. Talvolta riemergono categorie di identità di tipo regressivo, come quelle legate alla razza, o all’odio e alla contrapposizione col diverso – motivi che agiscono potentemente sull’immaginario collettivo e che si prestano a essere utilizzate in modo pretestuoso a livello politico per incoraggiare contrapposizioni e fomentare gli animi, utilizzando la regola: “compatta di più l’odio verso il nemico che la solidarietà con il vicino”.

Un’altra forma di difesa è il rinchiudersi egoisticamente nell’intimità familiare e nella protezione che essa offre. A fronte del disgregarsi delle esperienze di appartenenza sociale si assiste allora ad un ripiegarsi su se stesse delle famiglie, a un’ipervalorizzazione del benessere che genera l’affetto che circola al suo interno. Ma ci troviamo di fronte ad una famiglia “maternalizzata”, come è stato detto, in cui l’affettività viene coltivata come contraltare di un mondo senza cuore. Il famoso “figlio viziato” è il prodotto di un tale iperinvestimento dei sentimenti all’interno del nucleo familiare. Il figlio viziato deve nutrirsi solo di ciò che è proviene dall’alveo familiare, perché l’esterno è minaccioso. Ma potenziare solo ciò che è interno alla famiglia per paura di quello che c’è fuori non è benefico, non solo perché incoraggia atteggiamenti simbiotici che generano ancora più paura, ma anche perché, in definitiva, tale rinchiudersi contiene qualcosa di schizofrenico. Infatti, la famiglia soggiace pur sempre alla dimensione sociale, per cui gli strumenti affettivi che essa usa sono presi in prestito dalla società. Ne deriva, in ogni caso, che anche il concetto di responsabilità viene sempre più interpretato come un preservare alcune dimensioni personali privilegiate – la famiglia, gli amici, il gruppo ristretto – a discapito di un impegno di più ampio respiro nel sociale.

In questo contesto è maturata l’esigenza da parte dell’ACSIM di proporre, presso le scuole medie con forte tasso di migrazione, un intervento, finanziato dalla Comunità Europea, volto a sollecitare il senso di responsabilità e legalità di adolescenti e preadolescenti.

Lewin aveva insistito sul rapporto fra democrazia e consapevolezza di far parte di un gruppo; aveva osservato che il gruppo democratico possedeva un “ideale del “noi” men-

tre nel gruppo autocratico vi è un maggior uso del sentimento della parola “io”. Coerentemente con l’approccio gestaltico per cui “il tutto è più della somma delle parti”, il cambiamento significativo di un gruppo è quello di passare dal regime di una moltitudine di “io” al gruppo inteso come appartenenza ad un “noi”. Tale appartenenza al gruppo garantisce sicurezza e senso di identità; esso ha anche delle ricadute dirette, per Lewin, sul miglioramento del “morale civile” (Lewin 1942, tr. it. 1972, p. 154). Pertanto, anche il senso di legalità può essere inteso come connesso alla consapevolezza di appartenere ad un gruppo che condivide valori comuni e persegue i medesimi scopi. A proposito del perseguire scopi comuni, Lewin aveva rimarcato l’importanza, per incrementare e consolidare il morale di gruppo, del possedere una prospettiva temporale e dei fini comuni significativi da raggiungere (*Ibidem*, pp. 160-63). È importante, cioè, che gli individui di una comunità si sentano impegnati nel raggiungimento di una obiettivi condivisi nei quale si sentono rappresentati. Inoltre, spesso i dislivelli sociali e l’accesso ai diritti è, di fatto, fortemente disomogeneo; in questi casi – è ovvio – la legalità può essere fatta rispettare col ricorso ad imposizioni autoritario-repressive, perché gli individui non si identificano nell’ordine costituito. Se i gruppi e le comunità sentono di condividere uno stesso orizzonte futuro allora la legalità è l’estrinsecazione di una visione condivisa, l’espressione virtuosa della concreta dinamica che scaturisce dalla convivenza fra persone. L’impegnarsi verso fini significativi condivisi, quindi, non deve rimanere una prospettiva astratta e ideale, ma occorre che si riverberi nella pratica di vita quotidiana e che scaturisca dalla “concretezza con cui si affronta la realtà” (*Ibidem*, p. 162).

Gli approcci della complessità condividono la concezione gestaltica che “il tutto è più della somma delle parti”. Essi richiamano l’attenzione sul fatto che i sistemi complessi sono in grado di autoorganizzarsi e di produrre evoluzioni costruttive a partire dalla loro stessa dinamica intrinseca. Essi propongono modelli di “crescita dal basso”, senza il bisogno di ricorrere ad un governo dall’alto o ad una fonte di controllo. Piuttosto, come era teorizzato nella psicologia della Gestalt, le configurazioni globali risultano generate dalla stessa dinamica delle parti.

Gli approcci della complessità, tuttavia, sottolineano maggiormente, rispetto al classico punto di vista gestaltista, il ruolo irriducibile della categoria dell’individualità, perché è proprio la tensione costruttiva fra i punti di vista che rende il sistema ricco di opportunità e gli permette di evolvere verso configurazioni globali. Per citare ancora Lewin:

la produttività dipende dal numero di competenze dissimili e di bisogni che possono essere integrati in un unico intento organizzato. La produttività è dominata dal principio della “diversità in unità”, fondamentale per una soluzione democratica del problema delle minoranze e per una condotta democratica all’interno di tutti i gruppi, da quelli ristretti “faccia a faccia” a un’organizzazione mondiale (*Ibidem*, p. 154).

È fondamentale, pertanto, partire dalla molteplicità delle posizioni messe in campo. Viceversa, il venir meno di questa diversità conduce all’omologazione, alla riduzione della complessità, ad una minore produzione di “valore”. Morin concepisce il mondo umano come costituito da “una pluralità di istanze” (Morin, 1984, pp. 77-78, cit. in Ceruti, 1985, p. 16), da una molteplicità di voci individuali e di punti di vista non riducibili, ciascuno con le sue peculiarità e le sue “incompletezze”, che tuttavia possono

comunicare fra loro per dar luogo a dei significati condivisi. È proprio il “gioco” virtuoso che si innesca fra differenti punti di vista, come avviene nell’interazione fra pari, a permettere che si sviluppino momenti costruttivi. Naturalmente, la comunicazione diventa un fattore indispensabile per permettere a tali diverse individualità di interagire e di produrre così degli spazi valoriali condivisi (condivisi non perché preesistenti, ma perché costruiti assieme nell’interazione). Antiseri (2002, p. 60) ricorda come sul porto di Amsterdam fosse scritto *Commercium est pax* (Il commercio è pace) a testimonianza del fatto che l’interazione, l’ibridazione e il confronto fra interessi e visioni del mondo diversi sono in grado di generare un maggiore “valore”. L’ “umano” non è un nucleo che va preservato gelosamente, impedendo che si “contamini”, ma è qualcosa che va “giocato” e rischiato nel campo relazionale, perché solo così può arricchirsi.

Questa rivalutazione dell’irriducibilità degli individui e dei punti di vista di cui essi sono portatori trova un riconoscimento nella psicologia dello sviluppo attuale, per la quale l’individuo non è da concepire come una “tabula rasa” in balia delle influenze ambientali, ma è dotato di motivi autonomi che, sin dalla nascita, sono ben presenti e lo mettono in grado di interagire con “competenza” con gli altri, cercando relazioni che siano soddisfacenti. Inoltre, contrariamente alla tesi dell’asocialità dell’uomo di hobbesiana o freudiana memoria, innata può essere considerata la tendenza a interagire socialmente con gli altri al fine di costruire una cultura. Tale particolare “intelligenza culturale”, come la definisce Trevarthen (Trevarthen, 1993, tr. it. 1998, p. 149), che si richiama alle intuizioni di Winnicott, rappresenta una motivazione “specie-specifica” degli uomini (*Ibidem*, p. 145) e si manifesta in modo pieno già nel gioco infantile. Le cose più gratificanti che un cervello può fare è creare relazioni e apprendere significati culturali (Trevarthen, 1978, tr. it. 1998, p. 83). Già Winnicott aveva evidenziato la centralità che ricopre, in tutti gli individui, ciò che egli aveva definito l’ “area transizionale”, che rappresenta una sorta di area negoziale, di *transizione*, appunto, fra i significati che il soggetto percepisce in quanto individuo dotato di un senso del sé originario e i significati che si costruiscono assieme agli altri.

### 3.2 Verso la costruzione di un modello di responsabilizzazione basato sulla qualità della relazione e sulla competenza affettiva

Sulla scorta di tali considerazioni, nei focus group abbiamo incoraggiato la dialettica individuo-gruppo, tentando di far emergere i punti di vista e le emozioni soggettive con riferimento al tema della legalità, ponendo particolare attenzione al sollecitare la discussione di gruppo.

Il richiamo alle emozioni parte dal presupposto che abbiamo considerato i sentimenti di legalità e giustizia come presenti in maniera forte e “innata” in ciascun ragazzo. Ad esempio, molti dei ragazzi coinvolti nel focus group, quando si chiedeva loro di esprimere opinioni sui concetti di responsabilità e giustizia, denunciavano lo “scandalo” dell’ingiustizia che, ai loro occhi, caratterizza non infrequentemente la nostra società. Parimenti centrale abbiamo considerato essere il bisogno di socializzare e di sentirsi accettato dal gruppo. Tutti i ragazzi con cui abbiamo affrontato tale tematica avevano ben

presente il potere “annichilente” dell’esclusione e della marginalizzazione. Possiamo ricordare quando affermò un ragazzo albanese, piuttosto “irrequieto” e provocatorio, che non ha esitato a manifestare il proprio disappunto per essere stato apostrofato in malo modo (in separata sede siamo poi venuti a conoscenza che gli avevano recapitato un biglietto con scritto “sporco albanese”).

La maggiore difficoltà nel lavorare con preadolescenti e adolescenti sembra risiedere nel fatto che essi sono riluttanti a manifestare comprensione emotiva del punto di vista altrui e a riconoscere l’importanza di un agire rispettoso e orientato al “dover essere”. Il motivo di questa difficoltà potrebbe derivare dal fatto che essi avvertono i sentimenti empatici come connessi ad una debolezza e a un bisogno di sostegno tipicamente infantili e da cui essi sentono di doversi distanziare per diventare adulti. Analogamente l’adesione a norme esterne pare in contrasto con la conquista di una normatività autonoma e liberamente scelta, frutto del potere del proprio Sé. Pare piuttosto che il loro percorso di “separazione-individuazione” sia caratterizzato, in questa fase, da un prevalere dei comportamenti distanzianti e di critica, mentre l’elaborazione affettiva vera e propria e il momento più propriamente costruttivo dell’edificazione del Sé vengono tenuti nascosti o rimandati. Il loro comportamento appare pertanto connotato, soprattutto nei maschi, da una spavalderia sarcastica e dall’adozione della maschera del più forte e del più ironico. Laddove i maschi adottano una tale spavalderia, le femmine tendono a mostrare una maggiore disponibilità al confronto su temi sociali, aderendo però a una pseudo-ideologia matura che si avvale del sostegno monosessuale del gruppo di amiche, avente funzione protettiva (Kernberg 1998, tr. it 1999, p. 36). Ad esempio, in una delle classi coinvolte nella ricerca e alla quale, nell’ambito di un’esercitazione, abbiamo fatto descrivere per iscritto i valori dell’amicizia, è emerso che esisteva un gruppo solidissimo di 13 amiche le quali descrivevano il piacere di stare insieme in modo straordinariamente poetico e utilizzando un linguaggio molto simile fra loro, conferendo una grandissima importanza alla coesione e alla comprensione che si sviluppava all’interno del gruppo stesso. Una di esse ha affermato: “la cosa più bella dell’amicizia è quando si esce con le amiche per una pizza o semplicemente per parlare fra di noi...”. Ovviamente ciò ha scatenato il sarcasmo (un po’ invidioso, a dire il vero) dei “maschetti”! È da osservare che, contrariamente al riserbo e alla difficoltà da parte dei ragazzi a manifestare in maniera articolata i sentimenti in questa fascia di età (13-14 anni), le ragazze coinvolte nel gruppo di amiche non avevano timore a esporre pubblicamente ciò che provavano e ciò è indice della funzione protettiva dell’identificazione col gruppo.

Pur con percorsi differenti per i maschi e le femmine, la tematica dell’aggressività appare centrale in questa fase di sviluppo perché essa è connessa al percorso di individuazione in cui, come si diceva sopra, prevale il “separarsi”. Il separarsi dell’adolescente dal contesto familiare contiene sempre una fantasia aggressiva (Winnicott, 1968, tr. it. 1990, p. 165) e un distruggere simbolicamente le vecchie appartenenze. Scrive G. Pietropolli Charmet:

...mi aveva sorpreso che i ragazzi iniziassero la loro muta dal versante aggressivo perché mi aspettavo che il livello biologico della trasformazione sessuale del corpo prendesse la parola per primo e che il Sé sessuato si incaricasse lui di uscire allo scoperto con le proprie istanze ed organizzasse lui i primi cambiamenti di galateo domestico [...] Ciò potrebbe anche significare che il tema della libertà o quantomeno dell’autonomia e della



rottura dei rapporti di dipendenza e di tutela infantile si sviluppa ancor prima della tematica sessuale e che forse la ricerca clinica, affascinata dalle ipotesi sull'origine sessuale del disagio in età evolutiva, abbia dato meno risalto al disagio che deriva dal non riuscire ad investire e legittimare il Sé aggressivo come portatore delle istanze essenziali per il processo di individuazione (G. Pietropolli Charmet, 2000, p. 98).

Gli educatori dovrebbero essere consapevoli che l'ipervestimento affettivo nel gruppo di pari delle femmine e la connotazione sarcastico-dispregiativa che i maschi danno dei rapporti con il mondo delle norme e con l'altro sesso rappresentano una fase del loro sviluppo, una modalità per avvicinarsi a dei contenuti emotivi importanti senza farsene sovrastare, mantenendo come centrale il senso della propria "agentività". Ciò non significa affatto che tali sentimenti non risultino fondamentali per la loro crescita; piuttosto che gli adolescenti desiderano integrare nel loro Sé tali aspetti nel modo e con la tempistica che ritengono più adatti. Sarebbe un errore, pertanto, da parte dell'insegnante, adottare un atteggiamento di delusione e rassegnazione quando alcuni stimoli sembrano essere lasciati cadere, smettendo di conseguenza di insistere su certi temi. Sono i ragazzi stessi a chiedercelo, anche se silenziosamente, ma qualche volta anche espressamente, come abbiamo registrato quando una ragazza ha manifestato in questi termini tale bisogno: "Professoressa, non si potrebbe parlare più spesso. È bello, perché capiamo tante cose". Un'altra, rivolgendosi ad una compagna che aveva confidato alcuni suoi sentimenti personali, ha affermato: "questo non l'avevo mai capito". Generalmente, abbiamo notato che i ragazzi erano disponibili, dopo quale inevitabile titubanza iniziale, a confrontarsi su argomenti "importanti". Quando ad esempio veniva toccato il tema della lealtà e del rispetto dell'altro, soprattutto nell'amicizia, erano molti a dichiarare che il tradimento dell'amicizia (che avviene quando si rivelano ad altri dei segreti, quando non si rispetta "dietro le spalle" l'amicizia ecc.) rappresenta un comportamento "immorale" e riprovevole. Si pensi, a tale proposito, all'importanza che, in questa fascia di età, riveste l'amico del cuore, quello che non ti tradisce e che comprende i moti del tuo animo. Sarebbe un errore, dicevamo, che l'insegnante non cogliesse queste esigenze di comprensione sotterraneamente presenti adottando un atteggiamento di delusione verso la capacità di impegno sociale e morale degli alunni. È importante invece che egli renda disponibile uno spazio di elaborazione di questi sentimenti, senza lasciarsi scoraggiare se l'aggressività difensiva sembri, in prima battuta, negare l'esistenza di un tale ricco mondo interiore e produca un clima di caos infruttuoso. Se poi l'insegnante ritiene di adottare, come misura per scongiurare tale possibile deriva, un ruolo autorevole-predicatorio, allora rischia di instaurare un clima di passività compiacente. È pertanto importante intercettare i sentimenti e i punti di vista dei ragazzi, avendo cura di restare sul merito, senza farsi spaventare dalla tendenza alla fuga verso la battuta facile o verso la confusione, che spesso, come si diceva, rappresenta una forma di difesa verso sentimenti poco in linea con una esibizione più sicura e "sfrontata" di sé (maschi) o più gruppale (femmine), consapevoli che l'elaborazione dei sentimenti di lealtà, onestà, responsabilità e impegno verso l'altro richiedono un notevole grado di competenza emotiva e attingono a risorse cognitive che non sono, a quell'età, ancora pienamente disponibili.

Una delle più tipiche sequele di mancanza di comunicazione si ha quando i ragazzi fanno fallire qualsiasi tentativo dell'insegnante, o del facilitatore, di costruire un discorso interessante con la classe. L'insegnante avverte che ciò intacca profondamente il proprio ruolo e la propria autostima professionale e si sente indotto a irrigidirsi attorno a delle posizioni autoritarie che non fanno altro che fomentare ulteriormente la vena sarcastica dei ragazzi. Tale gioco di ruolo risulta difensivo per entrambe le parti, in quanto l'insegnante adotta un atteggiamento autoritario per tutelare la propria immagine senza avvedersi che, sottilmente, i ragazzi utilizzano questo suo ruolo per contrapporvisi e per arroccarsi in un vago senso di onnipotenza – onnipotenza senza la quale probabilmente non avrebbero la forza di staccarsi dall'identità infantile. L'insegnante “deve” essere criticato nella sua veste di autorità, i ragazzi “devono” avvertire tale autorità come schiacciante perché questo li protegge dal prendere consapevolezza delle debolezze ancora presenti nel loro inconscio modo di essere. L'insegnante che non si avveda di tale meccanismo viene inglobato in un “gioco delle parti” in cui egli va a rappresentare il ruolo dell'autorità minacciata. Egli, non essendo in grado di decifrare che viene agita nei suoi confronti una vera e propria “induzione di ruolo”<sup>4</sup> volta a delegittimarlo, è indotto a rigettare tale posizione di debolezza assumendo il ruolo dell'adulto normativo che argina e controlla la deriva morale; tale posizione, naturalmente, verrà ulteriormente criticata, magari con la messa in atto di un boicottaggio silenzioso che genera l'impossibilità di una comunicazione autentica. Tale gioco comunicativo sterile va, pertanto, controllato e scongiurato.

A illustrazione dei motivi sottesi a una tale modalità relazionale che si instaura puntualmente nella classe, riporto un intervento di “M” che, sin dall'inizio del *focus group*, aveva “tenuto banco” con commenti sprezzanti verso i compagni stranieri, in particolare verso alcuni cinesi che non partecipavano alla vita di classe, mostrando scarsa empatia nei loro confronti e impedendo che si sviluppasse un confronto costruttivo. Ad un certo punto, però, egli rivela i sentimenti di inadeguatezza presenti nel suo vissuto profondo e ammette di conoscere bene il sentimento di emarginazione per averlo vissuto in prima persona.

M: Per esempio, io ho cambiato il mio carattere per l'amicizia delle persone alle quali tenevo di più... Per esempio, lui, appena l'ho conosciuto, tutti i miei amici mi prendevano per c\*\*\* e l'unico che mi ha difeso è stato lui... Perché prima nella classe non conoscevo nessuno, conoscevo un paio di femmine perché sono andato a un musical di Grease allora il giorno dopo è iniziata la scuola e tutti mi prendevano per c\*\*\* tranne che lui e so come si sentono le persone che vengono portate per... i fondelli, ecco... Adesso so come si sente lui, prima era diventato tutto rosse e si metteva quasi a piangere...

Facilitatore (A. Fermani): Allora che consiglio gli daresti?

M: Io ho cambiato il mio carattere, la mia personalità, io ho provato in tutti i modi...

Tale “confessione” evidenzia che il bisogno e il desiderio di confronto e condivisione è assai forte e che l'elaborazione affettiva dei propri sentimenti “imbarazzanti” esige di essere supportata e sostenuta.

---

<sup>4</sup> Secondo l'uso che di tale concetto fa J. Sandler (1998).

## 4. Conclusioni

Sulla base di quanto abbiamo detto, la responsabilizzazione degli adolescenti viene favorita dall'elaborazione dei sentimenti di comprensione reciproca e di empatia che, con buone ragioni, possono essere considerati la base per costruire un senso di legalità. È stato anche evidenziato come l'elaborazione di tali affetti debba avvenire in maniera mediata e soprattutto scongiurando approcci di tipo "moralistico" o predicatorio; questi ultimi andrebbero a scontrarsi inesorabilmente con la reazione che i ragazzi oppongono a chi vuole penetrare con forza e senza rispetto negli ancora fragili confini del Sé che stanno costruendo. È sembrato utile, ad esempio, proporre degli approfondimenti per piccolo gruppo, meno "esposti" di quelli a classe intera, magari sollecitando delle elaborazioni narrative. Ai ragazzi è stato mostrato, ad esempio, un filmato sulle terribili condizioni di vita di alcuni loro coetanei dell'Africa. La consegna di elaborare, in piccolo gruppo, la possibile storia di vita di questi ragazzi ha destato interesse e coinvolgimento.

Quando tutti si sentono rispettati e sentono di poter dire la loro opinione, il confronto di classe diventa più ricco di contenuti. Il confronto si fa vivo e i ragazzi si sentono implicati personalmente e mostrano il desiderio di farsi intendere dagli altri e di aver rispettato il proprio punto di vista; nel farlo, sono motivati a definire significati condivisi, dai quali si sviluppa una maggiore identificazione col gruppo e la sensazione di una crescente padronanza nel gestire tematiche con profonde risonanze affettive e culturali. Tale interazione fra pari, agevolata da un facilitatore (che in realtà è più un garante dei confini dello spazio psico-educativo che stiamo tentando di descrivere) che sappia catalizzare l'attenzione sui sentimenti di giustizia e lealtà, consente così l'emergere non difensivo dei sentimenti dei ragazzi, agevolando l'instaurarsi di un'atmosfera di gruppo che è già di per sé una dimostrazione che è possibile condividere un clima di legalità e democrazia.

Quindi, l'interazione fra pari si sostanzia, da un lato, della tensione costruttiva fra i diversi punti di vista (che non deve escludere la divergenza e neppure il conflitto) e, dall'altro lato, dell'instaurarsi di un piano di elaborazione comune che permette un arricchimento dei concetti e dei sentimenti connessi al senso di legalità e di giustizia. La norma etica e il senso di legalità non sono qualcosa di calato dall'alto, ma dimensioni co-costruite "dal basso" tramite l'interazione fra pari. I ragazzi hanno bisogno di un tale spazio di elaborazione degli affetti di lealtà e onestà verso il prossimo, che sono quelli su cui si basa la costruzione di un autentico Sé sociale e l'assunzione di comportamenti responsabili. Pertanto, la responsabilizzazione degli adolescenti coinvolge, in maniera privilegiata, l'educazione dei sentimenti, uno sperimentare e un riconoscere quanto di umano c'è in noi e nell'altro nonostante le differenze e le divergenze. Il modello che stiamo mettendo a punto, pertanto, è sostanzialmente un modello di "educazione socio-affettiva" che prevede la messa a disposizione dei ragazzi di uno spazio di confronto e di elaborazione dei concetti di responsabilità, di giustizia e di rispetto del diverso, assieme alla presa di contatto con le risonanze profonde che essi hanno nella personalità di ciascuno. L'ipotesi che vorremmo verificare è se lo spontaneo orientamento verso la lealtà e la giustizia presente nei ragazzi possa maturare se si offre loro uno spazio educativo rispettoso di tutti i punti di vista, in modo che il naturale bisogno di relazione e di socialità dei ragazzi consenta di innescare modalità virtuose di confronto. A partire da questo

confronto, dal ragionare e condividere assieme, si produrrebbero, allora, dei significati che sarebbero null'altro che espressione della condivisione stessa; essi deriverebbero pertanto dalla capacità produttiva del gruppo stesso, rappresenterebbero "proprietà emergenti" dell'interazione fra pari.

Sarà interessante, viste queste note conclusive, mettere in relazione i dati quantitativi emersi in entrata e discussi sopra nello Studio 1 con quelli in uscita, che saranno disponibili a progetto concluso e che verranno discussi in un futuro Studio 3, a cui rimandiamo.

## Bibliografia

- ANTISERI, D. (2002), "Cattolicesimo, mercato globale e diritti globali. Dario Antiseri a colloquio con Pietro D'Alimonte", in Felice, F. (a cura di), *Cattolicesimo, liberalismo, globalizzazione*, Soveria Mannelli, Rubettino, pp. 53-78.
- APEL, K.O. (1973), *Transformation der Philosophie*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. (tr. it. parziale *Comunità e comunicazione*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1977)
- BAUMAN, Z. (2003), *Intervista sull'identità. A cura di Benedetto Vecchi*, Laterza, Roma-Bari.
- CERUTI, M. (1985), "La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità", in Bocchi, G., Ceruti, M., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, pp. 1-24.
- HABERMAS, J. (1981), *Theorie des kommunikative Handelns*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. (tr. it. *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- KERNBERG, O.F. (1998), *Ideology, Conflicts and Leadership in Groups and Organization*, Yale University Press (tr. it. *Le relazioni nei gruppi*, Raffaello Cortina, Milano, 1999).
- LAI, G. (1973), *Gruppi di apprendimento*, Boringhieri, Torino.
- LEWIN, K. (1965), *Teoria dinamica della personalità*, Giunti Barbèra, Firenze.
- LEWIN, K., LIPPIT, R., WHITE, R. (1939), "Pattern of aggressive behaviour in experimentally created «social climates»", *The Journal of Social Psychology*, n. 10, pp. 271-299.
- LEWIN, K. (1942), *Time perspective and morale, Civilian Morale*. Secondo Annuario della *Society for the Psychological Study of Social Issues*, Boston: Houghton Mifflin (in Lewin, K., 1948, tr. it. 1972, pp. 144-167) .
- LEWIN, K. (1948), *Resolving social conflict*, Harper & Brothers, New York (tr. it. *I conflitti sociali*, Franco Angeli, Milano, 1972).
- LEWIN, K. (1951), *Field theory in social science. Selected theoretical papers*, Harper & Brothers, New York.
- MORIN, E. (1985), "Le vie della complessità", in Bocchi, G., Ceruti, M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, pp. 25-36..
- PIETROPOLLI CHARMET, G. (2000), *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una nuova sfida*, Raffaello Cortina, Milano.
- SANDLER, J., SANDLER, A.M. (1998), *Internal Object Revisited*, Karnac, London. (tr. it. *Gli oggetti interni. Una rivisitazione*, Franco Angeli, Milano, 2002).
- SENNETT, R. (1998), *The Corrosion of Character*, Norton, New York. (tr. it. *L'uomo*

*flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano, 1999).

- TREVARTHEN, C. (1978), "Self-organizing systems in psychobiology", in Porter, R. (a cura di), *Studies in Neuropsychology*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 381-412. (tr. it. *Empatia e biologia*, Raffaello Cortina, Milano, 1998, pp. 51-83).
- TREVARTHEN, C. (1993), "Playing into reality: Conversation with the infant communicator", in *Winnicott Studies*, n. 8, pp. 67-84. (tr. it. *Empatia e biologia*, Raffaello Cortina, Milano, 1998, pp. 145-165).
- WINNICOTT, D. (1968), *Adolescent immaturity* (conferenza tenuta al XXI incontro annuale della British Student Health Association, Newcastle-upon-Tyne, 18 luglio 1968), in Winnicott, D. (1986), *Home is where we start from*, Penguin Books, London (tr. it. in *Dal luogo delle origini*, Raffaello Cortina, Milano, 1990, pp. 157-174).
- ZAMMUNER, V.L. (2003), *I focus group*, Il Mulino, Bologna.