

**UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE
MILANO**

Dottorato di ricerca in “Persona, sviluppo, apprendimento. Prospettive
epistemologiche, teoriche ed applicative”

Ciclo XXI

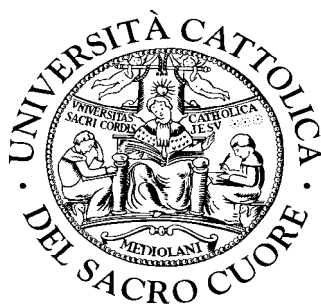
S.S.D: M-PED/01

***GENITORI E FIGLI ADOLESCENTI :
UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA***

Tesi di Dottorato di: Monica Corcella

Matricola: 3480056

Anno Accademico 2007/08



UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE
MILANO

Dottorato di ricerca in “Persona, sviluppo, apprendimento. Prospettive
epistemologiche, teoriche ed applicative”

Ciclo XXI
S.S.D: M-PED/01

**GENITORI E FIGLI ADOLESCENTI:
UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA**

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Antonella MARCHETTI

Tesi di Dottorato di: Monica Corcella
Matricola: 3480056

Anno Accademico 2007/08

INDICE

Introduzione.....	p. 6

Cap I : <i>L'adolescente oggi</i>	p.13

1.1 I cambiamenti psicofisici che avvengono durante l'adolescenza : il corpo.....	p. 14
1.2 Il pensiero astratto.....	p. 26
1.3 L'identità.....	p. 33
1.4 L'autonomia.....	p. 50
1.5 Il conflitto.....	p. 59
1.6 Il disagio.....	p. 65
1.7 La religione.....	p. 77
1.8 Le emozioni.....	p. 86
1.9 Affettività e amore.....	p. 97
1.10 La scuola.....	p.105
1.11 I pari.....	p.119
1.12 I media.....	p.132

Cap II : <i>L'adolescente in famiglia: nuove emergenze educative</i>	p.149

2.1 Il progetto educativo della coppia parentale.....	p.150
2.2 Quando i figli diventano adolescenti: come cambiano le relazioni con i genitori.....	p.162
2.3 L'educazione dell'adolescente in famiglia.....	p.176
2.4 La comunicazione familiare.....	p.194
2.5 La famiglia vista dagli adolescenti.....	p.207
2.6 Adolescenti figli di genitori separati.....	p.215

2.7 La difficile scelta dei valori per l'adolescente : l'importanza di una educazione morale in famiglia.....	p.227

Cap III : *L'esigenza di una prospettiva educativa*

<i>intergenerazionale</i>	p.239

3.1 La necessità di non disattendere i bisogni educativi degli adolescenti.....	p.240
3.2 Le regole ed i divieti.....	p.248
3.3 L'educazione degli adulti - genitori in una prospettiva di Long Life Education e di promozione del dialogo intergenerazionale. Le proposte dell'Università Cattolica : dai centri studi al C.R.E.AD.A.	p.258
3.3.1 Il Centro per gli Studi e le Ricerche sulla famiglia.....	p.267
3.3.2 Il Centro Studi pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare.....	p.277
3.3.3 Il C.R.E.AD.A., Centro di relazione educativa adulto adolescente.....	p.285

Conclusioni	p.326

Bibliografia	p.332

Riviste	p. 354

Sitografia	p.365

Ringraziamenti	p.367

“Se, nel donare la vita, i genitori prendono parte all’opera creatrice di Dio, mediante l’educazione diventano partecipi della paterna e insieme materna pedagogia. (...). I genitori sono i primi e principali educatori dei propri figli ed hanno anche in questo campo una fondamentale competenza: sono educatori perché genitori”.

GIOVANNI PAOLO II, Lettera alle famiglie, Gratissimam Sane, n. 16, 1994-anno della famiglia¹

*Alle mie figlie
Ai miei genitori
A mio marito*

¹ Giovanni Paolo II, Lettera alle famiglie, Gratissimam sane, n. 16, 1994-anno della famiglia, in www.vatican.va/holy_father, 28/04/08.

Introduzione

Lo scopo di questo lavoro di ricerca è quello di riflettere in prospettiva pedagogica su una delicata tematica : la relazione tra genitori e figli adolescenti.

Chi sono i giovani di oggi e perché sono così al centro di una (reale e/o realistica?) attenzione mediatica e non solo?

Sono cambiati così tanto rispetto ai loro coetanei del passato?

Si potrebbe andare avanti a porsi domande, ma sarebbe più giusto capire il perché ed il come l'adolescenza sia oggi una tematica così discussa, ed è soprattutto doveroso capire il perché dell'importanza di osservare questa fase della vita in una visione pedagogica.

Un aspetto su cui riflettere è certamente l'influenza che la società attuale, con il suo pluralismo di valori, se così si possono definire, ha sugli adolescenti.

Nell'ultimo decennio, infatti, la nostra società è stata interessata da profondi mutamenti socio-culturali, che hanno interessato soprattutto gli stili di vita ed i valori.

Si è di fronte ad un potenziato individualismo e razionalismo, "una razionalità scientifica che pone i suoi fondamenti sull'impossibilità di coesistere con una razionalità etica"², la definisce C. Simonetti.

Il limite di questa estrema razionalità è da ravvisarsi nell'estraniarsi dalla vita umana, nel non dare nessun arricchimento all'uomo, nel depotenziarlo, nel condurlo a chiudersi in se stesso.

Prevale una "onnipotenza della tecnica, che da strumento si trasforma via via in fine, privando l'uomo di qualsiasi impegno in direzione del senso per cui vivere"³.

Ne deriva una cultura che, giorno dopo giorno, è posta di fronte "alla dissacrazione delle basi antropo - etiche della cultura popolare e della costellazione dei valori riconosciuti. (...). La famiglia, nella sua dimensione educativa, sembra essere travolta da codesto sgretolamento progressivo di certezze assiologiche e di orientamenti valoriali (...)"⁴.

L'exasperato individualismo tende, purtroppo, ad influire negativamente anche sugli aspetti educativi : ostacola il "rapporto io-tu in prospettiva di un noi"⁵.

Per W. Brezinka⁶ tra le cause alla base dell' attuale crisi di orientamento sia personale che sociale vi sono proprio il razionalismo e l'individualismo (oltre l'edonismo), che,

² C. Simonetti, *Le scuole per genitori*, Cacucci Editore, Bari, 2001, p. 13.

³ N. Galli, "L'Europa delle famiglie", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 63, n. 2, marzo-aprile 2005, p. 16.

⁴ C. Simonetti, *Op. Cit.*, p. 10.

⁵ *Ivi*, p. 18.

⁶ W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata*, trad. dal tedesco, Armando Editore, Roma, 1989, pp. 12-19.

come sottolinea N. Galli, condizionano “gli orientamenti personali e sociali degli adulti, quindi le loro scelte di vita e l’educazione”⁷.

Uno dei prodotti dell’attuale cultura, quindi, è il relativismo che è strettamente connesso con un forte politeismo etico che rende ai giovani quasi impossibile la veridicità di determinati valori forti, poiché dà l’impressione che “essi formano soltanto uno dei tanti sistemi valoriali presenti con pari dignità nella vita sociale che abitano”⁸; si ha quasi l’impressione che “il giovane nel corso del suo quotidiano vivere sperimenta luoghi differenti, che, sovente, gli offrono valori, modelli di vita, codici e norme assai diversi tra loro quando non addirittura antagonisti”⁹.

Questa situazione sociale non può non condizionare “la stessa qualità dei rapporti interpersonali e la stessa vita comunitaria. Appare evidente il rischio di perdita del significato valoriale della personale esistenza e della singolare capacità di autodeterminazione libera e responsabile, minacciati come siamo da standards conformistici e consumistici che si oppongono alla ricerca ed alla valorizzazione delle singolari autenticità personali”¹⁰.

Per i giovani che devono ancora costruire la propria identità vivere in un contesto così fluido, in cui diventa talvolta estremamente difficile individuare confini e traiettorie della propria vita, porta a guardare all’imprevedibilità come ad un fattore costitutivo della propria identità, ponendo delle fondamenta altrettanto fluide ed indeterminate.

Evidenzia M. L. De Natale che “nel faticoso processo di costruzione dell’identità personale, ogni soggetto deve appropriarsi di dimensioni di vita significative ed è proprio l’impegno nella ricerca di valori da dare alla propria vita che determina una tensione di sviluppo e di crescita della persona. (...). La persona costruisce la propria identità emergendo dai condizionamenti e dal determinismo dei fattori naturali, storici e sociali, connotando il proprio sé all’insegna di un sistema organico di valori”¹¹.

Molto spesso, però, la tendenza all’individualizzazione della nostra società oltre a toccare le nuove generazioni è prima di tutto radicata nel mondo adulto.

Oggi, però, non sono i giovani ad essere omologati, ma è il sistema in cui vivono, la società, che li spinge ad essere tali.

⁷ N. Galli, “L’Europa delle ...”, p. 15.

⁸ M. Pollo, *Le sfide educative dei giovani d’oggi*, Elledici, Torino, 2000, p. 23.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ M. L. De Natale, M. G. Gualandi, *Il diritto-dovere dei genitori all’educazione. La proposta dell’associazione O.E.F.F.E.*, ISU, Milano, 2007, p. 12.

¹¹ M. L. De Natale, (a cura di), *Educare alla speranza*, ISU, Milano, 2006, pp. 119-120.

I giovani sono lo specchio di quelli stili di vita e relazionali conformati che il mondo degli adulti trasmette loro.

Inoltre, molto spesso avviene che “le generazioni degli adulti non si interrogano più sul se e sul come potrebbe essere disegnato il futuro: questo fa mancare ai giovani gli stimoli e le provocazioni necessari per elaborare un proprio progetto di vita”¹².

Il quadro fino ad ora delineato, però, non deve indurre a cadere in facili generalizzazioni.

Ci sono, infatti, tante condizioni giovanili, diversi modi di vivere l’adolescenza e percorrere la strada verso la vita adulta.

È importante continuare a guardare ai giovani non come problema, ma come risorsa essenziale per il futuro della nostra società, in un’ottica di speranza.

I valori dei giovani d’oggi devono diventare un cammino, un percorso, una scelta di vita; e dovrebbero essere proprio le figure adulte che li affiancano, ovvero i compagni e le guide nel cammino verso la realizzazione della propria identità, ad aiutarli nel trovare il senso della propria vita.

C’è un grande potenziale per il futuro nei giovani, potenziale che è fondamentale per migliorare la qualità della società.

Diventare adulti non significa solo andare a vivere da soli o sposarsi, ma anche e soprattutto assumersi le responsabilità che giorno dopo giorno si incontrano sulla strada che conduce alla maturità.

E qualche responsabilità in più nei confronti dei giovani dovrebbero assumerla gli adulti, e di conseguenza la società.

“I giovani sono e vogliono essere i protagonisti del loro processo di crescita, ma chiedono più sponde che delimitino questo percorso. La sfida per gli adulti è proprio quella di ri-trovare la fantasia e la disponibilità per offrirgliela”¹³.

Troppo facilmente, infatti, oggi si fa uso di termini, connotazioni negative per descrivere gli adolescenti, le loro scelte, la loro vita.

Si concorda con F. Garelli quando afferma, con riferimento alla tipologia di società e soprattutto di uomo che si vuol proporre, che “non c’è solo una responsabilità connessa con una corretta analisi della realtà, c’è anche l’onere di valutare quale tipo di società e

¹² M. L. De Natale, M. G. Gualandi, *Op. Cit.*, p. 12.

¹³ *Ibidem*.

di uomo si intenda promuovere assumendo determinate prospettive di analisi, quali criteri etici siano alla base della nostra visione del mondo e della presenza sociale”¹⁴.

Lo stesso discorso vale anche per l'immagine legata fin troppo spesso ai nostri giovani di eterni adolescenti. Talvolta ciò corrisponde a verità ma è altresì vero che ciò impedisce di cogliere il lato nuovo di questa generazione, la sua implicita ricchezza e unicità.

È più facile pensare che talvolta si innescano delle “novità antropologiche”, così come le chiama M. T. Zattoni¹⁵, cioè delle abilità al vivere che gli adulti fanno fatica a riconoscere.

Ciò fa emergere il problema di una diffusa “indecifrabilità” dei ragazzi di oggi che altro non è che il riproporsi di ciò che viene loro trasmesso, in un riflesso intensificato e talvolta ampliato della società (e particolarmente degli adulti che la compongono).

Una società che non ha modelli educativi forti rischia di volgere verso una decadenza.

Come evidenzia C. Marocco Muttini oggi la società rende contraddittorio il ruolo dell'adolescente, poiché “gli viene richiesta responsabilità, ma la società non gli concede, (...), l'alternativa di una autonomia attraverso il lavoro; gli è data una anticipata maturazione sessuale dal punto di vista biologico, senza che nel contempo egli abbia raggiunto la maturità psichica per esercitare con senso di responsabilità il ruolo sessuale; gli si chiedono dei comportamenti da adulto, senza che siano accettati il più delle volte il suo distacco e la sua responsabilizzazione, spesso assimilati a ribellione. (...). La posizione dell'adolescente oggi è solo apparentemente più favorevole e protetta, ma di fatto è più difficile e scomoda; l'adolescente ha più libertà, ma ha in cambio meno sicurezza; è esposto a una serie di messaggi e tentazioni che non corrispondono alle sue reali possibilità, alla sua preparazione psicologica, al livello di maturità raggiunta. Anzi, si direbbe che il giovanissimo di oggi, magari più libero, più disinibito, più informato, sia emotivamente più insicuro, abbia una personalità meno evoluta rispetto al coetaneo di cinquant'anni fa”¹⁶.

La base teorica ed antropologica di riferimento di questo lavoro di ricerca è il personalismo, secondo cui “operare alla luce del primato del fine e della persona significa conferire al complesso e articolato problema dell'educazione, della

¹⁴ F. Garelli, “La giovinezza: moratoria psicosociale o momento privilegiato per la formazione?”, in L. Pati, (a cura di), *La giovinezza. Un nuovo stadio per l'educazione*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 16.

¹⁵ R. Bonetti, P. Rota Scalabrini, M. T. Zattoni, G. Gillini, *Lezioni d'amore. Leggono il Cantico dei Cantici una coppia, un esegeta, un pastoralista*, Queriniana, Brescia, 2001.

¹⁶ C. Marocco Muttini, *Educazione e benessere in adolescenza*, UTET, De Agostini Scuola S.p.a., Novara, 2006, pp. 25-26.

prevenzione e della rieducazione di un valore di partecipazione, di coinvolgimento e di impegno nel tempo e nello spazio alla luce del quale non si tratta di proporre ordini tramandati, ideali astratti e non incarnabili, ma di attuare una pedagogia proiettata in avanti e giusta, una pedagogia che intende se stessa 'au service de la personne', come aiuto che può e deve essere garantito ad un soggetto in via di sviluppo, affinché egli diventi consapevole delle sue forze demiurgiche e di autorganizzazione e si formi con la ragione, la libertà e la parola come individuo qual è alla stregua della persona che deve diventare"¹⁷.

Un personalismo legato all'uomo in quanto persona, con il suo potenziale di valori, di idee, di risorse, un personalismo per cui l'educazione è un percorso di crescita responsabile, in cui la persona acquisisce attraverso l'educazione la capacità di libertà, una adesione libera a valori che deve imparare a conoscere, riconoscere e farne linee guida della propria vita.

Per R. Guardini, a tal proposito, l'attività pedagogica "nasce da un impulso e da una energia che hanno radici nella dimensione più profonda dell'essere uomo"¹⁸.

Una educazione, in tal caso rivolta agli adolescenti, finalizzata ad aiutarli a scoprire il valore proprio di ciascuno, a divenire se stessi, divenire che è "tensione tra le proprie possibilità e la propria realtà"¹⁹; l'unico vero e certo punto di riferimento in una realtà sociale contrassegnata da elementi alienanti da un punto di vista degli affetti, dei valori, dei comportamenti, è il valore dell'educazione²⁰.

Per quanto riguarda l'impostazione del lavoro, la suddivisione delle tematiche è così organizzata: nel primo capitolo verranno analizzati i cambiamenti psico-fisici che avvengono nella fase adolescenziale, insieme a quelli che sono i compiti di sviluppo che i ragazzi devono affrontare.

Crescita fisica, sviluppo intellettuale, della ragione, la capacità di analizzare le opinioni e le convinzioni altrui secondo una propria logica, il far propri nuovi valori etici, religiosi affettivi, assumere una specifica identità, il raggiungimento di autonomia, il rapporto con gli amici, la scuola ed i media.

Nel secondo capitolo verranno approfondite le nuove emergenze educative degli adolescenti in famiglia, a partire dall'importanza che a tale scopo ha il progetto educativo della coppia parentale; come cambiano le relazioni con i genitori quando i

¹⁷ G. Vico, "Pedagogia della persona e devianza negli attuali meandri culturali", in *Pedagogia e Vita*, n. 1, La Scuola, Brescia, gennaio-febbraio 1993, p. 45.

¹⁸ R. Guardini, *Persona e libertà*, (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia, 1987, p. 54.

¹⁹ *Ivi*, p. 55.

²⁰ M. L. De Natale, M. G. Gualandi, *Op. Cit.*, p. 31.

figli diventano adolescenti; l'educazione di questi ultimi in famiglia; il ruolo fondamentale di una corretta comunicazione familiare; come gli adolescenti considerano l'ambito familiare; la delicata situazione degli adolescenti figli di genitori separati ed infine la difficile scelta dei valori oggi e la conseguente l'importanza di una educazione morale in famiglia.

Nel terzo ed ultimo capitolo la riflessione verterà sull' esigenza di una prospettiva educativa intergenerazionale, la conseguente necessità di non disattendere i bisogni educativi degli adolescenti e il valore delle regole e dei divieti. Verrà, infine, evidenziata l'importanza di una educazione degli adulti- genitori in una prospettiva di Long Life Education, di una educazione che prosegua per tutto l'arco della vita, di una educazione che abbia un fine con un costante riferimento ad un orizzonte di valori, di una educazione che sia promotrice di una crescita in qualità umana delle singole persone, dei singoli membri della famiglia.

Importanti, a tale proposito, risultano essere le proposte dell'Università Cattolica del Sacro Cuore a partire dal Centro di Ateneo per gli Studi e Ricerche sulla Famiglia, al Centro Studi Pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare per giungere al più recente Creada, centro di relazione educativa adulto- adolescente.

Emerge chiaramente come gli imperanti valori deboli, i falsi miti, destabilizzano gli adolescenti.

“L'impegno di conquistare la libertà consente di realizzare il soggettivo valore, di diventare organizzatore intelligente del proprio progetto di vita, autore del proprio sviluppo in senso personale, e quindi nel senso di quei valori che fondano ed esprimono la dignità della persona e ne promuovono la crescita armonica ed ordinata, secondo una modalità singolare”²¹.

Vi è, quindi, l'urgenza e l'importanza di validi aiuti nella scelta di sé come valore, ma anche e soprattutto ai loro genitori e/o adulti di riferimento nel ridefinire il ruolo fondamentale della famiglia.

Il Cardinale D. Tettamanzi ha intitolato un suo libro “Famiglia dove sei?”²².

Un appello forte ed accorato. In quale direzione va la famiglia oggi? Quale sarà quella di domani? Quanta e quale oggi la responsabilità degli adulti- genitori?

È indubbio che “i veri artefici dell'educazione familiare sono i genitori. Essi, pertanto sono da mettere nella condizione di poter assumere sempre più consapevolezza della propria funzione educativa come frutto di libera scelta”²³.

²¹ M. L. De Natale, (a cura di), *Op. Cit.*, p. 132.

²² D. Tettamanzi, *Famiglia dove sei?*, Portalupi Editore, Casale Monferrato, AL, 2002.

Il punto di partenza imprescindibile nell'approccio a tale tematica è senza dubbio l'adolescente in quanto persona, intendendo con ciò le capacità intellettive, emotive, cognitive, ecc. che fanno parte del bagaglio per affrontare il percorso della vita.

In questo processo di costruzione di sé l'adolescente non può fare a meno di genitori, insegnanti, adulti, che lo aiutino a perseguire i propri obiettivi, rimanendo coerente con se stesso, non facendosi coinvolgere dalle pressioni del mondo esterno, che lo aiutino a cercare una direzione in cui muoversi, a creare relazioni significative, a fare un progetto per il futuro, a consolidare la propria identità.

“Nel momento in cui i modelli di ruolo sono molto più necessari che in precedenza, gli adolescenti dipendono, per la conoscenza e l'esempio, soprattutto dai genitori”²⁴.

Il rapporto genitori- figli adolescenti chiama in causa principalmente gli stessi adulti, non solo per quanto riguarda le responsabilità educative ma anche verso i modelli, i valori, l'esempio che vogliono trasmettere e costruire.

I genitori, gli adulti hanno la responsabilità di far comprendere e promuovere negli adolescenti l'importanza di essere se stessi, di avere fiducia in se stessi, di vivere la propria vita senza condizionamenti esterni negativi, ma secondo il proprio orizzonte di valori. Questa è la più autentica, ma spesso anche rara, forma di libertà.

²³ L. Pati, “Esaltare la famiglia come luogo primario di educazione”, *La Famiglia, la Scuola*, Brescia, n. 205, gennaio-febbraio 2001, p. 6.

²⁴ J. C. Coleman, L. Hendry, *La natura dell'adolescenza*, trad. dall'inglese, Il Mulino, Bologna, 1992, p. 129-130.

CAPITOLO I

L'adolescente oggi

1.1 I cambiamenti psicofisici che avvengono durante l'adolescenza : il corpo

Durante il periodo adolescenziale la modalità di vivere il proprio corpo entra in una fase di cambiamento e, alle volte, di crisi.

Oggi giorno, al di là della differenziazione tra pre- adolescenza e adolescenza, le modificazioni fisiche e somatiche avvengono in netto anticipo rispetto al passato. E spesso gli stessi comportamenti e atteggiamenti dell'adolescente sono plasmati sui cambiamenti fisici e sulla difficile trasformazione del corpo.

È, comunque, nella fase della pre- adolescenza che avvengono con maggiore intensità gran parte della trasformazioni fisiche, segnali d'avvio per l'adolescenza in quanto tale.

Il corpo dell'adolescente inizia ad assumere i caratteri sessuali secondari, le varie parti del corpo si sviluppano con velocità, si allungano gambe, piedi, mani, cambiano i movimenti: l'adolescente ha l'impressione di vivere in un corpo che non riesce più a controllare.

Lo sviluppo fisico varia anche a seconda del genere : il picco di crescita nei maschi è più elevato, ma avviene più tardi (circa 1-2 anni dopo) rispetto alle femmine (in cui la crescita coincide spesso con la pubertà).

In linea generale, le variazioni individuali di crescita variano tra i 13 e i 15 anni per i maschi e gli 11 e i 13 per le femmine.

L'adolescenza si contraddistingue anche per le modalità con cui i grandi cambiamenti del corpo scompigliano il vissuto personale (vissuto corporeo, percezione di sé, identità) e trasformano le relazioni interpersonali (rapporti in famiglia, con i pari, con il mondo degli adulti in generale).

Avviene, perciò, un doppio processo di variazione intrapsichica e relazionale, in un duplice percorso di differenziazione, sia dall'infanzia e conseguentemente dai genitori, che di integrazione nella società "adulta".

L'impatto con un corpo "nuovo", che impone, anche violentemente, i suoi cambiamenti, i suoi desideri, rende l'adolescenza un luogo di conflitti e tensioni, generando spesso agitazione e smarrimento.

I cambiamenti corporei al di là dell'effettiva mutazione fisica riguardano soprattutto il modo in cui ognuno si presenta e si rappresenta.

La crisi degli adolescenti si gioca proprio non solo sul "vedere", ma sul "sentire" il proprio corpo e sul "sentirsi" corpo.

È una crisi che non si pone solo in termini fisici e razionali, ma soprattutto emozionali, perché va a toccare le delicate corde dell' identità.

C'è da sottolineare che, però, tali sentimenti di inquietudine non sempre degenerano in forme di disagio e di situazioni problematiche, anzi possono essere alla base di un sano terreno di crescita, in cui il ragazzo mette alla prova, sviluppa e fa proprie nuove potenzialità.

Tali spinte bio- psicologiche sfociano in situazioni problematiche nel momento in cui si irrigidiscono, si assolutizzano.

Da una parte vi è il corpo con la sua vitalità irruente e dall'altra vi è l'accettazione psicologica della nuova condizione fisica che è invece impegnativa e lenta.

Fin al momento in cui il corpo non viene "mentalizzato", l'adolescente prova una profonda distonia tra la mente ed il proprio corpo.

"L'adolescente vive spesso la sensazione di uno squilibrio tra lo sviluppo del corpo, l'irruenza dell'intelligenza e la lentezza nell'accettazione di sé, tra l'esteriorità e l'interiorità. Si sente perseguitato da una fastidiosa sensazione di insicurezza e da tratti di ansia indeterminata. Fin quando non intravede un' immagine soddisfacente di sé, non può evitare la percezione del disagio. Il quale assume diverse vie di espressione : l'aggressività verso le persone o le cose (...) e la dipendenza che cerca l'esclusività dei rapporti (...)”¹.

"Il corpo è il luogo del conflitto interno, è il rappresentante, il testimone del conflitto. È contro di lui che vengono attivate tutte le difese di cui l'adolescente dispone in un tentativo di controllo del cambiamento che esprime la paura di crescere e il desiderio inconscio di restare bambino. L'adolescente mantiene così l'illusione di un corpo infantile immutato vivendo nella convinzione di controllare il cambiamento e di evitare le trasformazioni corporee che introducono allo stato adulto”².

Tra le forti contraddizioni che emergono nel corpo degli adolescenti, il conflitto tra la necessità di conservare il corpo puerile e la sua perfezione ideale e lo stimolo ad accogliere il corpo adulto con le sue pulsioni, può sfociare in situazioni problematiche. Quando prende il sopravvento l'ossessione per un corpo ideale, inevitabilmente l'adolescente finisce per considerarsi diverso nel suo corpo.

¹ D. Cravero, *Corpi alla specchio*, EDB, Bologna, 2006, p. 69 .

² M. Zipoli, "Adolescenza e disagio : il linguaggio del corpo", in *La mente dell'adolescente tra impegno e fuga*, Atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 2-3 Aprile 2004, p. 43.

L'immagine di sé costruita durante l'infanzia, pur nelle varie fasi di crescita, ha comunque seguito una linea di continuità, spesso vissuta sia dagli stessi bambini che dagli adulti che li circondano come potenziamento di competenze, soprattutto psicomotorie.

Ma nell'adolescenza il corpo inizia a parlare un linguaggio differente: si vive una dolorosa perdita di sé, si impone prepotentemente una sessualità forte e con tensioni nuove.

L'errore che spesso gli adulti commettono è quello di richiedere ed esortare, in una fase di turbolenza, una specie di moratoria, di attesa tranquilla che sopraggiunga la tanto sospirata età adulta : ma ciò è evidentemente impossibile. L'adolescente in tale fase evolutiva sta vivendo quella che gli psicologi definiscono "elaborazione del lutto", e cioè la perdita totale dell'immagine infantile di sé, con lo scopo di poter realizzare e stabilire la propria vera identità.

Sottolinea R. Gay Ciolfi "elaborare il lutto per la morte dell'infanzia è un lavoro che anche i genitori sono costretti a svolgere. Un lavoro parallelo, che può forse alleviare il senso di solitudine e incrementare la spinta all'accompagnamento. Così si impara a maturare, ma anche a riprendere in mano la propria stessa adolescenza e a diventare adulti insieme"³.

Subentrano, quindi, anche le emozioni dei genitori, quando riescono a trasmettere ai propri figli messaggi di accoglienza e ascolto.

"La capacità dei genitori di cogliere anche le emozioni negative del figlio, come occasioni per comunicare, valorizzare ciò che il figlio sente, per chiarirlo ai suoi stessi occhi, fa sì che egli impari a fidarsi dei propri sentimenti, a regolare le proprie emozioni e ad avere una buona autostima.

Guardiamoci soprattutto dal dire al figlio (come spesso accade) quello che dovrebbe provare: rispettiamo le sue reazioni emotive. In questo modo anche il legame fra genitori e figli diventerà molto più ricco e solido, somiglierà a un'alleanza per crescere meglio"⁴.

"L'immagine e il look non sono certo aspetti secondari o superficiali nel vissuto adolescenziale alle prese con la fatica improba di mentalizzare un corpo improvvisamente nuovo e ribelle. Immagine e look definiscono i criteri delle aspettative e della delusione a proposito del corpo e, in generale, della presentazione di sé.

³ R. Gay Ciolfi, *Questi nostri adolescenti : quando educare sembra impossibile*, Ancora, Milano, 2003, pp. 36-37 .

⁴ *Ibidem*.

Stabiliscono i criteri fondamentali dell'identità dove la persona emerge a partire dagli aggettivi dei quali l'adolescente intende ornarsi per rendere il corpo il più possibile desiderabile, secondo le modalità che rielabora, sempre faticosamente in primo luogo nel gruppo dei pari"⁵.

In adolescenza, la reazione della mente ad accettare il proprio corpo è complessa e lenta, ci vuole tempo e pazienza per accettare mentalmente il proprio corpo, per sentirlo proprio.

“Il compito della mentalizzazione è l'adattamento alla realtà (interna ed esterna) a partire dalle sensazioni del corpo. La mentalizzazione del corpo avviene attraverso la parola che riflette e comunica (...). Il vissuto del corpo adolescente è il risultato di un lungo lavoro di mentalizzazione per integrare un nuovo equilibrio, quello del corpo adulto, percorrendo due direzioni che sono indissociabili : l'accettazione del corpo individuale e la costruzione dell'identità adulta a livello simbolico e culturale”⁶.

Anche G. Pietropolli Charmet, a proposito di mentalizzazione del corpo, sottolinea la possente parte affettiva e ambivalenza di amore e odio che accompagna i vissuti relativi al proprio corpo che l'adolescente prova : scopo di tale sviluppo di rappresentazione mentale è quello di rendere il corpo “comprensibile, di riuscire a dargli una forma”, di “addomesticarlo”⁷ e renderlo coerente con valori profondi carichi d'investimenti propedeutici alla costituzione dell'identità.

Ne deriva che la comunicazione al mondo esterno del proprio nuovo mondo interiore apre le porte alla dinamica tra l'accettarsi e il sentirsi accettati dagli altri (talvolta principale preoccupazione degli adolescenti).

Il corpo viene visto come luogo di sperimentazione, come qualcosa da mettere alla prova per sperimentarne potenzialità e limiti.

Gli stessi valori del corpo vengono visti dagli adolescenti come essenziali elementi per la propria identità e confronto con il mondo esterno.

Si concorda con D. Cravero che “la corporeità è un progetto che rende gli individui responsabili della loro forma fisica. Oggi le identità sono un cantiere costantemente in opera; la performance fisica è una pratica di comunicazione, un modo per esprimere creativamente se stessi, per mettere in scena qualcosa della propria vita, per rendere pubblica e visibile la propria persona”⁸.

⁵ D. Cravero, *Op. Cit.*, p. 38.

⁶ *Ivi*, p. 71.

⁷ G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti, padri e madri di fronte ad una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 134.

⁸ D. Cravero, *Op. Cit.*, p. 149.

Dal momento che si è nel mondo attraverso e mediante il corpo, nel momento in cui lo stesso corpo diviene all'improvviso estraneo, si entra nella "grande crisi adolescenziale".

Oggi, più che in passato, la società è invasiva nei confronti degli individui, sottoponendoli ad influenze tanto insistenti e massicce da creare spesso dipendenza.

È sempre la stessa società che appare evanescente nei rapporti duraturi, ma sempre ferma nei condizionamenti che attua, nella dipendenza che causa.

Ci si trova di fronte alla società del controllo, con un ideale individualistico, ma con un orientamento di tipo normativo.

La singola persona viene sottomessa quotidianamente alle aspettative ed ai ruoli che ci si attende da lei.

Il corpo diventa oggetto di presentazione di sé, di analisi e di confronto, in cui nessun particolare deve essere lasciato a se stesso (e sovente l'armatura dell'autocontrollo lascia poco spazio ed espressione alla spontaneità).

Purtroppo, il controllo del corpo, al di là del valore di "controllo di sé", tende a selezionare le sensazioni e le percezioni del corpo stesso.

Si assiste ad una inesauribile pluralità di modalità con cui il corpo può essere trattato, mostrato, decorato, abusato, umiliato, personificato, nelle pratiche corporee dei modi di agire dei giovani.

Protagonista della trasformazione adolescenziale è anche il corpo; ed è interessante riuscire a capire e interpretare i suoi messaggi, annotarne le espressioni, coglierne le differenze.

Ma è anche giusto chiedersi quali sono oggi le innovazioni, i valori che l'essere umano, che è anche corpo, può esprimere soprattutto in quel arco dell'età evolutiva, quale è l'adolescenza, in cui il corpo raggiunge la sua massima prestanza fisica ma affiancata da una fragilità psicologica.

Purtroppo oggi è fin troppo evidente quanto il corpo con il suo piacere, la sua immagine, talvolta estremizzata, sia per gli adolescenti di fondamentale influenza e centralità.

Il corpo viene valutato secondo i "criteri" della nostra società : gratificazione rapida (sarà forse un supporto alle innumerevoli identità fragili ed inconsistenti...?), aperta sfida ai limiti, mancanza di riferimenti morali precisi, enormi possibilità, e non sempre positive, che il mondo offre, modelli fisici distorti, traguardi, spinti al limite, ogni giorno nuovi e inarrivabili.

“La pubblicità, la televisione, il cinema, la stampa popolare favoriscono la proliferazione di immagini stilizzate del corpo. Le immagini del corpo bello, desiderabile e deduttivo enfatizzano l'importanza dell'appartenenza e del look. L'adeguamento non è inteso, così, come imposizione o condizionamento esterno, ma piuttosto come adattamento, liberamente acconsentito. Non lo si interpreta come un cedimento ma, semplicemente, come una libera imitazione”⁹.

Indossare ed avere i “segni” appropriati genera identità ed appartenenza.

È nell'adolescenza che il corpo subisce i più importanti, quanto bruschi, cambiamenti che pongono il ragazzo/a di fronte a scoperte e timori.

Il corpo diventa per alcuni “una preoccupazione assoluta e un passatempo quotidiano: il più bel oggetto di investimento, di prestigio e di piacere”¹⁰.

L'esporre il proprio io attraverso il corpo è prassi di vita quotidiana.

Il corpo, oggi più che mai, è “opera” della cultura dominante, standardizzato da un controllo sociale e dalle mode dei momenti, dalla cultura dell'estetica, è investito culturalmente di significati onerosi e vincolanti.

L'avanzare, sempre più incalzante, di una cultura commerciale, consolida l'idea di poter commercializzare anche il proprio corpo, di poterlo modellare in infinite possibilità di essere corpo.

Uno dei problemi più grandi per i ragazzi è inerente all'identità. Capitando spesso che non si accettino così come sono sfociano in un cattivo adattamento alla realtà : non avendo ancora una propria esatta identità, cercano in maniera insistente una identità “esteriore”.

La separazione tra corpo interiore e corpo esteriore crea una dualità tra il corpo in quanto tale e “l'abito” con cui si contrassegna l'identità sociale.

L'abbigliamento, i beni di consumo tendono a definire la gran parte delle relazioni, sono i simboli di riferimento per la socialità, diventando di conseguenza supporti per la definizione dell'identità e valori per comprendere se stessi ed il mondo circostante.

Il corpo ha acquisito oggi una rilevanza fondamentale e mai avuta prima per la costruzione dell'identità personale delle nuove generazioni. L'identità è rappresentata dall'esteriorità e cioè dall'apparire, dalla forma del corpo, dall'immagine che ciascuno riesce a dare di sé. Il corpo diventa il principale ambito della realizzazione personale.

⁹ *Ivi*, p. 160.

¹⁰ *Ivi*, p. 9.

La persona è una ed al suo interno si intrecciano e si sviluppano insieme valori, bisogni. Conseguentemente considerare il corpo solo da un punto di vista anatomico, e non come corpo vivente in un rete di relazioni, non porta altro che aridità.

Senza una profondità relazionale vera, la percezione di sé è delegata all'esteriorità, all'apparire, alla forma del corpo, all'immagine che ciascuno vuole dare di sé (anche se non corrisponde alla reale essenza della persona).

I ragazzi raggiungono la consapevolezza dei beni di consumo ad una età sempre più precoce, vendendo la propria immagine ai vari "marchi" in voga, rafforzando, però, così il proprio senso di inadeguatezza, di incompletezza davanti agli altri a se stessi se non si è in linea con le tendenze del momento (anche se è doveroso e positivo ricordare che non tutti gli adolescenti seguono questa omologazione, ma fanno di tutto per mettere in risalto la propria originalità).

Nel delicato momento dei mutamenti del corpo, potrebbero mitigare il disagio genitori e figure adulte di riferimento.

Afferma, infatti, N. Galli : "quanti provengono da ambienti, ove gli adulti hanno saputo presentare, prima che appaiano, quei fenomeni come naturali e quindi desiderabili, spiegarne con saggezza i processi, indicare i giusti atteggiamenti con cui integrarli nella propria coscienza, li affrontano senza drammi né preoccupazioni. Coloro invece che ne hanno fatto esperienza quasi improvvisa, ignari o ignare della propria natura, si sentono come sopraffatti da sintomi indecifrabili, colpiti da disturbi che li angosciano, anche perché non sanno con chi confidarsi né come farsi capire. Il più delle volte le idee ricavate dal gruppo complicano loro i medesimi problemi"¹¹.

Sempre N. Galli sostiene : "occorre che gli adulti (genitori, insegnanti, altri educatori) siano accanto agli uni e alle altre, affinché compiano con relativa serenità la transizione puberale; aderiscano gioiosamente alla loro personalità sessuata; ne accettino di buon grado i ritmi; vi si conformino con sempre maggiore convincimento, pur nelle manifestazioni conturbanti, di norma destinate a scomparire"¹².

È il dialogo costruttivo che i genitori e le figure adulte riescono ad impostare con i ragazzi che risulta essere fondamentale come sostegno e come aiuto a dissipare le preoccupazioni, i dubbi, i problemi, che è stimolo a reagire positivamente e affrontare in maniera costruttiva le varie tappe e compiti di sviluppo che i ragazzi si trovano ad affrontare.

¹¹ N. Galli, *L'educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1991, p. 42.

¹² *Ivi*, p. 43.

È dovere dei genitori orientare i propri figli, anche e soprattutto, riguardo le questioni inerenti il loro sviluppo psico-fisico, sottolineandone il valore e non concentrando l'educazione sessuale sui disagi dello stesso sviluppo fisico. È dovere dei genitori orientare i propri figli a afferrare il significato ed il senso dei loro impulsi, dei loro interessi, dei loro desideri.

La sessualità non deve ridursi solo alle proprietà anatomiche, ma dovrebbe rimandare alla sensibilità dell'animo, all'educazione, al modo di comportarsi.

È importante, a tal riguardo, anche il confronto con il gruppo dei pari, ma è sempre in famiglia che deve essere fatto un lavoro preliminare di stimolo alla valutazione critica. "S'impongono pertanto una corretta informazione sui dinamismi della psicosessualità e il trapasso da una coeducazione di fatto a un'altra di carattere intenzionale"¹³.

"E' noto a tutti che l'adolescente cerca continuamente di definire la propria identità di persona che abbia caratteristiche, desideri valori e capacità proprie.

In questo quadro di definizione di identità si inserisce lo sviluppo dell'identità sessuale, la cui acquisizione è il punto di arrivo del processo di crescita ed anche il motore da cui prendono avvio le decisioni dell'adolescente e le sue scelte negli ambiti più disparati. Essere consapevoli di questo fatto aiuterà gli adulti a comprendere comportamenti altrimenti enigmatici dei ragazzi e a costituirsi come importanti elementi di sostegno al percorso che i ragazzi stanno compiendo che può essere favorito oppure interferito dal contesto affettivo, sociale, culturale"¹⁴.

Ma come i giovani sentono e vivono oggi la sessualità?

Accanto allo sviluppo fisico- corporeo si affianca la maturazione puberale e conseguente sviluppo sessuale.

Durante la fase adolescenziale, i ragazzi trovano spesso difficoltà a integrare due aspetti fondamentali: l'affettività, cioè la tenerezza, e la sessualità.

"Negli adolescenti la paura che le trasformazioni in atto li cambino per sempre in modo ai loro occhi non desiderabile e auspicabile, è molto presente e richiede loro un intenso lavoro di comprensione/elaborazione di quanto sta effettivamente accadendo e una conseguente attività di "manipolazione" del proprio corpo allo scopo di renderlo più presentabile e accettabile a se stessi e agli altri"¹⁵.

¹³ Ivi, p. 54.

¹⁴ M. Zipoli, *Op. Cit.*, p. 41.

¹⁵ E. Confalonieri, I. Grazzani Gavazzi, *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano, 2002, p. 46.

È comunque da tener presente che la cultura attuale che ci circonda tende a mercificare il corpo e di conseguenza ad associare e ridurre il corpo al mero aspetto sessuale (e legato non di rado alla violenza).

Ragazzi e ragazze, infatti, soprattutto all'inizio, non hanno lo stesso atteggiamento di fronte all'amore ed al sesso.

Ciò avviene proprio perché necessita un costante processo di apprendimento del legame esistente tra affettività e sessualità.

È da ammettere la forte influenza che la società, con tutti i suoi vincoli e condizionamenti, imprime a tale processo di apprendimento, rendendolo spesso uno dei compiti più difficili per gli adolescenti.

Ciò ha comportato anche dei profondi cambiamenti inerenti ai valori di riferimento e alla visione della sessualità anche all'interno della famiglia.

Ma è proprio di fronte a tali problematiche che tacere sarebbe un errore immenso, un pretesto mascherato da rispetto. Occorre far capire che la sessualità di ciascuno è un valore da accettare e vivere con il giusto peso e nel rispetto del singolo.

Necessita un'educazione alla sessualità, ma ad una sessualità intesa come una parte di tutta la personalità dell'uomo. E come si è precedentemente detto, il primo luogo di tale aspetto educativo è la famiglia.

“Affinché i genitori conseguano buoni risultati, è imperativo che forniscano alla prole risposte appropriate ai suoi quesiti e le trasmettano i primi valori sulla sessualità, come il rispetto per sé e per gli altri, l'avvio del senso del pudore, l'accettazione cosciente del proprio essere sessuato. I medesimi valori andranno poi ripresi, approfonditi, adeguati alle mutate esigenze dei ragazzi e delle ragazze. Tanto maggiore incidenza sui figli avrà la diade coniugale quanto più gli insegnamenti di essa riceveranno la conferma dell'esempio”¹⁶.

È importante che i genitori tengano delle “distanze corrette” dai propri figli, nel senso che devono rimanere nel loro “posto” di genitori, senza cadere nell'errore (e talvolta nella frequente tentazione) di essere come amici, compagni, fratelli, ma allo stesso modo dovrebbero cercare di evitare quella fredda impassibilità che in passato un genitore “doveva” mostrare.

È il dialogo costruttivo, anche in questo caso, che permetterà al ragazzo/a di “forgiare le armi” per affrontare con serenità, con un valido bagaglio di valori, un aspetto della sua vita così delicato.

¹⁶ C. Simonetti, *Le scuole per genitori*, Cacucci Editore, Bari, 2001, pp. 36-37.

La nostra civiltà è segnata dall' egemonia del corpo e il corpo stesso diventa normante e perciò tendente a soddisfare in libertà i propri bisogni (soprattutto quelli sessuali), con soddisfacimento immediato dei propri impulsi ed istinti. Una società in cui la persona è connotata soprattutto dall' "eros" e dalla "libido". Come sottolinea C. Simonetti, in prospettiva pedagogica, "l'educazione sessuale, proponendosi come finalità ultima la maturazione della personalità, può essere concepita non solo come informazione degli aspetti fisiologici che rendono una persona "sessuata" ma anche come formazione totale dell'uomo che dà origine ad un dinamismo che spinge l'uomo e la donna ad incontrarsi nelle molteplici forme dell'amore, dell'amicizia, del rispetto, della sottomissione o del dominio e in tutte la attività psicosociali che arricchiscono lo stesso individuo e l'incontro con l'altro"¹⁷.

Oggi, purtroppo, si assiste alla "desacralizzazione dell'amore", opera di influenze culturali che danno all'uomo l' illusione di essere libero dal legame tra sessualità e riproduzione biologica, tra sessualità come atto d'amore per la persona che si ha al proprio fianco e con la quale si decide di progettare il futuro.

Ed è ancora lo stesso Ricoeur che ci ricorda cosa deriva da ciò.

Il crollo della sessualità nell'indifferenza, nella disumanizzazione; l'assunzione di un aspetto coercitivo della sessualità stessa, dell'assunzione di compensazione alle delusioni e/o alle richieste della società moderna; ed infine la privazione di senso, con il conseguente sopravvento del piacere fine a se stesso.

È il corpo oggi che ha preso il sopravvento sull' intelletto, sui sentimenti, sugli aspetti più intimi dell'esistenza.

Necessita sottolineare che l'uomo non può prescindere dal proprio corpo, ma il corpo deve essere visto come rappresentazione dell'unicità e della irripetibilità del soggetto umano; come tale non si può prescindere dalla dimensione della sessualità, ma quest'ultima deve essere inquadrata e vissuta ad un livello sia fisico che psichico che spirituale, come dimensione che attraversa tutto l'essere dell'uomo¹⁸.

Ed è il filosofo Ricoeur che ci ricorda l' importanza di riconferire pregio alla sessualità, con un tentativo di integrazione tra "Eros" e "Agape", con la strenua difesa dell'unione matrimoniale, dell'affermazione della famiglia, protesa alla creazione di nuove vite.

Oggi, fattori come una diffusa perdita di progettualità, fortemente avvertita nella nostra società, e il venir meno di un orizzonte di speranza, non aiutano la crescita degli adolescenti.

¹⁷ *Ivi*, p.21.

¹⁸ *Ivi*, p.30.

Questi ultimi si pongono continuamente domande su se stessi, sugli altri, sul proprio posto e ruolo nella società, sul proprio futuro. L'adolescente "acquisisce la sua identità ed è pronto ad assumersi le sue responsabilità adulte quando riesce ad individuare un nucleo stabile cui riferire le proprie azioni. (...). Le gratificazioni istantanee che la società delle opportunità promette in abbondanza mutano però con rapidità crescente"¹⁹, e non riescono a dare risposte definitive ai giovani (senza evitare loro delusioni). È così che le richieste di senso degli adolescenti vengono disattese, e "la comunicazione emotiva si scopre priva di radici e di garanzie"²⁰.

Il corpo, l'ossessione per la sua forma, una sua cura narcisistica, è una preoccupazione educativa che gli adulti che si rapportano agli adolescenti si devono porre. Sono gli stessi adulti che talvolta non riescono ad affrontare e gestire le dinamiche emozionali che il nuovo corpo degli adolescenti sprigiona. È verso questi giovani che gli adulti hanno il compito di aprire ed aprirsi alla prospettiva del futuro, alle scelte personali libere da vincoli, ma dando essi stessi per primi l'esempio di ciò.

In una vita quotidiana priva di senso non si potranno mai completare i difficili processi di acquisizione di identità, di costruzione di sé, di accoglienza dell'altro, né tanto meno si può assicurare agli adolescenti la durata di quanto riescono a realizzare. I ragazzi di oggi chiedono, seppur tacitamente e talvolta con i loro comportamenti, di riempire la perdita di senso dilagante (ad esempio, talvolta l'ebbrezza procurata da droghe e comportamenti limite sembrano dare loro risposte alle sensazioni di angoscia e di vuoto esistenziale).

L'importanza dell'educazione al e per il corpo è, in questo caso ancora di più, confronto con gli altri. Diventa fondamentale a riguardo "la comunicazione affettiva, la valorizzazione della vita emotiva, lo scambio dei sentimenti gratuiti e personalizzati, le esperienze che promuovono la persona, la sostengono in quanto la confermano unica, originale, valida per sé e non in base alle prestazioni che è capace di rendere"²¹ o ai modelli cui viene rapportata.

È fondamentale, soprattutto per gli adolescenti, che venga riconosciuto il valore personale dell'individuo in quanto tale. Il che si dovrebbe esplicitare oggi, nella società attuale, con un svincolato e positivo adattamento alle aspettative che il mondo esterno richiede.

¹⁹ D. Cravero, *Op. Cit.*, p. 75.

²⁰ *Ibidem.*

²¹ *Ivi*, p. 120.

Ed è la famiglia il luogo primario e principale nel quale questo processo pone le radici e si dovrebbe sviluppare.

Come sottolinea D. Cravero, “il dramma sociale di oggi rappresenta le radicali trasformazioni sociali della vita familiare ed affettiva e il loro contraccolpo sulla formazione di quella che un tempo era chiamata “forza di volontà”, la capacità di resistere nelle decisioni assunte”²².

Una modalità per non lasciare da soli gli adolescenti di fronte al mistero di una nuova corporeità può essere quella di una approfondita riflessione comune e in vari ambiti della vita quotidiana, passando dalla famiglia alla scuola, dal lavoro al tempo libero. “Per educare contro la negligenza del corpo serve un’attenta riflessione su un corpo, oggi così abbondantemente carico di valori dimostrativi”²³.

Ricorda ancora D. Cravero : “insieme all’etica, che predispone al rispetto verso di sé nell’incontro con gli altri, insieme all’estetica, che educa il gusto che coglie il fascino della bellezza e non si lascia inorridire dalla miseria, preservando l’uomo dalla dissociazione, anche il costume è di aiuto per vivere il corpo con equilibrio e verità. Nel costume la corporeità sembra quasi precedere la coscienza, perché il costume fornisce al corpo i linguaggi per condividere ciò che sta dentro, per accettare i limiti e compensare l’inferiorità, perché la festa non è compiuta, se il corpo è sano ma l’anima infelice”²⁴.

²² *Ivi*, p. 158.

²³ *Ivi*, p. 182.

²⁴ *Ivi*, p. 191.

1.2 Il pensiero astratto

I cambiamenti fisici dell'adolescenza sono seguiti da uno sviluppo cognitivo di pari intensità.

Uno sviluppo cognitivo caratterizzato dal comparire di una forma nuova di pensiero, definita pensiero logico-formale, o ipotetico deduttivo, o più semplicemente astratto.

Una nuova forma di pensiero caratterizzata dalla “capacità di distinguere la forma di un problema dal suo contenuto specifico. Le sue caratteristiche principali comprendono l'uso del pensiero logico e astratto per la soluzione dei problemi e la capacità di applicare determinati concetti a diverse situazioni ipotetiche”²⁵.

J. Piaget osservava che nella fascia d'età che va dagli 11 a circa 15 anni il ragazzo diventa capace di ragionare in forma simbolica : “(...) l'adolescente è un individuo capace (ed è qui che raggiunge il livello adulto) di costruire e comprendere teorie e concetti ideali o astratti”²⁶.

È stato proprio Piaget che ha dato un contributo essenziale alla comprensione dello sviluppo psichico dell'adolescente, spiegando l'acquisizione della capacità di pensiero formale per capire e spiegare la realtà che lo circonda.

C'è, comunque, da sottolineare che “la scoperta di J. Piaget e B. Inhelder ha provocato molte discussioni fra chi sostiene, come di fatto questi autori, che si tratta di una tappa obbligata e inevitabile dello sviluppo umano, e chi sostiene, invece, che l'acquisizione di questa modalità di pensiero è in stretto rapporto con le condizioni storiche e sociali in cui l'individuo vive”²⁷.

Ciò che necessita sottolineare riguardo l'acquisizione da parte dell'adolescente del pensiero ipotetico- deduttivo è che “rende l'individuo capace di usare il pensiero astratto e di rappresentarsi perciò il mondo familiare, scolastico, sociale e politico non solo così come è, ma anche come potrebbe essere se ‘certi’ elementi fossero diversi e se ‘certe’ altre condizioni fossero date. Ciò implica che l'adolescente non solo cessa di pensare che il mondo esistente è l'unico mondo possibile, ma non accetta nemmeno più le giustificazioni all'esistente che sino a un certo punto ha considerato valide. Il suo

²⁵ L. Sugarman, Edizione italiana a cura di O. Liverta Sempio e A. Marchetti, *Psicologia del ciclo di vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003, p. 67.

²⁶ J. Piaget, “Lo sviluppo intellettuale dell'adolescente”, in G. Caplan, S. Lebovici, *Problemi psicosociali dell'adolescenza*, tr. dall'inglese, Boringheri, Torino, 1973, p. 52.

²⁷ A. Palmonari, F. Montuschi, *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, EDB, Bologna, 2006, p. 53.

interesse a capire le cause di molte situazioni di fatto si accresce unitamente all'esigenza di esprimere su di esse giudizi più diretti ed espliciti, che non sempre coincidono con le giustificazioni più o meno tacitamente accettate dagli adulti"²⁸.

Per J. Piaget il pensiero operatorio è già presente nel periodo della fanciullezza, ma è solo con la fase della pre-adolescenza che diventa operatorio formale (quando si raggiunge il quarto stadio della maturazione cognitiva).

Il pensiero formale è di natura ipotetico-deduttiva e ha una natura proposizionale, in grado di trovare ed esprimere in modo logico le connessioni tra i dati della realtà, avvalendosi anche della "combinatoria"; e cioè "l'adolescente ora è in grado di scoprire l'influenza particolare di ognuno e comprendere che ogni fattore può modificare, indipendentemente dagli altri o combinato con gli altri, il risultato finale"²⁹.

Secondo O. Liverta Sempio per l'adolescente "la costruzione del pensiero formale consiste sostanzialmente nella ricostruzione delle operazioni concrete a un livello superiore. Ciò che differenzia il pensiero dell'adolescente da quello del bambino è la capacità di ragionare su ipotesi puramente teoriche per ricavarne conclusioni basate non su dati di realtà ma sulla necessità intrinseca del ragionamento stesso"³⁰.

Anche "A. T. Jersild nota che nel soggetto in crescita aumentano le possibilità di generalizzare, ossia di superare il contingente e di cogliere i concetti; d'impiegare astrazioni ovvero di staccarsi dal concreto e di operare su simboli e mediante simboli; di comprendere meglio il concetto di tempo, di sapere cioè riferirsi tanto al passato quanto al futuro; di servirsi d'idee non legate a interessi personali o di trascendere le condizioni in cui è direttamente implicato; di pensare secondo logica e di comunicare (...)"³¹.

Tale forma di pensiero consente all'adolescente di ragionare staccandosi dalla stretta aderenza alla realtà concreta e lavorare su ipotesi secondo una logica formale, indipendentemente, cioè, dai limiti della tangibilità.

Contributi validi a tale tematica sono giunti anche da studiosi post-piagetiani, che hanno dimostrato come tra gli 11 e i 15-16 anni gli adolescenti riescano a comprendere e risolvere con più facilità situazioni di problem solving quando i soggetti attivano una forma di pensiero "dialettico intra-individuale, una sorta di dialogo cognitivo interno

²⁸ *Ivi*, p. 54.

²⁹ E. Confalonieri, I. Grazzani Gavazzi, *Op. Cit.*, p. 62.

³⁰ O. Liverta Sempio, (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaele Cortina Editore, Milano, 1998, p. 183.

³¹ N. Galli, *L'educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1991, pp. 17-18.

attivato dalla discussione con l'altro che, a sua volta, genera un'intensificazione della discussione all'esterno e la ricerca di punti di accordo tra i soggetti”³².

Inoltre, con la conquista di questa nuova modalità di pensiero, l'adolescente, come sottolinea J. Piaget³³, è in grado di ponderare, diversamente da quanto faceva da bambino, i modi di agire sociali propri ed altrui; presenta, cioè, una nuova capacità : il giudizio morale (si acquisiscono sì capacità logiche, ma anche capacità di ragionamento sulle condotte socio- morali).

L'acquisizione del pensiero astratto permette all'adolescente di sviluppare un concetto di sé più teorico che “abbracci valori fondamentali e filosofie specifiche”³⁴.

Si ha un passaggio importantissimo : da una forma di moralità di tipo eteronomo (il bambino fa riferimento all'autorità dell'adulto) ad una di tipo autonomo (basata sull'accettazione critica delle regole e sulla responsabilità soggettiva delle azioni che si compiono).

Per J. Piaget il passaggio dalla prima tipologia di morale alla seconda è “legato da un lato alla cooperazione tra pari, mediante il confronto reciproco delle intenzioni, e all'allentarsi della costrizione degli adulti, dall'altro lato alla maturazione delle strutture mentali (...). In questo senso lo sviluppo morale, se in parte è da mettersi in relazione alle norme e alle regole culturali che vengono proposte fin da bambini, nella sostanza (...) va al di là del contenuto dei singoli giudizi morali ed è funzione del modo di ragionare del soggetto, della struttura di pensiero da questi posseduta”³⁵. È, altresì, da ricordare che nel passaggio tra le due tipologie di morale, Piaget dà importanza anche allo sviluppo del senso di giustizia.

“Quando gli individui entrano nell'adolescenza i loro sistemi di credenze che riguardano, per esempio la giustizia, la moralità, la responsabilità interpersonale, la politica, la religione, diventano più complessi”³⁶.

Ed inoltre “nell'adolescenza viene definita l'impostazione ideologica, una serie di credenze che riguardano ciò che è bene e ciò che è male. Questo compito è un tema che la mente adolescente, con la sua capacità recentemente sviluppata di ragionamento formale, è capace e spesso desiderosa di affrontare. (...), l'ultimo periodo

³² *Ivi*, p. 67.

³³ J. Piaget, *Il giudizio morale nel fanciullo*, tr. it., Giunti-Barbera, Firenze, 1972.

³⁴ L. Sugarman, Ed. it. a cura di O. Liverta Sempio e A. Marchetti, *Op. Cit.*, p. 67.

³⁵ E. Confalonieri, I. Grazzani Gavazzi, *Op. Cit.*, pp. 68-69.

³⁶ L. Sugarman, Ed. it. a cura di O. Liverta Sempio e A. Marchetti, *Op. Cit.*, p. 118.

dell'adolescenza e i primi anni dell'età adulta rappresentano periodi di formazione dell'ideologia personale sul significato del mondo”³⁷.

Al di là delle varie correnti di pensiero circa l'acquisizione della capacità di giudizio formale da parte degli adolescenti, è importante sottolineare l'influenza che possono avere le differenze individuali, le variabili socio-demografiche (basti pensare alla situazione socio-culturale, il livello di scolarizzazione, il confronto con i pari e con la società in generale).

Si concorda con E. Confalonieri e I. Grazzani Gavazzi che “ragazzi che giungono alle soglie dell'adolescenza avendo usufruito di un contesto familiare stimolante e supportivo e di esperienze scolastiche e culturali significative ed arricchenti presenteranno capacità mentali superiori”³⁸ rispetto a ragazzi circondati da un numero inferiore di stimoli.

Nell'adolescenza per G. Pellizzari³⁹ si acquisisce il pensiero astratto che conferisce capacità di riflessione e si impara ad assumere un comportamento riflessivo.

È così che l'adolescente scopre un nuovo modo di pensare la realtà e per ciò di avvertirla e verificarla. La realtà, interna ed esterna, appare all'adolescente in costante trasformazione, senza che egli stesso l'abbia voluto. Gli adulti non gli appaiono più onnipotenti, ma pieni di contraddizioni. Egli stesso si vede fragile ed instabile. È da ciò che spesso cerca di scappare. È in tale periodo della vita che si caratterizza la funzione della mente che si fonda nell'unire il passato ed il presente in un riadattamento della propria identità.

Il pensiero astratto permette all'adolescente di interrogarsi sul mondo dei significati.

Permette al ragazzo/a di acquisire e sostenere nuovi ideali, sociali, religiosi, morali, etici, politici, ecc., di entrare in conflitto con i punti di vista e le decisioni, di non accettare i consigli degli adulti (che spesso prendono come esempio la propria esperienza).

A tale proposito Piaget e Inhelder⁴⁰ hanno parlato di “egocentrismo intellettuale” dell'adolescente, cioè la voglia dell'adolescente di fare esperienze da solo, di “determinarne con la propria testa” i risultati e spesso tale cambiamento genera disorientamento negli adulti che si relazionano con lui. È spontaneo chiedersi come può

³⁷ *Ivi*, p. 117.

³⁸ E. Confalonieri, I. Grazzani Gavazzi, *Op. Cit.*, p. 73.

³⁹ G. Pellizzari, *Attualità del pensiero adolescente*, Lavoro presentato al Convegno “Essere adolescenti oggi”, Milano, 13 gennaio 2007.

⁴⁰ J. Piaget, B. Inhelder, *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Giunti Barbera, Firenze, 1981.

definirsi logica formale quella di un adolescente che cambia di continuo umore, che spesso è incoerente nei suoi stessi comportamenti.

Eppure questa tipologia di pensiero domina non solo i comportamenti, ma anche gran parte degli aspetti della vita emotiva e sociale degli adolescenti.

È nell' intricato percorso di ricerca di identità che l'adolescente si interroga sul "chi sono io?", sul chi potrebbe essere (qui il porre l'accento sull'ipotesi, sul suo modo di costruirsi, che è ancora in divenire).

C'è da parte dell'adolescente un'apertura alle possibilità del suo essere, e alla scelta futura di quella più adatta a lui in quanto persona.

L'adolescente diventa capace di pensare una trasformazione del reale (soprattutto quando si pone il problema del proprio divenire).

"Lo sviluppo cognitivo attinge a nuove possibilità, attraverso il raggiungimento del pensiero formale e astratto, che consente di porre come oggetto del pensiero i propri pensieri stessi, permette un pensiero al quadrato in cui oggetto principale diventa non più la realtà esterna, concreta, ma quella interna, col suo carico di emozioni e affetti portati dal presente, e di sogni, desideri, progetti che aprono a un futuro sempre più a portata di mano. (...). Ciò che avviene nella mente dell'adolescente, la sua capacità di accogliere, organizzare e dare un senso agli eventi esterni ed interni è ciò che decide della possibilità di diventare adulto.

Gli inviti ripetuti degli adulti agli adolescenti a pensare prima di agire, a riflettere su ciò che succede loro, ad essere più maturi e responsabili, evidenziano come nell'appello al pensiero si individuino gli aspetti più adulti da sottolineare e rafforzare la crescita. La mente, dunque, risulta essere il grande organizzatore della transizione all'età adulta"⁴¹.

Ne consegue che è proprio grazie all'acquisizione di questa forma di pensiero astratto, strumento estremamente flessibile, che l'adolescente riesce a portare a termine il suo percorso di costruzione dell'identità e soprattutto di elaborare dei progetti concreti per il futuro (ponendosi giustamente orizzonti ampi riguardo il proprio io, mettendo alla prova le proprie capacità dialettiche discutendo idee).

C'è, però, da tenere sempre presente che in adolescenza la logica non è scindibile dalla fantasia.

Nell'adolescente questa commistione e cooperazione tra logica e fantasia, immaginazione è costante e continua.

⁴¹ B. Ravasio, F. Fantoni, in *La mente dell'adolescente tra impegno e fuga*, Atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 2-3 Aprile 2004, pp.6-7.

Da un lato, infatti, si assiste ad una ricerca ossessiva di tenere separati il ragionare e l'immaginare, e, dall'altro, si assiste allo sforzo di tramutare ogni forma di emozione e fantasia in termini intellettuali.

Ma l'aspetto immaginativo svolge anche una funzione basilare per l'adolescente : lo aiuta a superare i processi di trasformazione e a sperare nel futuro, nonostante le incoerenze e i conflitti del momento.

Ad esempio, "all'adolescente può sembrare che le storie contengano molti elementi irrilevanti e superflui. Questi dettagli concreti, (...), talvolta confondono gli adolescenti e non riescono a fornire risposte ideologiche affidabili e valide"⁴².

Di contro, "il processo di costruire una favola personale fornisce agli adolescenti un mezzo per esplorare, per chiarire e verificare le loro credenze ideologiche in fase di evoluzione"⁴³.

Lo stesso Piaget sottolineava l'importanza del ruolo dell'ambiente sociale che permette all'adolescente di mettere a frutto le possibilità fornite dalla maturazione biologica che si è attuata nel il periodo puberale.

L'adolescente necessita in tale fase, di passaggio generazionale, di un incoraggiamento da parte delle figure adulte che lo circondano, incoraggiamento a promuovere quell'autostima che lo stesso adolescente mette in discussione (e talvolta in crisi).

"Si tratta di processi tutt'altro che facili, che in certi casi assumono le dimensioni di un super lavoro mentale: ce lo mostrano il ragazzo o la ragazza silenziosi e assorti nel tentativo di dare ordine ad affetti e riflessioni che portano chissà dove, oppure impegnati in estenuanti discussioni, che spesso hanno soprattutto la funzione di esprimere ad alta voce un monologo interno o di definire con maggiore chiarezza le proprie argomentazioni, o di dispiegare in tutte le sue potenzialità un pensiero potente, che approda a lidi lontani, a volte anche perdersi in elucubrazioni"⁴⁴.

È, quindi, importante che il ragazzo trovi davanti a sé dei modelli forti di riferimento, che gli indichino la strada per la formazione della propria identità (che passerà naturalmente attraverso l'opposizione ai modelli stessi).

Tuttavia non si può prescindere da uno "strumento" fondamentale di cui possono fare uso gli adulti per far fronte a tale nuova situazione : è la discussione.

Far discutere all'adolescente le proprie idee, a casa, a scuola, con i pari, per far emergere le varie soluzioni ad un problema, per ponderare i pro e i contro dell'idea

⁴² L. Sugarman, Ed. it. a cura di O. Liverta Sempio e A. Marchetti, *Op. Cit.*, pp. 118-119.

⁴³ *Ivi*, p. 119.

⁴⁴ B. Ravasio, F. Fantoni, *Op. Cit.*, p. 7.

stessa, non solo fa sentire l'adolescente veramente coinvolto in una discussione, ma gli si conferisce importanza, gli si dà la possibilità di esprimersi, non si tende a sminuire l'idea di un ragazzo rispetto a quella di un adulto, solo perché questo è tale.

1.3 L'identità

L'adolescenza è, senza dubbio, l'età della ricerca e della sperimentazione della propria identità.

È, infatti, nell'adolescenza che la riflessione su di sé diviene particolarmente approfondita.

Chi sono io? Come posso essere realmente io? Chi sto diventando? A chi assomiglio o vorrei/dovrei assomigliare? Che adulto sarò in futuro?

Queste sono solo alcune delle infinite domande che gli adolescenti si pongono.

Ed è, a tal proposito, giusto domandarsi quali sono i percorsi di sviluppo ed ancora di più quali sono gli esiti di tali percorsi.

Le risposte possono essere molteplici e complesse e ci fanno capire davanti a quale mole di lavoro si trovano gli adolescenti nel momento in cui vivono questo processo di trasformazione tanto complesso.

Sottolinea, giustamente, P. Del Core “i cambiamenti che l'adolescente sperimenta dentro di sé, (...), sembrano minacciare quel senso di unità e di continuità che suo malgrado sta costruendo, perché mettono in discussione il sistema di rappresentazioni e di schemi che hanno regolato fino a quel momento le relazioni dell'individuo (ragazzo o ragazza) con il proprio corpo, con gli altri individui e gruppi, con attività, oggetti o istituzioni sociali”⁴⁵.

È, infatti, in questo periodo che le convinzioni che l'adolescente ha di sé iniziano a divenire sempre più complesse ed articolate.

Il processo di formazione dell'identità dipende anche dalle nuove capacità cognitive che l'adolescente ha, l'acquisizione del pensiero astratto, cambiamenti fisici, che gli consentono di avere una nuova consapevolezza di sé, dei propri giudizi, da confrontare con quelli altrui, di riflettere sulle altre identità che potrebbe acquisire (chi sono-chi potrei essere).

Oggi, più che in passato, il processo di costruzione di identità risulta spesso più prolungato e complicato, nel compito di unificazione tra continuità e cambiamento delle proprie risorse e le possibilità date dal contesto di vita circostante.

Nella ricerca di una definizione di sé si incontrano le varie modalità di riflessione sul rapporto con i propri genitori, con gli amici, con la società a cui si appartiene.

⁴⁵ P. Del Core, “Una definizione di sé in cambiamento”, in COSPES, *L'età incompiuta, Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Ci Di, Leumann, Torino, 1995, p. 303.

La complessità sociale aumenta le difficoltà degli adolescenti durante il loro percorso di formazione dell'identità e d' altra parte fa emergere la necessità in maniera ancora più esplicita di avere figure adulte valide e coerenti di riferimento.

“La formazione dell'identità implica la negoziazione ed il confronto tra soggetto e oggetto, tra sé e gli altri significativi, tra una generazione e l'altra, in una sequenza di transizioni nell'ambito delle quali il soggetto, nel definire se stesso, costruisce e ricostruisce di continuo anche la relazione con l'ambiente, mediante processi di interpretazione della realtà e di ricerca di senso”⁴⁶.

Ciò a dimostrare l'importanza anche della dimensione relazionale nel processo di costruzione dell'identità.

La nuova condizione identitaria, le continue prove a cui si sottopone l'adolescente, fa scattare meccanismi di difesa quali la trasformazione del corpo in stereotipato e talvolta impersonale, esagerazione dei toni, eccessiva comunicazione tra pari che si contrappone alla totale incomunicabilità con il mondo degli adulti.

“La complessità attuale della vita dei nostri preadolescenti, determinata dal fatto che accanto alla famiglia e alla scuola vi sono contesti di forte incidenza emotiva (come quelli legati al gruppo dei coetanei, ai mezzi di comunicazione di massa, alle offerte di consumi di ogni genere) agisce anche sul loro immaginario, impegnato a delineare un Sé ideale che possa calarsi nella realtà. Quindi, la costellazione delle possibilità si arricchisce, ma rende anche più difficile arrivare ad una integrazione soddisfacente”⁴⁷.

Il pensiero fondamentale degli adolescenti durante il processo di costruzione della propria identità è quello di riuscire a trovare una continuità del proprio sé sia in una dimensione temporale che in una dimensione relazionale.

L'identità racchiude in sé idee diverse, ma integrate, come continuità ed evoluzione, stabilità e mutamento, maturazione personale e sociale.

C'è da premettere che durante l'adolescenza l'immagine di sé è ancorata all'ambito sociale più che in altri periodi.

Nello sviluppo di tale discorso non si può non fare riferimento alla teoria di Erikson sull'identità, secondo cui “il compito evolutivo specifico dell'adolescenza è la formazione dell'identità, un processo dinamico che permette all'adolescente di essere se stesso nel divenire”⁴⁸.

⁴⁶ L. Aleni Sestito, (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori, Napoli, 2004, p. XVI.

⁴⁷ R. Gay Ciolfi, *Questi nostri adolescenti : quando educare sembra impossibile*, Ancora, Milano, 2003, p. 46.

⁴⁸ S. De Pieri, “Identità e adolescenza: un'analisi nel contesto italiano, in COSPES, *Op. Cit.*, p. 8.

Cosa intende Erikson per identità?

“Io chiamo senso di identità interiore la completezza raggiunta in questo stadio. Il giovane, per percepire la completezza, deve sentire una continuità progressiva tra ciò che egli è diventato durante i lunghi anni dell’infanzia e ciò che promette di diventare in avvenire; tra ciò che egli si convince di essere e ciò che gli sembra altri vedano in lui ed aspettino da lui.(...). L’identità è un prodotto unico, che affronta una crisi risolvibile soltanto attraverso nuove identificazioni con coetanei o con figure guida all’infuori della famiglia.

La ricerca di una nuova eppure attendibile identità forse può essere individuata soprattutto nel continuo sforzo dell’adolescente di definire, superdefinire, ridefinire se stesso e gli altri, in confronti spesso crudeli, mentre la ricerca di sicuri orientamenti compare nel continuo tentativo di sperimentare le possibilità più nuove ed i valori più antichi. (...). Qui la società ha la funzione di guidare e restringere le scelte dell’individuo”⁴⁹.

L’identità di Erikson è un’ identità dinamica, in movimento, poiché essa è creata nel tempo dalla coscienza in divenire della propria specificità⁵⁰.

La teoria di Erikson sullo sviluppo come ciclo di vita può essere condivisa, soprattutto per un aspetto importante e innovativo rispetto al passato, e cioè di aver guardato e proposto un modello non in un’ottica solo psicosessuale, come aveva fatto Freud, ma in chiave psicosociale, comprendente un’analisi della persona non più nella dimensione pulsionale, nella dimensione psichica, facendo riferimento all’interazione di fattori socio-culturali.

Erikson, a tal proposito, sostiene che l’esistenza di ogni individuo ha origine da tre processi basilari, complementari l’uno all’altro : un processo biologico che porta alla costituzione del corpo, un processo psichico che regola il bagaglio di esperienze del singolo attraverso la sintesi dell’io e “un processo di sostanza collettiva in cui si attua l’interdipendenza dei singoli individui”⁵¹.

Come afferma M. L. De Natale, “gli stadi della vita, quindi, pur restando ‘legati’ ai processi organici, dipendono anche dai processi psichici che regolano lo sviluppo della personalità e dal potere morale del processo sociale”⁵².

Per Erikson, il ciclo di vita ha inizio e si sviluppa nella costruzione dell’identità.

⁴⁹ E. H. Erikson, *Gioventù e crisi d’identità*, Armando Editore, 1974, pp. 100-101.

⁵⁰ G. Tonolo, *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 40.

⁵¹ E. H. Erikson, *I cicli della vita, trad. it.*, Armando Editore, Roma, 1984, p. 25.

⁵² M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 13.

Il processo di strutturazione identitaria si sviluppa lungo l'intero arco della vita, ed attraversa una tappa decisiva durante l'adolescenza.

Ne deriva che la crisi d'identità dell'adolescente, e cioè la conquista di un senso di identità, nonostante il sentimento di caos della stessa, è l'aspetto sistematico della crisi adolescenziale.

Quindi, l'identità risulta essere una componente di tutti gli stadi del ciclo di vita e che la crisi della stessa è "un aspetto psico-sociale"⁵³ della fase adolescenziale.

La teoria dell'acquisizione dell'identità di Erikson focalizza l'attenzione sull' "essere sempre gli stessi e la continuità nel cambiamento, e l'essere identificabili soggettivamente ed oggettivamente"⁵⁴.

L'identità sviluppa il suo cammino di formazione attraverso processi dinamici, sulla costruzione attiva del senso della propria individualità, del senso della propria singolarità.

Lo sviluppo dell'individuo, come si è detto, avviene per stadi, che si sviluppano in sequenza. Ad ogni stadio corrisponde un particolare compito di sviluppo ed ogni stadio è giocato sulla bipolarità ed è caratterizzato da un dilemma psicosociale, che ha origine dalla relazione che intercorre tra l'individuo e l'ambiente. Tale dilemma deve essere superato per poter condurre ad una maturazione, e quindi allo stadio successivo.

Lo stadio che si attraversa nel periodo dell'adolescenza (il quinto, secondo la suddivisione di Erikson), vede come crisi normativa l'identità contro la confusione di ruoli, e viene definito periodo di moratoria psicosociale, che l'autore definisce periodo "durante il quale il giovane adulto, attraverso la libera sperimentazione, può trovare una nicchia in qualche settore della sua società, una nicchia chiaramente definita, ma che sembra fatta unicamente per lui"⁵⁵.

Tale periodo non è altro che un momento di intervallo nell'assunzione di un impegno da adulto.

I due processi fondamentali per la costruzione dell'identità sono l'identificazione, intesa come ricerca di un ruolo che permetta il riconoscimento da parte della comunità sociale, e la sperimentazione, intesa come moratoria psicosociale, cioè un periodo di maturazione sessuale e cognitiva con, però, il rinvio di un impegno definitivo.

⁵³ E. H. Erikson, *Gioventù e ...*, p. 107.

⁵⁴ S. Kunnen, H. Bosma, "L'identità e lo sviluppo dell'identità nella prospettiva dei sistemi dinamici", in L. Aleni Sestito, (a cura di), *Processi...*, p. 6.

⁵⁵ *Ivi*, p. 184.

L'identità non nasce all'improvviso durante l'adolescenza, ma si evolve fin dall'infanzia, e continua ad essere modificata durante tutta la vita, processo che Erikson definisce epigenetico.

Alla fine del quinto stadio evolutivo, per l'autore, si dovrebbe possedere un'identità caratterizzata da continuità e coerenza, reciprocità, libertà e accettazione dei limiti e costruzione di un progetto e percorso di vita.

La fine della fase adolescenziale avviene nel momento in cui il giovane ha la consapevolezza di possedere "un forte senso di identità interiore"⁵⁶ e di aver acquisito "nuove identificazioni (...) che lo obbligano a fare delle scelte ed a prendere decisioni destinate (...) a rappresentare 'impegni per tutta la vita' "⁵⁷.

Sottolinea giustamente Erikson che il periodo dell'adolescenza non va considerato "come stato di affezione morbosa, ma una crisi normativa, cioè una fase normale di crescente conflittualità caratterizzata da apparente fluttuazione dell'io e tuttavia da un alto potenziale di crescita"⁵⁸.

Passare da una considerazione dell'adolescenza come fase di totale crisi ad un approccio pedagogico vuol dire "passare ad un modello finalizzato all'azione, all'intervento, alla cura e all'interazione con personalità in formazione che hanno bisogno della crisi per crescere. Significa permettere ad ogni soggetto di ricercare insieme agli adulti un'identità che gli appartiene e che non gli viene semplicemente attribuita"⁵⁹.

Una riflessione pedagogica che si può riscontrare in Erikson, nell'analisi dell'età adolescenziale, è quella sui concetti di fiducia, fedeltà, sostegno.

Durante la 'rivoluzione' adolescenziale, spesso i giovani, anche in base all'incertezza di quello che sarà il proprio ruolo futuro, si preoccupano "della figura che fanno dinanzi agli altri in rapporto a quello che sentono di essere, e preoccupati dei modi di collegare i ruoli e le capacità precedentemente coltivate con i prototipi ideali del momento. Nella ricerca di un nuovo senso di continuità (...) hanno bisogno, più di tutto, di una moratoria per l'integrazione degli elementi d'identità assegnati in precedenza (...) ma in una unità più vasta"⁶⁰, cioè la società.

Ne deriva che per Erikson, "i modelli fondamentali dell'identità devono imporsi anche dal modo in cui il processo sociale (...) riesce ad identificarsi con i propri giovani accettandoli nel migliore dei modi, e cioè come persone che devono diventare quelle

⁵⁶ E. H. Erikson, *Gioventù e ...*, p. 102.

⁵⁷ *Ivi*, pp. 183-184.

⁵⁸ E. H. Erikson, *I cicli...* p. 18.

⁵⁹ S. Calaprice, *Alla ricerca di identità*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 53.

⁶⁰ E. H. Erikson, *Gioventù e...*, p. 149.

che sono e alle quali, proprio per il fatto d'essere quelle che sono, dev' essere data fiducia e credibilità”⁶¹.

La forza vitale, di cui i giovani hanno bisogno è la fedeltà, la cui ricerca è sempre un fattore travolgente.

Gli adolescenti cercano qualcuno o qualcosa a cui essere fedeli.

Ed è proprio in questo stadio del ciclo vitale che diviene più che mai necessaria la figura degli adulti.

La società offre ai giovani una quantità di modelli con cui identificarsi, non sempre positivi.

Durante l'adolescenza, più che in altri momenti, “la possibilità di trovarsi e il pericolo di perdersi sono così strettamente legati”⁶².

Gli adolescenti hanno, perciò, bisogno di figure autorevoli, con saldi valori, che li guidino alla scoperta e definizione della propria identità.

I giovani hanno la necessità di uno spazio nella società che sembri fatto unicamente per loro, “perché è importantissimo, per la formazione dell'identità di un giovane, che egli ottenga un responso e che gli siano dati funzione e status come persona la cui crescita e graduale trasformazione significhino qualche cosa per coloro che cominciano a contare per lui”⁶³.

Legata alla teoria dell'identità di Erikson è quella di Marcia.

Se da un lato per Erikson, il momento dell'acquisizione dell'identità è l'esito tangibile dello scontro tra le tensioni vitali che si succedono durante il ciclo di vita e che l'acquisizione dell'identità si ha con la creazione di una situazione di equilibrio tra impegno e confusione dei propri ruoli sociali⁶⁴, Marcia, invece, ha focalizzato la sua attenzione sugli impegni che i ragazzi assumono di fronte alla realtà.

Ogni tipologia di impegno è segnato come un grado dell'identità⁶⁵.

L'acquisizione di identità da parte degli adolescenti, per Marcia, incomincia con l'esplorazione delle possibilità che i ragazzi hanno di fronte a sé, preferendone una ed agendo in base alla scelta fatta.

Marcia, quindi, focalizza l'attenzione sui comportamenti in seguito ai processi di esplorazione delle possibili alternative e dell'impegno, intendendo con quest'ultimo un riferimento “alla definizione di sé, di una persona e contemporaneamente al

⁶¹ E. H. Erikson, *I cicli...*, p. 69.

⁶² E. H. Erikson, *Gioventù e...*, p. 289.

⁶³ *Ivi*, p. 184.

⁶⁴ A. Palmonari, (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 65.

⁶⁵ *Ivi*, p. 66.

riconoscimento di tale definizione da parte degli altri”⁶⁶, più semplicemente l’impegno che necessita per intraprendere e seguire l’alternativa individuata.

Ciò che spinge l’adolescente ad iniziare un percorso di ricerca, di esplorazione, è la serie di mutamenti sociali, biologici, cognitivi, che impongono al ragazzo di ristrutturare in nuovi equilibri gli elementi antecedenti e creare così una nuova armonia.

“Soltanto se il processo di esplorazione si conclude con l’integrazione tra elementi nuovi e caratteristiche precedenti della persone e l’attore sa (e può) assumere un impegno preciso nei confronti dei significati, dei valori, delle prospettive di comportamento caratterizzanti il nuovo equilibrio, si può parlare di acquisizione dell’identità”⁶⁷.

L’autore rifacendosi agli stadi di sviluppo di Erikson, individua quattro diversi stadi dell’identità cui corrispondono quattro tipi di impegno che il soggetto deve assumere nel processo di definizione del sé, e cioè l’identità diffusa (in cui vi è una esplorazione presente, ma superficiale, ed è assente l’impegno), l’identità moratoria (con una esplorazione presente e rilevante ed un impegno non ancora individuato), il blocco dell’identità (momento in cui è presente un forte impegno, ma è assente l’esplorazione) e identità raggiunta (una esplorazione già realizzata ed un impegno presente).

I quattro stadi sono caratterizzati dalla diversa intensità di esplorazione e di impegno che il soggetto assume nei vari momenti di sviluppo.

A tale proposito A. Palmonari sottolinea che, effettivamente, gran parte dei ragazzi tende a creare una identità incompleta, nel senso che avendo risolto alcuni momenti di crisi in ambiti significativi della propria vita, e quindi dei valori di riferimento, assumendo un atteggiamento di fedeltà verso la scelta fatta, non si impegnano ad esplorare altri ambiti, parimenti importanti, rifacendosi in tal modo solo a schemi significativi già noti⁶⁸.

Tale puntualizzazione, per l’autore, segna il momento di continuità tra le teorizzazioni di Erikson e quella di Marcia.

Per quel che riguarda gli impegni, Marcia li spiega come “indicatori comportamentali di una struttura sottostante dell’identità e si focalizza sul raggiungimento degli impegni in diversi domini durante l’adolescenza (...), quindi, tende a concentrarsi sul contenuto e sulla struttura”⁶⁹.

⁶⁶ S. Kunnen, H. Bosma, *Op. Cit.*, p. 7.

⁶⁷ A. Palmonari, *Op. Cit.*, p. 58.

⁶⁸ *Ivi*, p. 121.

⁶⁹ S. Kunnen, H. Bosma, *Op. Cit.*, p.12.

Un cambiamento visto anche in prospettiva della variazione della qualità e della intensità degli impegni stessi.

C'è da sottolineare, però, che la suddetta variazione di qualità ed intensità degli impegni stessi può e deve essere accettata se rivolta ad un miglioramento.

Gli adolescenti non sono solo adulti in divenire, ma parte attiva della vita del mondo a cui appartengono⁷⁰.

Ne deriva che il concetto di impegno altro non è che un aspetto del coinvolgimento della persona adolescente in circostanze in cui investe le proprie forze in maniera consapevole.

In tal senso il concetto di impegno non può che richiamare i concetti di motivazione, che si riferisce ai fattori intimi del ragazzo e decisione, che fa invece riferimento ad un momento propriamente di scelte operative, e cioè il momento in cui l'adolescente predilige, con piena coscienza, un comportamento particolare⁷¹.

Il momento della decisione, quindi, è strettamente legato all'intera personalità del ragazzo, stimolando in lui, anche se in modo molto mutevole, emozioni, riflessioni, consuetudini, nuove condotte, reazioni immediate e pressioni sociali⁷².

Aiutare l'adolescente a predisporre all'impegno, far sì che l'impegno diventi una caratteristica fondante della sua persona, del suo *modus vivendi*, un atteggiamento mentale ben radicato, vuol dire aiutarlo ad affrontare i suoi problemi di crescita in modo costruttivo e positivo, non solo i problemi che si presentano nel periodo adolescenziale, bensì tutte le difficoltà che incontrerà nel suo cammino di vita.

A tale scopo, gli adulti devono essere i primi ad impegnarsi a far acquisire ai giovani la condotta più giusta nel prendere decisioni equilibrate e produttive.

Tale processo di impegno nelle decisioni non può che avvenire nella fase adolescenziale, proprio perché il ragazzo è sempre più sollecitato dalle numerose e complesse problematiche che l'ambiente circostante gli propone e deve quindi affrontarle in maniera mirata, diretta e soprattutto personale.

L'educazione all'impegno diviene educazione alla responsabilità di un compito, educazione al raggiungimento di obiettivi coerentemente e con piena coscienza.

“Lo sviluppo del concetto di sé, aumento della capacità di autonomia, evoluzione affettivo-sessuale, abbozzo personale di progetti e valori trovano nell'impegno il più

⁷⁰ E. Confalonieri, I. Grazzani Gavazzi, *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano, 2002, pp. 15-16.

⁷¹ *Ivi*, p. 237-238.

⁷² *Ivi*, p. 239.

stretto indicatore del loro grado di evoluzione . quello che, rispetto ad altre dimensioni di personalità (...) ad esempio gli atteggiamenti decisionali, ha il più alto grado di correlazione positiva”⁷³.

L’impegno è così un elemento stimolatore di crescita.

Anche Grotevant fa una critica alla teoria di Marcia circa il processo di formazione dell’identità, sottolineando che gli stati di cui Marcia parla “rappresentano un possibile schema concettuale per descrivere altrettanti fasi dello sviluppo, ma non sembrano tuttavia fornire una adeguata interpretazione evolutiva”⁷⁴.

D’altra parte, però, Grotevant riconosce a Marcia il merito di aver messo in evidenza due processi basilari nella formazione dell’identità, e cioè l’esplorazione delle possibilità e l’assunzione di un impegno nelle scelte.

Grotevant dà al processo di formazione dell’identità una valenza euristica.

Individua, infatti, in tale processo quattro parti costitutive, le caratteristiche individuali (abilità ed orientamenti che caratterizzano il soggetto), il vero e proprio momento della formazione dell’identità in un ambito specifico, il contesto in cui si sviluppa il soggetto ed il processo di formazione in settori diversi.

Per quanto riguarda il momento della formazione dell’identità in un ambito specifico, che per Grotevant corrisponde al processo di esplorazione vero e proprio, si riferisce all’ambito familiare “ed evidenzia come l’espressione della individualità in un contesto familiare unito possa facilitare l’esplorazione del senso di sé da parte dell’adolescente. (...). Ad esempio alcuni eventi normativi della vita familiare (...) possono suscitare una riconsiderazione degli obiettivi e delle priorità che ci si è posti. Altri eventi (...) possono favorire una ristrutturazione e ridefinizione degli impegni. Ed ancora per gli adolescenti le aspettative dei genitori, degli insegnanti, dei coetanei costituiscono un incentivo per prendere decisioni inerenti ciò che intendono fare nella loro vita”⁷⁵.

Dal momento che in tale fase del processo di costruzione dell’identità vi è un coinvolgimento personale, sia affettivo che cognitivo, Grotevant dà rilievo anche agli esiti affettivi, ai sentimenti, sia positivi che negativi, “poiché influenzano le aspettative inerenti le conseguenze di ulteriori future esplorazioni”⁷⁶.

Per Grotevant ciò costruisce “il processo di consolidamento dell’identità, cui segue il processo di valutazione : il soggetto valuta se il nuovo senso di identità acquisito si

⁷³ *Ivi*, p. 252.

⁷⁴ L. Aleni Sestito, “Modelli dei processi ...”, p. 62.

⁷⁵ *Ivi*, pp. 69-70.

⁷⁶ *Ivi*, p. 70.

adatti al proprio contesto di vita. (...). Il processo di valutazione è considerato molto importante ai fini della congruenza tra esigenze personali ed opportunità offerte dall'ambiente"⁷⁷.

È nel contesto in cui si sviluppa il soggetto che quest'ultimo trova diverse possibilità di scelta circa i valori, le relazioni, il futuro.

Ne deriva che la società interviene nell'influenzare le aspettative della persona.

Una riflessione in più va all'importanza che l'autore attribuisce al contesto familiare.

È, infatti, nella famiglia, in cui avvengono processi comunicativi, che l'adolescente "impara a sviluppare il proprio punto di vista supportato da un'atmosfera premurosa di unione ed integrazione. (...). La famiglia costituisce uno stabile punto di riferimento col quale l'adolescente possa scontrarsi nella formazione del proprio senso di identità; offre infatti limiti ed opportunità considerate cruciali nell'aiutare l'adolescente a definire i propri confini"⁷⁸.

Non si può negare che, nonostante tutto, la famiglia rimane per gli adolescenti il punto di riferimento principale per i valori di riferimento fondamentali della vita; "il che fa dedurre che questa rimane anche nel corso dell'adolescenza la matrice primaria dell'equilibrio o del disadattamento sociale"⁷⁹.

Un ruolo di molto valore per Grotevant lo giocano anche i coetanei, perché gli permettono di vedere "la propria immagine riflessa"⁸⁰; così come l'ambito scolastico e lavorativo sono luoghi in cui il ragazzo può mettere alla prova le proprie capacità, scoprire nuove possibilità, valori, condotte di vita.

Condividere, sperimentare nuove esperienze con i pari può essere un "laboratorio personale e relazionale"⁸¹, che consente anche una progressiva acquisizione di autonomia.

Tra le altre modalità di approccio alla tematica del processo di formazione dell'identità in adolescenza, brevi cenni vanno fatti per gli autori che seguono.

G. Pietropolli Charmet⁸² utilizza una metafora per descrivere ciò che si agita all'interno di ogni adolescente durante la ricerca della propria identità : definisce tale gamma di possibili sé come un "parlamento dei sé".

⁷⁷ *Ivi*, p. 71.

⁷⁸ *Ivi*, pp. 71-72.

⁷⁹ G. Tonolo, *Op. Cit.*, p. 216.

⁸⁰ L. Aleni Sestito, "Modelli dei processi ...", p. 72.

⁸¹ G. Tonolo, *Op. Cit.*, p. 68.

⁸² G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti, padri e madri di fronte ad una sfida* Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

L' intricato percorso di acquisizione dell'identità parte da una "investigazione" delle possibilità reali e ideali. Di qui prende avvio il lavoro di integrazione, sintesi, ed infine, scelta (e rinuncia ad alcune possibilità che sembrano essere non rispondenti ai bisogni del singolo adolescente, in quanto persona, nella sua unicità).

C. Marocco Muttini a proposito di identità così si esprime : "la crisi adolescenziale è in sostanza una crisi d'identità in quanto deriva dalla situazione di profondi cambiamenti individuabili su due versanti contemporaneamente, del rapporto con il sé e del rapporto con gli altri"⁸³.

D'altra parte, E. Besozzi indica "l'apertura alla molteplicità" e "l'implicazione con l'alterità"⁸⁴ come due caratteristiche dell'identità postmoderna.

Ci si trova di fronte ad una identità allargata, molteplice, di tipo processuale, dialettica, ma che nello stesso tempo evidenzia "i rischi del dissolvimento del soggetto qualora non sia in grado di operare qualche forma di ricomposizione del sé"⁸⁵.

Ma ci si trova di fronte anche ad una identità che viene di continuo "insediata dall'alterità, la quale tanto più ha un ruolo incisivo e quanto più toglie forza all'identità"⁸⁶, privandola così di unitarietà.

S. Calaprice afferma, invece, che l'identità è costituita da quegli strumenti che ogni persona possiede e con cui affronta la vita. E soprattutto questa identità è sottoposta spesso a cambiamenti, in seguito all'influenza di fattori sociali, dell'ambiente, biologici, psicologici, a cui si devono aggiungere quelli che definisce "fattori di intervento attivo"⁸⁷, cioè esempi genitoriali, esperienze di insegnamento e formazione, esperienze personali, relazioni con gli altri, programmi di politiche sociali e lavorative⁸⁸.

Quali conclusioni si possono trarre da ciò che si è fino ad ora detto?

L'impegno degli adolescenti nella definizione della propria identità è immenso, ma lo è altrettanto quello di tutti coloro che li circondano in tale delicata fase.

"Ogni adolescente ha un itinerario evolutivo unico, per cui più che di adolescenza si dovrebbe parlare delle infinite storie individuali degli adolescenti; tutte le esperienze adolescenziali hanno però come base alcune questioni vitali, comuni e tipiche. Vi sono, in altre parole, degli impegni che ogni individuo, pur nell'unicità del suo percorso, deve

⁸³ C. Marocco Muttini, *Educazione e benessere in adolescenza*, UTET, De Agostini Scuola S.p.a., Novara, 2006, p. 27.

⁸⁴ E. Besozzi, (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa: maschile e femminile nei processi di crescita*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 19.

⁸⁵ *Ivi* p. 18.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ S. Calaprice, *Op. Cit.*, p. 20.

⁸⁸ *Ibidem*.

sostanzialmente affrontare. Solo risolvendoli positivamente potrà raggiungere una certa stabilità e coerenza personale e sociale”⁸⁹.

Dare senso alla propria identità vuol dire anche darsi senso come persona.

L’ adolescente, in tal modo, “si farà un’idea abbastanza chiara di sé e di ciò che vorrà diventare, dominerà i conflitti che lo attenderanno da adulto, avrà una coscienza duttile e aperta ai cambiamenti della vita”⁹⁰.

Quello che oggi spesso avviene nella nostra società è un indebolimento del senso di identità, ed i giovani ne stanno pagando le conseguenze.

“I ragazzi ci sfidano con la radicalità delle loro richieste. Il ruolo dell’adulto è accettare il rischio di testimoniare un senso, giocare dentro un percorso di vita che sia una possibile risposta alle domande lanciate dai ragazzi (...)”⁹¹.

Educare vuol dire anche coadiuvare alla costruzione dell’identità.

“Un buon clima educativo appare dunque il terreno più propizio per la maturazione dell’esigenza personale di senso”⁹², un ambiente educativo che sia in grado di dare valore alla persona adolescente, sostenendolo nel suo percorso di acquisizione di autonomia decisionale e relazionale.

Ed è questo che i ragazzi chiedono. Chiedono di essere i protagonisti, di uscire dall’insignificanza, di avere gli strumenti e le possibilità concrete per dare senso alla propria vita.

Come ben li definisce D. Cravero, “gli adolescenti sono biografie in costruzione, sempre più lasciate al libero criterio dell’autonomia personale”⁹³.

Non si può non affermare che un forte e valido sostegno sociale può aiutare gli adolescenti a divenire degli adulti responsabili e coscienti; e ciò deve far riflettere sull’importanza che hanno le figure adulte di riferimento.

“Un genitore che presta attenzione ai bisogni del figlio favorisce in lui in modo più diretto e marcato lo sviluppo del concetto di sé, agevolando un’elaborazione cognitiva delle proprie esperienze. (...) il genitore relazionato, inoltre, aiuta il figlio a formarsi una concezione unitaria della propria vita, dandosi prospettive future e valori. (...)gli

⁸⁹ G. Tonolo, *Op. Cit.*, p. 141.

⁹⁰ N. Galli, *L’educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1990, p. 139.

⁹¹ M. Benetton, “La sfida dell’adolescenza e il rischio scolastico”, in *Nuova Secondaria*, n. 7, anno XXV, 15 Marzo 2008, p. 11.

⁹² G. Tonolo, *Op. Cit.*, p. 217.

⁹³ D. Craverio, *Corpi alla specchio*, EDB, Bologna, 2006, p. 79.

atteggiamenti personali dei genitori non solo influiscono sulle relazioni genitoriali, ma incidono in modo determinante sui processi di maturazione dell'identità dei figli"⁹⁴.

Purtroppo, spesso, gli adulti non riescono ad offrire dei modelli credibili in cui far identificare le nuove generazioni.

Adulti che, invece, per aiutare un adolescente nel suo cammino dovrebbero essere prima di tutto un esempio.

Figure adulte che sono alla base del processo di formazione dell'identità dei giovani : tale processo passa attraverso l'interiorizzazione dei modelli di riferimento ed ha inizio sicuramente in tenera età, ma diviene fondante in adolescenza.

Adulti che devono imparare a comprendere gli adolescenti per sostenerli nel divenire se stessi.

Adulti che, innanzitutto, dovrebbero “tenere aperto il dialogo (...), esprimendo esplicitamente”, e si dovrebbe dire anche coerentemente!, “il loro pensiero, anche critico, ma essendo sempre disposti ad ascoltare il loro interlocutore. Può darsi che gli adolescenti ostentino mancanza di interesse o di attenzione per quanto giunge loro da questi scambi con adulti. Ma spesso useranno quanto traggono da questi rapporti come argomento da dibattere nel loro gruppo”⁹⁵.

Esempi di adulti che sicuramente, in un primo momento vengono messi in discussione, anche se parzialmente, ma solo gli adulti possono, e devono, offrirsi come modello completo e compiuto.

I giovani, da soli, verificano che la propria identità è una conquista faticosa e soprattutto una scelta individuale, che si costruisce gradualmente, confrontandosi con gli altri, oltre che con se stessi.

Citando D. Craverio : “il più forte ostacolo alla crescita è dunque, il narcisismo: rispecchiarsi nell'immagine idealizzata dell'io e rifiutare l'assunzione di responsabilità nei confronti del proprio progetto di vita, della relazione con gli altri, della presenza nel mondo”⁹⁶.

Riprendendo la teoria di Erikson, risulta importante la visione multidimensionale della persona e di un ciclo di vita in evoluzione, in cui confluiscono non solo le esperienze del vissuto presente, ma anche del passato e del futuro.

⁹⁴ G. Tonolo, *Op. Cit.*, pp. 220-221.

⁹⁵ A. Palmonari, *Op. Cit.*, p. 123.

⁹⁶ D. Craverio, *Op. Cit.*, p. 79.

Soprattutto quest'ultimo aspetto è importante : il futuro è un progetto di sé che elabora l'individuo, per cui eliminare il progetto di sé per il futuro altro non vuol dire che minare alla base l'identità.

Come può un adolescente compiere questo cammino evolutivo se non ha un esempio coerente dall'ambiente adulto che lo circonda?

“D'altra parte l'età adulta è l'anello di congiunzione tra il ciclo vitale dell'individuo e quello delle generazioni”⁹⁷.

N. Galli osserva che l'identità “riceve un vigoroso impulso anche dall'educazione o dalla premura degli adulti verso la generazione che sale (...). Il bambino situato in una famiglia che lo accetta, lo gratifica, lo sostiene, muove da condizioni ideali per elaborare quella ‘fiducia di base’ che lo incoraggia a vivere con ‘speranza’ (...). L'adolescente, aiutato a far prevalere la ‘fedeltà’ nello scontro di tendenze diverse, sarà agevolato dall'aver prima assecondato la ‘fiducia di base’, poi ‘l'industriosità’”⁹⁸.

E. Erikson osserva che “siccome la fedeltà trasferisce il bisogno di guida dalle figure parentali a quelle di consiglieri e di capi, essa accetta con entusiasmo la loro mediazione ideologica nell'alternativa che l'ideologia sia implicita in un ‘sistema di vita’ o risulti attivamente esplicita”⁹⁹.

“L'odierno malessere adolescenziale rispecchia quello del mondo adulto : esso si collega alle disfunzioni della famiglia e della scuola e ai loro riflessi dannosi sulla società. Non stupisce perciò che la costruzione dell'identità giovanile si compia per gradi, attraverso crisi ed imperfezioni, con una ‘fedeltà’ a sé e ai valori labile e discontinua”¹⁰⁰.

Non si può, a tal riguardo, non concordare con Galli che dare una “direzione per l'esistenza”¹⁰¹ agli adolescenti sia cruciale per la formazione dell'identità personale.

E chi, se non i genitori in primis, e poi tutte le altre figure adulte di riferimento, devono aiutare i giovani a raggiungere tale scopo?

“L'avere una direzione, una meta a cui tendere, un fine da conseguire, un progetto da concretizzare, si ricollega intimamente con l'individuazione di alcuni criteri o principi, atti a dare stabilità e unificazione alla propria vita. Invece, quando questa è priva di qualsiasi orientamento, idoneo a suscitare speranza e ragioni per agire, la persona non

⁹⁷ E. H. Erikson, *I cicli...*, p. 12.

⁹⁸ N. Galli, “Adolescenti in famiglia e ricerca dell'identità”, in *Pedagogia e Vita*, n. 6, La Scuola, Brescia, 2000, p. 34.

⁹⁹ E. H. Erikson, *I cicli...*, p. 73.

¹⁰⁰ N. Galli, “Adolescenti in famiglia e ...”, p. 35.

¹⁰¹ *Ivi*, p. 50.

tarda a conoscere una sorta di disorganizzazione, con tutte le nefaste conseguenze. La tensione verso i significati è insita in ciascuno. Il problema sta nello scoprire quelli appropriati sia ai bisogni contingenti e culturali sia alle istanze profonde del soggetto. L'adolescente, che già sperimenta il disagio e l'ansia legate alle prime incognite della vita, va aiutato a riconoscere l'esigenza di orientarsi, illuminato da principi o valori, rincuorato ad aprirsi alla speranza nel futuro e alla gioia di vivere"¹⁰².

Gli adulti hanno la responsabilità di favorire od ostacolare lo sviluppo delle generazioni seguenti¹⁰³.

Lo sviluppo della relazione tra adulti ed adolescenti ha alla base uno scambio non solo di beni materiali, ma anche e soprattutto di valori ed esempi¹⁰⁴; scambio che non scoraggia le richieste di sviluppo dei ragazzi, ma indirizza il giusto spazio di realizzazione dando loro il senso profondo di un integro cammino di vita.

Gli adulti hanno la responsabilità di educare i giovani a divenire se stessi, cioè "a misurare le conseguenze delle proprie azioni, ad assumersene, a riflettere"¹⁰⁵.

Evidenzia P. Bignardi, a commento della lettera di Papa Benedetto XVI inviata alla diocesi di Roma, che "la strada che porta ciascuno a diventare se stesso secondo il disegno di Dio ha bisogno di accompagnamento attraverso un'azione esigente, fatta di vicinanza e di fiducia, fatta di guida nell'affrontare la grande domanda relativa alla verità; fatta di regole che delineano uno stile di comportamento bisognoso giorno per giorno di essere affinato per diventare, attraverso la disciplina, cammino di libertà"¹⁰⁶.

Alla luce di ciò che si è detto, una breve riflessione pedagogica va fatta anche sul rapporto tra identità personale ed alterità.

Queste due dimensioni non sono solo l'esito di una inclinazione innata, ma anche, e soprattutto, di un'attività educativa solida, costante e continua.

L'adolescente ha una necessità insita in sé di riconoscersi rispetto agli altri.

Non si può quindi pretendere di studiare l'adolescenza come categoria valida per tutti e priva di legami con il contesto sociale e relazionale circostante.

Necessità, perciò, comprendere le origini "dell'interazione tra individui (o gruppi), con l'ambiente sociale o, se si preferisce, con le norme, le regole, i valori del contesto in cui i soggetti vivono. In tal modo, tenendo presenti cioè tutte le variabili esistenti nella

¹⁰² *Ivi*, p. 51.

¹⁰³ E. Scabini, *Famiglia e rapporto tra le generazioni*, Lectio doctoralis, Roma, 6 dicembre 2007, p. 1, in www2.unicatt.it/pls/catnews.

¹⁰⁴ *Ivi*, p. 2.

¹⁰⁵ P. Bignardi, "Compiti urgenti per l'educazione", in *Scuola Italiana Moderna*, n. 14, anno 115, La Scuola, Brescia, marzo 2008, p. 6.

¹⁰⁶ *Ivi*, pp. 5-6.

relazione tra l'individuo e il contesto sociale si potranno costruire modelli concettuali"¹⁰⁷ che ci potranno aiutare a valutare il periodo adolescenziale in tutte le sue svariate sfaccettature.

Le relazioni che si creano nell'ambito sociale in cui la persona vive e cresce, ha specifiche caratteristiche, valori, orientamenti.

“Il tema dell'identità-alterità richiede innanzi tutto di effettuare un profondo e genuino recupero della relazione educativa quale elemento fondativo dell'educazione stessa. Ma ciò richiede di adottare quella particolare ottica attraverso cui l'io ed il tu vengano percepiti come parti integranti dello sviluppo, indispensabili l'uno all'altro quanto ciascuno di noi a se medesimo”¹⁰⁸.

Purtroppo oggi assistiamo spesso a situazioni che sono agli antipodi della reciprocità, con una esistenza caratterizzata principalmente da egocentrismo ed autoreferenzialità.

Ma è da ricordare che identità e reciprocità non sono per forza due dimensioni alternative, ma è dal loro intrecciarsi che si può afferrare la specificità dell'essere umano e cioè che io sono così come sono anche grazie agli altri; io e l'altro ci incontriamo in un rapporto di reciprocità in cui si dà e si riceve.

L'egoismo non è elemento di una relazione educativa.

“Crescere significa, invece, imparare a salire tutti i gradini che incontriamo nell'aprirsi alla vita, e l'accompagnamento educativo consiste nel selezionare sapientemente tali gradini, in modo che non siano né troppo alti né troppo bassi. L'incontro con gli altri è sempre un urto, che ci regala una sorpresa e ci fa misurare il nostro limite”¹⁰⁹.

A tal punto, non si può non affermare che sono gli adulti che con il vigore della propria testimonianza, con la forza del proprio sostegno, devono essere modelli di relazione.

Adulti che, infondendo positività e speranza, credendo nelle potenzialità dei propri ragazzi, donando innanzitutto se stessi come persone. guidano i ragazzi alla controllo ed alla cognizione di sé.

È bene ricordare il precetto evangelico “Ama il prossimo tuo come te stesso” (Mt 19, 20).

“L'essere umano coglie il senso più profondo della propria identità quando scopre la forma attiva e passiva del verbo incontrare (...). Ma per lasciarsi incontrare dagli altri,

¹⁰⁷ A. Palmonari, P. Ricci Bitti, F. Carugati, S. Sarchielli, *Identità imperfette*, Il Mulino, Bologna, 1979, p. 376.

¹⁰⁸ M. De Beni, “L'incontro dell'io nello specchio del tu. Persone insieme”, in *Scuola Italiana Moderna*, n. 10, anno 115, La Scuola, Brescia, gennaio 2008, p. 16.

¹⁰⁹ L. Alici, “L'altro a sorpresa. Le distanze per la crescita”, in *Scuola Italiana Moderna*, n. 10, anno 115, La Scuola, Brescia, gennaio 2008, p. 12.

dobbiamo interiorizzare alcuni atteggiamenti di base : il senso di fiducia (...) e il desiderio di sperimentare il circolo virtuoso di dare e ricevere, (...), con il quale sconfiggere la voracità dell'io"¹¹⁰.

Afferma M. De Beni "con S. Tommaso potremmo dire che niente è più grande in natura dell'essere-persona, come tale al centro del proprio sé, in grado di leggere la propria esperienza. Ogni contenuto, infatti, acquista significato se per il soggetto ha un senso, se cioè entra in lui come elemento vitale" che ha "bisogno di relazione, di personalizzazione dei rapporti educativi (...) e quindi alle domande di senso. Siamo parte integrante, anche se frammentata, di una società della conoscenza ma (...) ad essa dovrebbe simmetricamente corrispondere lo sviluppo di una società dell'autoconsapevolezza"¹¹¹.

In una educazione totale della persona-adolescente, non si può prescindere dall'avere come punto di riferimento la maturazione dell'identità del singolo.

"Educare ad una buona reciprocità non significa semplicemente educare alla socializzazione, cioè scoprire gli altri ed interagire positivamente con loro, fino a stringere dei legami stretti e duraturi di collaborazione. (...). Ciò che conta è il progetto per cui si sta insieme, il disegno complessivo, i valori ultimi ai quali ci si ispira, il posto che occupano nella scala del bene e del male"¹¹².

¹¹⁰ *Ibidem*.

¹¹¹ M. De Beni, *Op. Cit.*, p. 15.

¹¹² L. Alici, *Op. Cit.*, p. 13.

1.4 L'autonomia

Diventare autonomi è una tappa fondamentale per lo sviluppo degli adolescenti, propedeutica a diventare adulti responsabili e competenti.

Il rafforzamento dell'identità personale, evento cruciale della fase adolescenziale, promuove una forte spinta verso forme di autonomia dai genitori, ma più in generale dagli altri, spinta verso un senso di sé come individui distinti ed indipendenti.

Con l'adolescenza arriva il momento cruciale della separazione rispetto alla propria famiglia, come sottolinea N. Galli "sotto i profili emozionale e operativo"¹¹³.

È importante ricordarsi che nella nostra cultura l'autonomia è considerata un valore positivo (mentre la dipendenza è giudicata negativamente).

Un errore spesso commesso in letteratura è quello di associare indipendenza e autonomia : la prima si riferisce alla capacità di agire autonomamente (autonomia comportamentale); la seconda ha in sé una componente emozionale e cognitiva.

Oggi si è più o meno tutti d'accordo nel considerare lo sviluppo dell'autonomia non come un obiettivo improvviso, ma come un processo graduale e continuo. Da questo punto di vista l'autonomia è il risultato di una rinegoziazione della relazione con i genitori, i quali concedono gradualmente controllo ai figli accrescendone così autonomia e responsabilità.

È importante sottolineare come una buona riuscita del processo di autonomizzazione e differenziazione degli adolescenti dalla famiglia dipenda anche da come i genitori riescono a metabolizzare la propria uscita dalle rispettive famiglie d'origine e da come essi stessi impostano e regolano le distanze relazionali.

Per E. Erikson il cammino verso una identità sempre più autonoma avviene in forma graduale; si parte dall'infanzia con una accettazione assoluta dei valori familiari, per passare alla fase della pre-adolescenza con una "diffusione d'identità", si passa poi alla fase dell'adolescenza vera e propria in cui il ragazzo esplora senza scelte definitive, fino a giungere ad uno stadio di identità definitiva in cui il ragazzo è in grado di assumersi responsabilità e fare scelte importanti.

H. D. Grotevant dà rilievo al fatto che andare alla ricerca di una sempre maggiore indipendenza non vuol significare per forza essere ostili alla propria famiglia, ma è una progressiva revisione dei precedenti vincoli con i genitori"¹¹⁴.

¹¹³ N. Galli, *L'educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1991, p. 143.

A. T. Jersild così si esprime a tal proposito: “gli elementi essenziali nell’emancipazione sono la libertà, il desiderio e la capacità di rendersi responsabile dei propri pensieri, sentimenti, giudizi morali, decisioni pratiche.

L’adolescente emancipato può chiedere consiglio ai propri genitori, ma non permetterà loro di dettare a lui le sue decisioni; egli rispetta i valori morali dei suoi genitori, ma valuta ciò che è giusto ed errato secondo le sue convinzioni e non semplicemente in funzione di quanto reputa che i suoi genitori approveranno o disapproveranno”¹¹⁵.

D. Ausubel indica con il termine “desatellizzazione”, particolarmente descrittivo e realistico, il compito principale dell’adolescenza, è cioè il percorso che da bambini li porta a divenire adulti, e cioè l’acquisizione di autonomia.

Le varie tipologie di ambiti dell’autonomia che si mira ad acquisire durante l’adolescenza si possono così suddividere.

- L’ autonomia emozionale, legata ai cambiamenti delle relazioni intime dell’adolescente (sia per quanto riguarda i primi rapporti di coppia, sia per la vita amicale, ma anche per i cambiamenti che avvengono nelle relazioni emozionali con i genitori).

Di solito gli adolescenti si limitano a dare delle informazioni di base delle persone che frequentano (chi è, cosa fa, ecc); il genitore da parte sua effettua di solito il controllo in questo ambito in maniera indiretta.

Per M. J. Noom, M. Dekovic e W. Meeus¹¹⁶, l’autonomia è la capacità di dare una direzione alla propria vita, definendo intenti, sentendosi preparati, in grado di guidare le proprie azioni. La dimensione emozionale per ciò che concerne l’acquisizione di autonomia in adolescenza appare essere quella che maggiormente influenza le altre categorie. Essa può essere definita come quel processo affettivo con cui si diventa indipendenti emotivamente dai genitori e dai coetanei e si raggiunge quando l’adolescente si sente fiducioso nelle sue capacità di stabilire i propri obiettivi indipendentemente dai desideri e dalle pressioni dei genitori e degli amici, mostrando comunque attenzione per gli scopi altrui.

Per Steinberg “il concetto di ‘indipendenza’ ha un significato più circoscritto perché si riferisce alla capacità dell’individuo di agire in modo autonomo (autonomia

¹¹⁴ H. D. Grotevant, “The contribution of the family to the facilitation in early adolescence”, in *Journal of Early Adolescence*, n. 3, Sage Publications, Londra, 1983, pp. 225-237, in N. Galli, , *L’educazione dei...*, p. 143.

¹¹⁵ A. T. Jersild, *The Psychology of adolescence*, (trad. Dall’inglese), La Scuola, Brescia, 1970, p. 231, in N. Galli, , *L’educazione dei...*, La Scuola, Brescia, 1991, p. 144.

¹¹⁶ M. J. Noom, M. Dekovic e W. Meeus¹¹⁶, “Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy”, in *Journal of Youth and Adolescence*, n. 30, 5, 2001, pp. 577-595.

comportamentale), mentre il costrutto di 'autonomia' include anche una componente emozionale ed una cognitiva (o psicologica)"¹¹⁷.

Lamborn e Steinberg "hanno sostenuto che gli adolescenti emozionalmente autonomi, che percepiscono alti livelli di sostegno e disponibilità da parte dei genitori, dovrebbero risultare più competenti e meglio adattati socialmente, mentre coloro che percepiscono i genitori come poco supportivi e non disponibili dovrebbero mostrare esiti negativi"¹¹⁸.

- L' autonomia comportamentale, cioè la capacità di prendere decisioni autonome e portarle a termine. Con il procedere dello sviluppo gli adolescenti riescono ad analizzare più punti di vista nel prendere una decisione, valutano i rischi e le possibili alternative, fare scelte e valutarne le conseguenze a lungo termine. Spesso questo tipo di decisioni autonome si scontrano con le convinzioni e aspettative dei genitori e talvolta con l'effettiva impossibilità di decidere da sé (è da sottolineare che il grado di accordo/disaccordo dipende dalla fase dell'adolescenza che il figlio sta attraversando e l' argomento della scelta).

Entra in gioco qui l'effettiva importanza della negoziazione e rinegoziazione tra adolescente e genitori, che spesso sfocia in un conflitto (che si spera sia costruttivo e quindi positivo).

- L'autonomia decisionale, inerente le percezioni sia degli adolescenti che dei genitori, su chi decide sui comportamenti dell'adolescente stesso.

Questo aspetto dell'autonomia varia a seconda degli ambiti cui si riferisce. Ad esempio già a 13 anni, oggi, la maggior parte dei ragazzi decide autonomamente circa sport, tempo libero, impegni personali, studio, abbigliamento, cura del corpo, amici, ecc; per quanto riguarda, invece, per esempio, le vacanze da soli, l'orario di rientro l'età per una scelta autonoma, viene posticipata.

- L'autonomia nei valori, inerente le questioni morali, politica, religione, che porta ad avere una serie di principi personali su ciò che è giusto o sbagliato(avviene un po' più tardi rispetto ad altri ambiti dell'autonomia, verso i 18-20 anni). Lo sviluppo di tale autonomia è spesso collegato ai cambiamenti che si sviluppano a livello cognitivo e socio-cognitivo, collegati ad un aumento delle capacità di ragionamento e di pensiero astratto.

È ben noto che nel periodo adolescenziale i rapporti con i genitori (e con le figure adulte in generale) si modificano, talvolta radicalmente.

¹¹⁷ E. Cicognani, B. Zani, *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma, 2003, p. 41.

¹¹⁸ *Ivi*, p. 47.

L'atteggiamento di tipo affettivo dell'infanzia si trasforma sovente in atteggiamenti di sfida e opposizione, anche se l'incognita da affrontare è dentro di sé, piuttosto che all'esterno.

L'adolescente pretende di avere un "dosaggio" di libertà (il più delle volte inerente il tempo libero) da parte dell'adulto.

Per D. Craverio "il disinvestimento verso i genitori è motivato non da una diminuzione della stima, dall'attenuazione dell'affetto, ma dalla impossibilità di dimostrarli, e dal rifiuto verso ogni modalità di comunicazione che possa ricordare l'infanzia. L'adolescente fugge il contatto fisico, non sopporta più l'eccesso di intimità e di confidenza. A volte non sopporta neppure di essere nello stesso luogo dei genitori. Cerca la modificazione e la discontinuità, anche dello spazio abitativo familiare"¹¹⁹.

I ragazzi vogliono prendere decisioni per proprio conto, custodiscono gelosamente le proprie sensazioni, emozioni, decisioni, assumono comportamenti non condivisibili e talvolta incomprensibili dai genitori.

Le ansie che derivano dall'argomento "regole e divieti" è "la spina nel fianco di ogni genitore.(...). Fin dove è giusto lasciare al figlio la libertà di sfidare, di provocare, di sperimentare?"¹²⁰

Non è da dimenticare che le regole sono alla base del raggiungimento dell'autonomia.

I timori dei genitori sono quelli di una alienazione dovuta ai valori "di moda" imposti dai mass media.

Il timore dei genitori si basa sul "desiderio degli adolescenti di fare da sé che pare disperdersi nel conformismo dilagante, nell'accettazione degli stereotipi del mondo giovanile, nell'accoglimento non meditato d'idee e norme del gruppo di appartenenza"¹²¹.

L'aspetto fondamentale è che spesso, anche se purtroppo non in tutti i casi, gli adolescenti mantengono sempre un certo senso critico. In ciò influisce anche il genere: per esempio, le ragazze vivono il gruppo generalmente come mezzo per allacciare relazioni personali importanti, mentre i ragazzi lo vedono come un sostegno ad un senso di ribellione all'autorità dei genitori.

Il raggiungimento dell'autonomia è un compito evolutivo che coinvolge anche la famiglia, con la trasformazione delle relazioni familiari, che da asimmetriche si trasformano in paritarie e reciproche, attraverso la ridefinizione dei ruoli e delle

¹¹⁹ D. Craverio, *Corpi alla specchio*, EDB, Bologna, 2006, p. 70.

¹²⁰ R. Rossi, *Piccoli genitori grandi figli*, EDB, Bologna, 2001, p. 169.

¹²¹ N. Galli, *L'educazione dei...*, p. 150.

aspettative dei membri familiari (dimensione relazionale dell'autonomia) e che quindi deve assumersi, in modo quasi esclusivo, il peso emotivo e relazionale di tale fase.

Tale separazione dai genitori può essere accettata o conflittuale.

Spesso i genitori non accettano in maniera del tutto tranquilla questa tipologia di separazione perché per loro è caratterizzata da aspetti negativi; sembra rappresentare la "perdita del figlio", l'accettazione del fatto che non sia più un bambino, la sensazione, errata, di non poter più essergli utili e di supporto, la perdita della propria sfera di influenza e controllo.

D'altra parte l'acquisizione di autonomia da parte dei figli per alcuni genitori viene vissuta come una perdita rispetto al loro ruolo genitoriale, il termine del dovere di protezione e controllo.

Spesso la coppia genitoriale tende a "rassegnarsi" alla separazioni, quasi subiscono passivamente tale processo perché si non si sentono "attrezzati" per affrontare tale confronto.

"Ma garantire autonomia è cosa ben diversa dal non essere attrezzati per un rapporto genitore/figlio più maturo, (...), in cui cioè il genitore sia in grado di rapportarsi al figlio su un piano non di imposizione /bensì di vicinanza/autorevolezza, qualora se ne presenti il bisogno o la richiesta"¹²².

Contrariamente ai luoghi comuni che vedono adolescenti chiusi nella propria camera come dimostrazione di possedere un "luogo di autonomia", L. Altieri sottolinea come da una parte vi sia "il fatto che la famiglia non sia un luogo di autoritarismi eclatanti la rende un rifugio affettivo e securizzante, per cui non forte il bisogno di delimitare i propri confini interni addirittura in termini fisici. Dall'altra la grossa propensione verso il mondo esterno dei pari, soprattutto da parte delle ragazze (...), lo stare insieme il più possibile fuori casa non accresce certo l'esigenza di racchiudersi, fisicamente e simbolicamente, in un proprio ristrettissimo spazio"¹²³.

Una forma più matura di separazione che tende all'acquisizione di autonomia si scorge nel momento in cui l'adolescente inizia a mostrare idee, riflessioni, giudizi, desideri, preferenze, scelte, valori differenti da quelli dei genitori, nel momento in cui raggiunge una certa capacità di elaborazione in maniera autonoma di modelli.

P. H. Mussen evidenzia come "il genitore incline a lasciar fare o trascurato, permissivo ma poco comunicativo, e spesso non impegnato sul piano emotivo con il proprio figlio,

¹²² L. Altieri., *Tracce di libertà. Gli adolescenti tra autonomia e dipendenza. Nuove modalità di relazioni familiari*, Franco Angeli, Milano, 1991, pp. 102-103.

¹²³ *Ivi*, p. 116.

rende a sua volta particolarmente difficile, nel mondo d'oggi, il compito dell'acquisizione di una dipendenza responsabile”¹²⁴.

Spesso gli adulti, ed in particolare i genitori cadono in contraddizione quando si tratta di concedere autonomia : il vero problema non è l'autonomia in quanto tale, anzi fin da piccoli i figli vengono esortati (e si gioisce) a fare conquiste e miglioramenti verso comportamenti autonomi. Ed allora, cosa avviene quando di fronte ad insistenti richieste di autonomia di un adolescente i genitori pongono veti, limiti, ovvero, si trovano in difficoltà, non riescono a controllare questi fattori che generano ansia?

R. Gay Ciolfi risponde così : “la ragione di questi limiti e divieti è la paura dei rischi che fuori si possono incontrare. Si potrebbe, quindi, dire che, stando ai desideri dei genitori, l'adolescente potrebbe essere autonomo solo quando si muove nel tempo obbligato (casa e scuola) e non nel tempo libero (con gli amici, per strada, in discoteca o altrove)”¹²⁵.

Sempre R. Gay Ciolfi continua : “se i rapporti dei genitori con il figlio o la figlia sono buoni, se c'è in casa un clima di rispetto reciproco, in generale le richieste dei ragazzi non sono esagerate e gli eventuali rifiuti non danno luogo a reazioni aggressive. (...). Di solito le richieste eccessive o le pretese violente presuppongono un clima familiare in cui ci siano già delle relazioni conflittuali (...). Allora il rifiuto, la proibizione, la minaccia dell'adulto suscitano nell'adolescente reazioni violente, che aspettavano solo quel momento per esplodere, per spezzare i legami, per dare occasione di proclamare la propria autonomia come offesa al genitore e non come conquista personale”¹²⁶.

È giusto decidere insieme ai figli i limiti, gli orari, trovare una mediazione per tranquillizzare i genitori e concedere gradualmente spazi di libertà (in base anche all'età, alle caratteristiche personali dei ragazzi).

Accanto ad una “separazione” dai genitori, si affianca una critica del sistema valoriale precedente, attrazione verso il mondo esterno, e cioè gruppo dei pari (che non è un riferimento totalizzante, ma ha la sua importanza e pregnanza affettiva, simbolica; diviene simbolo della distinzione del territorio “casa”-“fuori casa”), i media, il tempo “libero”, trascorso sempre più spesso fuori casa, gli stimoli della società d'appartenenza, ecc.

¹²⁴ P. H. Mussen, J.J. Conger, J. Kagan, *Lo sviluppo del bambino e la personalità*, (trad. dall'inglese), Zanichelli, Bologna, 1976, p. 472, in N. Galli, *L'educazione dei...*, p. 145.

¹²⁵ R. Gay Ciolfi, *Questi nostri adolescenti: quando educare sembra impossibile*, Ancora, Milano, 2003, p. 82.

¹²⁶ *Ivi*, p. 83.

E' proprio a partire dall'adesione al gruppo dei pari che l'adolescente soddisfa parte del suo bisogno di sicurezza e di identità con un modello che può essere diverso, anche solo in parte, da quello proposto dai genitori.

L'appartenenza ad un gruppo di pari diviene una tappa intermedia tra dipendenza-separazione dalla famiglia e la formazione di un proprio spazio autonomo.

Gli amici diventano la relazione principale al di fuori delle mura domestiche.

“Non è un riferimento totalizzante, ma ha una sua precisa importanza e pregnanza (simbolica, affettiva, ecc), pur se relativa. È uno dei due pilastri centrali, insieme ai rapporti sentimentali, del ‘territorio autonomo’ degli adolescenti”¹²⁷.

“L'ambito del gruppo viene vissuto in tal maniera come molto al di fuori della possibilità di un controllo genitoriale; (...) contiene anche un elemento di rischio: il gruppo deve infatti porsi come fase intermedia rispetto al vero e proprio passaggio al mondo degli adulti e non porsi come situazione permanente; altrimenti, l'adolescente rimane in una sorta di limbo in cui vengono continuamente procrastinate le scelte e le assunzioni di responsabilità”¹²⁸.

I genitori cosa provano, come gestiscono e vivono questo confronto tra loro e il gruppo amicale?

Di solito, con maggiore o minore discrezione, cercano informazioni sugli amici dei propri figli, sulle loro famiglie e abitudini; vorrebbero conoscerli di persona, ma spesso la reazione dei figli è quella di chi si sente vittima dell'invadenza, e cioè alzano ogni tipo di barriera.

Ciò che i genitori dovrebbero tenere a mente è che nel suo cammino per l'autonomia è giusto che l'adolescente sperimenti nuove realtà, talvolta così differenti dalla propria famiglia, è giusto che si crei rapporti di amicizia, importanti per la formazione della propria personalità, ma è anche giusto che venga da loro aiutato a non cadere nella facile trappola del conformismo, sollecitandolo a “riconoscere le sue capacità, a difendersi da probabili manipolazioni, preparato a reagire al superficialismo di chi altro non vede in lui se non la parte di un tutto”¹²⁹.

È nella propria famiglia che l'adolescente trova sia le disconferme che le conferme del suo comportamento, del suo essere persona da una parte autosufficiente e autonoma, e dall'altra una persona che ha un non palese, ma profondo bisogno di appartenenza alla

¹²⁷ L. Altieri., *Op. Cit.*, p. 111.

¹²⁸ E. Besozzi, (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa: maschile e femminile nei processi di crescita*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 204.

¹²⁹ N. Galli, *L'educazione dei...*, p. 151.

propria famiglia, alla quale tacitamente richiede un costante aiuto e sostegno, sostegno per vivere a pieno la straordinaria esperienza dell'adolescenza.

A questo proposito si concorda con N. Galli che l'autonomia è "un'evoluzione da favorire e da guidare, non da contrastare: gli adolescenti hanno bisogno di imparare a gestirsi, a sperimentare che cosa sanno fare da soli, a confidare nelle loro capacità e attitudini.

Dai genitori ci si attendono comprensione e stimoli ad agire, mantenimento dei loro ruoli educativi secondo una concezione dialogale e non intransigente; dai figli ci si aspetta senso della misura nelle loro richieste, fruizione dei loro poteri intellettuali, coinvolgimento nelle decisioni e nella storia della famiglia".¹³⁰

"E' mansione dei genitori condurre il processo d'indipendenza dei figli, persuadendoli che questa è esteriore ed interiore, per la qual cosa l'adolescente deve partecipare alle sue decisioni, responsabilizzarsi verso sé e gli altri, precisare alla sua coscienza doveri e diritti, farsi carico riguardo a certe sue condotte e a quelle dei coetanei, disciplinare da un lato l'affermazione di sé, dall'altro i suoi impulsi sessuali"¹³¹.

È "compito" dei genitori dare valore al proprio figlio in quanto persona, il che vuol dire amarlo, e amare un figlio significa anche accettare i suoi cambiamenti, accettare che sia una persona con idee, modi di fare differenti, ma vuol dire anche saperlo guidare, indirizzare le sue energie in maniera positiva, tener conto delle nuove esigenze del figlio, aiutarlo e sostenerlo, anche con delle regole, verso la conquista dell'identità.

Un rapporto educativo familiare fondato sul dialogo, sulla comprensione, sui valori su una "aiuto flessibile" aiuterà sicuramente gli adolescenti nella "emancipazione" dei propri rapporti all'esterno della famiglia.

Si concorda con N. Galli quando afferma che "solo la famiglia fondata sul confronto, sul dialogo, sulla reciprocità, avvia senza traumi, anzi con la debita gratificazione, l'autonomia dei figli"¹³².

E', infatti, a tal proposito che si è approfondito lo stretto legame che intercorre tra stili educativi ed autonomia.

Senza inoltrarsi nei meandri delle differenziazioni dei vari stili educativi, è importante, invece, sottolineare, a conferma di quanto detto sopra, quanto uno stile educativo autorevole, sia propedeutico ad un positivo sviluppo dell'autonomia negli adolescenti.

¹³⁰ N. Galli, "Adolescenti in famiglia e ricerca d'identità", in *Pedagogia e Vita*, n. 6, La Scuola, Brescia, 2000, p. 43.

¹³¹ *Ivi*, p. 44.

¹³² N. Galli, *L'educazione dei...*, p. 145.

Uno stile educativo autorevole fornisce al giovane un perfetto equilibrio tra spazio di controllo e spazio di autonomia, fornendo limiti, indicazioni, linee guida ma lasciando il giusto stimolo a sviluppare la propria autodeterminazione.

Concedere spazi di autonomia in maniera graduale facilita l'acquisizione di fiducia in se stessi, competenze, ma prepara, allo stesso tempo, a saper affrontare le influenze non positive che potrebbero derivare dall'esterno, dagli altri, dai coetanei.

Inoltre, la modalità di spiegare le regole aiuta l'adolescente a comprendere più approfonditamente il sistema sociale in cui vive, stimolando anche un più rapido sviluppo intellettuale. Ed infine la possibilità concessa ai ragazzi di prendere parte alle decisioni familiari li stimola ad interagire più positivamente all'esterno e con più apertura anche verso i propri genitori.

Si concorda con N. Galli quando afferma che "diventare autonomi non significa separarsi dagli adulti ma imparare a vivere, beninteso con il loro contributo. (...)”¹³³.

L'aiuto educativo ha come scopo quello di far capire ai giovani gli obiettivi del proprio agire.

Al di là delle divergenze di aspettative tra genitori e figli, è da sottolineare che tali aspettative sono influenzate non solo dalle qualità specifiche ed individuali dei genitori, come il genere, l'esperienza, la personalità, ma anche dal contesto socio-culturale (strutture, dinamiche, cambiamenti sociali, economici, ideologici) in cui si vive e si cresce, le tradizioni culturali.

In conclusione, spesso "nasce attorno all'adolescente una sorta di sofferenza relazionale e comunicativa che, impedisce la scoperta di nuove risorse interne al sistema famiglia. Se il corpo, la psiche, la spinta verso la differenziazione, l'autonomia del figlio adolescente è comunicazione, diventa importante sapere come e a chi viene indirizzato questo comunicare, ad individuare le strategie dialoganti che la famiglia mette in atto per superare questa fase di disagio fisiologico e normale”¹³⁴.

¹³³ Ivi, p. 70.

¹³⁴ R. Crescenzo, *La famiglia e l'importanza della "separazione-individuazione" nell'adolescenza*, in www.psikopedagogica.it, 14/06/2007.

1.5 Il conflitto

I conflitti tra genitori e figli sono quasi del tutto inevitabili nel periodo dell'adolescenza.

L'adolescente sente la necessità di staccarsi dalla dipendenza dai genitori che aveva durante l'infanzia. E tale processo di separazione genera una conflittualità, talvolta marcata, che crea tensioni in famiglia.

Spesso i genitori hanno persino l'impressione che il figlio adolescente cerchi il conflitto ad ogni costo.

In passato, si tendeva a concepire il conflitto in ottica negativa per gli equilibri familiari.

Oggi, invece, si tende a connotarlo in modo anche positivo, quasi normale, per Hartup et al.¹³⁵, intendendolo come un aspetto dei tentativi dell'adolescente di differenziarsi e separarsi dal nucleo familiare.

I genitori spesso non si sentono pronti ad affrontare e gestire dei momenti di conflitto con il proprio figlio, anche perché si sentono spodestati dal ruolo di centralità affettiva - relazionale che caratterizzava il rapporto con il figlio.

Vari studi sul conflitto in adolescenza hanno, oggi, evidenziato un cambiamento nella tipologia di famiglia, da normativa ad affettiva, quest'ultima caratterizzata da rapporti più "democratici" rispetto al passato, e ciò induce a pensare che ciò abbia ridotto (se non del tutto eliminato) gran parte delle situazioni di conflitto genitori-figli.

È vero che le situazioni di conflitto si sono attenuate, ridotte, ma il conflitto c'è, in termini meno diretti e vistosi, ma c'è.

È giusto che l'adolescenza faccia il suo corso, con le sue mete da raggiungere, anche con conflitti, disaccordi, discussioni (che siano costruttivi).

E, soprattutto, è da sottolineare che se c'è una qualsiasi forma di conflitto (inteso sempre in senso costruttivo), c'è comunque comunicazione tra le parti.

In tale prospettiva, "la famiglia si caratterizza come ambito privilegiato per l'esplicitazione del conflitto verbale tra genitori e figli, poiché offre lo spazio e il

¹³⁵ W. W. Hartup, "Conflict and friendship relations of young children", in *Child Development*, Blackwell Publishing, Oxford (UK), n. 59, pp. 1590-1600.

tempo per l'espressione delle interazioni naturali e spontanee in cui il conflitto può aver luogo"¹³⁶.

Ma cosa si intende per conflitto?

Secondo la teoria relazionale il conflitto è un "disaccordo interpersonale", ed è distinto dall'aggressione (che contiene una componente comportamentale) e dall'affetto negativo"¹³⁷.

Collins et al., sostengono che il conflitto si connota come un "comportamento di un membro o di una diade che è incongruente con gli scopi, le aspettative o i desideri dell'altro membro, generando opposizione reciproca"¹³⁸.

Per Laursen e Adams i conflitti sono "episodi sociali distribuiti nel tempo"¹³⁹, caratterizzati da uno schema che varia a seconda della tipologia di relazione in cui avviene.

Essere partecipe di azioni conflittuali richiede competenze sociali oltre che apprendimento di nuove abilità.

Secondo l'ottica delle prospettive psicoanalitiche un ruolo fondamentale nell'aumentare la tendenza alla conflittualità degli adolescenti lo gioca la componente puberale.

Per Steinberg, infatti, le trasformazioni biologiche, la maturazione puberale, sono alla base dell'aumentata conflittualità nelle relazioni familiari degli adolescenti.

Altre ipotesi di stampo sociologico e psicosociale, evidenziano che "l'andamento del conflitto in adolescenza rifletterebbe le difficoltà dell'adolescente (e dei genitori) ad adeguarsi alle aspettative sociali (normative) concernenti il comportamento appropriato per l'adolescente a quella particolare età, e lo stress associato alle molteplici transizioni di ruolo sociali, che il giovane si trova ad affrontare in questo periodo"¹⁴⁰.

Affrontando la tematica del conflitto, Holmbeck e Hill hanno rilevato aspetti positivi del conflitto, e cioè che "il conflitto permette al ragazzo di sviluppare una più matura e realistica visione dei propri genitori e una relazione più paritaria e matura con loro, poiché i frequenti disaccordi forzano l'adolescente a fare i conti con la fallibilità genitoriale. (...) i disaccordi possono essere un modo attraverso

¹³⁶ F. Arcidiacono, *Conflitti e interazioni in famiglia*, Carocci, Roma, 2007, p. 37.

¹³⁷ E. Cicognani., B. Zani, *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma, 2003, p. 98.

¹³⁸ W. A. Collins et al., "Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: implications for a autonomy and regulation", in *Journal of Adolescent Research*, Sage Publications, Newbury Park, 12,2, 1997, pp178-198.

¹³⁹ E. Cicognani., B. Zani, *Op. Cit.*, p. 99.

¹⁴⁰ *Ivi*, p. 108.

cui gli adolescenti fanno conoscere ai genitori i propri cambiamenti rispetto alle concezioni di sé e alle proprie aspettative”¹⁴¹.

Al di là degli aspetti peculiari del carattere di ciascun adolescente, del temperamento del singolo, il verificarsi di forme di conflitto tra figli e genitori dipende anche in parte dalle modalità con cui i genitori si pongono di fronte ai cambiamenti degli stessi figli.

La coppia genitoriale si trova di fronte a cambiamenti che li riguarda direttamente, ad esempio la necessità di modificare lo stile e le pratiche educative.

Accanto a ciò si fa sempre più forte la necessità di stabilire e far rispettare le regole, di aumentare la supervisione sulle attività del figlio, di fornire linee guida, concedendo poco a poco, ed allo stesso tempo incoraggiando, l'indipendenza.

E. Cicognani e B. Zani sottolineano come “questo tipo di stile educativo sembra rispondere adeguatamente al bisogno dell'adolescente di equilibrare l'individualità (l'esigenza di indipendenza e affermazione di sé) e la coesione”¹⁴².

Le modalità con cui vengono gestiti i conflitti nell'ambito familiare pongono le basi anche le abilità relazionali e la soluzione di conflitti al di fuori della famiglia stessa.

Il conflitto, infatti, si sviluppa più facilmente in un ambiente in cui vi è un clima familiare non supportivo, autoritario, limitante, mancante di apertura e coinvolgimento.

Dagli studi di Laursen è emerso che nel conflitto che si sviluppa in ambito familiare, essendoci delle relazioni “obbligate e gerarchiche, (queste) implicano un'alta frequenza d'interazione e permettono una maggiore libertà di espressione, anche dell'insoddisfazione. Nello scontro con i genitori il rischio di rompere la relazione è minimo, quindi (...) il conflitto può esprimersi con maggiore intensità”¹⁴³.

Per quello che riguarda le “tematiche” dei conflitti in famiglia, esse si caratterizzano come discussioni su argomenti di interesse comune, che riguardano il ménage familiare, l'orario di rientro serale, il profitto scolastico, i compiti, le faccende domestiche, il modo di vestirsi, la gestione dei soldi. Con i figli maschi si discute maggiormente su argomenti riguardanti la scuola, con le femmine

¹⁴¹ E. Cicognani, M. Baldazzi, L. Cerchierini., *Lavorare con genitori di adolescenti. Metodi e strategie di intervento*, Carocci Faber, Roma, 2005, p. 96.

¹⁴² E. Cicognani., B. Zani, *Op. Cit.*, p. 110.

¹⁴³ E. Cicognani, M. Baldazzi, L. Cerchierini., *Op. Cit.*, p. 103.

occasioni di discordia posso provenire da differenti opinioni circa i lavori domestici e l'orario di uscita e di rientro¹⁴⁴. Gli argomenti di cui, invece, si discute meno sono gli hobby, la sessualità, l'attività sportiva e la cura del corpo¹⁴⁵.

Varie ricerche condotte su adolescenti di diversa età mostrano che nel periodo dei 15-17 anni si assiste ad una intensificazione della conflittualità genitori-figli, mentre nella tarda adolescenza l'incidenza dei conflitti diminuisce, fino quasi a sparire con l'entrata del figlio nel periodo della giovinezza.

Se si prendono in considerazione le differenze di genere, bisogna premettere che la madre rappresenta il fulcro comunicativo preferito dai figli di entrambi i sessi, nonché la figura genitoriale più coinvolta nella routine quotidiana della vita familiare, cosa che avrà come conseguenza anche il fatto che con lei che i figli tenderanno a sviluppare livelli di conflittualità maggiore.

Ciò avviene particolarmente con le figlie femmine, che si trovano a dover difendere la loro privacy dalle eventuali richieste di confidenza e intimità avanzate dalle madri, che si sentono improvvisamente escluse dalla vita privata delle figlie.

D'altra parte i padri tendono ad essere riconosciuti più distanti delle madri, anche se necessita ricordare che questi ultimi si interessano della vita dei figli privilegiando soprattutto prendendo informazioni dalle mogli.

Il padre deve comunque essere un esempio di riferimento, sempre se con il termine riferimento si vuole indicare "libertà di rapporto, di esplorazione, di ricerca a partire da una base affidabile. No, se vuol dire imitazione, ritorno indietro, rinuncia a se stesso"¹⁴⁶.

C'è da sottolineare, però, che l'intensità e il numero di scontri non è di per sé indice di problematicità; la qualità del rapporto dipende da come questi vengono gestiti da entrambe le parti.

Se il confronto avviene in termini di positività, esso tenderà ad avvicinare maggiormente le due parti, a migliorare l'intimità del rapporto e a sollecitare il cambiamento di tutto il nucleo; mentre, se viene condotto con negatività, sarà probabile che, a lungo andare, porterà ad una rottura.

¹⁴⁴ H. Bosma et al., "Who has the final say? Decisions on adolescent behavior within the family", in *Journal of Adolescence*, n. 19, Elsevier (UTL), 1996, pp. 277-291.

¹⁴⁵ E. Cicognani, *La percezione degli stili educativi genitoriali negli adolescenti*, in *Bollettino di Psicologia Applicata*, n. 236, Giunti, Milano, 2002, pp. 29-31.

¹⁴⁶ R. Gay Ciolfi, *Questi nostri adolescenti : quando educare sembra impossibile*, Ancora, Milano, 2003, p. 28.

Un “conflitto costruttivo” per il nucleo familiare¹⁴⁷ assume la fisionomia di uno “scontro educante” per figli e genitori; riflettono sulle proprie posizioni, sulla motivazione che supporta tali convinzioni e sulle modalità di affrontare lo scontro, in ottica di rinegoziazione e compromesso reciproci.

Un conflitto positivo aiuta i ragazzi a far comprendere ai propri genitori i cambiamenti profondi che avvengono nel proprio io; i genitori, da parte loro, fornendo l'esempio, possono contribuire all'apprendimento da parte dei figli di abilità sociali, interattive e comunicative, attraverso le quali sviluppare capacità adattive e di resilienza.

Di fronte ad una situazione di conflitto saper “superare le reciproche divergenze vuol dire riuscire ad instaurare un percorso comunicativo che porti genitori e figli non a scoprire che di loro abbia ragione bensì a costruire insieme un quadro di buone ragioni in grado di mantenere e rendere produttivi gli scambi”¹⁴⁸.

Gli adolescenti i cui genitori forniscono modelli costruttivi di soluzione dei conflitti sono in grado di risolvere in modo più produttivo anche i conflitti con i coetanei.

Una gestione in termini di negatività dei conflitti, invece, si caratterizza con una forte manifestazione di aggressività verbale e gestuale, con un tentativo di giudicare la persona e non la posizione assunta, con una scarsa disponibilità al compromesso e conseguente sottomissione di una delle due parti e con l'aumento della percezione di frustrazione e di inadeguatezza.

L'esito è quello dell'inasprimento del rapporto, soprattutto se le situazioni di conflittualità sono reiterate.

Con un dialogo costruttivo, i genitori dovrebbero dare fiducia ai figli, incoraggiando così la loro ricerca di autonomia e libertà, l'espressione della propria individualità e l'esplorazione delle proprie competenze emotive e sociali, pur mantenendo quella differenza generazionale che protegge e coltiva la relazione.

D'altra parte i figli dovrebbero riconoscere tra i motivi del conflitto la preoccupazione dei genitori nei confronti del loro percorso evolutivo e apprezzare questa preoccupazione, in quanto simbolica del bene che i genitori vogliono loro.

¹⁴⁷ V. Cigoli, E. Marta, C. Regalia, “Transizioni in età adolescenziale e rischio psicosociale: un'analisi del clima familiare e della comunicazione genitori-figli”, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, n. 1, 1998, pp. 131-158.

¹⁴⁸ M. Piccinno, *La comunicazione educativa nella famiglia*, Armando Editore, Roma, 2004, p. 130.

I coniugi Saso, riguardo i conflitti con figli adolescenti così si esprimono :
“l’adolescente intraprende un viaggio che lo porterà a scoprire chi è e come essere autosufficiente. I conflitti lo aiutano a definire i suoi punti di forza e a riconoscere i suoi limiti”¹⁴⁹.

È fondamentale che i genitori non assumano un atteggiamento di chiusura verso i conflitti, per quanto dolorosi ed intensi essi siano.

I genitori commetterebbero un grosso errore se considerassero il momento del conflitto come fine di un forte legame affettivo.

Al contrario “il delinarsi del conflitto può essere preso come indicatore di un giusto rapporto educativo : esso significa che ora il figlio ha bisogno di mettere a frutto le risorse di cui lo abbiamo dotato, per costruire la propria identità e abbandonare la dipendenza infantile. Noi stessi gli abbiamo offerto la possibilità di essere autonomo come si offre un dono”¹⁵⁰.

È solo comunicando le emozioni, positive e/o negative che siano, risolvendo ostilità e problemi che si riesce a creare un clima armonioso in famiglia, oltre al fatto di dare così ai figli un esempio positivo di far fronte alle prove che la vita al di fuori della famiglia riserva; è solo “parlando tra loro, e non gli uni degli altri”¹⁵¹ che genitori e figli possono venirsi incontro.

Educare i propri figli vuol dire anche non costringerli con metodi coercitivi all’obbedienza, ma ricordarsi che ognuno è una persona diversa, che non si può plasmare a proprio piacimento; ma in quanto genitori si ha il compito, nella maggior parte delle volte difficile, di insegnare, anche con l’esempio e la coerenza, le linee guida, le regole fondamentali del vivere, insegnare ad assumersi la responsabilità e a rimediare ai propri errori e saper gestire i problemi, a trovare soluzioni.

“I sentimenti negativi diventano distruttivi solo se vi ostinate a evitarli o se li gestite in modo sbagliato”¹⁵², affermano i coniugi Saso.

Ciò che non dovrebbe mai spaventare un genitore è il dover accettare il figlio come altro, come un’altra persona, che si è separata dal “noi”-genitore, e che in quanto tale è diversa da noi.

¹⁴⁹ P., S. Saso, *Genitori e adolescenti*, Fabbri, Milano, 2007, p. 75.

¹⁵⁰ R. Gay Ciolfi, *Op. Cit.*, p. 27.

¹⁵¹ P., S. Saso, *Op. Cit.*, p. 75.

¹⁵² *Ivi*, p. 76.

1.6 Il disagio

Come si è più volte detto, poiché l'adolescenza è una fase evolutiva complessa porta con sé una fragilità di fondo.

Spesso la parola adolescenza viene affiancata alla parola crisi, intendendo con essa le modificazioni ed integrazione di aspetti nuovi della vita fisica, psichica e sociale, ma spesso il termine crisi viene associato a quello di disagio.

La crisi adolescenziale è un momento fisiologico, anche se caratterizzato da accentuata vulnerabilità.

In condizioni non cliniche il disagio evolutivo è, pertanto, un elemento del divenire adolescenziale, non solo in soggetti in difficoltà, che con il suo altalenarsi di continuità e discontinuità rende "la difficoltà, il disorientamento, il malessere e lo stesso rischio costitutivi del processo di cambiamento o (...) del modo stesso di conseguire la propria identità"¹⁵³.

Ne consegue che ogni adolescente può andare incontro a normali crisi evolutive senza traumi.

In situazioni di sviluppo normali, ogni adolescente ha dei propri strumenti psicologici per affrontare in modo funzionale i cambiamenti evolutivi.

In tali situazioni, espressioni di disagio più o meno palesi, non si cristallizzano, non divengono dei sintomi veri e propri; infatti, "l'adolescente può continuare a vivere in modo sufficientemente soddisfacente, può mantenere un rapporto costruttivo con le altre persone, siano esse adulte o coetanei(...); può superare, anche se con difficoltà, esperienze frustranti e accettare, anche se in disaccordo, i limiti provenienti dall'esterno"¹⁵⁴.

Anche se è bene sottolineare che nel momento in cui ci si trova di fronte a manifestazioni di disagio profondo ed espressioni di mancanza sia per l'adolescente che per i genitori sono necessari strumenti adeguati per far fronte e superare tale disagio.

Ciò non deve trarre in errore nel farci considerare la situazione di malessere degli adolescenti come esagerata o poco realistica¹⁵⁵.

¹⁵³ S. De Pieri, "Il disadattamento", in Cospes, *L'età incompiuta*, Elle Di Ci, Torino, 1995, p. 205.

¹⁵⁴ E. Pelanda, *Non lo riconosco più. Genitori e figli: per affrontare insieme i problemi dell'adolescenza*, Collana Le Comete, Franco Angeli, Milano, 2005, p.111.

¹⁵⁵ L. D'Alonzo, "Il disagio in adolescenza", in M. L. De Natale, (a cura di), *I significati dell'educare*, Quaderni del Creada, n. 0, Ed. Insieme, Terlizzi, Bari, 2007.

L. D' Alonzo afferma che “la caratteristica essenziale dei soggetti in questa età, non è la spensieratezza, anche se i momenti che possono essere vissuti con leggerezza sono frequenti, non è la gioia di vivere, anche se le risa ed i sorrisi riempiono spesso l'ambiente dove si trovano in gruppo, non è l'energia fisica che esplode sovente irrefrenabile, ma è il disagio esistenziale, un malessere personale che purtroppo li pervade”¹⁵⁶.

Ma cosa si intende per disagio?

R. Rossi¹⁵⁷ afferma che ci si trova in una situazione di disagio ogni qual volta si esce da uno stato di benessere e/o non si riesce a reagire in maniera positiva ad una determinata circostanza.

In base a ciò egli differenzia tre forme principali di disagio:

- disagio percepito che “è un’alterazione della routine che comporta un senso vago di oppressione, un senso di inadeguatezza rispetto a una situazione momentanea”¹⁵⁸;
- disagio manifesto che è un disagio che “permane nel tempo, non è più un fenomeno isolato; nel mio stile comunicativo non trovo una risposta adeguata ad una situazione durevole e attuo alcuni riti e/o meccanismi di compensazione”¹⁵⁹;
- disagio sintomatizzato in cui “la situazione critica tende a ‘mettere radici’. La soluzione o via di uscita viene cercata attraverso un sintomo che porti alla devianza e/o alla rottura della routine. Si entra nella patologia e si richiede l'intervento di specialisti”¹⁶⁰.

In base alle conclusioni tratte da una ricerca effettuata dal Cospes (1990-1994)¹⁶¹, il disagio evolutivo si può definire anche con queste caratteristiche:

-relazionale, poiché concerne i rapporti che l'adolescente ha con scuola, famiglia, amici, mass-media, ecc.;

-cumulativo, dal momento che “si instaura simultaneamente un circuito di interdipendenza tra fattori ‘esterni’ (ambientali, sociali, economici, culturali) e fattori di personalità (struttura dell’io, dinamica emozionale, e supporto motivazionale), che squilibrano i poteri normali di adattamento e superamento;

¹⁵⁶ *Ivi*, p. 121.

¹⁵⁷ R. Rossi, *Piccoli genitori, grandi figli*, EDB Editore, Bologna, 2003.

¹⁵⁸ *Ivi*, p. 67.

¹⁵⁹ *Ivi*, p. 68.

¹⁶⁰ *Ibidem*.

¹⁶¹ Cospes, *Op. Cit.*.

-dinamico, perché in base alla quantità di stimoli può aumentare e diminuire e in base alle risposte dell'ambiente circostante e delle capacità personali dell'adolescente può ritrovare in sé soluzioni per superare le difficoltà;

-educativo, strettamente legato ai comportamenti ed agli stili educativi ricevuti in famiglia (ma anche da altre istituzioni formative);

-socio-culturale, poiché connesso a “condizioni strutturali e ambientali di vita in grado di contenerlo o anche di incrementarlo, come il ceto sociale, il tipo di scuola frequentato, i luoghi di residenza, l'appartenenza a gruppi formativi, la cultura, la qualità della vita, le opportunità lavorative, gli incentivi culturali, sociali e politici, i disvalori e i comportamenti negativi presenti nella società”¹⁶².

Oggigiorno il disagio adolescenziale sembra essere più frequente che in passato.

Fattori stimolanti ed intrecci casuali risultano spesso difficili da circoscrivere in maniera lineare, le variabili in gioco sono sempre diversificate, talune legate alle caratteristiche ed alla storia personale, altre relative all'ambiente socioculturale.

Accanto ad un prolungamento temporale della fase adolescenziale, si ravvisa che “il disagio, più che il deficit, appare connesso con l'eccedenza di opportunità che l'attuale società offre, costringendo adolescenti e giovani a subire processi di forte selezione e situazioni di marginalità, data la difficoltà di assumere lo status di adulto, ma soprattutto esso è in stretto rapporto con la crisi e la mancanza di valori che caratterizzano la società attuale”¹⁶³.

In una società come la nostra fortemente interconnessa, fortemente globalizzata è emerso da più ricerche inerenti sia il settore psicologico, pedagogico, sociologico, antropologico che molti soggetti, sia giovani che adulti soffrono di disagio esistenziale, sia a livello personale che di vita sociale.¹⁶⁴

In questa società, afferma F. Ciappi, “tra i vizi dell'età moderna c'è il vuoto esistenziale che, nel caso dei giovani, è una sorta di nichilismo giovanile. La vita si perde nella inconsistenza del comportamentismo di fronte a quella classificazione dei valori esistenziali che dovrebbero costituire invece la principale preoccupazione dell'uomo”¹⁶⁵.

¹⁶² S. De Pieri, *Op. Cit.*, p. 229.

¹⁶³ *Ivi*, p. 208

¹⁶⁴ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it., Laterza, Bari, 1999; Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000; M. Barbagli, A. Colombo, *Sociologia della devianza*, Il Mulino, Bologna, 2003; A. A. V.V., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia, 2003.

¹⁶⁵ F. Ciappi, “Prefazione”, in G. Mancini, *L'intervento sul disagio in adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2006, p. 11.

E, inoltre, sottolinea che a “questi giovani, a quali è stato insegnato tutto, non è stato però insegnato a leggere il libro emotivo del proprio cuore e i collegamenti tra mente e cuore, che sono le condizioni per passare da una fase adolescenziale ad una adultizzata ed allora i comportamenti si perdono in gesti senza significato (...)”¹⁶⁶.

L. Zoja, con una frase semplice ma efficace sottolinea il cambiamento radicale delle figure genitoriali nella nostra società : “Con il XX secolo la trasformazione è compiuta. Il compito principale del padre non è più quello di maestro di vita ma di cacciatore di reddito”¹⁶⁷.

Per M. Pollo una delle cause principali del disagio dei nostri giovani è da individuare proprio negli adulti, nel loro non saper riconoscere l'importanza della propria responsabilità educativa nei confronti delle nuove generazioni.

Gli adulti di oggi, per l'autore, tesi a vivere il proprio presente, a soddisfare i propri desideri, le proprie aspirazioni di benessere, hanno tralasciato uno dei loro ruoli principali, e cioè quello di considerare i giovani come seme del futuro, seme della futura società.

“A fronte di questo loro comportamento sociale, che non può non aver provocato sensi di colpa, gli adulti hanno reagito proiettando la loro sconfitta generazionale sui giovani, attribuendo a questi una fragilità esistenziale o una devianza a cui è stato dato il nome generico di disagio”¹⁶⁸.

A ciò si deve aggiungere anche, come sottolinea L. D'Alonzo, che al di là delle motivazioni sociali destabilizzanti le basi familiari, vi è una profonda insicurezza da parte dei genitori del proprio comportamento educativo, “emerge spesso negli atteggiamenti dei genitori una sorta di labilità educativa che li rende incapaci di assicurare i figli e di indirizzare i loro comportamenti (...)”¹⁶⁹.

Anche S. Calaprice parla di disagio a livello esistenziale e sociale, che colpisce sia gli adulti, che lo manifestano “a livello personale, con azioni cariche di incertezze, paura, sensi di colpa e insicurezza nella scelta di valori e degli atteggiamenti da assumere, a livello di vita collettiva, con la mancanza di accordo sulle norme fondamentali e sulla gerarchia di beni che sia da tutti condivisa”¹⁷⁰, sia gli adolescenti che lo “manifestano a livello personale aggredendo se stessi (ansia, depressione, anoressia, bulimia, suicidi,

¹⁶⁶ *Ivi*, p. 11-12.

¹⁶⁷ L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringheri, Torino, 2000, in G. Cappello, *L'adulto svelato*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 103.

¹⁶⁸ M. Pollo, *Le sfide educative dei giovani d'oggi*, Elledici, Torino, 2000, p. 79.

¹⁶⁹ L. D'Alonzo, *Pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia, 2006, p. 112.

¹⁷⁰ S. Calaprice, *Alla ricerca d'identità*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 8-9.

ecc), a livello di vita collettiva aggredendo gli altri (omicidi, bullismo, violenza) o legandosi più all'apparire che all'essere (alimentazione, moda, tempo libero, ecc.), evocando così il soggetto- massa contro il soggetto-persona”¹⁷¹.

Tra le varie cause scatenanti C. Marocco Muttini sottolinea come, al contrario di ciò che avveniva in passato, oggi la società tende a “disconfermare l’adolescente nel suo desiderio di essere adulto, per collocarlo in una condizione di subordinazione e dipendenza prolungate. Ne derivano insicurezza, ritardo nella acquisizione di autostima e autonomia (...)”¹⁷². A ciò si aggiunge l’importanza dell’ambiente familiare ed extrafamiliare, “in alcuni casi i life events del periodo adolescenziale, con una serie di pressioni esterne e di difficoltà soggettive fanno precipitare una situazione di equilibrio precario, dove identità, autostima, sicurezza non sono sufficientemente consolidate”¹⁷³.

“Proprio per questo suo carattere composito e multifattoriale, la varietà interna del problema, le sfumature sociologiche e psicologiche” – si dovrebbe aggiungere anche pedagogiche - “che lo connotano, la necessità di leggerlo in un’ottica sistemica oltre che collegata ad una visione d’insieme del singolo ragazzo, tutti questi aspetti rendono difficile arrivare ad una definizione univoca e statica del disagio in generale (...), tanto che sarebbe più opportuno parlare di disagi, data anche la vasta gamma di espressioni attraverso le quali si può manifestare e di significati che vengono ad assumere”¹⁷⁴.

Purtroppo, al contrario dello slancio, della passione, che dovrebbero caratterizzare gli adolescenti in quanto tali, oggi i giovani mancano, secondo svariati pareri, di entusiasmo : “l’imperturbabilità con la quale affrontano i problemi emerge costante, ponendo il giovane in un atteggiamento di difesa nei confronti di una realtà che evidentemente non soddisfa e non offre senso e significato alla vita. (...). Indifferenza e solitudine come caratteristiche complementari di un unico grande problema : il senso della vita”¹⁷⁵.

Sostiene, infatti, F. Ciappi che “una delle conseguenze più negative del vuoto adolescenziale è il concetto di rassegnazione, all’interno del quale prolifica la cultura del sufficiente, del contenimento delle aspirazioni, nel convincimento che tutto sia

¹⁷¹ *Ivi*, p. 9.

¹⁷² C. Marocco Muttini, *Educazione e benessere in adolescenza*, UTET, De Agostini Scuola S.p.a., Novara, 2006, p. 31.

¹⁷³ *Ibidem*.

¹⁷⁴ P. Grazzini, *Il disagio scolastico*, in www.educare.it/Scuola, 27/06/2007, p. 2.

¹⁷⁵ L. D’ Alonzo, “Il disagio in ...”, p. 130.

abbastanza per non andare oltre, per accontentarsi, vivendo nella consapevolezza che nessun ideale possa realizzarsi”¹⁷⁶.

Ciò non può che generare un basso livello di considerazione per se stessi.

Ne deriva che, come sostiene D’Alonzo, “il disagio ed il malessere delle nuove generazioni preoccupano anche per le loro conseguenze dirette, prima tra tutte il totale disimpegno nei confronti della realtà (...)”¹⁷⁷.

Anche nel quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia¹⁷⁸ vengono evidenziate come indicatori del disagio delle nuove generazioni l’indifferenza e la solitudine.

In una società basata principalmente sul “qui ed ora” “ il giovane si difende adottando un atteggiamento personale di indifferenza, di distacco, di disinteresse nei confronti di una realtà sociale e culturale che non offre fiducia, arrivando anche a viverne una dove la solitudine non è più un problema ma una realtà di fatto che rassicura”¹⁷⁹.

Pertanto, per ciò che riguarda gli aspetti relazionali del disagio, essi si riferiscono a “vissuti soggettivi caratterizzati da sofferenza, frustrazione, insoddisfazione e alienazione, riferibili all’insieme delle condizioni obiettivamente difficili del contesto sociale e ambientale che incidono pesantemente sui processi di maturazione personale e di inserimento sociale degli adolescenti e dei giovani d’oggi. In questo senso disagio è la difficoltà e talora l’incapacità di gestire la complessità e le contraddizioni della vita quotidiana, soprattutto per chi- come l’adolescente- è meno attrezzato di strumenti interpretativi o più fragile sotto il profilo evolutivo”¹⁸⁰.

Secondo quanto afferma P. Grazzini, “l’essere umano è fondamentalmente relazionale, continuamente impegnato nella relazione con altri esseri umani e quindi ad attivare processi adattivi di integrazione delle dimensioni intrapsichiche ed interpersonali. Il tipo e la qualità delle relazioni influenzano il funzionamento della persona stessa”¹⁸¹.

Altri fattori di disagio si possono rintracciare in un disadattamento riferito alla sfera della crescita e dello sviluppo dell’identità personale o identità sessuale, di una forte carenza di valori o di famiglie in crisi.

Accanto ai fattori ed alle varie situazioni socioculturali, ci sono fattori legati alle caratteristiche delle famiglie di appartenenza, come ad esempio “clima, valori proposti,

¹⁷⁶ F. Ciappi, “Prefazione”, in G. Mancini, *Op. Cit.*, p. 13.

¹⁷⁷ L. D’Alonzo, *Pedagogia...*, p. 105.

¹⁷⁸ C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, (a cura di), *Giovani del nuovo secolo, quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna, 2002.

¹⁷⁹ L. D’Alonzo, *Pedagogia...*, p. 104.

¹⁸⁰ S. De Pieri, *Op. Cit.*, p. 228.

¹⁸¹ P. Grazzini, *Op. Cit.*, p. 3.

attenzione e interesse dei genitori verso le attività scolastiche del figlio, i contenuti che affronta, attenzione quotidiana a ciò che è successo (...)”¹⁸².

È soprattutto nell’ambito familiare che si riscontrano processi di “contro dipendenza negativa o fallimentare”¹⁸³.

Il disagio scaturisce spesso anche dalla mancanza di stima e valorizzazione dei genitori nei confronti dei figli.

A ciò si devono talvolta affiancare atteggiamenti educativi inadeguati; basti pensare ad comportamenti iperprotettivi, autoritari, permissivi, svalutativi del ragazzo, esempi incoerenti.

Non si deve dimenticare che la famiglia rimane sempre e comunque il luogo in cui si genera la sicurezza personale dei giovani, famiglia che gioca un ruolo fondamentale per la formazione umana delle nuove generazioni.

C’è da sottolineare che in tale fase non è solo l’adolescente che vive una situazione di disagio, ma anche le figure adulte che gli sono accanto.

Purtroppo il disagio dei nostri giovani è spesso figlio di una cultura adulta che ha perso i propri ideali.

Comprendere il disagio adolescenziale è per gli adulti compito difficile e che comporta non poca fatica nella valutazione e nell’ identificazione.

“Il figlio adolescente è, nonostante le apparenze, particolarmente attento e sensibile alle attenzioni di stima e soprattutto all’essere preso in seria considerazione ‘secondo le esigenze dell’età’”¹⁸⁴.

Winnicott ha più volte sottolineato una delle caratteristiche dell’adolescenza che per lui è l’immaturità (in direzione però di un suo superamento); ne deriva che, come evidenzia M. Zipoli, “diventa indispensabile che l’individuo adulto non rifiuti mai le proprie responsabilità in modo da non abbandonare l’adolescente in un momento cruciale e complesso dello sviluppo psichico. Se l’adulto di riferimento rifiuta la propria responsabilità porta inevitabilmente l’adolescente ad assumere prematuramente un ruolo equilibrato favorendo così l’identificazione del soggetto adolescente con qualche facile personificazione di adulto che non riflette altro che la sua falsa maturità”¹⁸⁵.

¹⁸² P. Grazzini, *Op. Cit.*, p. 4.

¹⁸³ S. De Pieri, *Op. Cit.*, p. 211.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ M. Zipoli, “Adolescenza e disagio : il linguaggio del corpo”, in COSPES, *La mente dell’adolescente tra impegno e fuga*, Atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 2-3 Aprile 2004.

Ciò che un genitore deve sempre tener presente è che è fondamentale la capacità di comprendere i comportamenti, gli atteggiamenti verbali e non verbali dei propri figli.

“Ciò che caratterizza è possedere l’abilità di comprendere ciò che i propri figli fanno, ciò che i propri ragazzi esprimono (...); ma è soprattutto assai difficile essere bravi genitori, capaci di custodire e accompagnare la vita dei figli”¹⁸⁶.

Non è assolutamente positivo sentire dire da un ragazzo che si sente giudicato piuttosto che ascoltato dagli adulti.

Al di là delle situazioni più consuete che causano il disagio, più fonti fanno emergere come caratteristiche dei giovani d’oggi la solitudine.

Solitudine intesa come derivato di una mancato avviamento ad una forma di relazione chiara, corretta, anche conflittuale ma costruttiva, che sia la base per relazioni vere ed autentiche.

Necessita, a tal fine, un addestramento educativo, familiare, scolastico per raggiungere tale scopo, anche perché l’unico effetto che la solitudine può sortire in ambito familiare è l’uccisione e/o la riduzione delle capacità educative della famiglia stessa.

Solitudine che spesso si esprime con i silenzi.

“Lasciatemi in pace: un lamento, una preghiera, un grido di rabbia molto frequente nell’età dell’adolescenza. Quante volte un ragazzo chiede, implora, urla di essere lasciato in pace... ed è anche abbastanza normale, se lo fa solo con mamma e papà.

Attenzione, comunque, a non cogliere l’ambivalenza della sua richiesta: quel ragazzo che ha voglia di star solo, che si rintana nella sua stanza con la musica a palla nelle orecchie, sta chiedendo attenzione. A modo suo: un modo provocatorio. Ma quel suo bisogno d’isolamento è anche qualcos’altro, forse un disperato bisogno di aiuto: di calore, di rispetto, di fiducia, di amore generoso”¹⁸⁷.

Ciò che l’adolescente vorrebbe è che i suoi genitori siano presenti senza esserlo: tipico della contraddittorietà dell’adolescenza.

Il silenzio (e l’isolamento) che spesso vivono gli adolescenti risultano essere molto dolorosi per i genitori, i quali temono che il figlio soffra o abbia problemi, che il fa sentire esclusi dalla vita del figlio.

La difficoltà degli adulti- genitori in primo luogo- è quella di saper distinguere : lasciarli in pace, ma con attenzione discreta, con dolce impegno.

¹⁸⁶ L. D’ Alonzo, “Il disagio in..”, p.123.

¹⁸⁷ www.donboscoland.it/articoli, 10/09/07.

Spesso, però, questi silenzi non hanno una connotazione negativa, in quanto è piuttosto normale che l'adolescente abbia momenti di riflessione su sé stesso, i suoi cambiamenti; il silenzio diventa segnale di distanziamento dai genitori per crearsi una propria sfera privata.

I genitori dovrebbero "ascoltare" questi silenzi, senza farsi prendere dal panico e cercare a tutti i costi di conoscere i pensieri dei figli, di risolvere i loro problemi, piuttosto che riempire tali silenzi con le proprie parole.

Anche per quello che riguarda i segreti, il genitore considera tale aspetto come negativo e che genera stress. La segretezza mette spesso a disagio i genitori, combattuti tra l'incombenza di identificare la privacy dei propri figli e allo stesso tempo la necessità di conoscere la loro vita. In realtà il segreto è un aspetto facilitatore del processo di separazione ed individuazione che l'adolescente mette in atto¹⁸⁸.

Evidenzia giustamente L. D'Alonzo che "l'apertura all'altro presuppone, oltre alla capacità di ascolto, un modo d'essere teso alla disponibilità e all'accettazione. (...). Il genitore (...) non chiude le porte alla comunicazione interpersonale, non rifiuta l'ascolto, né rigetta la corretta visione della realtà anche se essa è difficile da accettare. (...) Ciò significa riuscire a comprendere i silenzi o le intemperanze del figlio vedendo in lui non una proiezione della propria vita, non un essere che si pretende di conoscere bene semplicemente perché si ama"¹⁸⁹.

C'è differenza spesso trascurata tra crisi d'adolescenza, caratterizzata da alti e bassi normali nella fase della metamorfosi puberale, e adolescenza in crisi, che, molto spesso, non si risolve da sola e porta a comportamenti patologici.

La difficoltà degli adulti significativi vicini ai più giovani, come i genitori e gli insegnanti, è quella di saper distinguere. Ci sono campanelli d'allarme che non andrebbero mai sottovalutati, e spesso invece lo sono, consapevolmente.

C'è da fare una premessa : spesso nell'adolescenza i sentimenti, le emozioni, sono irrapresentabili, cioè non verbalizzati ma agiti.

Le parole si traducono in gesti di rottura in tutti i modi, dalla chiusura in se stessi alla droga, passando per la fuga e la violenza contro sé e gli altri

¹⁸⁸ E.H. Erikson, *Identity, youth and crisis*, Norton, New York, trad. it., Gioventù e crisi d'identità, Armando Editore, Roma, 1974.

¹⁸⁹ L. D'Alonzo, "Il disagio in..", p. 124.

Si evidenziano in questi giovani forti difficoltà a comunicare, a stabilire relazioni affettive ad esprimere e/o a comprendere stati emotivi.

“L’interruzione della comunicazione non si manifesta solo come mutismo, ma prevede anche alternanza di scatti inspiegabili di rabbia, di contestazioni violente e immotivate, di pianti incomprensibili. Sono vissuti che lasciano, in tutti i membri familiari un profondo senso di angoscia che se non rielaborato attraverso il dialogo e la parola, scava un’ incomunicabilità totale tra le persone, sempre accompagnata da intensa sofferenza”¹⁹⁰.

Oggigiorno spesso si tende ad avere una visione pessimistica dei giovani d’oggi; come se si desse loro spesso e facilmente l’etichetta di “disagio”. Si ha come l’impressione che il mondo adulto considerasse tutti i giovani a rischio di disagio, senza invece valutarne l’immenso patrimonio creativo che i giovani portano con sé, e senza per di più saper leggere i veri segni del disagio del mondo attuale.

Il voler inquadrare gli adolescenti in una fase della vita caratterizzata dal disagio sembra piuttosto un “pregiudizio” degli adulti. In realtà, ritengo che accanto ad una parte di giovani realmente a rischio di disagio, vi è una maggioranza che ha in sé un enorme potenziale creativo.

Il disagio è, oggi sempre più, un problema anche e soprattutto pedagogico, poiché l’educazione è “iniziazione alla realtà, che non mira ad estraniare dall’esistenza quotidiana, ma- all’inverso- trova in essa la propria destinazione. Se ragazzi e ragazze non sentono l’attrattiva della vita ordinaria, vuol dire che l’educazione ha, almeno in parte fallito”¹⁹¹.

Si concorda con C. Marocco Muttini quando afferma che la pedagogia , in situazioni non cliniche, può contribuire in maniera sostanziale nella prevenzione del disagio, “sia come osservatorio della crisi, sia attraverso interventi correttivi nel caso di disadattamento già manifesto”¹⁹², possedendo sempre come caratteristica pregressa quella di comprendere i messaggi dell’adolescente.

“L’attività del pedagogo è focalizzata sul futuro della persona, sulle sue potenzialità, sulle quali l’educatore scommette ed elabora un progetto attento alla singolarità, all’individualità, all’originalità del soggetto”¹⁹³.

¹⁹⁰ D. Craverio, *Corpi alla specchio*, EDB, Bologna, 2006, p. 70.

¹⁹¹ G. Mari, “Educazione, persona e libertà tra fatica e progetto”, in M. L. De Natale, (a cura di), *La famiglia tra dimensioni giuridiche e impegno educativo*, I. S. U., Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2007, p. 275.

¹⁹² C. Marocco Muttini, *Op. Cit.*, p. 30.

¹⁹³ M. L. De Natale, *Pedagogisti per la giustizia*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. IX-X.

È opportuno, quindi, porsi in una prospettiva non esclusivamente metodologica ma principalmente progettuale.

Gli adolescenti oggi faticano ad affrontare la vita, a sostenere situazioni frustranti, ad elaborare un progetto per il proprio futuro.

Afferma giustamente G. Mari : “quello che ci attestano tanti ragazzi e che può condurli al disagio (...), è l’incapacità a riconoscere lo straordinario nell’ordinario. È questa la vera risposta alla noia : saper leggere in essa la sfida del continuo rinnovamento, della quotidianità come istanza di creatività, della ferialità vissuta non come insipida ripetizione ma come la fruizione del sapore indefettibile del giorno che non si confonde con quello che l’ha preceduto o lo segue”¹⁹⁴.

Un numero notevole sono alla ricerca esasperata di stimoli intensi, di sensazioni forti e molti di loro presentano un specie di insensibilità alle gratificazioni della quotidianità. Ciò conduce ad una soglia di gratificazione sempre più alta, cui si accompagna una scarsa capacità di provare piacere anche per le piccole cose, che rende i giovani spesso abulici, annoiati, incapaci di saper dilazionare la fruizione degli oggetti desiderati.

Al di là delle ricerche sociologiche che ci presentano i giovani d’oggi connotati da un forte disagio, ma pur con alte percentuali di riconoscimento dei valori (si è accennato nei paragrafi precedenti alle percentuali inerenti l’importanza data alla famiglia, per esempio), si concorda con G. Mari che “il problema è costituito più dalle virtù che dai valori. È la formazione del carattere a rappresentare il deficit maggiore della pratica educativa odierna. L’espressione ‘carattere’ indica l’identità intenzionalmente costituita”¹⁹⁵.

È pur vero che il mondo circostante, con tutte le sue implicazioni, condiziona più o meno consapevolmente le nostre azioni, il nostro modo di agire, ma è bene tener presente che “l’essere umano è connotato dalla libertà che sa emergere anche nei contesti più difficili. La formazione, cioè, il costituirsi, del carattere riflette questa condizione : si nutre di intenzionalità, recepisce gli orientamenti impressi dalla volontà all’esistenza (...)”¹⁹⁶.

A tale proposito lo scopo dell’intervento educativo dovrà essere quello di sostenere “la ricostruzione della persona umana, restituendola alla propria originaria e fondativa condizione di responsabile libertà”¹⁹⁷.

¹⁹⁴ G. Mari, *Op. Cit.*, p. 275.

¹⁹⁵ *Ivi*, p. 278.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

¹⁹⁷ *Ivi*, p. 279.

Ne deriva che necessita un'educazione al carattere; ma per arrivare a tale scopo non si può prescindere da una "conditio sine qua non" : la presenza di figure adulte 'mature' accanto ai giovani, poiché "la persona libera è la persona matura. La maturità costituisce la conquista della condizione adulta. (...). Adulto è colui che sa decentrarsi, maturando la capacità di contenere il richiamo del proprio sé in favore degli altri"¹⁹⁸.

L. D' Alonzo ci ricorda che "non è semplice comprendere ed interpretare soprattutto i comportamenti ed i linguaggi degli adolescenti; per fare questo occorre assumere una prospettiva non meramente metodologica ma progettuale: si afferra l'uomo nella sua essenza solamente riuscendo a vederlo come un poter essere piuttosto che come essere di fatto, come persona che in divenire piuttosto che come persona già determinata. Ciò significa coltivare atteggiamenti non rigidi, ma aperti al futuro, al cambiamento e alla modifica"¹⁹⁹.

L' obiettivo da prefiggersi dovrebbe essere quello di aiutare la formazione del carattere, della personalità, di una persona, in tal caso degli adolescenti, dei giovani, in modo tale che da adulti potranno trovare in sé stessi la forza per non essere sconfitti, per non soccombere alle difficoltà della vita, giovani che non fondino la ragione della propria vita sull'aver ma sull'essere se stessi, che non cerchino fuori di sé ed in inutili palliativi, la risoluzione dei propri problemi.

L. D'Alonzo ribadisce, infine, che "le condizioni di disagio nascosto, di sofferenza taciuta, se non superate non sorrette da una azione educativa significativa capace di leggere i segnali tenui, lievi, appena accennati, rischiano di tramutarsi con il tempo in percorsi di vita sempre più difficili e complicati che hanno nel disadattamento e nella devianza tappe evolutive conseguenti"²⁰⁰.

¹⁹⁸ *Ivi*, p. 282.

¹⁹⁹ L. D' Alonzo, "Il disagio in..", p. 123.

²⁰⁰ L. D'Alonzo, *Pedagogia...* p. 103.

1.7 La religione

La riflessione sui valori porta inevitabilmente a soffermarsi sul valore che la religione ha nella vita degli adolescenti.

Purtroppo, sottolinea N. Galli, “(...) una gran parte del mondo contemporaneo accoglie i primi (valori etici) come necessari alla convivenza umana, è poi alieno dal reputare i secondi (valori religiosi), altrettanto imprescindibili per la vita personale e sociale. Pregiudizi ideologici, culturalmente radicati, tendono ad escluderli dalla sfera del pubblico per limitarli a quella del privato, quasi che la loro incidenza riguardasse soltanto l’individuo nella sua relazione con l’ Assoluto e non già i suoi simili nei contatti quotidiani”²⁰¹.

È già nella preadolescenza che i ragazzi iniziano a porsi domande, a riflettere, sul questione religiosa.

Dando uno sguardo d’insieme su quella che è oggi la situazione in Italia circa il rapporto tra i giovani e la religione si possono inizialmente proporre ed analizzare i dati emersi da ricerche effettuate a distanza di circa un decennio l’una dall’altra (Cospes 1994- Iard 2004).

Facendo riferimento ai dati della ricerca effettuata dall’istituto Iard nel 2004²⁰², su un campione di 3000 giovani, su tutto il territorio nazionale, ciò che emerge circa i modi di vivere le pratiche e l’appartenenza religiosa dei giovani d’oggi è piuttosto interessante.

Il 69,4% degli intervistati dichiara di aderire alla religione cattolica. I dati variano, però, a seconda delle zone di riferimento: le percentuali diminuiscono se si passa dai piccoli centri alle grandi città (dove meno del 64% si dichiara cattolico) e le percentuali più alte si riferiscono al Sud, con l’80% di contro al 59% del Centro; ma variazioni consistenti ci sono anche in base all’età ed al genere; il 73% delle donne si dichiara cattolico rispetto al 66% dei maschi.

Per quanto riguarda, invece, le fasce d’età troviamo la maggiore percentuale di cattolici tra i ragazzi tra i 15 e i 17 anni (75%), e quelli tra i 30-34 anni (72%), mentre i valori si abbassano (62%) tra i ragazzi che vanno dai 18 ai 20 anni.

Andando oltre le tipologie di adesione alle varie religioni, emerge che comunque per il 30% degli intervistati la religione è un parte importante/molto importante della propria

²⁰¹ N. Galli, *L’educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1991, p. 85.

²⁰² www.istitutoiard.it

vita (anche in questi dati troviamo una maggioranza tra i giovani del Sud, compresi in una fascia d'età tra i 30-34 anni ed in prevalenza donne).

Per di più facendo un paragone tra i rapporti Iard degli ultimi venti anni (1983-2000), le percentuali che indicano il numero dei giovani che ritengono importante la religione all'interno del proprio progetto di vita non è variato in maniera eccessiva, sempre con le dovute eccezioni.

Ciò che è cambiato è l'attenzione agli aspetti religiosi nelle varie fasi della giovinezza.

“A partire da un sentimento ancora infantile di appartenenza che si registra nella prima adolescenza si riduce fortemente attorno ai vent'anni, per ripresentarsi in una forma più matura verso i trent'anni, quando aumenta la tensione verso una dimensione più spirituale dell'esistenza in grado di rispondere meglio alle domande che i nuovi ruoli e le nuove responsabilità dell'età adulta presentano ai giovani italiani”²⁰³.

Riferendoci alla frequenza delle pratiche religiose, abbiamo le percentuali maggiori rispetto ai ragazzi dai 15 ai 17 anni (28% tutte le settimane), di contro ai giovani tra i 18 e i 24 anni, maschi, residenti al Centro-Nord (circa il 13%).

Nel complesso la frequenza delle funzioni religiose negli ultimi vent'anni si è ridotta: si è passati da un 25% nel 1992 ad un 17% nel 2004 (dati riferiti alla fascia d'età che va dai 15 ai 24 anni).

Si nota, invece, che è notevolmente aumentata la dimensione sempre più soggettiva della preghiera (pratica maggiore tra le persone di sesso femminile e del Sud).

In riferimento alla ricerca effettuata dal Cospes sulla religiosità adolescenziale si può affermare che “durante l'adolescenza emerge una nuova identità che comporta anche una personalizzazione e una interiorizzazione del problema religioso e della fede”²⁰⁴.

Già Allport definiva l'esperienza e il valore religioso nella vita di una persona come “dimensione cardinale”²⁰⁵.

Anche S. Buralassi a proposito dei valori afferma che “la religione è il collante necessario a dare stabilità ed equilibrio alla sintesi armonica dei valori”²⁰⁶.

“La religiosità durante l'adolescenza viene comunque considerata dai ricercatori Cospes come un processo di cambiamento strettamente connesso con la formazione dell'identità, perché in tale mutamento, con una profonda revisione del quadro

²⁰³ Istituto Iard, *La religiosità giovanile in Italia*, sintesi dei principali risultati, Roma, 6 febbraio 2006, p. 4, in www.istitutoiard.it, 12/11/07.

²⁰⁴ M. Del Piano, “La religiosità adolescenziale”, in COSPES, *L'età incompiuta, Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Ci Di, Leumann, Torino, 1995, p. 184.

²⁰⁵ G. W. Allport, *Psicologia della personalità*, Las, Roma, 1977.

²⁰⁶ S. Buralassi, C. Prandi, S. Martelli, (a cura di), *Immagini della religiosità in Italia*, Franco Angeli, Milano, 1993.

precedente che dura fino a tutta la preadolescenza, sembra comincino ormai a prevalere i fattori soggettivi e dell'autoriferimento. Dunque non si tratta solo di un derivato dei processi di socializzazione e inculturazione religiosa antecedenti l'adolescenza, ma anche della simbolizzazione di un nuovo cammino di 'esplorazione e ricerca di senso', in stretta connessione con la ricerca e la produzione di significati vitali e di progettualità legati a questo specifico momento evolutivo²⁰⁷.

A tutto ciò si aggiungono i dati dell'Istituto di Teologia Pastorale²⁰⁸, da cui si rileva che il credere in Dio rimane, però, racchiuso alla sfera individuale, privata, senza forme di pratiche condivise con altri. Vi è un rapporto con Dio del tutto personale.

A tale riguardo sottolinea M. Pollo : "questo tipo di rapporto è figlio legittimo della complessità sociale che ha influito profondamente sul modo di vivere l'esperienza religiosa cristiana sotto la spinta delle derive della soggettivizzazione e della privatizzazione, della apparente desacralizzazione, della spazializzazione del tempo, con le sue minacce di sincretismo e di disincarnazione dell'esperienza cristiana, e del relativismo etico"²⁰⁹.

M. Pollo in base alle ricerche condotte dall' Istituto di Teologia Pastorale²¹⁰, sottolinea come anche al di là di quei giovani che appartengono a movimenti ecclesiali (63% degli intervistati), vi è una gran parte di ragazzi nei quali fortunatamente i sentimenti di autosufficienza e autonomia circa la propria vita, tipici della modernità non hanno attecchito nella loro coscienza²¹¹. È solo in una piccolissima parte di giovani che vi è un totale rifiuto o ribellione a Dio Creatore (talvolta l'accettazione della fede in Dio avviene proprio dopo una ribellione).

E, cosa ancora più interessante, l'avvicinamento a Dio avviene dopo situazioni di sofferenza, dolore e sbandamento, che invece di portare all'allontanamento e alla disperazione conduce ad un graduale avvicinamento a Dio (capita sovente che ci sia un avvicinamento a Dio dopo la morte di un amico, di una persona amata, per un sostegno all'elaborazione del lutto), con la convinzione che Dio, dopo un' esperienza limite possa condurre alla speranza, ad una accettazione più consapevole della realtà.

Ci sono, altresì, ragazzi che si sentono amati da Dio, che considerano la propria vita come un Suo dono, e che vivono i loro cambiamenti adolescenziali, l'accettazione dei propri limiti in maniera più serena.

²⁰⁷ M. Del Piano, *Op. Cit.*, p. 162.

²⁰⁸ M. Pollo, *L'esperienza religiosa dei giovani. I dati*, Voll. I e II, Elledici, Torino, 1996.

²⁰⁹ M. Pollo, *Le sfide educative dei giovani d'oggi*, Elledici, Torino, 2000, p. 93.

²¹⁰ M. Pollo, *L'esperienza religiosa...*, p.130.

²¹¹ M. Pollo, *Le sfide educative*, p. 126-127.

Sempre M. Pollo afferma : “Queste forma di riconoscimento della dipendenza da un Dio Creatore che nascono dal confronto con il limite indicano quanto sia vitale per l’educazione religiosa delle giovani generazioni la loro educazione alla coscienza e alla accettazione della loro finitudine personale e di quella della condizione umana”²¹².

Interessante è notare come la modalità principale di “comunicazione” dei giovani di oggi con Dio è il dialogo; un dialogo basato sul racconto della vita quotidiana, dei problemi, delle speranze, dei progetti, delle paure, ecc, basato sull’affidarsi, nelle azioni quotidiane, basato sul poter raccontare a Lui le proprie colpe, le proprie sconfitte senza sentirsi giudicati (talvolta è a Dio che, in una forma privilegiata di dialogo pongono interrogativi circa il bene e/o il male delle proprie azioni) .

Solo una piccola parte vive il dialogo con Dio attraverso le forme strutturate di preghiera. Emerge solo nelle forme più mature di rapportarsi a Dio l’abbandono alla volontà e all’amore di Dio²¹³, di sentirsi oggetto dell’amore Divino (capita talvolta che il dialogo sopraccitato con Dio si limiti purtroppo solo a situazioni in cui ci si trova in difficoltà).

Per quanto riguarda il rapporto dei giovani con l’istituzione Chiesa, si passa da considerazioni molto positive ad altre estremamente critiche.

All’interno delle prime, emerge che la Chiesa, e soprattutto i vari gruppi ecclesiali, sono punti di riferimento certi, con testimonianze positive di vita consacrata. Interessante è notare come per i giovani un aspetto molto positivo della Chiesa attuale (e soprattutto del Papa) è la capacità di sapersi relazionare ed utilizzare i nuovi mass media.

Gli aspetti negativi che i ragazzi di oggi individuano soprattutto nella Chiesa sono inerenti al rapporto che la chiesa ha con le varie forme di potere temporale , a cui si affiancano gli scandali dello IOR, atteggiamenti ipocriti da parte del clero, la dimensione esageratamente normativa, il mettere in primo piano le questioni amministrative-organizzative a quelle morali. A ciò si aggiunge una critica all’incapacità dei pastori della Chiesa di essere vere guide (ma questo è spesso dovuto ad esperienze negative vissute nelle singole comunità locali) e all’incapacità della Chiesa di aprirsi veramente al mondo con i suoi cambiamenti (soprattutto in materia di vita sessuale).

A tutte queste critiche si dovrebbe rispondere che sono in gran parte influenzate da stereotipi sociali, che non hanno alla base un’ attenta riflessione, una scelta ben ponderata. Negli ultimi anni la Chiesa, invece, si è aperta in maniera esponenziale ai

²¹² *Ivi*, p. 129.

²¹³ *Ivi*, p. 132.

giovani ed alle loro problematiche: basti pensare all'istituzione della Giornata Mondiale della Gioventù, alle bellissime pastorali giovanili.

Alla luce di tutto ciò bisogna aggiungere che l'influenza delle figure adulte, della famiglia, sulla vita religiosa dei ragazzi è molto forte, oltre che importante.

“I dati a disposizione, evidenziano che anche all'interno delle famiglie è in atto un processo di indebolimento della dimensione religiosa, con una progressiva perdita di importanza da una generazione a quella successiva.

La seconda importante indicazione che emerge dai dati riguarda l'importanza che hanno le figure femminili interne alla famiglia nella trasmissione delle fede alle giovani generazioni. Sembra di poter scorgere una sorta di trasmissione patrilineare della fede che viene confermata anche dal fatto che ben il 37% degli intervistati ritiene che sia stata proprio la madre la figura più significativa per la maturazione della propria attuale posizione rispetto alla religione”²¹⁴.

La famiglia, oltretutto, necessita di essere affiancata dalla scuola nell' aiutare i ragazzi a sviluppare questo aspetto della loro personalità, per aiutarli a compiere scelte di fede responsabili.

“La scuola di stato non può abdicare alla formazione dell'uomo e del cittadino, mentre prepara il tecnico e lo specialista di domani”²¹⁵.

Non pochi sono i giovani che vivono, si relazionano con figure adulte che reputano l'aspetto religioso come secondario o sono tal proposito del tutto indifferenti.

Ciò non fa altro che impedire ai ragazzi una giusta consapevolezza e approfondimento di tale tematica “proprio quando l'incipiente strutturazione della logica formale li abiliterebbe a compiere progressi significativi in tale campo”²¹⁶.

Oggigiorno, secondo R. Boudon “si è passati gradualmente da un sistema dove la religione disponeva di un quasi totale monopolio sul discorso relativo alle questioni morali (nel senso ampio del termine) a un sistema nel quale essa rappresenta solo una delle fonti di ispirazione tra molte (...). Non si applicano più i principi preconcetti in modo indifferenziato, ma li si utilizza modulandoli, discutendo sulla loro validità prima di usarli per orientare le proprie azioni e i propri giudizi”²¹⁷.

Ma “lo stile di vita contemporaneo fatica molto a fare affidamento su un unico sistema di riferimento morale e valoriale, in quanto, per poterlo applicare in maniera efficace ai

²¹⁴ Istituto Iard, *Op. Cit.*, p. 8.

²¹⁵ N. Galli, *Op. Cit.*, p. 89.

²¹⁶ *Ivi*, p. 87.

²¹⁷ R. Boudon, *Declino della morale? Declino dei valori?*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 45.

diversi contesti e alle diverse sollecitazioni della vita quotidiana, sarebbe necessaria una sua conoscenza approfondita (...). Ma per far questo è necessario anche una competenza culturale che non è così diffusa tra le giovani generazioni e che, in ogni caso, richiede uno studio, un'applicazione e una fatica assai superiori da quelli richiesti dall'assunzione (quasi per osmosi) di un pensiero laico che si esprime quotidianamente attraverso una molteplicità di canali comunicativi (accomunati essenzialmente dalla loro radice commerciale), che propongono soluzioni e modelli di comportamento immediatamente pratici, affascinanti e già declinati rispetto alle situazioni della vita di ciascuno”²¹⁸.

C'è, inoltre, da sottolineare come una dimensione dominante della vita dei giovani italiani oggi sia quella della legame all'interno di piccoli gruppi, in cui poter rinegoziare e ridefinire tutto in ogni momento, in maniera informale, in cui si cerca fondamentalmente la sicurezza dell'accettazione affettiva dell'altro.

“Le regole e i modi di vivere la religione (così come accade per gli altri ambiti della vita quotidiana) sembrano dettati quindi più dal contesto di appartenenza che da una scelta razionale dell'individuo.

Le forme della religiosità giovanile appaiono dunque frammentate, espressione di una pluralità di stili che, se da una parte evidenziano la tendenza verso la costruzione di una religione bricolage, dall'altra parte manifestano anche la difficoltà che incontrano le forme tradizionali di trasmissione della fede a rispondere alle sfide di un mondo che cambia”²¹⁹.

N. Galli sottolinea che le motivazioni per le quali i ragazzi indirizzati alla scoperta della sfera religiosa sono essenzialmente due: una antropologica e l'altra culturale.

“La prima è data dall'intenzione della persona di riferirsi all'Assoluto, mentre avverte la contingenza del proprio essere. Senza il beneficio delle cognizioni religiose, il giovane si sente in difficoltà nel dare una risposta ai grandi interrogativi dell'esistere (...)”²²⁰.

Per quanto riguarda, invece, la motivazione culturale, essa “è costituita dall'esigenza di capire il passato e la tradizione dell'ambito in cui il discente vive, segnato dal linguaggio e dai fenomeni religiosi. (...). Non è poi da sottostimare la convenienza di conoscere la risposta della religione cristiana ai quesiti essenziali dell'uomo (...). Tutti (...) hanno il diritto di accedere ai valori religiosi, affinché non accada che alcuno di loro reputi tale tradizione superflua o priva di senso e sia indotto a non riconoscersi più

²¹⁸ Istituto Iard, *Op. Cit.*, p. 9.

²¹⁹ *Ivi*, p. 10.

²²⁰ N. Galli, *Op. Cit.*, p. 87.

in essa. Fatti adulti, potranno poi integrarla nella coscienza, con un atto esercitato in piena libertà”²²¹.

Deve essere una gioia ed un continuo monito ricordare le parole di Papa Giovanni Paolo II, quando ha incontrato i giovani in occasione della XVII giornata mondiale della gioventù a Toronto (18-28 luglio, 2002).

“Voi siete la giovinezza delle nazioni e delle società, la giovinezza di ogni famiglia e dell'intera umanità; voi siete anche la giovinezza della Chiesa. Tutti guardiamo in direzione vostra, perché noi tutti, grazie a voi, in un certo senso ridiventiamo di continuo giovani. Pertanto, la vostra giovinezza é un bene dell'umanità stessa. ‘Amate i vostri nemici’. Cosa sarebbe la vita umana se Gesù non avesse mai pronunciato queste parole? E' proprio della condizione umana e, in particolar modo della gioventù cercare l'Assoluto, il senso e la pienezza dell'esistenza. Cari giovani, nulla vi accontenti che stia al di sotto dei più alti ideali! Non lasciatevi scoraggiare da coloro che, delusi dalla vita, sono diventati sordi ai desideri più profondi e più autentici del loro cuore. Avete ragione di non rassegnarvi a divertimenti insipidi, o mode passeggiere e ai progetti riduttivi. Se conservate grandi desideri per il Signore, saprete evitare la mediocrità e il conformismo, così diffusi nella nostra società. (...). Considera la vita vissuta in termini di dono e gratuità, non di conquista e di possesso. Giovani di ogni continente, non abbiate paura di essere i santi del nuovo millennio! Sono sicuro che tutti voi volete costruire la vostra vita su un fondamento solido, che renda capaci di resistere alle prove che non mancheranno mai: un fondamento di roccia. Siate fiaccole che ardono in mezzo al mondo: dove la notte dell'incredulità brilli la luce della vostra fede; dove la caligine dell'odio e della disperazione s'irraggi il fulgore del vostro ottimismo e della vostra speranza; dove la tenebra dell'egoismo e della violenza, bruci al fuoco del vostro amore. (...). E' a voi, piccoli amici, senza differenze di lingua, di razza o nazionalità, che dico: lodate il nome del Signore! Liberi di amare! Cari giovani, chi non desidera amare ed essere amato? Ma per sperimentare l'amore sincero, occorre aprire la porta del cuore a Gesù e percorrere la strada che Egli ha tracciato con la sua stessa vita: é la strada del dono di sé. Amo essere amico dei giovani. Ma rimango un amico esigente. Certamente avete tanti amici; ma non potete stare sempre con loro e non sempre essi possono aiutarvi, ascoltarvi, consolarvi. Gesù invece, é l'amico che non vi abbandona mai; Gesù vi conosce uno per uno, personalmente; conosce il vostro nome, vi segue, vi accompagna, cammina con voi ogni giorno; partecipa alle vostre gioie e vi consola nei

²²¹ *Ivi*, pp. 87-88.

momenti di dolore e di tristezza. Gesù é l'amico di cui non si può fare a meno, quando lo si é incontrato e si é capito che ci ama e vuole il nostro amore. Dobbiamo rispettarci, e anche stimolarci gli uni gli altri nelle opere di bene sul cammino di Dio. Questo secolo é disseminato di programmi e azioni che invece di alleviare la sofferenza umana, l'hanno resa più grave. C'è bisogno della forza, della speranza, che é più profonda e infinitamente più creativa. Nella vita c'è sicuramente un valore sacro e religioso, ma in nessun modo esso interpella solo i credenti: si tratta, infatti, di un valore che ogni essere umano può cogliere anche alla luce della ragione e che perciò riguarda necessariamente tutti. (...). Quello che voi ereditate é un mondo che ha un disperato bisogno di un rinnovato senso di fratellanza e di solidarietà umana. E' un mondo che necessita di essere toccato e guarito dalla bellezza e dalla ricchezza dell'amore di Dio. Il mondo odierno ha bisogno di testimoni di quell'amore. Ha bisogno che voi siate il sale della terra e la luce del mondo. Il mondo ha bisogno di voi, il mondo ha bisogno di sale, voi come sale della terra e luce del mondo. (...). Passano i secoli ed i millenni, ma il segno rimane, e vale anche per noi, uomini e donne del terzo millennio. E' un segno di speranza per l'intera famiglia umana: segno di pace per quanti soffrono a causa di ogni genere di conflitti; segno di liberazione per i poveri e gli oppressi; segno di misericordia per chi é chiuso nel circolo vizioso del peccato; segno d'amore e di conforto per chi si sente solo e abbandonato. (...). Il mondo ha bisogno di voi, oggi più che mai, della vostra allegria e del vostro impegno. Voi siete la mia speranza... Non lasciate che questa speranza muoia! Scommettete la vita su di essa! Noi non siamo la somma delle nostre debolezze e dei nostri fallimenti; al contrario siamo la somma dell'amore del Padre per noi”²²².

Ed ancora bellissimo è stato il discorso fatto da Sua Santità Benedetto XVI quando ha incontrato a Loreto i giovani (visita pastorale di Sua santità Benedetto XII a Loreto, in occasione dell'agorà dei giovani italiani), estratto del discorso rivolto ai giovani durante la veglia di preghiera, Piana di Montorso, 1-2 Settembre 2007 :

“Purtroppo oggi, non di rado, un'esistenza piena e felice viene vista da molti giovani come un sogno difficile - abbiamo sentito tante testimonianze - e qualche volta quasi irrealizzabile. Tanti vostri coetanei guardano al futuro con apprensione e si pongono non pochi interrogativi. Si chiedono preoccupati: come inserirsi in una società segnata da numerose e gravi ingiustizie e sofferenze? Come reagire all'egoismo e alla violenza che talora sembrano prevalere? Come dare un senso pieno alla vita? Con amore e

²²² www.giovannipaolo.altervista.org/messaggi, 08/11/07.

convinzione ripeto a voi, giovani qui presenti, e attraverso di voi, ai vostri coetanei del mondo intero: Non abbiate timore, Cristo può colmare le aspirazioni più intime del vostro cuore! Ci sono forse sogni irrealizzabili quando a suscitarli e a coltivarli nel cuore è lo Spirito di Dio? C'è qualcosa che può bloccare il nostro entusiasmo quando siamo uniti a Cristo? Nulla e nessuno, direbbe l'apostolo Paolo, potrà mai separarci dall'amore di Dio, in Cristo Gesù, nostro Signore (Cf *Rm* 8, 35-39). (...)

Cari giovani, se il Signore vi chiama a vivere più intimamente al suo servizio, rispondete generosamente. Siatene certi: la vita dedicata a Dio non è mai spesa invano”²²³.

²²³ www.ratzingerbenedettoxi.com/veglialoreto.htm, 08/11/07.

1.8 Le emozioni

È con la conquista di caratteristiche psicologiche sempre più precise e con l'acquisizione sempre più consapevole della riflessione su di sé, oltre che della propria immagine sessuata e del suo confronto con la realtà esterna, che l'adolescente sviluppa anche nuove dinamiche legate alle emozioni ed ai sentimenti.

G. Pietropolli Charmet²²⁴ afferma che tra i compiti evolutivi che i preadolescenti si trovano ad affrontare c'è il "debutto sociale", come imprescindibile risoluzione del processo di distacco dalla nicchia affettiva d'origine.

L'adolescenza è quella fase della vita caratterizzata, più delle altre, da una forte e spiccata permeabilità emotiva.

Per G. Cavalli "durante la preadolescenza il ragazzo impara a padroneggiare la comprensione delle emozioni morali (...). Nell'adolescenza la complessità del pensiero sui propri ed altrui stati mentali diventa molto articolata e più stati mentali, anche complessi, vengono considerati contemporaneamente accanto alla presa in considerazione di altri fattori (come la personalità, la cultura, ecc.)"²²⁵.

Al di là delle varie ricerche che hanno posto l'accento sulla rappresentazione delle esperienze emozionali che gli adolescenti hanno, è bene focalizzarsi sulle trasformazioni delle esperienze emotive che sopraggiungono nel delicato passaggio dall'infanzia all'adolescenza (o durante l'adolescenza stessa), "mostrando che, col progredire dell'età e col diversificarsi degli interessi di vita e l'acquisizione di più mature competenze cognitive, mutano le tipologie degli eventi emotigeni, si acquiscono la percezione delle reazioni emozionali proprie ed altrui e la capacità di denominarle e comunicarle, si accresce la gamma di emozioni provate, in particolare di quelle negative"²²⁶.

I cambiamenti emotivi cui fa fronte l'adolescente sono strettamente legati alla trasformazione ed all'arricchimento dell'attività cognitiva, che permette al ragazzo sia di avere maggiori situazioni di emotività, sia di avere maggiori capacità per affrontarle.

²²⁴ G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti, padri e madri di fronte ad una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

²²⁵ G. Cavalli, "La comprensione degli stati mentali propri ed altrui: il caso delle emozioni", in O. Liverta Sempio, G. Cavalli, A. Valle, *Comprensione sociale ed emozioni nel ciclo di vita*, Carocci, Roma, 2007, pp. 29-30.

²²⁶ O. Matarazzo, (a cura di), *Emozioni e adolescenza*, Liguori, Napoli, 2001, p. XII.

A ciò si deve anche aggiungere il fatto che il ragazzo durante la fase adolescenziale tende principalmente ad uscire dall'ambito rassicurante della famiglia, e ad avere contatti con un ambiente sociale allargato, con nuove relazioni, nuovi conflitti, nuove richieste.

Ciò crea nell'adolescente una forte curiosità che lo spinge a esplorare e sperimentare nuovi rapporti con gli altri; emozioni che, però, in tale contesto, vengono principalmente interiorizzate, e se le si esprime, ciò avviene in forme di esplosione violenta (basti pensare agli scatti di rabbia, così frequenti nei giovani).

Per A. Maggiolini "la vita emotiva dell'adolescente è effettivamente diversa da quella dell'adulto e del bambino. Confrontando i risultati delle registrazioni con quelle di adulti e di bambini, si è potuto rilevare che le emozioni degli adolescenti sono più estreme, con stati d'umore meno duraturi, con maggiori variazioni d'intensità d'umore. È stato anche dimostrato che è solo verso la fine dell'adolescenza che si è in grado di distinguere le proprie percezioni emotive dalla loro espressione : sentire una cosa e esprimerne un'altra. (...). Lo sviluppo emotivo in adolescenza non consiste, quindi, nell'acquisizione di nuove emozioni, ma nella progressiva capacità di esercitare un controllo sulla loro espressione. Mentre la vita emotiva del bambino dipende fortemente dal contesto, l'adolescente è in grado di elaborare in modo più distaccato i segnali che gli provengono dal suo sistema emotivo e di controllare la loro espressione. (...). Il fatto che l'adolescente sia in grado di esprimere un'emozione diversa da quella che prova (...) indica più in generale la sua capacità di articolare un conflitto emotivo, che può portare, nelle situazioni di difficoltà a scindere diverse parti di sé, o a costruire un falso Sé, o ad un'eccessiva ambivalenza, mentre nelle situazioni di maggiore equilibrio si articola come capacità di mantenere un'idea di sé trasversale ai diversi contesti relazionali"²²⁷.

O. Matarazzo sottolinea che un aspetto interessante delle emozioni degli adolescenti rispetto a quelle dei preadolescenti è la maggiore frequenza di emozioni di tristezza (i preadolescenti compaiono ancora interessati alla sfera delle relazioni scolastico-familiari).

"Delusione, malinconia, nostalgia, in alcuni casi depressione, compaiono con una certa frequenza rispetto allo stadio precedente a testimonianza del momento particolarmente critico nella transizione verso l'età adulta, transizione che implica anche la perdita delle

²²⁷ A. Maggiolini, "I tanti modi dell'adolescente per non pensare", in *La mente dell'adolescente tra impegno e fuga*, Atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 2-3 Aprile 2004, pp. 48-49.

certezze acquisite nell'infanzia e nella fanciullezza, e ristrutturazione del sé alla luce degli imponenti progressi cognitivi e dell'accumulo di esperienze formative e di autonomia che si collocano in questi anni"²²⁸.

È, comunque, ampiamente dimostrato che i vari livelli di sviluppo affettivo e cognitivo e la rappresentazione di sé influiscono sulle emozioni e sulla rappresentazione mentale che l'adolescente fa.

Ad esempio, la maturazione del pensiero formale implica un aumento della capacità di valutare vari punti di vista, di individuare le incoerenze logiche e di immaginare eventi ipotetici.

Ma come gli adolescenti comprendono, ordinano, raccontano ed esprimono le proprie emozioni?

Componenti importanti da tenere presenti sono le persone in relazione alle quali si è provata l'emozione ed il vissuto soggettivo che caratterizza l'emozione (ovvero la qualità dell'emozione e il significato che assume per il soggetto).

“Col progredire dell'età aumentano, infatti, le descrizioni fenomenologiche, che diventano anche più ricche e dettagliate, e le considerazioni attuali sull'esperienza emozionale mentre diminuiscono i riferimenti all'azione, indicando uno spostamento dell'attenzione dalle conseguenze comportamentali dell'emozione alle modificazioni psicologiche che essa induce e alle sue ripercussioni sulla propria vita o sul concetto di sé”²²⁹.

È generalmente condiviso che le emozioni giocano un ruolo fondamentale nella costruzione e nel funzionamento del sé e della personalità dell'adolescente.

Capita spesso che le reazioni emotive degli adolescenti siano esagerate e talvolta inadeguate sia per intensità che per qualità e di conseguenza viene alterato anche il significato che si attribuisce all'emozioni stesse.

Importanti per l'acquisizione di una competenza emotiva (sia per l'espressione delle emozioni che per la qualità dell'esperienza emotiva stessa) sono anche i processi di socializzazione.

Per Matarazzo una vera competenza emotiva “è quella che consente, fra l'altro, all'individuo di giovare a se stesso essenzialmente in due modi: fronteggiando adeguatamente lo stress prodotto dalle emozioni negative con strategie che ne diminuiscono la durata e l'intensità e sviluppando la propria capacità di accettare se stessi e le proprie esperienze emotive per quello che sono, sia quando sembrano

²²⁸ O. Matarazzo, *Op. Cit.*, p. 102.

²²⁹ O. Matarazzo, *Op. Cit.*, p. 163.

eccezionali o strane, sia quando sembrano banali e scontate. (...). In effetti la capacità di gestire le proprie emozioni sul piano personale e sociale è una abilità complessa che spesso gli adolescenti (ma anche gli adulti) hanno acquisito solo parzialmente”²³⁰.

È, in sostanza, sempre da tener presente che le emozioni variano in quanto legate sia ad un versante soggettivo, collegato alla capacità della singola persona di valutare gli stimoli e reagire ad essi, e ad un versante oggettivo, collegato alle occasioni in cui si verifica un’emozione, alle opportunità che l’ambiente circostante offre.

Un’altro aspetto che influenza il modo di vivere le emozioni è il genere.

Componenti dell’emozione quali la fenomenologia, segnali fisici, durata, sviluppo e considerazioni sono molto più spiccate nelle ragazze rispetto ai loro coetanei maschi.

È proprio l’aspetto della fenomenologia che appare più evidente nelle ragazze, con un richiamo esplicito alla disposizione all’ introspezione e attenzione alle ripercussioni intime dell’esperienza emozionale.

È sempre nelle ragazze che si rileva una maggiore attenzione a riflettere sull’esperienza emotiva vissuta per poterne poi trarre insegnamenti.

Nei ragazzi si rileva, invece, una attenzione agli aspetti concreti dell’esperienza emozionale, ad esempio il contesto.

La differenza sta soprattutto nel numero e nella tipologia di elementi usati per narrare gli episodi emozionali e nella maggiore accuratezza delle ragazze nel focalizzare e descrivere la propria esperienza emotiva. Emerge anche un maggiore uso specifico di termini emozionali da parte delle ragazze legato ad una maggiore ricchezza lessicale.

Facendo un brevissimo accenno alle due forme emotive più frequenti negli adolescenti, un’emozione che spesso i giovani esprimono con diverse forme ed intensità, a seconda del momento, è la rabbia.

Matarazzo sostiene anche che la socializzazione della rabbia è una spinta per l’adolescente a compiere uno dei suoi più importanti compiti di sviluppo e cioè quello di assumere tra i pari “un ruolo che soddisfi l’esigenza dell’autostima e dia spazio alla prospettiva di crescita”²³¹.

Ovvero, gli adolescenti manifestano atteggiamenti di rabbia come modalità per farsi rispettare soprattutto dei propri coetanei e per dimostrare una condizione di “adulti”.

Sottolinea G. Pietropolli Charmet circa le frequenti crisi di rabbia degli adolescenti : “esse sono una espressione cruciale dell’adolescenza. (...). Può darsi che la loro violenza adolescenziale testimoni lo sforzo e la fatica che debbono compiere per nascere

²³⁰ O. Matarazzo, *Op. Cit.*, p. 175.

²³¹ *Ivi*, p. 271.

come soggetti sociali e sessuati, cioè per uscire dal ruolo di figlio intimorito dalla prospettiva di doverlo rimanere per sempre”²³².

Sempre a tal proposito, G. Pietropolli Charmet afferma che la rabbia degli adolescenti “pervade la loro mente e li espone al rischio di non riuscire a controllare i propri comportamenti aggressivi che finiscono così per coinvolgere anche gli oggetti d’amore. (...).

Ogni tentativo relazionale è vissuto come seduzione intesa a placarlo, a pacificarlo e per tanto deve essere smascherata. (...). La rappresentazione mentale che questi ragazzi producono del sé è caratterizzata da una grande solitudine e da assenza di relazioni significative”²³³.

Da queste forme eccessive di rabbia consegue anche un’ alta capacità di sopportare il conflitto con i propri genitori.

Il processo di separazione dai propri genitori, si è già detto più volte, è parte integrante dello sviluppo della persona adolescente, e alle volte genera dolore. Capita che questo dolore si trasformi in un sentimento di rabbia, talvolta cronica, ma non patologica.

Un altro sentimento strettamente legato alla fase adolescenziale ed al conseguente ingresso nel mondo degli adulti, della società, è la vergogna.

Ne consegue che “il conflitto è fra il Sé e gli ideali con i quali il Sé deve fare i conti”²³⁴.

Causa scatenante è il timore di non essere all’altezza, è il timore del giudizio degli altri, è l’opinione del gruppo dei pari, degli adulti, della società; è il tentativo di riuscire a divenire visibili nel proprio ecosistema.

Fondamentale è il ruolo giocato dai genitori : aiutare e sostenere il processo di individuazione della - persona in divenire - adolescente, incoraggiandolo e stimolandolo ad essere se stesso e a sviluppare le parti del Sé che lo rappresentano, al di là del giudizio altrui. È l’adulto che deve guidarlo verso il sentimento di identità personale, incoraggiandolo alla definizione e alla scelta di valori propri di riferimento, facendogli acquisire così la capacità di scrematura, scelta e valutazione di quelli che sono i valori, i modelli esterni, che tendono a produrre e propinare idoli standardizzati.

Facendo riferimento ad un ambiente educativo eccessivamente conformista, eccessivamente uniformato dai canoni della società moderna G. Pietropolli Charmet sottolinea che “è frequente notare come un contesto educativo caratterizzato da un forte

²³² G. Pietropolli Charmet, *Op. Cit.*, p. 162.

²³³ *Ivi*, pp. 164-165.

²³⁴ *Ivi*, p. 177.

bisogno di adeguarsi e di essere conforme alle regole dell'ambiente possa essere all'origine di sentimenti di vergogna”²³⁵.

Di fronte a tale vasta e complessa costellazione emotiva cosa possono e devono fare le figure adulte che li circondano?

È comunque importante tener presente che “l'importanza delle emozioni si estende oltre il livello personale fino a permeare i rapporti che si stabiliscono con le altre persone. Attraverso l'espressione delle emozioni noi comunichiamo agli altri qualcosa di noi e siamo in grado di influenzare i loro pensieri e le loro azioni. Si capisce allora perché è importante parlare di emozioni nella famiglia”²³⁶.

“Emozioni ed affetti contrassegnano in profondità il vissuto e la soggettività delle persone (...). Cresciuti in famiglie ad alta tensione emotiva come quelle di oggi, tendenzialmente isolate, intimistiche e centrate su un ruolo materno molto coinvolto verso i figli, i giovani accedono ad un sentire emozionale sempre più tormentato: il “sentire” e il “provare” assumono un ruolo sempre più centrale come criterio delle loro scelte”²³⁷.

L'adulto non è più di fronte ad un bambino sereno, ma ad una persona che tenta in tutti i modi di differenziarsi da quello che era e sentiva fino a qualche anno prima, ad una persona che è spesso insicura, che agisce e reagisce in maniera meno spontanea (secondo le esigenze del mondo adulto), ad una persona che con i propri atteggiamenti vuol dimostrare il proprio valore e le proprie competenze. Sono queste ansie e preoccupazioni che gli adulti dovrebbero cogliere, aiutare a superare, dando riscontri positivi di sostegno.

Da una ricerca condotta dal Cospes sull'affettività e sessualità degli adolescenti emerge che : “gli incroci (dei dati) evidenziano come gli adolescenti che in famiglia si sentono valorizzati avvertono più degli altri sentimenti di amicizia, di gioia e di piacere, sono più sicuri ed eterocentrati. Quelli, invece, che si sentono costretti, dimostrano più degli altri sentimenti di turbamento, di paura, di attrazione erotica, rivelandosi più autocentrati. Una comunicazione con la famiglia che, senza rompere i legami di appartenenza, consenta una graduale indipendenza, facilita anche la realizzazione di rapporti eterosessuali positivi”²³⁸.

²³⁵ *Ivi*, p. 183.

²³⁶ A. Marchetti, (a cura di), *Incontri evolutivi*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 27.

²³⁷ D. Craverio, *Op. Cit.*, p. 138.

²³⁸ M. Rossi, “Affettività e sessualità”, in *L'età incompiuta, Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Ci Di, Leumann, Torino, 1995, p. 79.

I ragazzi non hanno solo bisogno di un porto sicuro a cui rivolgersi, ma necessitano anche e soprattutto di adulti che li accompagnino nel cammino alla ricerca di se stessi e alla comprensione del mondo esterno.

M. T. Maiocchi afferma che “ (...) questo fare della giovinezza, dell’età ‘incerta’ una sorta di ‘riserva indiana’ degli affetti-inevitabilmente sottoculturale - non giova alla causa di maturazione e consapevolezza che dovrebbe essere propria della relazionalità adulto- adolescente. Adulti che fanno dell’adolescenza un pianeta a sé, annunciano in realtà una dismissione segreta, ambigua, dall’ethos della trasmissione che è chance reciproca di crescita : ‘sono gli adolescenti, non disturbiamoli...’.

In realtà si tratta di porre delle condizioni di una generatività reciproca che viene prima di tutto da una possibile consapevolezza della separazione come luogo di crescita”²³⁹.

Durante l’adolescenza l’affettività del rapporto genitori-figli si distingue come dialogo emozionale fortemente ambivalente dove si avvicinano sentimenti di rabbia e di dolcezza, impotenza sicurezza, timore e serenità.

La comunicazione emotiva nella fase adolescenziale è prevalentemente rivolta verso il gruppo dei pari (talvolta diviene significativa e frequente specialmente con la madre solo se non sollecitata dalle figure genitoriali perché in tal caso viene percepita come invasiva).

Come educare, allora, all’ “intelligenza del cuore”²⁴⁰, come essere esempio e guida per un’educazione emozionale, come “favorire la crescita nella persona della consapevolezza emotiva che comprende il saper entrare in contatto col cuore (il proprio e quello delle altre persone), imparare a leggere, ad ascoltare, a riconoscere ed esprimere le emozioni, gli stati d’animo, i sentimenti, l’apprendere a gestirli(...)”²⁴¹?

Si concorda con D. Cravero quando afferma che “ il primo aiuto che si può offrire all’adolescente è l’opportunità di prendere coscienza della propria interiorità emozionale che l’incontro con il mondo dischiude, aiutandolo ad esprimersi in un linguaggio appropriato all’interno di relazioni significative”²⁴².

Per L. Piatti è importante “arricchire il nostro lessico emotivo, allenare la nostra capacità di percepire i livelli di intensità, le sfumature diverse delle emozioni, distinguere uno stato emotivo da un altro e dare un nome a ciò che proviamo, uscendo

²³⁹ M. T. Maiocchi, “Affetti adolescenziali: amore e amicizia a confronto”, in, *La mente dell’adolescente tra impegno e fuga*, Atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 2-3 Aprile 2004, pp. 19-20.

²⁴⁰ L. Piatti, *Genitori felici. Crescere felici con i propri figli*, La Meridiana, Molfetta, 2006.

²⁴¹ *Ivi*, p.48.

²⁴² D. Cravero, *Op. Cit.*, p. 72.

dalla stereotipia del dire ‘sto bene’/ ‘sto male’, sono tappe irrinunciabili nel processo per acquisire le competenze emotive e trasmetterle ai figli”²⁴³.

Necessita porsi in una situazione di disponibilità a vedere e sentire ciò che è dentro di noi: sia che le emozioni siano positive che negative.

È qui che deve intervenire il dialogo familiare per far capire davvero reciprocamente ai genitori cosa sta vivendo il figlio adolescente e al figlio quali difficoltà incontra la coppia genitoriale di fronte a rapporti intrafamiliari spenti e silenziosi.

È con un atteggiamento di ascolto e di comprensione verso chi ci è di fronte e delle emozioni che sta provando in un determinato momento che si riuscirà a capire il senso, soggettivo e contingente, e i bisogni ad esso legati, che quella persona ci vuole trasmettere.

I ragazzi hanno, a maggior ragione in adolescenza, bisogno di sentirsi amati, riconosciuti, rispettati, hanno bisogno di avere fiducia e di potersi a loro volta fidare, hanno necessità di sicurezza, di condividere il bisogno di libertà.

E tutti questi bisogni vengono tacitamente urlati agli adulti che li circondano.

“Ogni emozione è una finestra aperta sull’interiorità di chi la prova. (...). Individuare i bisogni e i valori sottostanti le emozioni, (...), ci mette nelle condizioni, ad esempio, di non accanirci in modo sterile contro comportamenti altrui che abbiamo pochissime probabilità di cambiare, ma di esplicitare, a noi stessi prima di tutto e agli altri in seconda battuta, a cosa teniamo veramente”²⁴⁴.

L. Piatti²⁴⁵ mette in evidenza quali sono gli errori che i genitori potrebbero commettere nei confronti della vita emotiva dei propri figli.

- Ignorare la dimensione affettiva del proprio figlio, non soffermandosi a chiedersi cosa stia provando; trascurare sia per disattenzione che volontariamente o negare l’importanza delle componenti emozionali.
- Incolpare, deridere i figli per ciò che provano. Ciò non fa altro che “indurre nei figli la sensazione che ci sia qualcosa di sbagliato, di cattivo, per il fatto che stanno provando determinati sentimenti o che li vivono con una certa intensità”²⁴⁶. Ciò potrebbe spingere il ragazzo a diminuire l’attenzione e l’ascolto verso la propria sfera emotiva, a creare un atteggiamento di repressione

²⁴³ L. Piatti, *Op. Cit.*, p. 50.

²⁴⁴ *Ivi*, 52.

²⁴⁵ *Ivi*, p. 55.

²⁴⁶ *Ibidem*.

nei confronti delle emozioni stesse, ad allontanarsi sempre più dalla più intima di sé e a crearsi un'immagine di sé falsificata e standardizzata.

Anche i coniugi Saso affermano: “quando puniamo i nostri figli per le loro intense reazioni emotive, inviamo loro un tacito messaggio, esortandoli a non esprimere questi aspetti normali e molto umani di se stessi. Una componente importante della loro identità viene negata e soffocata. E il nostro metodo educativo viene compromesso perché non siamo in grado di ragionare con lucidità ed essere flessibili”²⁴⁷.

- Sminuire le emozioni che i propri figli esprimono. I genitori spesso “tendono a sdrammatizzare, a consolare, a distogliere i figli da emozioni che sono vissute dai genitori come troppo forti e minacciose. I figli, insomma, non vedono riconosciute e comprese le loro emozioni nella loro reale intensità”²⁴⁸.
- Non differenziare le varie forme di emotività da comportamenti e modi di agire. “E’ sui comportamenti, quindi, che papà e mamma devono prendere posizione, quando risultino per loro inaccettabili (e non, dunque, sul vissuto emotivo), prendendo le misure che sembreranno loro più opportune perché i valori cui tengono siano difesi e rispettati”²⁴⁹.
- Chiedere di rispettare regole di comportamento e valori senza aver dato prima loro l’esempio.
- Fare richiesta ai figli di porsi in una situazione di comprensione degli altri senza far sentire loro di essere capiti. “Il figlio che si è sentito, lui per primo, accolto nei suoi sentimenti ascoltato e capito, è in grado a sua volta di dare comprensione ad un’altra persona, di ascoltare le sue ragioni, capire le sue reazioni e di cercare un accordo che tenga conto dei sentimenti e dei bisogni di entrambi. Se, viceversa, il figlio non fa quasi mai l’esperienza di sentirsi capito, riconosciuto e accolto nei suoi stati d’animo da papà e mamma, difficilmente sarà in grado di ascoltare ed accogliere le emozioni di altre persone”²⁵⁰.
- Avere la pretesa che i figli esprimano le proprie emozioni nei modi e nei tempi che i genitori preferiscono o si aspettano. Necessitano disponibilità e tempo sia per parlare sia per ascoltare l’altro.

²⁴⁷ P., S. Saso, *Genitori e adolescenti*, Fabbri, Milano, 2007, p. 33.

²⁴⁸ L. Piatti, *Op. Cit.*, p. 56.

²⁴⁹ *Ibidem*.

²⁵⁰ *Ivi.*, p. 57.

Da tutto ciò emerge l'importanza di un "allenamento" comune di genitori e figli, all'intelligenza emotiva²⁵¹; un allenamento a dare più spazio nella vita di tutti i giorni alla dimensione emozionale; a rendere la famiglia il "luogo privilegiato"²⁵² in cui poter vivere con più naturalezza le proprie emozioni rispetto all'esterno; ad ascoltare e porsi in un atteggiamento di comprensione delle emozioni; a saper distinguere ciò che il proprio figlio prova e ciò che in realtà fa; un allenamento più di tutto a capire, ma anche e soprattutto a contenere, ed eventualmente riprendere, atteggiamenti errati. E soprattutto emerge la necessità di tenere sempre presente i rischi legati ad atteggiamenti di comprensione, e cioè di interpretare e sovrapporsi agli stati d'animo dei figli, nel tentativo di aiutarli ad interpretare le emozioni, il genitore non deve "assumere il carattere dell'affermazione dogmatica, come se potesse conoscere cosa provi il figlio meglio dell'interessato. In realtà l'unico arbitro in grado di avere l'ultima parola nel dire cosa prova è il soggetto stesso che prova quell'emozione o quel sentimento"²⁵³.

Necessita non incorrere nell'errore di voler capire tutto e subito, di razionalizzare, di controllare il perché di un determinato vissuto emotivo, di non invadere la privacy del figlio, per quel bisogno di sicurezza che richiede il genitore, per tenere a bada le ansie, per la necessità di certezze che si potrebbe esplicitare con un numero smisurato di domande e richieste che potrebbero diventare troppo invasive.

È solo ascoltando e dando un riscontro, essendo recettivi, ma con calma e razionalità, che si possono porre le basi per una reale comunicazione emotiva.

P. e S. Saso sottolineano l'importanza di insegnare ai propri figli l'intelligenza emotiva, soprattutto perché "l'intelligenza emotiva insegna a capire che cosa si prova, ad assumersi la responsabilità dei propri sentimenti, a parlarne e ad alleviarli da soli"²⁵⁴. A tale proposito anche J. Gottman scrive : "ogni genitore sa quanto sia importante trasmettere ai figli le capacità intellettive necessarie per avere successo a scuola e nella vita. Ma i figli hanno anche bisogno di controllare le loro emozioni"²⁵⁵.

²⁵¹ *Ivi*, p. 58.

²⁵² *Ibidem*.

²⁵³ *Ivi*, p. 60.

²⁵⁴ P., S. Saso, *Op. Cit.*, p.151.

²⁵⁵ J. Gottman, *Intelligenza emotiva per un figlio*, tr. it. di A. Di Gregorio e B. Liotti, Rizzoli, Milano, 1999, cit. in P. e S Saso, *Genitori e adolescenti*, Fabbri, Milano, 2007, p.151.

Un genitore che si propone di divenire un buon sostegno emotivo per i propri figli deve infondere in loro soprattutto un senso di controllo, la sensazione di poter agire sulle emozioni di affinare la propria consapevolezza emotiva²⁵⁶.

In tutto ciò il genitore deve sempre tener presente che porsi in ascolto e sostegno al figlio non vuol dire tollerare una eventuale mancanza di rispetto e/o maleducazione dello stesso: è fondamentale che si pongano dei limiti e nel caso in cui talvolta si superino questi ultimi, è necessario che la prima cosa che un genitore debba fare e riportare il ragazzo/a alla calma.

Ma è, altresì, fondamentale che i figli, in qualsiasi fase della propria vita, ma ancora di più nella fase adolescenziale si sentano amati, si sentano dire dai propri genitori “ti voglio bene”.

²⁵⁶ P. e S. Saso, *Op. Cit.*, p.152.

1.9 Affettività e amore

Il creare un rapporto d'amore con una persona dell'altro sesso è forse uno dei compiti evolutivi più difficili.

Dopo una fase di intenso interessamento al gruppo dei pari gli adolescenti tendono alla costruzione di un legame d'amore.

Come sottolineano E. Confalonieri e I. Grazzani Gavazzi "avere il/la ragazzo/a e appartenere a un gruppo non sono esperienze che si escludono vicendevolmente; anzi, è frequente trovare coppie d' adolescenti all'interno del grande gruppo, anche se questo comporta ridefinire, da parte della 'coppia fissa', i rapporti con gli altri"²⁵⁷.

È verso la fine della pre- adolescenza e l'inizio dell'adolescenza che si inizia ad intravedere nei ragazzi un'apertura alle persone dell'altro sesso, che si manifesta in una forma di infatuazione.

Sarà, poi, con l'adolescenza in sé e per sé, che si espliciterà l'amore sottoforma di innamoramento, ben differente dall'amore vero e proprio ed inteso non solo come attrazione fisica, ma da intendersi anche e soprattutto ricco di un bagaglio pieno di ricchezza affettiva.

G. Pietropolli Charmet individua una serie di bisogni che spingono il ragazzo/a alla ricerca di un partner : bisogni affettivi, e cioè "il poter contare su una persona che agevoli il processo di separazione dalle figure genitoriali, (...) e appoggi lo sviluppo del processo di individuazione"²⁵⁸; bisogni maturativi, che si riferiscono alla costruzione di sé, sia sul piano individuale che relazionale; bisogni di natura sessuale, che per quanto presenti, risultano essere secondari rispetto a quelli affettivi; ed infine il bisogno di fare progetti per il futuro, che "rimandano al bisogno di essere rassicurati rispetto all'imprevisto e all'ignoto"²⁵⁹.

Tali bisogni hanno, sempre per G. Pietropolli Charmet²⁶⁰, delle funzioni che rimandano sostanzialmente all'autonomia (si investe su persone che non appartengono all'ambito familiare), al sostegno della consapevolezza della propria identità sessuale, al saper equilibrare elementi di tenerezza e di sensualità.

²⁵⁷ E. Confalonieri, I. Grazzani Gavazzi, *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano, 2002, p. 131-132.

²⁵⁸ *Ivi* p. 133.

²⁵⁹ *Ivi*, p. 135.

²⁶⁰ *Ibidem*.

Le motivazioni che spingono i ragazzi/e alla creazione di un rapporto di coppia variano anche a seconda del genere.

Per le ragazze “l’esigenza di visibilità sociale sarebbe una molla importante nel momento in cui si sceglie quel partner che, meglio degli altri, può aiutare ad affrontare e risolvere i compiti evolutivi appartenenti all’identità di genere femminile”²⁶¹.

Per i maschi, invece, il rapporto di coppia talvolta può generare sentimenti di paura e ansia : vi è una difficoltà oggettiva a superare le componenti narcisistiche e da un lato “vi è il desiderio di funzionare sul piano del corteggiamento e delle competenze virili (...), dall’altro può esserci il timore di venire nuovamente catturati da un legame che richiama quello materno (...). Il vincolo di coppia può portare con sé il rischio di vedere troppo presto compromesse la libertà e l’autonomia che a fatica e da poco tempo sono state conquistate”²⁶².

Riprendendo la differenziazione del Lersch²⁶³, evidenziata da N. Galli, l’innamoramento “si limita ad elementi esterni al partner, che attrae per la sua avvenenza, per i suoi modi di fare e di contenersi, mentre sono trascurati gli aspetti profondi e spirituali”²⁶⁴. L’amore fa riferimento, invece, alla persona stimata per la sua unicità, al di là delle sue limitazioni, “l’amore unisce due esseri, li vincola in una volontà reciproca, suscita in loro una speranza e una gioia indicibili”²⁶⁵.

Ma quale è la situazione oggi?

Facendo un breve riferimento e confronto tra i dati del quarto (1997) e del sesto rapporto Iard (2006) sulla condizione giovanile in Italia le caratteristiche più rilevanti che emergono, a distanza di un decennio, sono la creazione di nuovi bisogni, valori e significati, sia da un punto di vista della sfera privata che nei rapporti con la sfera sociale.

Dal quarto rapporto si evince che “i primi tre posti della graduatoria sono occupati da quegli aspetti della vita che appaiono più direttamente legati alla sfera privata e intima della persona. Famiglia, amore e amicizia sono, complessivamente, i temi dominanti nella strutturazione del sistema di valori delle nuove generazioni”²⁶⁶.

²⁶¹ *Ibidem*.

²⁶² *Ivi*, p. 136.

²⁶³ Ph. Lersch, *La struttura del carattere*, Cedam, Padova 1962.

²⁶⁴ N. Galli, *L’educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1991, p. 184.

²⁶⁵ *Ivi*, p. 185.

²⁶⁶ A. De Lillo, “I sistemi di valore”, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, (a cura di), *Giovani verso il 2000. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna, 1997, p. 346.

Nel sesto rapporto, emerge che i valori ai primi posti sono quelli a carattere individuale. Il campione cui si riferiscono i dati è rappresentato da circa 3000 ragazzi dai 15 ai 24 anni.

Emerge che al primo posto, tra le cose importanti della vita, vi è la salute (92%), seguita dalla famiglia (87%, che fin dalle prime indagini del 1983, rappresenta un valore imprescindibile, nel 1983, infatti, era considerata molto importante dal 58% e nel 2004 dal 78%), la pace (80%), l' amore (76%) e, in crescita, l' amicizia (58% nel 1983, 78% nel 2004).

È chiaro come nei nostri giorni la società, con i suoi pseudo- valori, ha inculcato nei giovani un specie di "nuova morale", come la definisce Pati²⁶⁷, che ampliando i margini di legalità, porta i giovani a far coincidere sempre più frequentemente l'amore con la sessualità, " a compensare con i rapporti sessuali precoci eventuali carenze emotivo affettive e relazionali, a uniformarsi a modelli di vita imperanti"²⁶⁸.

A ciò si affianca, altresì, l' "abitudine" dei giovani a vivere le relazioni d'amore in lassi di tempi legati alla precarietà (ci si limita al tempo dell'attrazione fisica), senza prospettive temporali di un eventuale futuro, senza l'intenzione di una progettualità costruttiva, "con il risultato che un giovane su quattro alla soglia dei trent' anni non vive ancora un rapporto di coppia stabile"²⁶⁹.

Purtroppo sempre più spesso i ragazzi si trovano a vivere in una situazione di precarietà circa il proprio avvenire (non solo lavorativo), "poiché l'estrazione socio-culturale e familiare non ha più il peso condizionante del passato nella costruzione del destino di un uomo, il giovane avverte di essere chiamato a scegliere, a vagliare le differenti alternative di vita, a discernere le proprie preferenze"²⁷⁰.

Afferma giustamente F. Doltò : "Se l'adolescente ha un progetto, anche a lunga scadenza, è salvo"²⁷¹.

I ragazzi di oggi tendono a vivere i rapporti d' amore in una dimensione di hic et nunc, del qui ed ora.

Per quel che riguarda il senso dell'amore in una relazione di coppia, c'è da sottolineare che oggi uno dei significati attribuiti è quello di un legame che abbia alla base piena

²⁶⁷ L. Pati, "Aspetti e problemi educativi dell'innamoramento giovanile, oggi", in L. Pati, (a cura di), *Innamoramento giovanile e comunicazione educativa in famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 2000, p. 39.

²⁶⁸ *Ibidem*.

²⁶⁹ F. Sartori, "Ruoli di genere e vita affettiva", in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, (a cura di), *Op. Cit.*, pp. 206-207.

²⁷⁰ L. Pati, (a cura di), *Op. Cit.*, p. 42.

²⁷¹ F. Doltò, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Mondadori, Milano, 1995, p. 74.

parità tra i sessi, con interscambiabilità dei ruoli, compartecipazione alle scelte e alle decisioni, ecc.

Ciò diventa preoccupante nel momento in cui assumono troppa evidenza queste caratteristiche : “il loro non attribuire particolare peso alla condivisione di valori comuni verso cui tendere come coppia; il credere che l’amore, quindi l’attenzione e il rispetto per l’altro, sia elemento sufficiente a garantire la tenuta del legame intrecciato, di là da qualsiasi valutazione della progettualità e della quotidianità che alimentano il legame d’amore”²⁷².

Comprendere l’altro, si concorda con F. Sartori²⁷³, è comunicare con un lessico comune, che diviene essenziale per costruire una vita insieme, basata sulla condivisione di interessi, fini, progetti.

A. Cavalli ha evidenziato che “i giovani vivono troppo a lungo in una condizione di dipendenza o semi-dipendenza, dai genitori, e che nel contempo godono di ampie libertà nello sviluppare modelli di comportamento e stili di vita tipicamente giovanili, finiscono per scavarsi una nicchia dalla quale è poi difficile fare il balzo verso l’età adulta. La gioventù rischia di venire interpretata dai giovani stessi come un ‘diritto acquisito alla dipendenza’ che indebolisce gli stimoli a ‘crescere’ e ad assumersi in proprio responsabilità nei confronti della propria esistenza e di quella delle generazioni future”²⁷⁴.

In base a ciò che si è detto emerge che un ruolo fondamentale nel dare senso al rapporto tra giovani e amore è da attribuirsi alle forze socio-culturali del nostro- problematico-tempo.

Ma non ci si può ridurre solo ad attribuire a tale ambito le cause principali.

Bisogna guardare con una prospettiva pedagogica sia al presente che al futuro.

I giovani vanno preparati all’amore, educati alla sua cura. Spesso tendono a considerarlo in maniera superficiale, senza volontà di impegno, rispetto, progettualità. Colpa, in parte, della società attuale che in una prospettiva edonistica “ha da tempo smarrito le coordinate assiologiche dell’amore, sicché molti di loro possono pensare che esso sia da vivere nel segno dell’instabile e del transitorio, del provare e del riprovare”²⁷⁵.

È qui che si deve inserire l’aiuto e l’esempio della generazione adulta.

²⁷² L. Pati, (a cura di), *Op. Cit.*, p. 43.

²⁷³ F. Sartori, *Op. Cit.*, pp. 209-210.

²⁷⁴ A. Cavalli, “La lunga transizione verso l’età adulta”, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, (a cura di), *Op. Cit.*, p. 18.

²⁷⁵ N. Galli, *Op. Cit.*, p. 185.

L'innamoramento degli adolescenti non deve solo essere visto e valutato come una tappa del percorso di crescita, ma come "fenomeno significativo nel divenire personale dei giovani, atto a suscitare nei medesimi molteplici bisogni educativi, verso i quali la famiglia non può rimanere indifferente. (...). Di ciò sono chiamati a profittarne i genitori, spronando i figli a collocare la loro esperienza affettiva in un contesto di progettualità esistenziale"²⁷⁶.

Spesso i ragazzi hanno un bisogno profondo ma confuso di comunicazione, e spesso non avendo un riscontro da parte degli adulti si danno risposte costruendo storie su storie, tanto intense quanto di poca durata, variabili, occasionali.

Talvolta gli stessi genitori cercano di minimizzare e/o risolvere il problema o di posticiparlo il più possibile, o ancora non riescono a leggere bene i segnali, verbali e non, che i figli inviano a tal proposito, con modalità più o meno intenzionali.

Oggi, "più la vita è individualizzata (...) più forte è la domanda d'amore, l'unica esperienza che personalizza, cioè conferma il valore personale. Nell'amore ci si rivolge ad una particolare persona e la si considera unica. (...). L'insopprimibile bisogno di essere trattati come unici non può essere soddisfatto dalla distinzione della moda, dal non indossare mai due volte lo stesso abito...ma neppure dalla performance che domani svanirà (...). Esclusivamente l'amore ha il potere di rendere rilevanti non solo le forme del corpo, ma la persona che ognuno è; solo l'amore orienta alla totalità la persona.

Il bisogno insistente di "essere capiti" (dai genitori, dagli amici, dagli insegnanti, il desiderio che qualcuno veda le cose dal punto di vista personale e lo rispetti per la semplice ragione che è il proprio, non sono richieste cognitive, sono domande d'amore"²⁷⁷.

È compito dei genitori osservare le variazioni comportamentali dei figli, i loro nuovi interessi e approfittare di tale situazione per riformulare le modalità di comunicazione reciproca.

È fondamentale l'esempio che si riceve in famiglia; infatti se i genitori educano responsabilmente i propri figli "in forme flessibili e autorevoli, motivati a mantenere vivace il dialogo e trattati con amorevolezza, li avranno pure aiutati a capire che, al di là del loro modo di intendere la vita, ve ne sono altri, su cui ragionare con rispetto. Se così

²⁷⁶ L. Pati, (a cura di), *Op. Cit.*, p. IX.

²⁷⁷ D. Craverio, *Corpi alla specchio*, EDB, Bologna, 2006, pp. 176-177.

stanno le cose, i figli vivono nelle condizioni adatte per inserirsi domani sia nella società dei coetanei sia in quella degli adulti”²⁷⁸.

Necessita, inoltre, che non si evitino le situazioni di conflitto perché queste ultime se gestite positivamente risultano essere possibilità comunicative ricchissime.

A tal proposito, sottolinea L. Pati, vi è la necessità di “osmosi valoriale” che “non può attuarsi se gli adulti trascurano di valutare in maniera consona le potenzialità dialogiche insite nelle situazioni di conflitto e di dissenso intergenerazionale, quindi se omettono di vagliare e ‘leggere’ senza pregiudizi e preconcetti i messaggi ‘nascosti’ da esse derivanti”.²⁷⁹

E’ opportuno, in sintesi, un giusto equilibrio tra sostegno, dialogo (che non si limiti alla sfera della quotidianità) e conflitto, affinché si crei una solida base relazionale che renda i giovani autonomi, anche affettivamente, e consapevoli che per costruire una vera storia d’amore è vitale un impegno responsabile.

L’attesa e la richiesta d’amore dei giovani è immensa, come smisurate sono le ricompense dell’amore stesso. Ma ci si deve ricordare che l’amore richiede ed esige reciprocità, che è un dare e un ricevere non semplicistico, materialistico e riduttivo, ma una conquista difficile che necessita un impegno costante.

“Il sostegno che i giovani durante il periodo dell’innamoramento, chiedono alla famiglia non è semplicemente di tipo amicale. Desiderano una guida sicura, autorevole, che li faccia maturare nelle scelte”²⁸⁰.

Purtroppo oggi, sempre più spesso, come indica Z. Baumann, in questa società consumistica viene data la possibilità di acquisire i simboli dell’identità personalizzata dell’amore, con tanto però di conferma sociale²⁸¹. La società rende facilmente disponibili surrogati dell’amore, preconfezionati ed acquistabili con estrema facilità (c’è altresì da ricordare che l’amore vero è sempre e improrogabilmente “gratuito”).

L’amore è il culmine dell’esperienza della personalizzazione, in quanto si viene considerati al massimo grado per quello che si è e non per ciò che si appare.

Soprattutto gli adolescenti hanno un bisogno costante (anche se talvolta non palese) di sapere se sono importanti, amati, se valgono davvero al di là della mera apparenza.

²⁷⁸ N. Galli, *Educazione dei giovani alla vita matrimoniale e familiare*, Vita e Pensiero, Milano, 1993, pp.115-116.

²⁷⁹ L. Pati, “Innamoramento giovanile e andamento educativo familiare”, in L. Pati, (a cura di), *Op. Cit.*, p. 111.

²⁸⁰ *Ivi*, p. 130.

²⁸¹ Z. Bauman, *Amore liquido*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2004.

Se di fronte si trovano le figure adulte di riferimento che non sanno dare risposte, o danno risposte scontate, alle loro richieste si cade nella paura, nell'insicurezza e nella frustrazione e la stessa insicurezza o mancanza delle risposte potrebbe bloccare la stessa domanda d'amore.

I giovani dovrebbero riporre attenzione "a non consumare la voglia di legame in uno sperimentalismo superficiale e in un empirismo senza progetto"²⁸². Esorta V. Andreoli, rivolgendosi all'adolescente "devi stare attento non buttarti via, a non disperdere quella parte di te che entra nell'amore e qualche volta coinvolge totalmente. Ecco perché devi saper attendere, non precipitarti in un legame semplicemente per paura di non trovarlo e di rimanere solo, senza l'amore. Ciò che separa l'avere o no l'oggetto d'amore non è un abisso, ma uno sguardo che può investirti tra un attimo. L'amore è un'esperienza straordinaria (...)"²⁸³.

Va data ai giovani la possibilità e l'esempio di porre la propria vita affettiva in una dimensione di senso e progetto. Va sostenuto il bisogno fondativo di "sostegno ad essere, che la persona non ancora adulta (per maturazione personale e per riconoscimento sociale) sperimenta nella vita quotidiana"²⁸⁴. Ed in tale cammino i giovani hanno bisogno dei genitori, del loro sostegno e della loro fiducia.

"L'intervento educativo non si esaurisce con le prediche, con lo sbruffare, il trasmettere nozioni, il far conoscere come sono le cose, come è la vita. È un intervento che non si esaurisce neppure con l'esempio di una vita sana oppure con l'esigere una pronta obbedienza. Educare non vuol dire addestrare a comportamenti, formare abitudini, modi meccanici di agire. Educare non significa disporre di ogni cosa, provvedere a tutto, venire incontro alle molteplici necessità, soddisfare i vari bisogni. Educare vuol dire sviluppare, consolidare, competenze e abilità; favorire una generale disponibilità a comportamenti saggi ed efficienti"²⁸⁵.

L'amore è apertura all'altro, è incontro con l'altro.

Educare all'amore deve assolutamente essere un'educazione alla reciprocità, ad un progetto per la vita e per il futuro; "una relazione d'amore, per non ristagnare deve aprirsi ad un impegno creativo"²⁸⁶. Una sfida, ma soprattutto un compito urgente per gli

²⁸² V. Andreoli, *Lettera ad un adolescente*, Rizzoli, Milano, 2004, p. 135.

²⁸³ *Ibidem*.

²⁸⁴ R. Cerri Musso, "l'esigenza di sostegno da parte dei giovani: dai dati alla proposta educativa", in L. Pati, (a cura di), *Op. Cit.*, p. 143.

²⁸⁵ L. Macario, "Educazione familiare : apprendistato permanente della 'professione uomo' ", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 4, 1994, p. 24.

²⁸⁶ M. Rossi, "Affettività e sessualità", in Cospes, *L'età incompiuta, Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Ci Di, Leumann, Torino, 1995, p. 92.

adulti che si rapportano con gli adolescenti deve essere quello di “integrare la sessualità nella totalità della persona, potenziare l’orientamento alla relazione d’amore, superare i condizionamenti sociali, realizzare concreti progetti di vita”²⁸⁷.

Educare i giovani ad una relazione d’amore, si concorda con L. Pati, vuol dire anche e soprattutto, dare ai giovani un’educazione morale e cioè “l’offerta educativa di regole, norme e criteri di valutazione; ma anche la determinazione di divieti, limiti (...). L’educazione all’amore va altresì sostenuta da chiare direttive morali”²⁸⁸.

Educare all’amore è anche educare i giovani ad agire secondo un preciso sistema di valori, in un’ottica di sviluppo integrale della persona.

A sostegno di ciò, afferma Pati “l’educazione all’amore dei giovani deve far leva sul rapporto d’integrazione esistente tra eros e agàpe, assecondando l’orientamento del singolo al riconoscimento delle differenze individuali, quindi alla corretta percezione e alla piena accettazione del Tu prescelto”²⁸⁹.

L’amore deve essere visto come un dono di condivisione, reciprocità, rispetto, lealtà, stima, ascolto, disponibilità, pensiero in due, sostegno e fiducia.

²⁸⁷ *Ibidem*.

²⁸⁸ L. Pati, “Aspetti e problemi ...”, p. 46.

²⁸⁹ *Ivi*, p. 48.

1.10 La scuola

La scuola svolge, insieme alla famiglia, un ruolo educativo fondamentale. E', infatti, il primo ambito istituzionale extrafamiliare che contribuisce nella crescita dei ragazzi da un punto di vista di educazione, istruzione, formazione, consegnando loro le abilità per entrare nel mondo, trasmettendo un bagaglio di valori, rispetto delle regole e norme di comportamento.

La scuola, senza dubbio, contribuisce in maniera fondamentale a formare la futura dimensione adulta degli adolescenti di oggi.

“Anche nel percorso scolastico l'adolescenza è il momento da considerare centrale, (...), perché esso rappresenta il 'momento critico' sia a livello personale sia a livello culturale. Nello sviluppo dell'allievo è il momento decisivo, in cui si forma la sua personalità”²⁹⁰.

Diviene perciò importante che “i genitori, in accordo con i docenti, creino delle situazioni, pedagogicamente assistite, in cui gli studenti siano incoraggiati ad effettuare delle esperienze che consentano loro di esplorare quello che sono realmente capaci di fare, di prendere delle decisioni e di assumersene la corrispondente responsabilità”²⁹¹.

La scuola è luogo di crescita, dove i compiti evolutivi di sviluppo devono diventare compiti educativi, propedeutici ad un corretto sviluppo generale della persona.

È indubbio che la scuola sia un ambiente in cui gli adolescenti possano mettersi alla prova, mettersi in gioco, realizzare i propri compiti di sviluppo, che, se superati in maniera positiva, hanno ricadute consistenti sul piano individuale e sociale.

Il primo obiettivo della scuola è da sempre quello della trasmissione di conoscenza, fondamentale per il futuro sociale, culturale e lavorativo dei giovani.

Ma a ciò si affianca un altro obiettivo in un'ottica che guarda allo sviluppo della persona in senso globale.

G. Mari evidenzia la condizione particolare in cui si trova a vivere l'adolescente : “per un verso, essendo ormai padrone della formalizzazione, si trova nella condizione di poter apprezzare fino in fondo la cultura come sapere organizzato; per un altro verso,

²⁹⁰ A. Casetta, F. Valenti, (a cura di), *La proposta educativa e culturale della scuola*, Associazione culturale Il Rischio Educativo, Milano, annuario 2006-2007, n. 1, 2008, p. 19.

²⁹¹ A. La Marca, (a cura di), *Famiglia e scuola*, Armando Editore, Roma, 2005, p. 87.

soprattutto a causa dei profondi cambiamenti psicofisici, non infrequentemente sente una certa disaffezione per la scuola e lo studio”²⁹².

Ciò che G. Mari ravvisa come preoccupante è la passività con cui giovani ‘subiscono’ la cultura; la scuola va, invece, “vissuta come un’opportunità di crescita intellettuale e umana valorizzando il suo profilo formale che sollecita l’assunzione di responsabilità”²⁹³.

L’adolescente-alunno sulla strada verso l’adulthood deve conquistare una caratteristica fondamentale : la maturità, intendendo con il termine maturità “il superamento del sé, l’acquisizione di tutta una serie di valori permanenti e la crescita della libertà responsabile. Può maturare correttamente solo se la famiglia e la scuola lo pongono davanti ad un processo di formazione-apprendimento consapevole”²⁹⁴.

L’adolescente nei suoi ruoli di figlio e di alunno dovrebbe essere aiutato all’unisono dalla famiglia e dalla scuola a divenire consapevole della sua unicità ed irripetibilità in quanto persona.

Necessita “tener presente la dimensione della persona-adolescente coinvolta nel processo d’apprendimento, quindi di promuovere, in quanto educatori o insegnanti, il raggiungimento di un equilibrio tra aspetti emotivi e cognitivi : l’esperienza di imparare ‘passa’, è permeata e non può prescindere dalle spinte motivazionali e affettive di coloro che sono impegnati nella relazione di insegnamento apprendimento”²⁹⁵.

Il rapporto, quindi, tra il sapere, l’aspetto della didattica, e la crescita personale dell’adolescente-studente è fondamentale.

In ogni giorno di vita scolastica necessita riscoprire l’originalità insostituibile di ciascun alunno.

Non si può negare che la scuola ha un compito primariamente di trasmissione del sapere, ma poiché ciò implica un rapporto con la realtà e di conseguenza ad una introduzione alla stessa, che altro non è che uno degli scopi dell’educazione, essa coinvolge lo studente-adolescente, in tutta la sua interezza di persona unica, nei vari aspetti che la contraddistinguono.

Diviene in tal modo fondamentale nello sviluppo dell’identità, della consapevolezza personale, delle relazioni con gli altri, con la realtà in cui si vive.

²⁹² G. Mari, “Educare in età adolescenziale”, in M. L. De Natale, (a cura di), *I significati dell’educare*, Quaderni del Creada, Ed. Insieme, Terlizzi, Bari, n. 0, pp. 103-104.

²⁹³ *Ivi*, p. 104.

²⁹⁴ A. La Marca, (a cura di), *Famiglia ...*, p. 89.

²⁹⁵ E. Confalonieri, I. Grazzani Gavazzi, *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano, 2002, p.132.

“Educare nella scuola (...) è riscoprire la costitutività della relazione di ogni essere con il mondo e con gli altri”²⁹⁶.

“Educare prima che un dispiegamento pur indispensabile di tecniche e competenze, sembrerebbe evocare un atteggiamento di attenzione, di sollecitudine, di simpatia, di disponibilità, di passione gratuita per l’altro”²⁹⁷.

Nella realtà scolastica quotidiana è importante, per un corretto sviluppo cognitivo ed emotivo degli alunni, che si crei un’atmosfera in cui questi ultimi siano consapevoli ed abbiano la possibilità di poter stabilire rapporti significativi come persone autentiche, di poter agire come soggetti creativi, attivi, unici, di poter trovare nella libertà il mezzo ed il fine del proprio agire, sia nel rapporto con gli insegnanti, sia nel rapporto con i propri compagni.

Ma a tal punto del discorso è lecito interrogarsi su come gli insegnanti, figure adulte significative di riferimento, insieme ai genitori, nel promuovere l’ autonomia e l’indipendenza nell’adolescente-studente, riescono a stare vicini ai loro allievi, attenti non solo agli aspetti cognitivi e di apprendimento, ma anche a quelli affettivi ed emotivi.

La qualità delle relazioni tra studenti e professori influenza le motivazioni, gli atteggiamenti, i comportamenti dei ragazzi stessi.

Dalla sesta indagine dell’istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia²⁹⁸ emerge che la maggior parte degli studenti intervistati, il 64% circa, ha instaurato un buon rapporto con i propri docenti, e per un 15% è ottimale.

Per circa un 20%, invece, il rapporto si presenta come problematico.

I dati, per quanto riguarda la valutazione da parte degli allievi dei propri insegnanti, fanno emergere considerazioni abbastanza contraddittorie.

Se da una parte il 59% ritiene che i propri insegnanti non riescano a comprendere a fondo le loro esigenze, dall’altra il 70% evidenzia una buona capacità di rapportarsi con gli allievi.

Così anche per la competenza e lo stimolo durante le lezioni : il 40% ritiene che i propri insegnanti non hanno valide competenze circa la propria materia, ma il 57% li considera stimolanti durante le lezioni.

²⁹⁶ G. Bertagna, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia, 1992, p. 353.

²⁹⁷ *Ivi*, p. 357.

²⁹⁸ C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell’istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

La scuola non è più oggi solo trasmissione del sapere, del saper fare ma anche del saper essere, è canale di trasmissione di competenze, norme, valori, con uno scambio ed arricchimento reciproco tra insegnanti e alunni.

“Quella che è richiesta all’insegnante oltrepassa la mera conoscenza delle tecniche didattiche ed esige la consapevolezza del senso dell’educazione e delle sue ragioni, cosicché l’azione educativa possa compiere effettivi guadagni in fatto di congruenza umana e pertanto di peculiare significato per la persona”²⁹⁹.

Sono gli insegnanti che “nel fare la scuola ogni giorno”³⁰⁰, dando loro l’esempio, orientano i propri studenti verso quelle condotte di vita che segneranno la strada per la futura ‘vita da adulti’ nella società.

Gli ideali ed il desiderio di insegnare, intesi nel senso di trasmettere agli alunni non solo nozioni e contenuti, devono sostenere il lavoro degli insegnanti che vengono messi alla prova quotidianamente; non si può educare senza passione e senza un orizzonte di valori forti di riferimento.

La scuola e la società sono due variabili indipendenti ma che si correlano e si incrementano reciprocamente, “con influssi scambievoli e accrescimenti corrispondenti”³⁰¹.

Al punto g) dell’art. 2 della legge 53 del 28 marzo 2003 viene ribadita l’importanza che ha la scuola secondaria superiore, frequentata da adolescenti, per questi ultimi per ciò che è inerente alla “crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l’agire e la riflessione critica su di essi”, finalizzata a “sviluppare l’autonomia, capacità di giudizio e l’esercizio della responsabilità personale e sociale”³⁰²(è da notare che non a caso la crescita educativa è al primo posto).

È bene specificare che, secondo G. Bertagna, è giusto utilizzare il termine capacità critica e di giudizio, ma con tali termini è più corretto, in un’ottica pedagogica, ma anche didattica, far riferimento a “operazioni, comportamenti, schemi logici di azione, modelli procedurali, rapporti quantitativi, qualità attribuite che tutti possiamo osservare, misurare e controllare e che tutti concordiamo nel considerare indicatori concreti e specifici della presenza di una buona ‘capacità critica’ integrata nel complesso della personalità dell’alunno”³⁰³.

²⁹⁹ B. Rossi, *Educare il preadolescente. Impegni per la scuola media*, La Scuola, Brescia, 1995, p. 278.

³⁰⁰ C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *Op. Cit.*, p. 49.

³⁰¹ B. Brocca, F. Fabbri, *Dialogo sulla riforma della scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

³⁰² www.scuolaelettrica.it/guida/leggi/2003/legge28marzo2003n53.htm, 19/05/08, art. 2, co. 1, punto g).

³⁰³ G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 27-28.

Gli insegnanti, sebbene in difficoltà di fronte alle molteplici sfaccettature dei propri alunni-adolescenti, restano comunque depositari di valori forti.

Ed è, senza dubbio, compito indispensabile dell'insegnante che questi valori vengano trasmessi agli studenti.

La regola dell'esempio deve divenire per l'insegnante norma di condotta anche nella vita al di fuori dell'ambiente scolastico.

L'insegnamento dei contenuti implica la testimonianza etica di chi li insegna.

Il termine insegnare ha in sé il senso dell'insegnamento : in-segnare, imprimere un segno, un segno nell' educazione delle giovani generazioni che formeranno il mondo adulto della società di domani.

Il sapere che viene spiegato deve essere anche testimoniato, vissuto, sia nel rispetto verso se stessi in quanto persone-insegnanti, sia nel rispetto verso le persone-alunni.

Per svolgere al meglio la propria professione, con funzione educativa e di formazione, gli insegnanti devono essere consapevoli del delicato periodo evolutivo che i propri alunni-adolescenti, stanno attraversando, devono saper cogliere la loro lotta tra ricerca di autonomia e necessità di ancoraggio, la loro ricerca di identità, di senso.

Ciò per potersi porre come interlocutori validi, che sappiano aiutarli, orientarli, guidarli, rispondere ai loro bisogni, che sappiano essere un esempio nella vita di ogni giorno.

C' è da aggiungere che i numerosi cambiamenti che hanno coinvolto la scuola attuale, hanno implicazioni anche nel rapporto insegnanti-genitori.

Spesso i genitori sono restii ad accettare valutazioni che non siano positive sui propri figli circa la loro vita scolastica.

In passato vi era una sorta di alleanza tra adulti che presidiavano la crescita dell'adolescente, genitori e insegnanti, e vi sovrintendevano in maniera coesa.

Le figure parentali non mettevano in discussione l'autorità dell'insegnante, delegavano con la massima fiducia parte dell'educazione e della formazione dei propri figli.

E vi era una linea di continuità tra gli aspetti educativi, le regole, della famiglia e quelle della scuola.

Oggi lo scenario appare, nella maggior parte dei casi, mutato.

Sempre più frequentemente ci si trova di fronte a famiglie che misurano, giudicano, mettono in discussione le componenti e le offerte scolastiche.

I genitori sembrano assumere volentieri il ruolo di "sindacalisti scolastici" dei propri figli³⁰⁴.

³⁰⁴ M. Lancini, *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 32.

S. Vegetti Finzi evidenzia che la famiglia “dei sì”³⁰⁵, la famiglia di tipo affettivo, ha incaricato la scuola dell’imposizione delle regole e di divieti, avendo la gestione solo della sfera degli affetti.

M. Lancini indica come una delle cause principali di tale cambiamento nella trasformazione della famiglia attuale da normativa ad affettiva³⁰⁶.

Nei figli, questa tipologia di famiglia, un fallimento e/o insuccesso scolastico che ostacola l’iter di sviluppo dei compiti evolutivi, crea reazioni talvolta eccessivamente negative.

Il ruolo di adolescente ed il ruolo di studente diventano così difficilmente separabili.

Questa discrepanza tra ruoli, per G. Pietropolli Charmet³⁰⁷ potrebbe portare il ragazzo ad una visione distorta di quello che è il vero ruolo della scuola, cioè quello di aiutare a rendere ogni adolescente-studente persona unica ed irripetibile, con un bagaglio di conoscenze, progetti, capacità per affrontare il futuro da persona adulta, in grado di esprimere riflessioni critiche sul mondo che lo circonda.

Molti ragazzi non danno all’esperienza scolastica motivazioni, obiettivi, speranze e creatività ed il ruolo affettivo dell’adolescente rimane separato da quello sociale di studente, ridotto ad una vuota routine.

Agli occhi dei genitori di oggi, la gran parte di ‘ciò che non va’ nel rendimento scolastico dei figli è ‘colpa’ degli insegnanti. Vi è una tendenza che purtroppo va sempre più aumentando a delegare agli insegnanti le responsabilità (scolastiche e non) dei propri figli.

La scuola viene così investita di iper-responsabilità da parte della famiglia.

A tale proposito è bene citare il punto e) dell’articolo 2 della legge 53 del 28 marzo 2003 in cui viene ribadita l’importanza, fin dalla scuola dell’infanzia, di un sostegno allo sviluppo “affettivo, cognitivo, (...), morale, religioso, sociale” allo scopo di promuovere “le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, (...), nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori”³⁰⁸ per realizzare una continuità educativa tra famiglia e scuola.

La partecipazione delle famiglie all’educazione-formazione dei propri figli deve diventare cooperazione con la scuola per raggiungere lo scopo con i migliori risultati.

³⁰⁵ S. Vegetti Finzi, A. M. Battistin, *L’età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2000, p. 352-353.

³⁰⁶ M. Lancini, *Op. Cit.*, p. 20.

³⁰⁷ G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti, padri e madri di fronte ad una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 259.

³⁰⁸ www.scuolaelettrica.it/guida/leggi/2003/legge28marzo2003n53.htm, 19/05/08, art. 2, co. 1, punto e).

Gli insegnanti lo sanno bene, ed è proprio in queste situazioni che dimostrano la loro energia, la passione per questa missione educativa.

E questa fatica va condivisa e costruita con le famiglie degli alunni.

Un rapporto basato sulla fiducia e sulla collaborazione reciproca in un'ottica di responsabilità.

Per rendere migliore la comunicazione tra genitori e docenti, sottolinea A. La Marca, “occorre approfondire l'elemento del dialogo concreto, collocandolo all'interno di un quadro pedagogico corretto. Un reale rapporto di stima e di fiducia tra genitori ed insegnanti è fondamentalmente supportato dal rispetto reciproco e dal riconoscimento dei propri ruoli”³⁰⁹. Necessita, per l'autrice, un lavoro di squadra.

È giusto che i genitori comprendano che l'impegno nello studio è un graduale ostacolo con cui i ragazzi devono confrontarsi ed affrontare con un atteggiamento positivo.

Tale impegno è necessario per renderli più sicuri, più consapevoli, in grado di muoversi ed orientarsi nella società attuale.

Per accompagnare i propri figli ad una progressiva e consapevole acquisizione di autonomia è necessario un sostegno equilibrato, non certo una delega totale alla scuola o di contro, una forma di iper-protezione, o, in certi casi, di sostituzione.

I genitori dovrebbero sostenere i propri figli nell'affrontare in maniera costruttiva la realtà scolastica, poiché avere alle spalle figure adulte di sostegno e stimolo è sostanziale.

Questo atteggiamento di supporto, però, non deve sfociare, come si è detto, in forme di iper-protezione, perché è fondamentale che gli adolescenti imparino a fare da sé, conquistando gradualmente, una propria autonomia.

Ne consegue che sempre più spesso anche gli insegnanti siano messi di fronte ad un profondo cambiamento ed aumento dei differenti bisogni educativi.

La legge 53 del 2003 promuove anche la valorizzazione del ruolo della famiglia, il suo ruolo attivo, nell'ambito scolastico.

“I genitori, secondo la riforma, devono essere costantemente coinvolti nella realizzazione del piano educativo personalizzato senza che tale coinvolgimento venga ridotto ad un semplice incontro con gli insegnanti”³¹⁰.

Papa Benedetto XVI, nel discorso rivolto al Capitolo Generale dei Salesiani, in riferimento all'attuale emergenza educativa, ha sottolineato che “non pochi genitori e insegnanti sono tentati di rinunciare al proprio compito, e non riescono più nemmeno a

³⁰⁹ A. La Marca, *La personalizzazione tra famiglia e scuola*, La Scuola, Brescia, 2006, p. 5.

³¹⁰ *Ivi*, p. 10.

comprendere quale sia, veramente, la missione loro affidata”. Diviene quindi difficoltoso “proporre alle nuove generazioni qualcosa di valido e certo, delle regole di comportamento e degli obiettivi per i quali meriti spendere la propria vita”³¹¹.

Ogni alunno, soprattutto nel delicato periodo adolescenziale, è un mondo esclusivo ed unico, è una persona che sta crescendo, maturando, e che porta perciò in sé aspetti talvolta problematici, talvolta contraddittori.

“La scuola non è più una istituzione deputata soltanto all’istruzione, ma anche a presidiare educativamente importanti processi di socializzazione e a monitorare il benessere degli studenti allo scopo di prevenire i numerosi rischi di vario tipo (...) che essi incontrano quando cominciano a muovere i primi passi avventurandosi nel complicato mondo che li attende all’esterno della famiglia”³¹².

La scuola dovrebbe essere motivazione, opportunità, fonte di benessere unito all’apprendimento.

“La funzione educativa della scuola (...) non si esaurisce in un impegno di istruzione, ma si identifica soprattutto nel potenziamento dei poteri personali e nella promozione di un individuo responsabile, capace di scegliere in maniera consapevole e autonoma e di attribuire un significato al proprio futuro e al percorso di vita scelto”³¹³.

Ogni alunno è un mondo unico, è una persona in crescita, con tante problematiche ad esse legate.

I giovani oggi, ancor più che in passato, hanno l’esigenza, spesso tacita, di fare esperienze conoscitive e relazionali ricche di significato, di affermazione della propria identità personale, di sostegno per elaborare le proprie scelte morali, di appropriazione di regole di analisi e di giudizio, di appoggio all’inserimento nella vita di tutti i giorni.

Necessita riflettere ed interrogarsi su quali siano i bisogni educativi reali di questi alunni-adolescenti, per poterli aiutare a divenire adulti coscienti, responsabili, partecipi ed attivi nella propria realtà.

Questi ragazzi hanno il diritto di avere “adulti veri, significativi e responsabili che sappiano guidarli e fare da ponte verso la vita. Adulti meno virtuali e meno autocentrati,

³¹¹ www.magisterobenedettoxvi.blogspot.com, 19/05/08.

³¹² E. Buday, . “I genitori agli occhi degli insegnanti”, in *Padri, madri e figli adolescenti*, Minotauro, III Convegno sull’adolescenza, La fabbrica dei libri, Milano, 2005, p. 199.

³¹³ V. Mucciarelli, “Orientare, compito educativo della scuola del preadolescente”, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 11, 15 febbraio 2008, p. 7.

in grado di saper ascoltare, accogliere, comprendere, soprattutto contenere con ‘dolce fermezza’!’³¹⁴.

“Sono le ragioni della persona umana che scrivono, infatti, le ragioni della scuola, che ha l’obbligo, a sua volta, di esaltarne il valore e di salvaguardarne i diritti, di preservarla dall’involuzione disumanizzante, aiutarla ad entrare nel mondo storico umanizzante della cultura e del progresso personale”³¹⁵.

La scuola deve essere palestra di vita e di formazione degli adulti di domani.

Necessita, come ribadito nella riforma 53/2003, di una personalizzazione della scuola, sottolineando in tal modo il ruolo centrale della persona che apprende.

“L’idea di personalizzazione costituisce il principio metodologico che riconosce ed assume in partenza la ricchezza delle differenze esistenti tra gli alunni”³¹⁶.

Anche per G. Chiosso “la scuola deve sapersi organizzare in funzioni non di saperi astrattamente concepiti, ma di obiettivi personali, ovvero di obiettivi di apprendimento (...) congiunti ad obiettivi personalistici e cioè rispondenti agli intimi bisogni educativi della persona che richiedono qualcosa in più”³¹⁷.

Centrale diviene, allora, il ruolo e la figura dell’insegnante, che non può prescindere dall’essere una autorevole guida educativa, stimolo per la crescita.

L’insegnante ha a che fare con persone, non con cose. Ne consegue che non si può rifiutare la propria attenzione vigile ed amorevole alle varie personalità e problematiche dei propri alunni.

Di certo non si può non affermare che l’utenza degli studenti adolescenti attuali sia cambiata.

Cambiamento che necessariamente porta con sé una modificazione delle modalità di gestione del gruppo classe, delle regole, del dialogo, dello scambio di nozioni, ecc.

Gli insegnanti nella scuola attuale vengono investiti non solo di funzioni strumentali, ma si richiede loro anche una predisposizione al dialogo, all’ascolto, alla comprensione, all’autorevolezza, alla consapevolezza che sono parte integrante nel processo di costruzione dell’identità dei loro alunni adolescenti.

³¹⁴ C. D’ Imporzano, “L’esercito di terracotta”, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 14, 1 Aprile, 2008, p. 13.

³¹⁵ M. T. Mircoli, “Sull’unitarietà della professione docente”, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 17, 15 Maggio, 2007, p. 21.

³¹⁶ M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia, 2005, pp.5-119, in A. La Marca, *La personalizzazione...*, p. 10.

³¹⁷ G. Chiosso, “I piani personalizzati”, in *Scuola Italiana Moderna*, La Scuola, Brescia, n. 12, 2003, p. 5, in A. La Marca, *La personalizzazione...*, p. 11.

Consapevolezza di essere, insieme ai genitori, le figure adulte di maggior riferimento nella conoscenza del mondo esterno, della relazione con gli altri e con se stessi, consapevolezza di essere gli esempi per gli uomini e le donne del domani.

È opportuno che, nel nostro tempo, gli insegnanti recuperino “la capacità di emozionarsi ed emozionare gli animi di questi ragazzi, utilizzando contenuti disciplinari e formativi come veicoli per arrivare al mondo interiore, per dare forma e parola al sentire profondo. Occorre un grande lavoro di consapevolezza dei propri vissuti e soprattutto un grande rispetto della persona, con tutto il mistero che porta con sé”³¹⁸.

Voler bene ai propri alunni, vuol dire anche testimoniare la gioia di vivere, e tutto inizia con l’amare il proprio lavoro, amare il proprio dovere di insegnante.

Non c’è momento della vita scolastica che non richieda agli insegnanti di migliorarsi qualitativamente nel rapporto educativo, etico, culturale, didattico, con i propri alunni, di mettersi in gioco con tutte le proprie qualità personali, di considerare attentamente le reali esigenze di ciascun alunno ed in base a ciò porsi gli obiettivi più consoni.

Ciò ovviamente richiede da parte dell’insegnante consapevolezza dell’importanza del proprio ruolo, flessibilità, adattamento, riflessione continua, predisposizione ai cambiamenti.

Sottolinea B. Granieri “una gestione che ignora la dimensione emotiva delle classe e della mente dell’adulto, organizza uno spazio anti-educativo e anti-evolutivo dove regna sovrana la noia e prevalgono procedure e prassi didattiche che, di fatto, ratificano la divisione fra docenti ed allievi, senza possibilità di contatto e di sostegno educativo”³¹⁹.

Uno dei problemi che spesso gli insegnanti si pongono è di come sostenere e incrementare le motivazioni degli studenti.

Per E. Confalonieri e I. Grazzani Gavazzi motivare, orientare i ragazzi alla realizzazione di sé, “significa organizzare attività e interventi anche di tipo didattico che l’allievo avverte come funzionali al fine di lavorare sul suo mondo interno e sulle emozioni per meglio comprendersi e conoscersi”³²⁰.

È fondamentale il ruolo dell’ insegnante che deve avere la capacità di saper cogliere le richieste ed i bisogni degli adolescenti-studenti, che aspettano risposte chiare, che

³¹⁸ C. D’ Imporzano, *Op. Cit.*, p. 13.

³¹⁹ B. Granieri, “La gestione del gruppo classe”, in COSPES, *L’aggressività degli adolescenti nei contesti educativi: famiglia e scuola*, atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 23 Marzo 2001, p. 43.

³²⁰ E. Confalonieri E., I. Grazzani Gavazzi, *Op. Cit.*, p.136.

“vogliono essere considerati come persone ancora in ricerca, ma già con proprie idee che desiderano confrontare con quelle adulte per una valorizzazione personale”³²¹.

Sempre in riferimento alla legge, su citata, n. 53 del 28 marzo 2003, da un punto di vista educativo, la legge si propone di insegnare a vivere secondo determinati valori, che sono disseminati tra le righe della legge stessa, che esplicano la prassi educativa nei processi di istruzione e formazione che la stessa indica.

Da un punto di vista culturale, invece, la legge è caratterizzata da uno sfondo di contenuti conoscitivi, di modelli antropologici, di rappresentazioni prospettiche connotate da una ben definita concezione dell'essere e dell'esistere dell'uomo³²².

In effetti, la suddetta legge inquadra ogni persona, istituzione, ente come soggetti dinamici e consapevoli delle politiche e dei doveri che li riguardano, consci dei limiti e delle opportunità delle specifiche funzioni, ma proprio per questo dischiusi ad esercitarle con responsabilità, con adeguate relazioni di solidarietà con gli altri soggetti interessati al servizio educativo per i giovani.

È una legge che si rivolge agli alunni in quanto persone e ad insegnanti colti e competenti (articolo 5 sulla formazione iniziale degli insegnanti e sulla loro professionalità).

È una legge che affianca all'aspetto educativo della scuola quello dello sviluppo integrale dell'allievo, che non riduce l'unicità del singolo all'omologazione diffusa nella società attuale.

È una legge che si propone di “mettere sui banchi di scuola una formazione sia in sintonia con le sfere affettive, emotive, etico-sociali di ciascun allievo, sia al passo cognitivo con i suoi registri linguistici e le sue strutture del pensiero. Dunque, una scuola a misura della sua utenza, rispettosa degli stili interattivi e cognitivi dei propri allievi”³²³.

L'articolo 2 indica la direzione per ciò che riguarda l'importanza di una formazione della persona in senso globale e di un apprendimento durante tutto l'arco della vita per raggiungere “e sviluppare capacità e competenze (...) coerenti con le attitudini e le scelte personali (...) adeguate all'inserimento nella vita sociale (...)”³²⁴.

Ciò per porre in luce il fatto che il processo educativo individuale ha inizio con la vita stessa e dura per tutto l'arco della vita, per cui la stessa responsabilità educativa dei

³²¹ *Ivi*, p.137.

³²² B. Brocca, F. Fabbroni, *Op. Cit.*, pp. 79-80.

³²³ *Ivi*, p. 145.

³²⁴ www.scuolaelettrica.it/guida/leggi/2003/legge28marzo2003n53.htm, 19/05/08, art. 2, co. 1, punto a).

genitori e i tutte le altre figure adulte di riferimento, devono essere un energico fattore di sostegno, guida e fiducia costanti.

Una educazione per tutta la vita che abbia lo scopo di dare quelle conoscenze e competenze sostanziali per poter esercitare i propri diritti-doveri di cittadinanza attiva e per poter essere testimoni, da protagonisti, di quei valori universali di dignità, giustizia, cooperazione, solidarietà, il tutto nel rispetto della persona; una scuola aperta al futuro, una scuola che è dalla parte del soggetto che apprende.

Ne deriva che, come sottolinea G. Bertagna, è compito dell'intervento pedagogico mettere in campo tutte le sue "conoscenze ed abilità per interrogare e scoprire sempre più e meglio i livelli e le forme delle specifiche capacità di ciascuno nei vari campi della sua umanità, così da favorirne, con la conseguente progettualità pedagogica e didattica, il più alto ed armonico spiegamento possibile. Nella consapevolezza ovviamente che, avendo sempre a che fare con l'essere unitario della persona, lo sviluppo di una capacità particolare non potrà mai essere isolato da quello delle altre. L'evoluzione riguarda sempre tutto l'essere che siamo"³²⁵.

Per ciò che riguarda il nuovo ruolo della famiglia nella vita scolastica, come si è accennato in precedenza, "la riforma attuata dal Ministro Moratti cambia prospettiva. Nella scuola si passa dalla partecipazione alla cooperazione della famiglia"³²⁶.

Le responsabilità educative della scuola e della famiglia diventano complementari.

Sottolinea A. La Marca "i genitori hanno bisogno di essere coinvolti nella progettualità educativa della scuola, senza rimanere meri fruitori di un servizio, bensì diventando collaboratori degli insegnanti e co-protagonisti del progetto educativo per i figli-alunni. Questo li aiuta anche a fare propri quegli aspetti di normativa, che a volte diventano difficili da accettare, se non se ne conoscono le motivazioni"³²⁷.

In tale prospettiva, di un rapporto tra scuola e famiglia basato sulla reciprocità, sia educativa che relazionale, entrambe "sono impegnate da diritti e doveri verso le nuove generazioni nella ricerca di comuni percorsi. (...). Il piano sul quale la corresponsabilità tra genitori e insegnanti si situa è quello pedagogico-educativo; concerne perciò l'insieme di finalità, obiettivi, contenuti, iniziative, modalità metodologiche (...)"³²⁸. I genitori diventano in tale prospettiva una risorsa educativa, poiché "in tal modo i

³²⁵ G. Bertagna, *Valutare tutti*, ..., p. 25-26.

³²⁶ A. La Marca, *La personalizzazione...*, p. 13.

³²⁷ *Ivi*, p. 17.

³²⁸ P. Dusi, "Da casa a scuola: la relazione genitori/insegnanti", in *La Famiglia, La Scuola*, Brescia, n. 220, 2003, p. 44, in A. La Marca, *La personalizzazione* ..., p. 17.

genitori escono dalla mentalità della delega, si riappropriano del loro ruolo educativo e riprendono soggettività”³²⁹.

Traendo delle conclusioni, non si possono non condividere le parole di G. Serio quando afferma che la famiglia e la scuola “devono e possono condividere il cammino alto dell’amore; essere coscienza critica del territorio in cui operano; possono esserci (concretamente, visibilmente, umilmente) nello spazio in cui si trovano a vivere la vita sociale ordinaria. La società civile dovrebbe mobilitarsi culturalmente aiutando la famiglia e la scuola a riscoprire il valore autentico dell’uomo, costituito dalle sua potenzialità etiche; dovrebbe, cioè, tentare di far superare la rassegnazione (...) rispettando le regole. (...). Aiutare i giovani a superare l’individualismo aiutandoli a dialogare di più per stare bene con se stessi e con gli altri in una società che stia meglio. La scuola, per esempio, potrebbe essere uno spazio di incontro e di dialogo (...)”³³⁰.

La scuola attuale per far fronte alla costruzione di un efficace rapporto con i propri alunni adolescenti ha un bisogno fondamentale : insegnanti che siano consapevoli che il proprio lavoro consiste nel dare e trasmettere senso ai contenuti disciplinari ma anche, e soprattutto alle persone con cui che hanno quotidianamente a che fare : i ragazzi.

Gli insegnanti, ma anche i genitori, devono avere la consapevolezza di essere con-causa del benessere dei propri alunni, benessere psicologico, fisico, sociale, culturale. Benessere che è fondamentale non solo per il ragazzo in quanto studente, poiché influisce sull’apprendimento, ma anche sul ragazzo in quanto persona nella sua globalità ed in tutte le sue sfaccettature.

Diviene importante una valutazione del docente, che deve costantemente interrogarsi sulla propria qualità di essere docente, deve pensare a quanto abbia influito sulla riuscita scolastica dei propri alunni.

Docente che deve sì trasmettere e comunicare contenuti didattici, ma che deve anche, in quanto persona, far maturare l’autostima dei propri studenti.

La dimensione didattica, etica e deontologica devono essere strettamente intrecciate.

Insegnanti di una scuola formativa che dovrebbe, a tal fine, proporre scopi, saperi, atteggiamenti, valori, esperienze che siano costitutivi ed esemplari per i propri allievi.

Non si può non essere d’accordo con L. D’Alonzo quando sostiene che i docenti necessitano di due caratteristiche fondamentali: una reale competenza professionale ed una forte volontà educativa da offrire ad ogni soggetto, ad ogni allievo.

³²⁹ A. La Marca, (a cura di), *Famiglia...*, p. 18.

³³⁰ G. Serio, “La famiglia, la scuola, la parrocchia”, in *Oggi Famiglia*, organo del centro socio culturale “V. Bachelet”, Cosenza, n. 4, anno XIX, 4 Aprile 2007, p. 2.

Negli insegnanti non può mancare “l’ intenzionalità educativa, la volontà di essere educatori capaci di salvaguardare in ogni momento ‘la persona’ che si ha di fronte, il desiderio di voler tentare l’impossibile per il bene di ogni alunno, l’intima responsabilità morale capace di suscitare un’azione educativa volta a salvaguardare ed aiutare ogni allievo”³³¹.

L’atto dell’insegnare non può essere scisso dall’atto di rispettare gli alunni in quanto persone.

Si condivide il pensiero di A. La Marca che, parlando di alunni adolescenti, afferma : “se i genitori condividono l’idea che la caratteristica essenziale della persona umana è la libertà, intesa come energia interiore che permette di aprirsi anche agli altri, aiuteranno i figli a comprendere che lo studio come qualsiasi lavoro è umano, nella misura in cui perfeziona la libertà di chi lo svolge, ovvero nella misura in cui si mette in esso il meglio di sé (...)”³³².

³³¹ L. D’Alonzo, “Difficoltà a pensare, difficoltà a studiare, insegnanti e adolescenti a scuola, in COSPES, *L’adolescente e le sue sofferenze nascoste: la fatica di crescere*, atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 22 Marzo 2002, p. 94.

³³² A. La Marca, (a cura di), *Famiglia...*, p. 85.

1.11 I pari

Nei processi di cambiamento che coinvolgono i ragazzi nel periodo adolescenziale vi è, tra le altre, un' esigenza che pone da un lato il bisogno di essere protetti dalla famiglia, e dall'altro la volontà di differenziarsi da quest'ultima e trovare una propria autonomia.

Con lo sviluppo di una nuova identità lo "spazio vuoto" lasciato dai genitori, viene riempito "dall'idealizzazione" dei coetanei.

Si crea una necessità di identità con un modello che può essere diverso, anche solo in parte da quello proposto dai genitori.

Ne consegue che la dimensione del gruppo, che viene vista come una sostituzione del rifugio protettivo familiare, acquisisce valore in quanto sostegno e risposta alle richieste adolescenziali, il gruppo dei pari diventa esperienza cruciale.

Avendo un gruppo alle spalle l'adolescente fa meno fatica ad intraprendere il percorso di distanziamento dalla famiglia d'origine e viene perciò visto come fonte di rassicurazione.

Il gruppo è, insieme alla famiglia, palestra per imparare a divenire adulti.

La vita di gruppo è una parte importante del percorso evolutivo, un ambito in cui vengono elaborate norme, valori, mode, è uno strumento per la realizzazione del sé, un ambito che contribuisce a dare sicurezza, in un periodo, quale è l'adolescenza, in cui si sperimentano molti cambiamenti, non di rado repentini.

Il gruppo, infatti, offre vitalità e dinamicità al senso di appartenenza, emotiva ed affettiva, preparando ed introducendo alla vita sociale.

Diviene uno strumento per realizzarsi, diventare persona adulta, soggetto autonomo, in una condizione di passaggio, di transito, di cambiamento esistenziale e formativo sostanziale.

È luogo in cui si mette alla prova ciò che il proprio vissuto precedente ha insegnato, ciò che si è appreso, ciò che si riesce a trasmettere agli altri di se stessi, in base al proprio bagaglio esperienziale, culturale, valoriale.

La gran parte degli adolescenti, infatti, assume come riferimento principale per il proprio processo di crescita un determinato gruppo di coetanei, a cui dedica gran parte del tempo quotidianamente fruibile.

Il gruppo aiuta, in tal modo, gli adolescenti a mettere alla prova le indicazioni comportamentali, i valori che hanno appreso in famiglia.

Provano, quindi, a sperimentare nuove regole, nuovi modi di stare in relazione, nuove dimensioni quali l'autonomia, l'espressività, l'affettività, la creatività, l'affermazione personale.

Gli amici nell'adolescenza non sono più come nell'infanzia compagni di gioco, ma diventano principalmente persone con cui confrontarsi, con cui confidarsi.

Ne consegue che non si può non ammettere che l'ambito delle amicizie è quello in cui si esprimono in maniera più evidente la dimensione emotiva e relazionale degli adolescenti.

Il gruppo svolge una funzione di strutturazione e contenimento, diversa e più flessibile rispetto a quella esercitata dalla famiglia e della scuola: anche all'interno del gruppo, per quanto implicite, vi sono norme di comportamento, valori e gerarchie da rispettare, tutti fattori con una chiara valenza di strutturazione, ma non così rigidi come quelli scolastici e familiari ed alla cui definizione l'adolescente può in qualche modo partecipare.

Far parte di un gruppo rafforza, inoltre, la propria autostima, ci si sente più forti perchè non si è soli, conferisce senso di appartenenza.

E non di rado "il sentirsi oggetto di apprezzamento e ammirazione, di simpatia e affetto infonde loro fiducia nelle proprie capacità ed accresce la stima di sé"³³³.

A ciò si deve aggiungere che spesso gli adolescenti hanno paura dell'isolamento che crea in loro molta insicurezza, cui si somma il bisogno di accettazione, riconoscimento ed appartenenza.

La tendenza attuale è quella di formare dei gruppi relativamente chiusi ai quali i membri sono leali e fedeli, con relazioni intense, è difficile che accettino che si parli male dei loro amici, diventando abbastanza critici verso tutti gli elementi che non fanno parte del gruppo.

Quest'ultimo, al di là delle distinzioni tra formale, non formale ed informale, resta comunque per gli adolescenti una entità che coinvolge fortemente sul piano emozionale, identitario, "come luogo privilegiato delle relazioni interpersonali, dei confronti verbali e comportamentali, che costituiscono il terreno sociale su cui ognuno fonda i propri giudizi, le proprie attese per il futuro, le proprie scelte di valore"³³⁴.

³³³ N. Galli, "Elogio dell'amicizia", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 2, Marzo-Aprile 2000, p. 10.

³³⁴ F. Montuschi, A. Palmonari, *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, EDB, Bologna, 2006, p. 58.

Dai dati emersi dal sesto rapporto Iard sulla condizione giovanile³³⁵ le relazioni personali risultano essere le più importanti nella vita degli adolescenti.

L'amicizia è il valore il cui rilievo è il più cresciuto negli ultimi anni: dal 58,4% del 1983 è passato al 77,5% del 2004.

Capita, purtroppo, che nella nostra società si sia sempre sotto osservazione e si venga spesso valutati non per ciò che veramente si è, in base al valore personale di ciascuno, ma in base agli "aggettivi" standard dei modelli; la socializzazione diventa in tal modo una fatica del tutto onerosa per il singolo adolescente.

"La socializzazione secondaria si aggiunge a quella familiare per realizzare una sorta di nuova nascita sociale che rende gli individui capaci di orientare le azioni verso scopi anche collettivi e di controllare, così, il loro comportamento".³³⁶

L'esigenza di avere amici, di frequentare un gruppo, di "sentirsi parte", è uno dei bisogni più evidenti che gli adolescenti esprimono.

Tale tipologia di socializzazione non solo sopperisce alla necessità di evitare al ragazzo la sensazione di solitudine diffusa, ma risponde anche al bisogno di radicamento sociale.

A ciò si deve associare anche la crisi che sta investendo le famiglie e la conseguente percezione dei figli, degli adolescenti, in particolare, di sentirsi soli e di avere conseguentemente, un forte desiderio di contatto con i propri coetanei con cui confrontarsi, per esorcizzare le proprie ansie ed incertezze, di colmare la percezione di precarietà esistenziale.

Tutto questo a sostegno del fatto che il gruppo viene visto come una struttura di appoggio per le trasformazioni dell'adolescente e a tale scopo è essenziale in quanto dà la sensazione di mantenere il senso della continuità del sé; la vita di gruppo ha lo scopo di riconoscere il ragazzo per quello che è e per quello che sta diventando; dà la sensazione di completezza, unità e continuità che l'adolescente sente indebolita a causa delle trasformazioni che stanno avvenendo in lui.

Il gruppo diviene il luogo di condivisione e confronto prima di avventurarsi nella vita adulta.

Trasmette in tal modo ai ragazzi la giusta autostima per far fronte ai grandi cambiamenti che deve affrontare.

³³⁵ C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007, p. 264.

³³⁶ D. Cravero, *Corpi alla specchio*, EDB, Bologna, 2006, p. 76.

Si è detto che la vita in gruppo favorisce la riorganizzazione del sistema del sé. L'identificazione con i pari, consente di prendere le distanze dagli adulti, dalle figure parentali in primis, per potersi sperimentare ed individuare. Dal confronto con gli altri si ha possibilità di fare emergere aspetto della propria personalità celati fino a quel momento, permettendo una migliore conoscenza di sé.

Gli stimoli, positivi, che il gruppo dà all'adolescente servono per dare significato, coerenza, continuità, per rielaborare, riorganizzare, integrare il proprio concetto di sé.

Inoltre, il poter discutere insieme di varie tematiche, imparare ad organizzare ed elaborare progetti (in virtù anche dell'acquisizione di nuove e più complesse strutture cognitive), il prendere decisioni, l'intavolare discussioni costruttive, il mettersi alla prova, l'assumersi ruoli e responsabilità delle azioni, altro non sono che positivi fattori di crescita.

E' con l'appartenenza ad un gruppo che l'adolescente impara a trovare una propria consapevole collocazione, distinguendosi dal mondo adulto e da quello dell'infanzia.

Ma è altresì giusto fare una distinzione : il gruppo accoglie, la famiglia educa.

E questo gli adolescenti lo percepiscono bene.

E gli adulti lo devono tenere ben presente.

Nel gruppo di appartenenza si sentono accolti, graditi, capiti, sperimentano il gusto dell'emancipazione.

Ma è indubbio che provengono dalla famiglia, dall'imprinting che hanno ricevuto fin da piccoli, il bagaglio di valori fondamentali per la propria crescita individuale e sociale e l'orientamento di fondo per i comportamenti futuri anche nel gruppo.

Riguardo le relazioni amicali una differenziazione va fatta tra preadolescenza e adolescenza.

A partire dalla preadolescenza il rapporto con i coetanei assume significati diversi : da compagni di gioco, talvolta occasionali, ma non sostitutivi del ruolo genitoriale e/o comunque di adulti di riferimento sostanziale, gli amici diventano essenziali nella vita quotidiana.

Indicativamente si possono delineare le fasce d'età in cui si assiste a dei mutamenti inerenti alla qualità dei rapporti d'amicizia.

Verso i 14-15 anni gli amici, e più in là il gruppo, diventano fondamentali.

Verso i 18-19 anni il gruppo sembra perdere la forza della sua attrattiva e ci si orienta verso rapporti improntati a riconoscere la propria individualità.

Si compie un percorso che va dall'amico/a del cuore, al piccolo gruppo, al grande gruppo nell'adolescenza piena.

Una prima fase dei rapporti d'amicizia è quella di relazione diadica con l'amico/a del cuore. Si tratta frequentemente di soggetti dello stesso sesso che trascorrono gran parte del loro tempo insieme, con una tipologia di relazione così intensa da apparire talvolta simbiotica, richiedente un totale reciproca fedeltà e disposizione in qualsiasi momento.

Tale legame d'amicizia, sottolinea G. Pietropolli Charmet, si trasforma in rapporto alla crescita di competenze cognitive, sociali, linguistiche ed emotive, per cui si modifica con l'età; intorno ai 13 anni si tende ad avere in comune principalmente attività di gioco, il bisogno di intimità e lealtà aumenta, invece, verso i 14 anni; tra i 15 e i 17 anni l'amico/a del cuore diventa un "laboratorio di sostegno aperto giorno e notte"³³⁷, preliminare a quella che sarà una prima relazione amorosa.

È nell'amico/a che si ha accanto che l'adolescente ricerca la necessità di confidarsi con una persona con cui abbia una relazione paritaria, che sia uno "specchio" delle proprie azioni e idee, che abbia i suoi stessi atteggiamenti e convinzioni nei confronti del mondo circostante.

Talvolta si va alla ricerca di un amico/a che sia un modello, che abbia qualità e caratteristiche che si vorrebbe possedere, che sia, come lo definisce G. Petter, "più esperto, come lo sono gli adulti, tuttavia più disponibile di loro per un rapporto alla pari"³³⁸.

Nella preadolescenza il rapporto di amicizia tra due persone dello stesso sesso, che trascorrono insieme gran parte del proprio tempo tipica di questo rapporto è l'esperienza di esclusività e fedeltà.

L'amico/a del preadolescente diviene riferimento e sfogo non solo all'esterno dell'ambito familiare, ma anche quando si è a casa lo si considera sempre come un punto fermo di riferimento, soddisfa il bisogno di confidenza, diviene quasi una fattispecie di alter ego, talvolta modello cui ispirarsi, così come sostegno per affrontare il distacco dall'infanzia e funge quasi, come si è già accennato, da preludio ad una futura e più matura relazione sentimentale.

È nella preadolescenza che si sviluppa una prima attenzione agli aspetti della confidenza e della reciprocità con l'altro da sé, in funzione di interessi e valori comuni.

³³⁷ G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti, padri e madri di fronte ad una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 269.

³³⁸ G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 199.

È proprio in questa fase che deve essere avviata una attività educativa molto incisiva a tal proposito.

È in questo momento che, con lo sviluppo di nuove capacità di pensiero e riflessione, i ragazzi riescono a cogliere, in maniera empatica, l'essere, i sentimenti dell'altro, riescono a dare alla relazione amicale dignità di esperienza e di progettualità.

Ne deriva che necessita sviluppare e sollecitare la formazione di quei concetti di mutualità e scambio fondamentali nell'orientamento "verso il superamento del bilancio del dare/avere tra le parti, dovuto al prevalere di atteggiamenti egocentrici ed utilitaristici, e verso l'apertura ad una iniziale forma di gratuità, di autentica donatività e virtù (...)"³³⁹.

A ciò si deve aggiungere che il preadolescente, diversamente da ciò che avveniva nell'infanzia, in cui si guardava principalmente alle capacità di gioco dell'altro, ha consapevolezza che per un confronto necessitano amici con lui compatibili, caratterialmente, emotivamente, psicologicamente, eticamente.

L'intervento educativo ha come scopo quello di far capire al preadolescente che necessita "accettare anche le debolezze e le fragilità dell'amico; che è necessario essere coscienti dell'esistenza di uno spazio reale in cui i limiti reali dell'altro devono venire compresi e tollerati;

che si dovrebbe vivere l'amore di amicizia come forma di amore capace, partendo dal valore iniziale già riconosciuto a ciascun amico e (...) di far affiorare e di consolidare ulteriori qualità e capacità personali".³⁴⁰

Ciò che differenzia l'amicizia preadolescenziale da quella adolescenziale è che nella prima vi è ancora un prevalere di autonomia dall'amico rispetto a forma di sicurezza ed armonia personali.

Questa forma amicale è fortemente caratterizzata da vincoli esclusivi e possessivi, con una marcata dipendenza affettiva tra i due soggetti in relazione.

Di fronte a tale tipologia di relazione amicale non deve allarmare l'identità ancora incerta di quest'ultima, il suo carattere di chiusura tra due soli individui, ma bisognerebbe piuttosto far emergere quegli aspetti positivi, costruttivi per i singoli soggetti in prospettiva di una crescita futura della vita personale, relazionale, di superamento di quegli aspetti egocentrici tipici dell'età.

³³⁹ C. Foppa Pedretti, "L'amicizia nella preadolescenza e nell'adolescenza", in M. L. De Natale, (a cura di), *I luoghi dell'educare*, Quaderni del Creada, n. 2, Ed. Insieme, Terlizzi, Bari, 2008, p. 128.

³⁴⁰ *Ivi*, p. 130.

Nella fase adolescenziale, l'esigenza di allontanarsi dalla cerchia familiare è più forte così come aumenta la necessità di relazioni più intime e riservate.

L'amicizia diviene un "bisogno naturale dell'adolescente"³⁴¹.

Ed intendendola nel senso sottolineato da C. Foppa Pedretti³⁴², essa diviene compito di sviluppo, e se orientata dagli adulti con fini educativi, diviene inequivocabilmente luogo di rafforzamento del sé della persona adolescente.

La fisiologica necessità dell'adolescente di raffronto, supporto, confidenza, fiducia, li induce a stringere relazioni sia con un singolo amico, sia con un gruppo.

Durante l'adolescenza "il gruppo amicale continua ad assolvere (...) le funzioni di socializzazione, di individuazione e di affermazione dell'identità personale"³⁴³, anche se oggi si assiste sempre più spesso ad una precoce tendenza nei ragazzi ad una socializzazione orizzontale, con relazioni affettive significative.

Ciò ha comunque anche come concausa l'affievolimento, la diminuzione di senso delle relazioni con le figure adulte di riferimento e di perdita di trasmissione di valori forti.

E se è vero che il gruppo ha potenzialmente in sé il pericolo di creare dipendenza psicologica, comportamentale, è vero anche che con una corretta impostazione educativa può diventare ambito ricco di opportunità, di miglioramento personale, relazionale, capacità di responsabilizzazione, di sostegni di fronte alle insicurezze derivanti dalle molteplici trasformazioni legate all'età, di sviluppo di qualità morali positive, di desiderio di confronto-scontro con la realtà adulta.

Le relazioni tra pari possono nascere nei posti più diversi, ma è solo tramite una libera scelta che si possono attuare effettivamente quei luoghi comunicativi in cui si mettono insieme una effettiva simmetria di rapporti, cioè l'assenza di gerarchie, con un equilibrato rapporto tra regole competitive e cooperative tra i membri.

Ciò detto, non si può prescindere dal sottolineare il ruolo fondamentale che gioca una corretta educazione all'amicizia da parte delle figure adulte nei confronti degli adolescenti.

Nell'adolescenza, così come nell'età adulta, l'amicizia è "espressione dello sviluppo della personalità nel suo insieme, della maturazione di tutte le funzioni dell'io"³⁴⁴.

Inoltre, "l'amicizia non è un approdo automatico della vita adulta; esige un lungo tirocinio"³⁴⁵ in cui l'adulto sia da guida per l'adolescente.

³⁴¹ G. Pietropolli Charmet, *Amici, compagni, complici*, Franco Angeli, Milano, 1997, p. 17.

³⁴² C. Foppa Pedretti, "L'amicizia nella ...", p. 141.

³⁴³ *Ivi*, p. 144.

³⁴⁴ N. Galli, "Elogio.....", p. 9.

È facile scambiare una conoscenza con una amicizia, e la prima deriva un mancato chiarimento nell'adolescenza del senso dell'amicizia vera.

Si concorda con L. Pati che in tale fase di sviluppo emotivo dei ragazzi la famiglia, ed in primo luogo i genitori, è richiamata “all’incremento di consapevolezza, all’assunzione di responsabilità, alla chiarificazione dei propri progetti educativi e ad una salda e radicata fondazione degli stessi in chiave valoriale”³⁴⁶.

Sebbene oggi l'appartenenza del proprio figlio ad un gruppo di pari non costituisce un grosso problema per i genitori, anzi, lo è forse la situazione contraria, nonostante tutto esistono dubbi e problemi che impensieriscono le figure parentali, ad esempio la tipologia del gruppo frequentato e il ruolo che il figlio ha nello stesso, i rapporti che vi si instaurano, i valori di base condivisi.

Vi è soprattutto il timore che i propri figli possano divenire succubi degli altri, delle mode, ‘conformati’ al gruppo.

Ma è vero anche che in tale processo una parte di responsabilità la hanno gli stessi genitori : da un lato vorrebbero che i figli fossero autonomi dagli altri membri del gruppo nell’agire e nel pensare, capaci di differenziarsi dagli altri, ma dall’altro non pongono veti alle richieste di ciò che li possa rendere uguali agli altri : abiti, scarpe, motorino, accessori, soldi, ecc.

È indubbio che per gli adolescenti è importante “imparare a stare nel gruppo, saper affrontare alcuni problemi che il gruppo vive, e per questo deve poterne parlare anche con il proprio padre e la propria madre (...)”³⁴⁷.

E purtroppo capita spesso che il volere decisionale del gruppo abbia la meglio sulla decisionalità del singolo.

Può far assumere atteggiamenti, comportamenti che il singolo non assumerebbe mai da solo.

È basilare che l’adolescente sia consapevole di tali dinamiche, che il gruppo può influire sui suoi principi e sul suo senso del limite che invece non deve modificare, e che ne parli con i propri genitori.

È importante che discuta con loro su come potersi difendere da tali processi, su come non annullare la propria dimensione etica, la propria identità.

³⁴⁵ N. Galli, “L’amicizia: come avviarla ed educarla nell’adolescenza”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 6 Marzo-Aprile 2000, p. 83.

³⁴⁶ L. Pati, (a cura di), *Innamoramento giovanile e comunicazione educativa in famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 2000, p. 36.

³⁴⁷ V. Andreoli, *Lettera ad un adolescente*, Rizzoli, Milano, 2004, p. 117.

Sussiste la necessità che i genitori, nonostante le indiscusse preoccupazioni, non assumano comportamenti da antagonisti e di sfiducia nei confronti degli amici dei propri figli.

È giusto avere una corretta fiducia nelle potenzialità del proprio figlio e del suo gruppo di appartenenza, consapevoli dell'importanza che quest'ultimo ha nel percorso di crescita, percorso che però non può prescindere dal controllo dei genitori.

È compito dei genitori riconoscere la ricchezza intrinseca del proprio figlio, la sua unicità, la sua irripetibilità che non può e non deve essere omologata a quella degli altri, anche se questo è un pericolo costante.

È su questo aspetto che devono lavorare le figure parentali: aiutare i figli adolescenti ad accettarsi per quelli che sono e che stanno diventando, senza sminuire l'importanza del confronto con gli altri.

La paura dei genitori è che i propri figli siano sempre meno se stessi e sempre più il gruppo.

Ma devono ricordare che “essere se stessi è un compito della vita, cui ciascuno di noi è chiamato; ma non si può essere se stessi se non con qualcuno, con cui ci si lega, con cui si fa storia. Essere con il gruppo è perciò sano e auspicabile; essere il gruppo invece no, perché indica proprio il processo opposto, quello di depersonalizzazione”³⁴⁸.

Ed inoltre, è compito dell'adulto educare l'adolescente ad una corretta relazione amicale, aiutarlo ad indirizzare e trasformare le tendenze egocentriche tipiche dell'età in tendenze allo centriche, proprio perché l'amicizia è apertura all'altro, oltre che conoscenza di sé e dell'altro.

Una considerazione pregiudizievole da sfatare è che vi è sempre una antitesi tra vita di gruppo e vita familiare.

È vero che il gruppo può essere considerato come rifugio fuori della propria casa, ma è altresì molto più vero che una corretta vita gruppale nulla può togliere ad una partecipazione attiva e significativa alla vita familiare.

L'amicizia vera non può che essere un bene per l'adolescente, per far maturare in lui la consapevolezza dell'importanza e del senso di relazioni basate su solide fondamenta, ricche di senso e durature, libere da interessi ed aperte all'altro in quanto persona.

Da parte dei genitori, è da indirizzare e favorire la ricerca di questo “raro dono della vita”³⁴⁹

³⁴⁸ M. T. Zattoni, *Genitori nella tempesta*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, PEF 13, 2005, p. 75.

³⁴⁹ N. Galli, “L'amicizia: come...”, p. 90.

L'adulto dovrebbe sollecitare "il giovane all'abbandono degli atteggiamenti egoistici non soltanto nei rapporti di più stretta amicizia (...), ma anche a livello della più vasta amicizia sociale. È necessario abituare l'adolescente a vivere l'apertura al contesto allargato non soltanto sulla base delle categorie del ricevere, ossia come opportunità (...), ma anche alla luce delle categorie del dare, attraverso le quali cominciare a leggere lo spazio sociale (...)"³⁵⁰.

L'adolescente è artefice primario della sua "progressiva umanizzazione sorretta e promossa"³⁵¹ dalle figure adulte che lo circondano, i genitori in primis.

Egli al di là dell'apparenza, desidera avere accanto adulti che siano in grado di tutelare le sue esigenze, sostenerlo nell'impresa di affrontare il cammino della vita, aiutarlo a far fronte ad ansie e incertezze.

Ciò in cui i genitori, gli adulti in generale, devono essere esempio è la fedeltà a se stessi, agli altri, agli amici.

Devono essere per i giovani esempio di "adesione e fedeltà personali al vero", con una forte inclinazione "alla trasparenza e alla autenticità e come capacità di effettivo rendere presenza l'altro nel rapporto di approssimazione e di ricomprensione con sé"³⁵².

L'amicizia è un bene così insostituibile, che si deve imparare a apprezzarlo.

Come sottolinea N. Galli, riprendendo G. Lutte, l'adolescente e l'amico "si fanno il dono reciproco di conoscersi, di parlare dei propri progetti, di aspirare a ideali condivisi; in tal modo, mentre contribuiscono a sostenersi a vicenda, esplorano pure se stessi"³⁵³.

Conviene allora impiegare il termine amicizia solo per riferirsi all' interiorità di queste relazioni"³⁵⁴.

"L'amico è un donatore di senso"³⁵⁵, dona senso a sé e all'altro in quanto persone.

L'adolescenza deve essere, e se non lo è, deve diventare valore per i ragazzi di oggi.

Parlare di amicizia, dell' educazione al sentimento dell'amicizia oggi è tema più che mai attuale, e sicuramente anche più importante che nel passato, "giacché favorisce la maturazione psicoaffettiva dell'adolescente, la felicità presente e futura di lui. Le migliori e più salde amicizie si formano in età giovanili, non di rado durature per sempre"³⁵⁶.

³⁵⁰ C. Foppa Perdetti, "L'amicizia nella...", pp. 151-152.

³⁵¹ N. Galli, "L'imprescindibile presenza", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 6, Marzo-Aprile 2000, p. 160.

³⁵² C. Foppa Perdetti, *Essere amici: percorsi di educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, pp. 189.

³⁵³ G. Lutte, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, Il Mulino, 1987, pp. 238-239.

³⁵⁴ N. Galli, *L'educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1991, p. 153.

³⁵⁵ G. Pietropolli Charmet, *Amici...*, p. 30.

³⁵⁶ N. Galli, "L'amicizia: come...", p. 89.

Necessita che i giovani siano educati all'amicizia, che siano preparati, indirizzati e guidati verso di essa.

Focalizza bene il concetto di amicizia come scambio reciproco N. Galli, quando afferma: "educare l'amicizia nell'adolescenza significa anzitutto rendere coscienti ragazzi e ragazze che oltre a ricercare gli affetti esteriori della relazione, debbono tendere agli interiori: si tratta non solo di scambiarsi idee e opinioni, bensì anche di imparare l'uno dall'altro, di crescere nell'intimo con l'aiuto dell'amico.

Occorre, poi, stimolarli ad uscire dalla comunità chiusa, dominata dall'egocentrismo, tipica dell'amicizia della prima adolescenza, per costruirne una aperta, retta dall'allocentrismo, in cui i giovani avvertano le esigenze dell'amore etico, ossia di 'essere per la persona amata', i tratti del quale sono la 'sollecitudine', la 'fedeltà', la 'reciprocità', la 'dedizione' ”³⁵⁷.

L'amicizia che deve essere una "mutua donazione, il reciproco aiuto"³⁵⁸.

L'amicizia deve essere intesa in una dimensione di appoggio e reciprocità.

L'adolescenza è età privilegiata per l'educazione al sentimento dell'amicizia perché "gli individui di queste età si attirano a vicenda, sono inclini ad ascoltarsi, a comprendersi, a confidarsi; hanno una ingenua fiducia nel loro contesto, nel futuro che li attende, da proteggere dato che sarà la realtà, caso mai, a romperne l'incanto. Hanno altresì tempo e voglia di allacciare conoscenze e relazioni, mossi da una incontenibile tendenza all'interazione sociale e liberi da impegni gravosi di famiglia e professione"³⁵⁹.

Come dovrebbe essere intesa l'amicizia e l'educazione ad essa?

Nella realtà attuale, l'educare all'amicizia è una sfida faticosa, in seguito a tutti gli influssi negativi che scaturiscono dalla perdita di valori forti nella nostra società, tale crisi investe "la dimensione affettiva, e quindi, la capacità di instaurare con gli altri relazioni umanamente significative e gratificanti"³⁶⁰.

Si dovrebbe configurare come un legame spirituale tra pari, con caratteristiche ed inclinazioni più simili tra loro che dissimili, mossi dalla volontà di confrontarsi, scambiarsi opinioni e valori, condividere comportamenti.

La vera amicizia dovrebbe delinearsi come rapporto simmetrico, reciproco nella comprensione, disinteressato poiché volto ad uno scambio etico, dialogico nell'ascolto e

³⁵⁷ N. Galli, *L'educazione dei preadolescenti...*, p. 156.

³⁵⁸ N. Galli, "Elogio...", p. 10.

³⁵⁹ N. Galli, "L'amicizia: come...", p. 91.

³⁶⁰ C. Foppa Perdetti, *Essere...*, pp. 158-159.

nel dialogo, incentivo all'autonomia, al confronto, alla ricerca di se stessi e della propria identità, alla fiducia in sé e negli altri³⁶¹.

Ne deriva che l'unica guida davvero valida nel delineare tale caratteristiche è l'educazione alla stessa amicizia.

“L'amicizia è un bene dell'esistenza”(…). Essa partecipa di tutte le dimensioni e ricchezze della persona (…)" e si struttura come una forma di "amore etico"³⁶², per cui è compito dell'educazione sostenere l'adolescente a "mantenere la relazione sul piano dello scambio spirituale"³⁶³.

Essa è una dimensione fondamentale e fondante dell'esperienza umana"³⁶⁴.

L'amicizia è una virtù etica per cui non solo è predisposta ad essere educata, ma necessita proprio di questa tipologia di attenzione per giungere al suo massimo compimento³⁶⁵.

La vera amicizia non può non predisporre i giovani al "vero senso umano".

L'educazione all'amicizia è infatti sfida alla persona nella sua globalità³⁶⁶.

E ciò non può che essere fonte di stimoli ed possibilità per lo sviluppo di se stessi.

In amicizia la dimensione etica ed affettiva non si possono scindere, non solo perché "l'autentica opzione morale comporta un'adesione affettiva, un vero e proprio moto d'amore nei confronti dei valori coltivati, ma soprattutto perché, a livello esistenziale, esiste un'intima corrispondenza tra il piano etico (...), e la realtà emotiva, intesa nella sua attitudine alla comunione, alla cura dell'altro, alla gratuità e al dono di sé"³⁶⁷.

I momenti di incontro e dialogo costituiscono la struttura intorno alla quale si sviluppa il vincolo amicale.

“L'amicizia conferma la sua partecipazione alla natura dell'amore spirituale umano, ma non può definirsi compiuta finché le dimensioni dell'incontro e del dialogo che la sostanziano non si misurano con le componenti etiche di cui sono portatrici e che l'attività educativa si deve incaricare di potenziare, integrandole con quelle emotivo-sentimentali"³⁶⁸.

³⁶¹ N. Galli, "L'amicizia: come, p. 87.

³⁶² *Ivi*, pp. 82-83.

³⁶³ *Ivi*, p. 83.

³⁶⁴ E. Besozzi, (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa: maschile e femminile nei processi di crescita*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 122.

³⁶⁵ C. Foppa Perdetti, *Essere...*, p. 58.

³⁶⁶ *Ivi*, p. 59.

³⁶⁷ *Ivi*, pp. 162-163.

³⁶⁸ *Ivi*, p. 167.

La comunicazione tra amici impegna ognuno nel dialogo con la vita, nel senso che si confronta con l'altro da sé per ritrovare il proprio senso che lo sosterrà nel cammino e nelle scelte della propria vita.

Di contro al dilagare tra gli adolescenti di oggi di un forte sentimento di egoismo, necessita ricordare loro che la vera amicizia è essenzialmente gratuità, poiché “il vincolo (amicale) nasce e sussiste in virtù di un libero atto gratuito, un dono, che ciascun amico offre all'altro e che deve essere incessantemente rinnovato, nella libertà, da entrambe le parti”³⁶⁹.

E, a sigillo del carattere di gratuità che deve caratterizzare il rapporto di vera amicizia, vi sono la fiducia; ciò non per cadere in una facile ed ingenua “idealizzazione dei rapporti intersoggettivi, quanto di una personale innocenza di propositi, di parole e di azioni, (...)”³⁷⁰.

“(...) così dobbiamo credere che si debba ricercare l'amicizia non nella speranza di un contraccambio, ma nella convinzione che il suo intero guadagno consista unicamente nell'amore”³⁷¹.

“L'amicizia, dunque, comporta moltissimi e grandissimi vantaggi, ma ne presenta uno nettamente superiore agli altri: alimenta buone speranze che rischiarano il futuro e non permette all'animo di deprimersi e di abbattersi. Chi guarda un vero amico, in realtà, è come se si guardasse in uno specchio”³⁷².

³⁶⁹ *Ivi*, pp. 198.

³⁷⁰ *Ivi*, p. 200.

³⁷¹ Cicerone, *De Amicizia*, Garzanti, Milano, 1990, IX, 31, p. 85.

³⁷² *Ivi*, VIII, 23, p. 79.

1.12 I media

Non si può tracciare un profilo degli adolescenti attuali senza far riferimento al loro rapporto con le nuove tecnologie e, di conseguenza, non si può non porsi degli interrogativi in prospettiva pedagogica circa le conseguenze di un rapporto così stretto in una fase della vita così delicata.

M. Morcellini³⁷³, a tal proposito, parla di tastiera mediale che “fa riferimento al fatto che i consumi culturali dei bambini e degli adolescenti sono distribuiti su un ventaglio variegato di stimoli e di sollecitazioni comunicative e socioculturali”³⁷⁴.

I ragazzi di oggi, infatti, vivono gran parte del loro tempo immersi nel digitale, che diviene canale preferenziale di comunicazione e socializzazione.

Inoltre, dal recentissimo studio delle Nazioni Unite sulla violenza contro i bambini è emerso che “ (...) la violenza può essere associata ai mass media ed alle nuove tecnologie di informazione e comunicazione. I mass media alcune volte descrivono la violenza come normale o la esaltano”³⁷⁵.

Papa Benedetto XVI, in occasione della giornata mondiale delle comunicazioni sociali, sul tema “i bambini e i mezzi di comunicazione: una sfida per l’educazione” ha parlato della “tendenza a produrre programmi, compresi film di animazione e videogame, che in nome del divertimento esaltano la violenza, riflettono comportamenti antisociali o volgarizzano la sessualità umana”³⁷⁶.

Prima di analizzare i nodi problematici da un punto di vista pedagogico, è utile fare una panoramica su quelle che sono le percentuali dei giovani che utilizzano i media più diffusi.

A tal proposito, facendo un rimando all’ultimo rapporto Iard sulla condizione giovanile si può delineare uno sguardo d’insieme sul rapporto tra adolescenti e media.

Circa 9 adolescenti su 10 hanno un computer nella propria camera che utilizzano senza limiti di tempo e di buon senso, a caccia di stranezze ed emozioni³⁷⁷.

³⁷³ M. Morcellini, *La TV fa bene ai bambini*, Universale Meltemi, Roma, 1999, p. 23.

³⁷⁴ D. Felini, *Pedagogia dei media*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 17.

³⁷⁵ www.minorimedia.it/studi_e_ricerche, 21/04/08.

³⁷⁶ www.ratzingerbenedettoxvi.com, 18/04/08.

³⁷⁷ M. Del Piano, *Come sono cambiati i preadolescenti? Ragazzi con la maschera di adulti*, in www.cnos.org, 05/09/07.

In percentuali, il 50,1% dei 15-17enni sa utilizzare il Pc e ne fa un uso quotidiano (il 23,7% maschi, 11,9% femmine); è solo lo 0,9% non sa utilizzare il computer e non ha interesse ad imparare³⁷⁸.

Anche dall'ultimo rapporto Censis del 2007³⁷⁹ emerge una rivoluzione digitale continua, vecchi e nuovi media convivono perfettamente ampliando gli accessi individuali al mondo degli stessi media.

Il ruolo principe è sempre della televisione.

Nel 2007 gli utenti della televisione in generale sono passati dal 94,4% al 96,4% della popolazione.

Più netto risulta il progressivo passaggio dalla televisione tradizionale a tutte le forme di tv digitale tra i giovani.

Il 99,1% di spettatori giovani della tv tradizionale diventa il 93,5%, che però arriva al 41% di utenti per la tv satellitare e al 8,6% per la tv via internet.

Per quanto riguarda internet, nel 2007 gli utenti in generale hanno raggiunto il 45,3% della popolazione, con un indice tra i giovani del 68,3%.

Anche il cellulare viene considerato uno strumento di uso quotidiano dal 92,6% dei giovani (tanto che si dà priorità al cellulare che squilla piuttosto che alla persona con cui si sta parlando...).

Per quanto riguarda l'uso di internet, una ricerca³⁸⁰ condotta in Israele dalla Prof.ssa Lemish dell'Università di Tel Aviv, rivolta a ragazzi arabi ed ebrei di differente estrazione sociale ed ai loro genitori, ha messo in luce un aspetto preoccupante.

Vi è un gap enorme tra le generazioni nel rapporto e nella conoscenza delle nuove tecnologie, "vi è un netto scarto generazionale tra giovani e adulti in relazione al possesso delle competenze necessarie a governare i nuovi media"³⁸¹.

Tanti genitori sono più che mai lontani dai propri figli che integrano le attività quotidiane con una vita virtuale.

"Gli adolescenti confessano di aver dovuto inizialmente guadagnare la fiducia del genitore dimostrando le proprie 'buone intenzioni', ma dopo questa fase essi hanno potuto navigare da soli, senza alcun controllo"³⁸².

³⁷⁸ C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007, p. 318.

³⁷⁹ www.censis.it, 18/04/08.

³⁸⁰ www.corriere.it/scienze_e_tecnologie, 06/02/2008.

³⁸¹ P. C. Rivoltella, *Screen generation : gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p. 95.

³⁸² *Ivi*, p. 96.

P. C. Rivoltella individua anche un divario tra genitori e figli che “riguarda la distanza che separa i punti di vista in tema di internet: nel caso degli adolescenti si tratta di un ambiente naturale in cui fare esperienza e divertirsi, mentre nel caso dell’adulto internet identifica uno strumento interessante, ma non indispensabile”³⁸³.

Solo il 4% dei genitori ha affermato di ritenere impossibile che il proprio figli accedesse in rete a siti pericolosi e rilasciasse informazioni e/o dati personali.

Inoltre il 36% dei ragazzi intervistati ha amici on-line e ben il 40% ha incontrato personalmente gente conosciuta virtualmente.

Gli aspetti problematici emersi dalla ricerca della prof.ssa Lemish sono ancora più ampliati se relazionati a paesi europei o americani, dove l’accesso alla rete è maggiore e maggiormente senza controllo.

Anche in Italia la comunicazione al computer è l’attività che assorbe la maggior parte del tempo dei giovani di oggi.

Sottolinea P. C. Rivoltella che l’aspetto caratterizzante la rete che tende ad attirare i giovani è che “a differenza della televisione i cui programmi sono vissuti come imposti, garantisce al navigatore un margine di azione libera e di autocontrollo maggiore. La percezione del ragazzo è di essere padrone del suo consumo, come confermano le singole pratiche di navigazione”³⁸⁴.

Oggi “internet per i ragazzi è soprattutto un ‘pezzo di casa’, una porzione dell’esperienza domestica”³⁸⁵.

La TV, che però non sostituisce il Pc, ed il conseguente utilizzo della rete, insieme a quest’ultimo diviene lo strumento inconscio di isolamento sociale e di limitazione della socializzazione.

Pomeriggio, sera e dopocena i momenti della giornata preferiti, cioè quelli liberi dalla scuola.

Il consumo televisivo è assiduo, al di là delle lievi differenziazioni determinate dalla provenienza familiare e geografica.

Sono comunque sempre più gli adolescenti (il 56,5%) a guardare la tv rispetto ai ventenni-trentenni (47,6%)³⁸⁶.

In più, spesso, si pranza con la tv accesa, per cui è naturale chiedersi quando i genitori e figli hanno il tempo per parlare, per ascoltarsi.

³⁸³ *Ivi*, p. 179.

³⁸⁴ P. C. Rivoltella, *I rag@zzi del Web*, Vita e Pensiero, Milano, 2001, p. 193.

³⁸⁵ *Ivi*, p. 61.

³⁸⁶ C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *Op. Cit.*, p. 306.

È tempo sottratto alla comunicazione reale con gli altri, con i quali si preferisce invece un contatto digitale.

Giovanni Paolo II ha evidenziato che è vero che la tv è diventata fonte primaria di informazione, ma allo stesso tempo ha condotto al cambiamento di quelli equilibri fondamentali della famiglia.

“La televisione può arricchire la vita familiare : può unire tra loro più strettamente i membri della famiglia (...) può accrescere in loro non solo la cultura generale, ma anche quella (...) di rafforzare la propria identità religiosa e di nutrire la propria vita morale e spirituale. (...). La televisione può anche danneggiare la vita familiare: diffondendo valori e modelli di comportamento falsati e degradanti, (...), inculcando il relativismo morale e lo scetticismo religioso, (...), esaltando false visioni della vita che ostacolano l’attuazione del reciproco rispetto (...). Essa può invogliare i membri della famiglia ad isolarsi nei loro mondi privati, tagliandoli fuori dagli autentici rapporti interpersonali, ed anche dividere la famiglia, allontanando i genitori dai figli e i figli dai genitori”³⁸⁷.

A tal proposito non si può sorvolare sull’aspetto fondamentale nel prevenire i rischi che il Santo Padre ha evidenziato: la responsabilità di genitori; infatti, “nelle loro mani sta il potere di rendere la televisione un mezzo sempre più efficace per aiutare le famiglie a svolgere il proprio ruolo che è quello di costituire una forza di rinnovamento morale e sociale”³⁸⁸.

I genitori hanno il compito di educare alla televisione i propri figli, affinché ci sia un sano “sviluppo umano, morale e religioso”³⁸⁹.

Genitori che dovrebbero vagliare criticamente i contenuti televisivi da proporre e discutere con i propri figli, poiché i genitori sono il mezzo primario di trasmissione di quei valori basilari per la formazione dell’identità delle giovani vite dei figli³⁹⁰.

Se ciò non avviene, se “i genitori si servono abitualmente ed a lungo della televisione come di una specie di bambinaia elettronica, abdicano al loro ruolo di primari educatori dei propri figli”³⁹¹.

Un discorso particolare va fatto per la cosiddetta “Second Life”.

Si è più volte ripetuto che una delle caratteristiche tipiche dell’adolescenza è la formazione di una propria identità.

³⁸⁷ Giovanni Paolo II, *La famiglia nel cuore e nelle parole di Giovanni Paolo II*, Ed. Paoline, Milano, 2005, p. 491.

³⁸⁸ *Ivi*, p. 492.

³⁸⁹ *Ibidem*.

³⁹⁰ *Ivi*, p. 492-493.

³⁹¹ *Ivi*, p. 493.

I media offrono agli adolescenti risorse simboliche che finiscono per rivestire un'importanza non irrilevante nei processi di definizione dell'identità, talvolta giungono a usare i media per autodefinirsi (oltre che ad una ricerca continua di esperienze emozionanti...!), fino ad arrivare a situazioni estreme di isolamento inattaccabile che estranea dai problemi della quotidianità.

Gli infiniti stimoli, non sempre positivi, che ci vengono dall'esterno, dalla società attuale, spingono spesso a riformularla, e uno dei luoghi dove ciò avviene più spesso è il web.

Esempio emblematico è la Second Life, risposta virtuale alla vita reale.

C'è chi la utilizza per un semplice svago, ma c'è anche chi è alla ricerca di una nuova e diversa identità (per cambiarla e/o per arricchirla).

Ma la cosa che più attira è che la pratica di questo gioco, se così lo si vuol definire, è una e molto semplice: chiunque può diventare chiunque.

Ma cos'è Second Life?

Second Life è stata creata tra il 2002 e il 2003 da Linden Lab, una società americana³⁹², ed è la più grande comunità virtuale fino ad ora esistente, accessibile via internet e conta milioni e milioni di utenti.

È un mondo parallelo tridimensionale a tutti gli effetti e va ben oltre il semplice gioco in rete.

Per M. Gerosa Second Life “si colloca al crocevia tra eterogenee pratiche e fenomeni di natura tecno-sociale: realtà virtuale, open source, creative commons (...). E' uno spazio persistente, aperto, altamente personalizzabile e configurabile, in cui succedono delle cose”³⁹³.

Second Life è un mondo virtuale, un ambiente tridimensionale on-line dato da una simulazione elettronica, i cui contenuti vengono creati e sono posseduti dai suoi stessi abitanti. Questi vengono rappresentati tramite degli avatar (con questo termine si intende la rappresentazione visibile in Second Life di un utente), personalizzabili in maniera praticamente illimitata³⁹⁴.

Gli avatar sono, infatti, riflessi virtuali degli utenti reali.

Basti pensare che il termine avatar ha origine religiosa e significa incarnazione della divinità, e proprio scegliendo i vari avatar a disposizione l'utente può rappresentare se stesso.

³⁹² M. Gerosa, *Second Life*, Meltemi editore, Roma, 2007, p. 7.

³⁹³ *Ibidem*.

³⁹⁴ http://www.secondlifeitalia.com/wiki/Second_Life, 22/10/08.

Ognuno può plasmare il proprio avatar a propria immagine o farlo diventare qualsiasi cosa voglia, soprattutto perché creare un avatar è piuttosto semplice.

Viene, infatti, “messo a disposizione un set di occhi, braccia, guance, mani, capelli, gambe, baffi, nasi, orecchie, taglie, che sembrano quelli usati per gli identikit”³⁹⁵.

Ognuno può crearsi un alter ego con qualsiasi caratteristica ed avendo come unico limite...la propria fantasia!

È, purtroppo, diventato il *must*, la moda del momento, oltre che una immensa trovata commerciale.

Osserva, infatti, C. Ondrejka : “i residenti si descrivono già come se vivessero lì dentro e milioni di persone vi trascorrono gran parte, forse la maggior parte delle loro vite. Per loro i mondi digitali sono luoghi reali in ogni senso e possono essere capiti solo in quel contesto”³⁹⁶.

Per accedere a Second Life è necessario creare un account dal sito ufficiale da cui inoltre si deve scaricare il programma da utilizzare. All'interno di questo spazio online, tridimensionale, persistente e in continua crescita, puoi agire, creare o diventare chiunque si possa immaginare. Gli strumenti inclusi permettono di creare praticamente qualsiasi cosa, in tempo reale e in collaborazione con gli altri utenti. L'avatar, una specie di corpo digitale, è incredibilmente dettagliato e permette una ricca e completa identificazione. Ciò che la distingue dai normali giochi tridimensionali è che ad ogni personaggio che “gioca ad una seconda vita” corrisponde effettivamente a una persona reale.

Sono proprio gli utenti che vi “abitano” che, a seconda delle proprie abitudini, la modellano, sviluppano e potenziano. In Second Life è possibile possedere e gestire terreni, progettare e rivendere contenuti 3D. Gli scambi avvengono utilizzando la moneta virtuale (il Linden Dollar), che può essere scambiata con denaro reale, dando vita a reali opportunità di business. In Second Life viene rappresentato un mondo senza limiti fatto di sorprese e avventura in cui si può vagare liberamente in un ambiente 3D pieno di posti e oggetti interessanti; si può visitare il vicinato, i centri commerciali, i night club, gli stadi, le chiese, le librerie (praticamente qualsiasi spazio che esiste anche nel vero mondo); seguire l'avventura in castelli, stazioni spaziali, caverne, paesi sperduti e città sospese nel cielo - qualsiasi cosa proveniente dall'infinito mondo dell'immaginazione; viaggiare su qualsiasi mezzo, anche immaginario, si voglia; ecc³⁹⁷.

³⁹⁵ M. Gerosa, *Op. Cit.*, p. 27.

³⁹⁶ C. Ondrejka, *Chahnging realities*, User Creation, 2005, in M. Gerosa, *Op. Cit.*, p. 10.

³⁹⁷ http://www.seconlifeitalia.com/wiki/Second_Life, 22/10/08.

Tutto ciò non può non far pensare alle immense possibilità che gli adolescenti, e comunque minori in genere, che vi accedono hanno di cadere facilmente nella rete di comportamenti disturbanti ed alienanti dalla realtà.

È facile intuirne la pericolosità per tutti coloro che accedendovi, magari la prima volta per curiosità, finiscono imbrigliati nella rete della dipendenza.

Non è solo una seconda vita, ma una esasperazione della vita, solo un fortissimo input, per tutti coloro i quali hanno perso il senso della vita quotidiana.

Tutto ciò non può che attirare sempre più adolescenti.

La Linden Lab ha pensato alla fascia di utenti dai 13 ai 18 anni creando per loro uno spazio apposito, la Teen Second Life.

Uno spazio tutelato, in cui vengono espresse tutte le condizioni da accettare prima di registrarsi, a cui si affianca una sezione dedicata ai genitori per prenderne visione.

Anche nella Teen Second Life si organizzano vari eventi lasciando libera la fantasia di ognuno.

Unici adulti ammessi sono insegnanti che presiedono lezioni e progetti educativi, il tutto sotto il controllo della stessa Linden Labs.

La normativa, così come riportata nel sito ufficiale è la seguente ;“Per accedere a Second Life (Teen Grid) è necessario avere 13 anni; i minori con più di 13 anni sono ammessi esclusivamente in un'area ristretta, in genere vietata agli adulti. Linden Lab non è in grado di verificare eventuali accessi al servizio non autorizzati. È necessario avere almeno 13 anni per fruire del servizio. Gli utenti minori di 18 anni sono ammessi in Second Life esclusivamente nella cosiddetta Teen Area, riservata agli utenti compresi nella fascia d'età tra i 13 e i 18 anni non ancora compiuti. Dai 18 anni in su, gli utenti non possono nella maniera più assoluta accedere alla "Teen Area". Ogni utente di 18 anni o più che acceda senza autorizzazione alla Teen Area commette una violazione di questo regolamento e vedrà immediatamente interrotti tutti i rapporti (account) esistenti riferiti a qualsiasi area del Servizio. Se nel tuo paese di residenza la maggiore età si raggiunge a un'età superiore ai 18 anni, l'accesso al servizio ti sarà proibito sino al raggiungimento della maggiore età”³⁹⁸.

Vi è, inoltre, anche una pagina web dedicata alle informazioni per i genitori, tradotta in italiano da E. Porta : <http://teen.seconddlfe.com/parents>, in cui vi sono tutte le spiegazioni circa le possibilità di trovare aiuto in Teen Second Life, ovvero se è sicuro condividere le proprie esperienze in Teen Second Life e perché, se sono sicuri con

³⁹⁸ http://www.seconddlfeitalia.com/wiki/Teen_Grid, 22/10/08.

Linden Lab i dettagli personali del proprio figlio, i costi di accesso e gestione, se davvero un ragazzo non può accedere alla Second Life dedicata agli adulti, cosa succederebbe se un ragazzo volesse acquistare terra, e tante altre domande³⁹⁹.

Gioco, socializzazione, divertimento, interscambio culturale sono i punti cardine di Teen Second Life.

Iniziativa questa, rivolta ai minori, lodevole.

Ma si sa fin troppo bene come i giovani d'oggi siano bravi a navigare nella rete e aggirarne gli ostacoli, i divieti.

Anche per il cellulare vale ciò che si detto per gli altri media: la cosa più importante è l'uso che se ne fa, al di là ovviamente dell'età dell'utente.

Non è purtroppo raro vedere scene di tutti i giorni, spesso anche in famiglia, in cui dopo il primo squillo del cellulare, sempre acceso chi ci è di fronte non esiste più.

Negli ultimi due anni quasi tutte le compagnie telefoniche hanno messo in commercio apparecchi cellulari da cui potersi connettere alle due realtà più importanti della rete e cioè You Tube e My Space.

Inutile sottolineare che la maggior parte degli acquirenti siano i giovanissimi.

Il telefonino sembra diventato una specie di appendice dell'io degli adolescenti : non è mai spento, ha la batteria sempre carica, non si lascia neppure per un momento, si fanno squilli continui ai propri amici per far sentire la propria presenza.

Con il telefonino si rafforzano legami amicali, si condividono emozioni e pensieri, si è tranquilli perché ci si sente collegati con il mondo, oltre che forti perché capaci di saper usare un congegno tecnico complesso.

Ma la cosa che deve fare riflettere è che “attraverso la loro quasi compulsiva attività di scambi fatti di trilli, sms, brevi o chilometriche telefonate, gli adolescenti si narrano, si cercano, si confermano reciprocamente nel bisogno prevalentemente affettivo di rassicurarsi nella condivisione”⁴⁰⁰.

Con il cellulare si ha l'impressione di essere sempre “collegati nell'affrontare l'incertezza del quotidiano”⁴⁰¹.

Si diventa affettivamente affamati e dipendenti.

“Il grande valore attribuito dagli adolescenti alle dimensioni affettive è una domanda, posta al mondo adulto, di una maggiore maturità e responsabilità nei loro rapporti soprattutto familiari”⁴⁰².

³⁹⁹ http://www.seconddlfeitalia.com/wiki/Teen_Grid_Informazioni_per_i_genitori, 22/10/08

⁴⁰⁰ E. Corrente Suter, *Adolescenza inquieta. Tra sogni e sfide*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 101.

⁴⁰¹ D. Cravero, *Corpi allo specchio*, EDB, Bologna, 2006, p. 67.

Non si può non condividere il pensiero di N. Galli quando afferma che “l’uso intelligente del telefonino diventa un impegno educativo per i figli adolescenti perché capaci di cogliere le ragioni da una condotta libera a sufficienza da condizionamenti e aperta invece ad uno sviluppo armonico della personalità.

Se lasciati a loro stessi abbondano di messaggi con i coetanei, riducendo sia il lessico sia le emozioni. La dipendenza da sms compensa in genere una sorta di solitudine interna in soggetti non più all’unisono con i genitori, che non hanno tempo né voglia di comunicare con loro in modo efficace ed istruttivo”⁴⁰³.

Una recente notizia⁴⁰⁴ che sicuramente lascia sconvolti è che in Spagna il Ministero della Sanità ha “arruolato” Robin, un robot consigliere, con lo scopo di aiutare i giovani spagnoli a risolvere i dubbi adolescenziali su alcool, sesso e presto anche su fumo e droga, a conferma che molto più spesso il rapporto genitori-figli, insegnanti-alunni e qualsiasi altro tipo di rapporto sociale passa sempre più in secondo piano.

L’idea è nata dalla, se pur triste, constatazione, che i genitori non hanno più voglia né tempo di spiegare ai loro figli gli argomenti che a questi ultimi particolarmente interessano in questa fase dell’esistenza.

Si è pensato, quindi, che fosse necessario un aiuto, un aiuto divertente ma serio, confidenziale ma scientificamente corretto.

Robin usa il linguaggio dei giovani ed emoticons, viene aggiunto ai contatti di messaggeria istantanea (robin@msc.es) e per ora funziona solo con Windows Live Messenger e chatta con i ragazzi.

Naturalmente il robot non dispone di un patrimonio illimitato di informazioni: ha solo 300 risposte alle domande formulate.

Accade anche che possa confondersi e illustrare questioni che non sono richieste. E’ una iniziativa nata sicuramente con la buona intenzione di aiutare i ragazzi spesso disorientati di fronte a gravi questioni, come quelle sopra citate, ma al di là di un approccio amichevole e non formale, non può fornire aiuto morale, educativo, psicologico, ma solo consigli tecnici e specialistici.

E’ indubbiamente necessario affiancare questa proposta ad un dialogo aperto e diretto con i ragazzi, portato avanti da consulenti specializzati “reali” e, soprattutto, dai genitori, i quali sono le prime persone a cui il ragazzo dovrebbe rivolgersi.

⁴⁰² *Ibidem*

⁴⁰³ N. Galli, “Le nuove dipendenze giovanili”, in *Pedagogia e Vita*, serie 63, n. 2, La Scuola, Brescia, marzo-aprile 2005, p. 11.

⁴⁰⁴ www.corriere.it/scienze_e_tecnologie, 11/01/2008.

Non si ritiene sia una buona idea sostituire completamente il contatto umano con quello puramente virtuale, per quanto questa realtà sia quotidianamente presente nella vita degli adolescenti attuali.

C'è il rischio, reale, che l'uso della tecnologia potrebbe portare a un allontanamento ancora maggiore del ragazzo dai familiari, proprio il contrario del risultato che si vorrebbe ottenere.

In molte occasioni la tecnologia aiuta l'uomo, a volte lo sostituisce, mettendolo da parte, in secondo piano, ma anche i padri e le madri si faranno mettere da parte per essere sostituiti nel loro mestiere?

Si spera che molti adolescenti si auto-pongano un limite, con un consapevole discernimento, all'uso di queste tecnologie, cioè decidano di continuare a confidare ed a chiedere consigli ad una persona adulta reale.

Questo sguardo d'insieme ci spinge a riflettere sulle conseguenze pedagogiche che scaturiscono da un approccio inadeguato e non controllato dei media da parte dei preadolescenti e degli adolescenti.

I media non sono da demonizzare e teoricamente non dovrebbero costituire motivo di pericolo, ma dovrebbero essere una risorsa, per conoscere, aggiornarsi, fare ricerca, ridurre le distanze, stimolare interessi positivi.

La tecnologia in sé e per sé non è una cattiva compagna dei giovani⁴⁰⁵, il problema fondamentale, al di là di un uso molto spesso lasciato alla propria discrezionalità, è un profondo gap di conoscenza mediali tra i giovani e le generazioni adulte.

Basta citare come esempio l'utenza di You Tube : è compresa tra i 12 ed i 30 anni, la maggiore fascia d'età è concentrata tra i 12 ed i 17 anni, con una prevalenza dell'80% di maschi⁴⁰⁶.

Le tecnologie attuali, con il rapidissimo passaggio dall'analogico al digitale, sono state inimmaginabili per le generazioni precedenti, mentre i giovani d'oggi vivono pressoché immersi nel loro uso, acquisendo quasi automaticamente esperienza e velocità.

I nuovi media (dal Pc alla playstation) sono diventati, come si è detto in precedenza, le forme preferite di comunicazione e socializzazione (in essi cercano divertimento, emozioni, compagnia e talvolta informazione), oltre che i maggiori oggetti di interazione nella vita quotidiana.

Non si può negare che oggi i media funzionino come agenti di socializzazione, ovvero come trasmettitori di norme, valori, stili di pensiero e di comportamento.

⁴⁰⁵ Ottavo rapporto Eurispes, www.dirittiglobali.it/articolo.php, 18/04/08, p. 52.

⁴⁰⁶ *Ibidem*.

Sottolinea P. C. Rivoltella “sul versante della desiderabilità la rete diventa lo spazio ideale per incontrare l’altro, il mezzo per soddisfare il desiderio di conoscere altre persone e contrastare la solitudine, facendo leva sull’importanza che la socializzazione riveste in età adolescenziale”⁴⁰⁷.

Ma non si può negare che gli adolescenti spesso non hanno strumenti per una corretta decodifica delle risposte che leggono su internet, correndo così il rischio di interpretazioni dannose sul piano psicofisico e valoriale.

Si immergono in una realtà virtuale che pensano di padroneggiare, ma che spesso confondono con il mondo reale.

Le difficoltà della vita di tutti i giorni che non riescono ad affrontare, spesso spingono gli adolescenti a rifugiarsi nel mondo virtuale, dove le relazioni nascono senza problemi, senza timidezza, senza imbarazzo, senza un grande impegno.

Il mondo virtuale può sembrare come un rifugio, un luogo in cui tutto è possibile, un luogo in cui sentirsi forti, adulti.

E spesso capita che gli adolescenti, inebriati e saturi di attrattive mediatiche e virtuali, quasi compiaciuti dal sentirsi eroi in maniera semplice e quasi sempre assicurata, trovano sempre meno eccitante, talvolta persino faticoso, accostarsi e confrontarsi con la realtà, perdendo sia la voglia che la capacità di agire in prima persona.

Diventano, ogni giorno di più, un canale di accesso attraverso cui ognuno può inserirsi, costruire, ricercare, comunicare, imitare.

Un uso corretto dei new media dovrebbe condurre ad un arricchimento della comunicazione tra persone, non sostituirla integralmente.

Al posto di una normale interazione tra persone ci si trova sempre più spesso di fronte ad una nuova interfaccia : lo schermo del computer, dove si può essere allo stesso tempo emittenti e riceventi, essendo se stessi o creandosi una personalità immaginaria⁴⁰⁸, con la possibilità di decidere di essere che si vuole in quel momento e trasformandosi in puro linguaggio scritto⁴⁰⁹

Finzione e realtà si mescolano all’infinito.

Ad esempio, “la ‘Chat Room’, è un luogo in cui si possono instaurare rapporti strettamente amicali oppure si può entrare per scambiare due chiacchiere con un

⁴⁰⁷ P. C. Rivoltella, *Screen generation ...*, p. 171.

⁴⁰⁸ S. Bisi, *Giovani e internet. Promesse e trabocchetti*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 17.

⁴⁰⁹ *Ivi*, p. 41.

interlocutore senza volto. (...) e consente più facilmente, rispetto all'e-mail, la partecipazione sotto 'copertura' di un soprannome (nickname)⁴¹⁰.

Purtroppo, in tali situazioni prevalgono contatti approssimativi, non duraturi, con scambi comunicativi raramente impegnativi.

Il tutto con lo scopo di cercare nuove amicizie... ma che restano solo soprannomi, senza volto e senza vera identità!

Si scelgono confronti e comunicazione con sconosciuti, forse per la paura di deludere e rimanere delusi, di non saper tener testa ai modelli diffusi, maschili e femminili, di non essere accettati e compresi⁴¹¹.

Ad esempio, "l'esigenza di comunicare (...) che sembra ogni giorno più potente, e più insoddisfatta, potrà trovare (...) uno sfogo illusorio in Internet, nei messaggini (sms), nelle e-mail, nelle chat, che svolgono o possono svolgere una funzione vicariante"- dei genitori e comunque delle figure adulte di riferimento- "nei riguardi di un eterno bisogno che non trova risposta"⁴¹².

Non è una novità che gli adolescenti siano alla ricerca di sfide, per potersi mettere alla prova.

Ma ciò che invece oggi dilaga, rispetto al passato, è la tendenza degli adulti a fuggire dal confronto reale, non raccogliendo la sfida, di cui l'adolescente sembra avere vitale necessità.

Spesso oggi si assiste ad una forma di policentrismo educativo, nel senso che il primato della socializzazione non è più appannaggio della famiglia e/o della scuola, viene affiancato oltre che dal gruppo dei pari dai nuovi mezzi di comunicazione.

Il prodotto culturale, rilanciato dai mass media e condiviso da gran parte dei giovani, diviene il simbolo di una generazione e indica la direzione verso cui si dirige.

I media influiscono palesemente ed incisivamente sugli stili di vita dei giovani, che non hanno ancora forti strumenti critici e diventano quindi fondamentali per comprendere i cambiamenti di questi ultimi.

Il media è di per sé neutro, è l'uso che se ne fa che dà una connotazione positiva o negativa.

"Occorre considerare la dignità e l'irripetibilità personale come criteri progettuali che organizzano l'accostamento ai media. La formazione delle risorse umane costituisce oggi un emblema euristico che designa la sfida del senso, del motivo dell'azione nella

⁴¹⁰ *Ivi*, p. 103.

⁴¹¹ *Ivi*, p. 109.

⁴¹² *Ivi*, p. 114.

società della conoscenza. L'autentica realizzazione della persona ovvero il compiersi del suo orientamento verso la vita buona con e per l'altro in istituzioni giuste si pone come un obiettivo irriducibile in qualunque contesto esistenziale e lungo tutto il corso della vita"⁴¹³.

C'è da dire, però, che d'altra parte l'abbondanza delle risorse utilizzabili e la loro varietà offre gli strumenti per sviluppare una visione più cosciente e critica delle condizioni della propria realtà attraverso il confronto con le esperienze mediate e con essa una maggiore riflessività delle scelte.

Spesso sono proprio gli adulti, ed in particolare i genitori, dal momento che il luogo dove avviene un maggior uso della rete è l'ambiente domestico, che danno immagini standardizzate dell'utilizzo della rete.

Appare quasi un "apprendimento senza insegnamento"⁴¹⁴, apprendimento dell'uso e dell'approccio alla rete per imitazione e non con una valutazione critica.

L'immagine della rete che bisognerebbe trasmettere ai giovani è quella di una "grande biblioteca o enciclopedia senza limiti e in continua espansione"⁴¹⁵, stimolando in loro una giusta capacità di selezione delle informazioni, facendo ben comprendere loro come si può facilmente cadere nella trappola dei pericoli di internet.

Come possono, allora, i genitori non cogliere il rischio di un abbandono dei ragazzi a questo mondo comunicativo virtuale?

Per prima cosa va sottolineato il fatto che la libertà di navigare nella rete è spesso e volentieri, non regolata, illimitata da un punto di vista temporale.

La casa più che un mondo reale sembra quasi un mondo virtuale.

C'è una assenza di regolazione della vita domestica in tal senso.

La famiglia, insieme alla scuola, sono le prime fonti davvero valide per una educazione degli adolescenti ai media.

Indirizzare i propri figli ad un uso corretto dei media è un lavoro educativo che ha inizio già quando questi ultimi sono piccoli.

I genitori sono i primi modelli cui essi si rapportano, modelli che non sono sempre "perfetti", ma che devono avere una caratteristica imprescindibile e fondamentale : la coerenza con se stessi, dimostrare l'adempimento ai propri doveri, la correttezza degli atteggiamenti con l'esempio, con la propria condotta di vita, non solo con le parole (non

⁴¹³ P. Malavasi, "Pedagogia, cultura dell'immagine, educazione", in *Pedagogia e Vita*, serie 63, n. 2, La Scuola, Brescia, marzo-aprile 2005, p. 87.

⁴¹⁴ P. C. Rivoltella, *I rag@zzi ...*, p. 195.

⁴¹⁵ *Ivi*, p. 191.

è difficile, purtroppo vedere tanti adulti isolarsi dalla realtà circostante ed immersi nell'uso - ludico - del proprio telefono cellulare...).

Chattando o navigando in internet non si può che trovare guide ingannevoli.

È fondamentale, oltre che necessaria, una educazione ai media intesa come educazione alla fruizione e comprensione dei media⁴¹⁶.

È sostanziale che genitori e figli stabiliscano insieme regole per l'uso di qualsiasi tipologia di media, affinché i ragazzi non ne diventino schiavi e dipendenti.

Impostare delle regole condivise, indirizzare ad una corretta riflessione sugli strumenti tecnologici, educarli alla responsabilità, non solo nella scelta dei suddetti strumenti, ma anche nell'uso che se ne fa, preserva entrambe le parti da negative confusioni di ruoli.

Ad esempio, non lasciare che i ragazzi guardino tutto e di più indistintamente in tv senza un adulto accanto, o stabilire determinate fasce orarie, piuttosto che stabilire la quantità del tempo da dedicare alla tv e/o all'uso del computer, è un buon punto di partenza.

Anche se navigare in internet con i propri figli non è sempre possibile, sarebbe forse più giusto tenere il computer in una stanza comune e comunque fare funzionare un sistema di controllo/filtro per eliminare i contenuti negativi (anche se spesso gli adolescenti di oggi ne sanno più dei genitori e riescono a ingannare il controllo...) e monitorare la navigazione.

P. C. Rivoltella mette in evidenza l'importanza, da un punto di vista pedagogico, di distinguere tra il controllare e il governare l'uso dei media da parte degli adolescenti.

“Controllare il rapporto dell'adolescente con i media significa collocarsi nei confronti di questo rapporto secondo una relazione estrinseca, improntata alla pura vigilanza; l'idea soggiacente al controllo è quella della protezione che non fa crescere le competenze del ragazzo ma si limita a sorvegliare a che non incorra in comportamenti che sono ritenuti inadatti. (...) il controllo così inteso (...) finisce in fondo per tradurre, proprio attraverso la preoccupazione di proibire o di vigilare, la consapevolezza da parte dell'adulto della propria inadeguatezza. Altro, invece, è il governare, che indica l'atteggiamento di chi, accompagnando l'uso del mezzo, rende significativa la propria presenza utilizzandola per favorire l'assunzione di comportamenti corretti di consumo”⁴¹⁷.

L'atteggiamento corretto sarebbe quello del “genitore attento, che agisce da mediatore responsabile attraverso una azione di accompagnamento educativo, in virtù della confidenza tecnologica e della consapevolezza circa la necessità di favorire

⁴¹⁶ D. Felini, *Op. Cit.*, p. 41.

⁴¹⁷ P. C. Rivoltella, *Op. Cit.*, p. 97.

un'appropriazione sensata dei nuovi media, creando un clima di fiducia funzionale al dialogo e alla comunicazione. Nel momento in cui internet viene concepito come opportunità, è possibile intraprendere un percorso di approfondimento in favore –e non contro- la rete”⁴¹⁸.

Necessita passare da una “politica del controllo” ad una “politica della promozione”⁴¹⁹.

Gli adolescenti anche nell'approccio ai media hanno bisogno di figure adulti di riferimento, come guide, come “un adulto ed un minore che crescono insieme”⁴²⁰.

È vero che i ragazzi hanno più competenze tecnologiche degli adulti, ma non vuol dire che il contributo di questi ultimi non sia importante.

I ragazzi hanno bisogno “non di adulti spaventati, bensì di adulti mediatori curiosi, in crescita, padroni di un mondo che circonda loro esattamente come gli adolescenti”⁴²¹.

Necessita quella che S. Bisi definisce “tutela culturale (che) è quel modello educativo in grado di fornire ai giovani gli strumenti di maturazione intellettuale e psicologica senza i quali non si può capire il mondo che ci circonda e non si può conoscere se stessi”⁴²².

Strumenti che possono e devono fornire le figure adulte di riferimento.

Il rimando alla scelta di valori forti positivi come guida della propria vita quotidiana, caratterizzata anche dall'uso -corretto- di apparecchi tecnologici, può aiutare a valutare in maniera critica ciò che la tecnologia presenta e ad orientarsi nei meandri dei new media.

Necessita educare i giovani ad un uso e consumo critico e responsabile delle nuove tecnologie.

E' di basilare importanza una educazione al pensiero critico nei confronti dei media, inteso come “una capacità non innata ma educabile di reagire attivamente ai messaggi dei mezzi di comunicazione di massa, di contro ad una fruizione passiva ed incapace di distanziamento. Pensare criticamente significa non (...) accettare indiscriminatamente ogni informazione che ci venga fornita, significa saper uscire dalla massa ed esprimere un parere differente da quello che viene diffuso in maniera a volte così persuasiva (...)”⁴²³.

⁴¹⁸ *Ivi*, p. 172.

⁴¹⁹ *Ivi*, p. 186.

⁴²⁰ *Ivi*, p. 237.

⁴²¹ *Ivi*, p. 155.

⁴²² S. Bisi, *Op. Cit.*, p. 114.

⁴²³ D. Felini, *Op. Cit.*, pp. 194-195.

Il tutto perché si spera fermamente che i ragazzi non siano solo spettatori passivi, ma anche interattivi, critici, sebbene non si può negare che, anche se inconsapevolmente, i ragazzi tendono ad essere influenzati nei gusti e nelle scelte.

Sotto la superficie in apparenza effimera e patinata degli stili di vita e di consumo degli adolescenti di oggi vi è un intero giacimento esistenziale di valori, se pure non sempre osservabili in maniera diretta.

Una inesauribile molteplicità di segnali di identità e di riconoscimento, spesso vissuti “contromano” rispetto al mondo degli adulti.

D. Felini mette in evidenza, e non si può non concordare quattro punti fondamentali nel rapporto con i new media, e cioè la libertà, responsabilità, possibilità e senso⁴²⁴.

Libertà intesa come accesso ai media, libertà di farne uso secondo la propria coscienza, ma libertà da affiancare alla responsabilità di chi usufruisce dei vari strumenti tecnologici nei confronti della dignità della persona, con una approfondita valutazione di eventuali effetti.

È indubbio che con l'avvento dei media ed un loro uso facilmente fruibile, si è aperta una ampia gamma di possibilità di miglioramento, di conoscenza, di comunicazione, di esperienze.

Il problema pedagogico da porsi è a tal punto quello del senso⁴²⁵.

“Il rischio dell’alienazione e dell’ottundimento possono essere dietro l’angolo, salvo la possibilità di dare un significato umano e umanizzante alle esperienze che questi strumenti ci consentono, un significato per noi stessi (come singoli e come società) ed un significato proponibile ai bambini” -e agli adolescenti- “che fin da piccoli si affacciano su questo mondo con una coscienza di sé ancora in formazione”⁴²⁶.

Al di là delle molteplici forme di regolamentazione e di controllo dell’uso dei vari media e dei loro contenuti, ad esempio di programmi televisivi, a tutela dei minori (interventi senza dubbio apprezzabili), sono indubbiamente realistiche le parole di Papa Benedetto XVI, in occasione della giornata mondiale delle comunicazioni sociali, sul tema “I bambini e i mezzi di comunicazione: una sfida per l’educazione”, in cui afferma che “Educare i bambini ad essere selettivi nell’uso dei media è responsabilità dei genitori, della Chiesa e della scuola. Il ruolo dei genitori è di primaria importanza. Essi hanno il diritto e il dovere di garantire un uso prudente dei media, formando la coscienza dei loro bambini affinché siano in grado di esprimere giudizi validi e obiettivi

⁴²⁴ *Ivi*, p. 29.

⁴²⁵ *Ivi*, p. 30.

⁴²⁶ *Ibidem*.

che li guideranno nello scegliere o rifiutare i programmi proposti (...). Nel fare questo, i genitori dovrebbero essere incoraggiati e sostenuti dalla scuola e dalla parrocchia, nella certezza che questo difficile, sebbene gratificante, aspetto dell'essere genitori è sostenuto dall'intera comunità.(...).

L'educazione ai media dovrebbe essere positiva. Ponendo i bambini di fronte a quello che è esteticamente e moralmente eccellente, essi vengono aiutati a sviluppare la propria opinione, la prudenza e la capacità di discernimento. È qui importante riconoscere il valore fondamentale dell'esempio dei genitori (...).”⁴²⁷.

⁴²⁷ www.ratzingerbenedettoxvi.com, 18/04/08.

CAPITOLO II

L' adolescente in famiglia: nuove emergenze educative

2.1 Il progetto educativo della coppia parentale

“Quando comincia l’educazione di un figlio? Prima che nasca, dalla costituzione della coppia genitoriale. Quando una coppia decide di avere un figlio, deve attrezzarsi a fornirgli un ambiente affettivo, la presenza di suo padre e di sua madre, un progetto educativo sano, accoglienza e gioia di vivere insieme”¹.

Così Don Bruno Ravasio in un suo articolo², che ci ricorda “ibi puer, ibi patres”, dove vi è un ragazzo, lì vi è anche un educatore, un genitore.

“Ogni figlio che nasce, Dio lo affida ai suoi genitori. Quanto è importante allora la famiglia fondata sul matrimonio, culla della vita e dell’amore”.³

È a questa famiglia che appartiene la principale responsabilità educativa.

“La famiglia è il luogo principe nel quale prende avvio il processo educativo che dona all’individuo la prima esperienza dell’amore, che lo apre alla capacità di scelte valoriali, che lo conduce alla conquista della libertà (...)”⁴.

Sarà la coppia genitoriale che testimonierà i valori ai propri figli “in una continuità che garantisce senso e significato al progetto famiglia, anche nell’attuale società in continua e rapida trasformazione”⁵.

Si è più volte ripetuto che la famiglia, in virtù della sua forza educativa, è aspetto fondante della future relazioni dei soggetti – figli, sia in ambito pubblico che privato.

Ciò per capire l’importanza di un progetto educativo rivolto ai figli da parte di genitori consapevoli della rilevanza di una educazione per la persona, alla persona-figlio.

La progettazione esistenziale ed educativa è, quindi, fondamentale nel percorso del divenire di ogni singola persona.

“(...) Educare i giovani e gli adulti alla vita matrimoniale e familiare - educare a crearsi un progetto di vita- vuol dire aiutarli a predisporre itinerari di progettazione all’incontro permanente dell’io con il tu, quindi a scegliere e coltivare le coordinate valoriali entro le quali costruire quotidianamente la vita della coppia e del gruppo domestico”⁶.

¹ Don B. Ravasio, “Cosa significa prevenire”, in *Presenza educativa*, Don Bosco, Milano, anno V, n. 10, giugno 2007, p. 6.

² *Ibidem*.

³ Papa Benedetto XVI, *Discorso in occasione della solennità del battesimo del Signore*, 07/01/07, in www.ratzingerbenedettoxvi.com/battesimosignore.htm

⁴ M. Dosio, “Alla scuola di Benedetto XVI. Responsabilità della famiglia nell’educazione alla fede”, in *Rivista di scienze dell’educazione*, anno XLV, n. 2, maggio-agosto 2007, p. 71.

⁵ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca di educazione. Problemi di pedagogia familiare*, Vita e Pensiero, Milano, 2001, p. 48.

⁶ L. Pati, “Dalla pedagogia generale alla pedagogia sociale della famiglia”, in L. Pati, (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*, estratto, Vita e Pensiero, Milano, 2004, p. 246.

Alla luce di ciò, non si può non considerare che il progetto educativo familiare si fonda su quello della coppia coniugale.

“L’uno e l’altro postulano la trasformazione nel tempo dei significati delle relazioni coniugali, parentali, intergenerazionali. In riferimento a ciò, la dimensione della progettualità dischiude spazi di speranza di corretto miglioramento, sollecita a valutare in maniera conveniente le occasioni esperienziali, motiva a ben ponderare le scelte”⁷.

Per creare un valido progetto familiare necessita che i coniugi accolgano “tre dimensioni fondanti : l’unità compiuta e fedele, l’indissolubilità nel tempo, l’apertura alla fecondità, in una parola, la consapevolezza di una scelta di essere insieme, per realizzare il medesimo progetto di vita (...)”⁸, progetto che implica ovviamente anche una progettualità educativa rivolta ai figli.

E’ nel progetto familiare che si devono trasformare i legami naturali in scelta, in responsabilità, in organizzazione.

Compito dei genitori è trasmettere la vita : prima, durante e dopo la creazione della comunità coniugale e familiare⁹.

La famiglia è il luogo per eccellenza di promozione della persona ed il matrimonio è luogo privilegiato di riconciliazione dell’originaria unità dell’uomo.

Come ricorda il Cardinale D. Tettamanzi il matrimonio è il punto di partenza da cui si deve iniziare ad imparare l’amore, costruendolo giorno per giorno.

La coppia matrimoniale deve educarsi, in primis, a coltivare il dialogo della coppia stessa con un arricchimento umano reciproco, poi a coltivare “la fedeltà coniugale” sorretti dall’aiuto della Grazia¹⁰.

Ma l’aspetto da tener ben presente è l’importante ricaduta che l’educazione dei coniugi ha sull’educazione dei figli.

Per il Cardinale D. Tettamanzi le difficoltà educative che la famiglia oggi incontra sul suo percorso sono tante e non semplici da affrontare. E spesso ciò fa rinunciare i genitori alla loro forza educativa¹¹.

Necessita, perciò, che la coppia genitoriale riacquisti la speranza ed il coraggio nella propria capacità e responsabilità educativa¹².

⁷ *Ivi*, p. 247.

⁸ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca ...*, p. 45.

⁹ P. Braidò, “Prevenire non reprimere. Il sistema educativo in Don Bosco”, Las, Roma, 1999, in Don B. Ravasio, “Cosa significa prevenire”, in *Presenza educativa*, Don Bosco, Milano, anno V, n. 10, giugno 2007, p. 6.

¹⁰ D. Tettamanzi, *Famiglia dove sei?*, Portalupi Editore, Casale Monferrato, AL, 2002, pp. 108-110.

¹¹ *Ivi*, p. 111.

¹² *Ivi*, p. 112.

“L’educazione dei figli è una delle esperienze più belle e più impegnative per una famiglia. (...). E il cammino educativo chiede una dedizione particolare”¹³.

Per questo motivo il noi della coppia marito-moglie cresce ed evolve attraverso l’educazione del noi coppia e del noi in quanto famiglia.

“La coniugalità è la realtà duale degli sposi, in prospettiva di riflessione educativa”¹⁴.

Matrimonio e vita della famiglia sono compiti aperti a significati sempre nuovi¹⁵.

L’acquisizione della funzione genitoriale non è un processo automatico, ma è un percorso di maturazione graduale e proprio per questo motivo va programmato, in maniera condivisa dalla coppia parentale, per poter, poi, in itinere, affrontare insieme, e quindi con più forza, le difficoltà e i cambiamenti.

Ne consegue che il progetto educativo dei genitori nei confronti dei propri figli deve mirare a “favorire occasioni in grado di far emergere la ricchezza educativa che ogni genitore porta in sé”¹⁶.

E’ quindi di fondamentale importanza che “i coniugi imparino a considerare l’educazione compito primario della parentalità”¹⁷.

“La vita domestica ha la sua ragion d’essere nell’intenzionale progetto di coppia, teso a convertire l’interazione coniugale in quella familiare più ampia mediante il desiderio e l’attuazione dello stato di paternità/maternità”¹⁸.

N. Galli sottolinea che “l’intesa coniugale infonde serenità negli adulti e nei figli e favorisce la crescita ordinata dei secondi; lo stile di vita domestica si riflette su tutti; il sostegno affettivo del padre e della madre rafforza nella prole l’autostima; il superamento dei conflitti parentali stimola i preadolescenti e gli adolescenti a comporre i loro”¹⁹.

Per l’autore se i genitori riescono a realizzare i propri compiti di sviluppo in quanto coppia coniugale, riusciranno anche ad impostare valide premesse per lo sviluppo futuro dei figli.

¹³ D. Tettamanzi, *L’amore di Dio è in mezzo a noi*, Centro Ambrosiano, Milano, 2006, p. 77.

¹⁴ C. Simonetti, “Le scuole per genitori: fondazione pedagogica e dimensioni operative”, in M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca di educazione, problemi di pedagogia familiare*, Vita e Pensiero, Milano, 2001, p. 137.

¹⁵ *Ivi*, p. 138.

¹⁶ *Ivi*, p. 147.

¹⁷ *Ivi*, p. 139.

¹⁸ L. Pati, *Pedagogia familiare e denatalità*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 157.

¹⁹ N. Galli, *Educazione dei coniugi alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 1992, pp. 298-299.

Questi ultimi se inseriti in una realtà familiare “ordinata”, non possono che trarre vantaggi e stimoli per un loro corretto sviluppo e nell’infanzia e nell’adolescenza e nella loro futura vita da adulti²⁰.

Punto di partenza per iniziare il percorso di una progettazione educativa familiare della coppia, per L. Pati è l’apprendimento di modalità positive di comunicazione per far fronte alle difficoltà e rinforzare il legame²¹.

A sostegno di ciò N. Galli afferma che “nessuna coppia può esimersi dall’imparare a comunicare con efficacia in modo reciproco. Questo è di importanza vitale per qualsiasi decisione, per esternare i propri sentimenti, (...) per organizzare la vita quotidiana”²².

Confronto positivo, quindi, che diviene integrazione e condivisione dei valori di ciascuno.

E soprattutto, afferma L. Pati, i coniugi si devono impegnare a “mettere a fuoco un comune e inedito alfabeto relazionale, il quale (...) sarà riformulato e ampliato, in conformità agli avvenimenti e alle circostanze che i partner saranno chiamati ad affrontare e a vivere, quindi in riferimento al ciclo evolutivo della coppia e della famiglia”²³.

Secondo passaggio su cui si focalizza L. Pati è l’incontro dell’io e del tu per la costruzione di un “Noi coniugale”²⁴, momento in cui si sviluppa la consapevolezza che il divenire del singolo coniuge è influenzato da quello comune.

Spiega L. Pati : “marito e moglie assumono gradualmente consapevolezza che la ragione primaria del loro essere coppia sta (...) nella capacità di entrambi per decidere insieme alcune regole relazionale e, (...)di modularle convenientemente nel rispetto delle specificità personali e delle peculiarità degli avvenimenti”²⁵.

Si giunge così ad una “dilatazione del mondo personale e duale”²⁶ necessaria per accogliere l’arrivo di un figlio : “l’insieme domestico trova la sua ragion d’essere nell’intenzionale progetto di coppia teso a convertire l’interazione coniugale con quella familiare più ampia (...)”²⁷.

La nascita di un figlio trasforma, infatti, radicalmente i rapporti tra i coniugi e in un certo senso li cambia da giovani in adulti.

²⁰ Ivi, p. 299.

²¹ L. Pati, *Progettare la vita*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 129

²² N. Galli, *Op. Cit.*, p. 81.

²³ L. Pati, *Progettare...*, p. 131.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ L. Pati, *Progettare...*, p. 132.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

È un momento di crescita per le figure genitoriali.

È indubbio che la nascita di un figlio generi cambiamenti significativi nel rapporto di coppia, ma “il compito principale per la coppia per affrontare questa transizione, è quello non facile di integrare la dimensione coniugale con quella genitoriale, in modo da dar vita ad una nuova forma di identità di coppia”²⁸.

Coppia che è chiamata a tessere “la trama della vita”²⁹ mettendoci tutto il proprio impegno.

Dio con i figli ha donato ai genitori il Suo Amore, e questi ultimi hanno il compito di custodirlo, di aprirlo alla vita nel modo più responsabile possibile.

Coniugi che devono prendersi l’impegno morale di portare a compimento il dono della vita e quindi la responsabilità di scegliere le linee direttive con cui guidare i propri figli.

Ne deriva che un aspetto importante della relazione di coppia, che si riflette nel percorso educativo che si progetta per i figli, è l’impegno.

Impegno che deve essere indicatore della stabilità della relazione e di conseguenza del comune intento educativo.

“Diventare genitori è una delle più significative transizioni all’età adulta. (...). Il nuovo ruolo genitoriale può permettere alla coppia (..) anche di confermarsi come continuatrice della responsabilità della funzione creativa (...)”³⁰.

A tale proposito è corretto fare un cenno a E. H. Erikson, che nella sua teoria dei cicli di vita parla dello stadio dell’adulthood caratterizzato dalla tensione della generatività (contro la stagnazione).

Essere adulto generativo per l’autore non vuol dire solo esprimersi in una dimensione biologica, ma “la generatività comporta sempre la possibilità di compiere un energico salto verso la produttività e la creatività al servizio delle generazioni”³¹.

Un figlio è l’espressione più concreta della progettualità della coppia coniugale³².

L’arrivo di un figlio “è molto di più di una nuova assunzione di ruolo, ma è l’acquisizione di una nuova relazione”³³, il che significa anche imparare ad affrontare e tollerare i cambiamenti che ad essa seguono.

La funzione educativa della coppia parentale va ben oltre le attribuzioni di ruolo.

²⁸ E. Scabini, R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 123.

²⁹ L. Pati, *Progettare*, p. 29.

³⁰ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 45.

³¹ E. H. Erikson, *The life cycle completed*, trad. It., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando Editore, Roma, 1984, p. 52, in M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 17.

³² E. Scabini, *Psicologia sociale della famiglia*, Boringheri, Torino, 1995, p. 145.

³³ *Ivi*, p. 146.

“L’uomo e la donna interessati conquistano tale posizione pedagogico- educativa attraverso i rapporti di reciprocità intrecciati tra loro con il figlio. La loro funzione educativa, che poggia su tutto il loro iter evolutivo, scaturisce dal rapporto coniugale progettato e avviato e si nutre della comunicazione promossa con la prole”³⁴.

Le funzioni educative della coppia parentale sono estremamente dinamiche, si modificano nelle loro caratteristiche e direzioni a seconda dello sviluppo dei figli e delle conseguenti diverse esigenze.

Ne consegue che i genitori per accogliere, educare ed accompagnare nel cammino della vita il proprio figlio in maniera responsabile e pedagogicamente consapevole, nel rispetto del valore esistenziale di quest’ultimo, devono avere consapevolezza di sè, dell’importanza del proprio ruolo educativo, dell’importanza di non lasciarsi andare alle tentazioni del mondo esterno, dei propri limiti e della proprie risorse, dei principi e dei valori fatti propri e testimoniati, della responsabilità che si ha nei confronti di una giovane vita.

L. Pati, a tal proposito, individua quattro momenti fondanti del percorso del divenire educativo della coppia genitoriale.

In primo luogo vi è un divenire educativo “in senso evolutivo”³⁵, intendendo così la crescita del percorso educativo genitoriale in base all’età, ai bisogni, alle esigenze dei figli.

Segue “un divenire educativo in senso relazionale”³⁶, inerente estendersi del raggio di esperienze del figlio, agli ambiti di azione di quest’ultimo, alla sua innata voglia di esperire, rimanendo sempre guide discrete, amorevoli, ma salde.

È, inoltre, per L. Pati, da prospettare un divenire educativo in virtù dei contributi offerti ai genitori dai figli³⁷.

Anche se in maniera indiretta i figli aiutano ed arricchiscono il percorso genitoriale nella sua definizione di uomo, donna, madre, padre, moglie, marito³⁸.

Non di rado sono proprio i figli che spingono i genitori a delinarsi sempre più nitidamente come modelli educativi.

E, infine, L. Pati mette in luce un divenire educativo della coppia genitoriale” attraverso la specifica dinamica della vita di coppia e i rapporti intrecciati con il contesto ambiente”³⁹.

³⁴ L. Pati, “Dalla pedagogia generale...”, p. 250.

³⁵ L. Pati, *Progettare...*, p. 142.

³⁶ *Ivi*, p. 144.

³⁷ *Ivi*, p. 146.

³⁸ L. Pati, *Progettare ...*, p. 146.

La paternità e la maternità sono una conquista che avviene attraverso la relazione di coppia.

“E’ la coppia il centro dell’educazione (...). Marito e moglie, ciascuno con la propria sensibilità (...) attingono al progetto di coppia e familiare per dare quotidiana consistenza alla propria funzione educativa di padre e di madre : nell’unità degli orientamenti valoriali prescelti e del progetto educativo elaborato (...)”⁴⁰.

“Il figlio deve essere sentito come l’espressione massima della comunione dell’uomo e della donna, ossia della reciproca accoglienza/donazione che si realizza e si trascende in un terzo, nel figlio, appunto. Il figlio è benedizione di Dio. Egli trasforma il marito e la moglie in padre e madre. Entrambi escono da sé e si esprimono in una persona, che pur frutto del loro amore, va oltre loro stessi”⁴¹.

“Il legame di coppia sin dal suo primo costituirsi si mostra come ambito privilegiato, che asseconda un significativo processo di educazione permanente in virtù dello scambio di reciprocità attivato dagli sposi”⁴².

Considerandolo in tal modo, non si può che confermare ciò che si è detto all’inizio : il legame di coppia non può prescindere da un aspetto pedagogico fondamentale, ovvero la progettazione di un percorso educativo, in un primo momento di coppia matrimoniale, e poi di coppia parentale, come accesso consapevole alla paternità ed alla maternità.

Si esplica, con l’arrivo di un figlio, l’amore coniugale come progetto, che non può non considerare l’importanza della quotidianità che va arricchita, costantemente e con responsabilità, con i valori di entrambi i coniugi, che si impegnano a trasmettere ai figli, arricchendoli ed ampliandoli.

Nel progettare il futuro, nel progettare il proprio percorso educativo di coppia coniugale e genitoriale un aspetto che non si può trascurare è l’amore.

L’amore reciproco tra i coniugi ed amore verso i propri figli, oltre che di educazione all’amore, quando i figli sono adolescenti, per una loro sana vita affettiva.

È l’amore che “mette i coniugi nelle condizioni migliori per attendere all’educazione dei figli nelle diverse fasi del loro divenire, per essere guide competenti al loro crescere, per orientarli ad assumere comportamenti responsabili”⁴³.

³⁹ *Ivi*, p. 147.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Giovanni Paolo II, *La famiglia nel cuore e nelle parole di Giovanni Paolo II*, Ed. Paoline, Milano, 2005, p. 125.

⁴² L. Pati, *Progettare...*, p. 127.

⁴³ C. Simonetti, *Op. Cit.*, p. 139.

La forza dell'amore sta nel sentirsi amati, senza questa condizione non si può trasmettere amore⁴⁴, al coniuge, ai figli, alle persone con cui ci si rapporta.

La famiglia è il luogo più importante dove "si apprende l'amore, in cui si coglie il mistero della persona, si contempla la sua dignità, si rimane stupiti di fronte alla sua ricchezza affettiva e spirituale"⁴⁵.

Nel momento in cui si costituisce un legame di coppia si passa da un rapporto centrato sull'idea di amore come passione ad uno fondato sull'istanza dell'amore come progetto⁴⁶.

L'amore come progetto postula la riscoperta del valore della vita nell'esistenza della coppia.

L'amore coniugale non può esaurirsi in se stesso, necessita che si apra alla vita, ad un figlio che diviene prova concreta dell'espansione e dell'arricchimento dello stesso⁴⁷.

"Ogni figlio è sempre il frutto vivo e autonomo di una comunicazione di amore, è un io originario, libero, singolare, nel suo valore di persona; trascende i confini ontologici di chi lo ha generato, anche se avrà sempre bisogno del dialogo tra e con i genitori, è il reciproco amore genitoriale che rigenera in continuazione il figlio"⁴⁸.

Avere un progetto educativo per il proprio figlio vuol dire "insegnare a guidare e seguire il figlio in crescita, per potenziare il processo di interiorizzazione dei valori impartiti ed appresi, per affinarne la personalità, per rafforzare le idee sullo stato di vita, per predisporre un'adeguata formazione all'amicizia e all'amore (...)"⁴⁹.

Questo vuol dire amarlo veramente.

Proprio in base a ciò che la caratteristica dell'adulto di essere generativo conduce anche alla capacità di aver cura, "cioè della preoccupazione e della attenzione verso ciò che è stato generato e prodotto in senso di una diffusa responsabilità. L'essere adulto, in altri termini, significa anche assumere precisi impegni nei confronti delle nuove generazioni rispetto alle quali ci si pone come 'modello' (...)"⁵⁰.

L'aver cura da parte delle figure genitoriali nei confronti dei figli inizia anche con il progettare, con intenti comuni, con responsabilità condivise, il percorso educativo da seguire.

⁴⁴ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca ...*, p. 46.

⁴⁵ *Ivi*, p. 47.

⁴⁶ L. Pati, *Pedagogia familiare e ...*, pp.184-188.

⁴⁷ *Ivi*, p. 194.

⁴⁸ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca ...*, p. 45.

⁴⁹ N. Galli, *Op. Cit.*, p. 96.

⁵⁰ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 17.

Anche R. Guardini, parlando dell'età adulta, afferma che il nucleo etico di quest'ultima è la capacità di “farsi carico di un compito (...), nel coraggio di sé, nel coraggio della propria persona e della propria responsabilità, nel coraggio del proprio giudizio e del proprio operato, nel coraggio della propria vitalità e delle proprie energie che guardano verso il futuro”⁵¹.

Compito dei genitori, si è detto più volte, è proprio quello di orientare e guidare i propri figli verso il futuro.

Per R. Guardini, infatti, “educare significa dare all'altro coraggio verso se stesso, aiutarlo a conquistare la sua personale libertà. (...). L'impegno educativo dei singoli (...) deve dunque essere orientato a che ciascuno abbia le occasioni adeguate per riconoscere il personale progetto, per assumerlo con libertà e responsabilità e per svilupparlo da adulto consapevole sia del soggettivo valore di persona sia dei valori che può e deve testimoniare ed irradiare, per un futuro aperto alla speranza”⁵².

L'aspetto della cura viene ripreso anche da E. Scabini.

L'autrice parla, infatti, di cura del dialogo⁵³ riguardante l'adulto in quanto genitore.

“La genitorialità trasforma la coniugalità e trova la sua espressione nella cura responsabile che è un compito congiunto della coppia coniugale”⁵⁴.

La coppia parentale esplica, infatti, il suo essere nella cura educativa dei figli, coinvolgendo con le stesse responsabilità sia la figura materna che quella paterna.

alla base della scelta di creare un progetto educativo parentale vi è il principio di responsabilità.

“La responsabilità è il carattere distintivo dell'agire etico che esige la capacità di leggere i principi di valori presenti nel vissuto della propria esperienza, la promozione dell'autonomia insieme alla capacità di impegno volontario, assunto con decisioni intelligenti, nel rispetto, nell'apprezzamento, nell'apertura agli altri. Essere responsabili e assumere decisioni responsabili, in altri termini, per i genitori significa essere educati, vivere la dimensione dell'educativo, nel continuo riscoprirsi fonte originaria di decisioni fondate in un orizzonte di valori, e per ciò stesso attente al bene comune.(...)”⁵⁵.

È nella categoria della genitorialità, che si ritrova l'importanza della responsabilità, “ossia la responsabile e diretta assunzione da parte della coppia non solo del compito procreativo ma del suo prolungamento sul piano educativo e affettivo (...); la

⁵¹ *Ivi*, p. 33.

⁵² *Ivi*, pp. 34-35.

⁵³ E. Scabini, P. Donati, (a cura di), *Identità adulte e relazioni familiari*, Vita e Pensiero, Milano, 1991.

⁵⁴ M. L. De Natale, *Educazione degli...*, pp. 145-146.

⁵⁵ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 207.

consapevole assunzione, da parte tanto dell'uomo quanto della donna, di un compito comune e condiviso”⁵⁶.

A tal proposito, E. Scabini parla di responsabilità nel patto coniugale che diviene patto genitoriale, che ha come obiettivo principale la cura responsabile dei figli⁵⁷.

Ciò implica una funzione educativa consapevole, coerente di entrambi i coniugi, al di là dei singoli ruoli, arricchito dell'integrazione di entrambe le parti che devono rivolgersi “alla ricerca e all'attuazione di un iter educativo partecipato e motivato da comune interesse”⁵⁸.

“Da sempre ai genitori compete l'onere e l'onore della formazione della progenie: è un loro diritto dovere inalienabile perché essi sono chiamati a fornire ai loro figli sicurezza, amore, coraggio, interventi educativi mirati, per aiutarli a divenire persone autonome e responsabili”⁵⁹.

Quindi, “l'educazione parentale esprime un impegno intenzionale meditato, attraverso cui i genitori avvertono la responsabilità educativa nei confronti dei propri figli e tendono ad impostare l'educazione in una dimensione che sia pedagogicamente corretta. È quella forma di educazione che oggi si delinea come un diritto alla famiglia cui corrisponde il dovere della società di offrire occasioni adeguate (...)”⁶⁰.

Papa Giovanni Paolo II ha ricordato a tutti i genitori che “ogni figlio è parola (...) detta ai genitori. Chiamati ad accoglierla e comprenderla (...)”⁶¹.

E ha, inoltre, esortato : “il diritto-dovere educativo dei genitori si qualifica come essenziale, connesso com'è con la trasmissione della vita umana; come originale e primario, rispetto al compito di altri, per l'unicità del rapporto di amore che sussiste tra genitori e figli; come insostituibile ed inalienabile, e che pertanto non può essere totalmente delegato ad altri, né da altri usurpato. (...). Non si può dimenticare che l'elemento più radicale, tale da qualificare il compito educativo dei genitori, è l'amore paterno e materno, il quale trova nell'opera educativa il suo compimento nel rendere pieno e perfetto il servizio alla vita (...)”⁶².

⁵⁶ G. Campanini, *Genitorialità: storia di un'idea*, in V. Melchiorre, (a cura di), *Maschio-femmina: nuovi padri e nuove madri*, p. 26, in L. Pati, *Pedagogia familiare e denatalità. Per il recupero educativo della società fraterna*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 188.

⁵⁷ E. Scabini, R. Iafrate, *Psicologia dei legami...*, p. 119.

⁵⁸ L. Pati, *Progettare ...*, p. 129.

⁵⁹ C. Simonetti, *Op. Cit.*, p. 137.

⁶⁰ M. L. De Natale, M. G. Gualandi, *Il diritto-dovere dei genitori all'educazione. La proposta dell'associazione O.E.F.F.E.*, ISU, Milano, 2007, p. 16.

⁶¹ Giovanni Paolo II, *La famiglia nel ...*, p. 75.

⁶² Giovanni Paolo II, *Familiaris Consortio*, 36, in D. Tettamanzi, *Famiglia dove sei?*, Portalupi Editore, Casale Monferrato, AL, 2002, p. 113.

Anche nella nostra Costituzione, gli articoli 29 e 30 mettono in luce l'importanza del matrimonio non solo come unione di due coniugi, ma anche come unione finalizzata ad un progetto educativo per la prole, condiviso da entrambi i coniugi, un loro diritto-dovere, e infatti, citando l'articolo 29 della Costituzione italiana "La Repubblica conosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato nell'uguaglianza morale e giuridica dei coniugi(...)". E nello specifico l'articolo 30 afferma "dovere diritto dei genitori, mantenere, istruire ed educare i figli (...)">⁶³.

Tutto ciò che si è detto fino ad ora non può che far capire l'importanza della progettualità educativa nei confronti dei figli, soprattutto per poter affrontare i cambiamenti che investono i ragazzi, ma anche i genitori durante il periodo adolescenziale.

Ricorda alle madri Papa Giovanni Paolo II : "la donna ha diritto all'onore e alla gioia della maternità, come un regalo di Dio, e allo stesso tempo i figli hanno anch'essi diritto alle cure e alla sollecitudine di coloro che sono i loro genitori (...)">⁶⁴.

E ai padri : "hanno il compito di essere padri e guide"⁶⁵.

E, infine, alla coppia genitoriale : "non potete eludere l'interrogativo essenziale sulla vostra missione di educatori. Avendo dato la vita ai vostri figli, siete anche impegnati a seguirli, in modo appropriato alla loro età, negli orientamenti e nelle scelte di vita, facendovi carico di tutti i loro diritti"⁶⁶.

Di qui l'importanza di una educazione parentale che deve avere come fine il sostegno a figli adolescenti nella loro ricerca di se stessi nella vita.

Necessita ricordare che "la progettualità (...) sotto l'aspetto del personalismo pedagogico è categoria ontologica: appartiene costitutivamente all'essere umano"⁶⁷.

Ciò a sottolineare l'importanza di tutte le forme costruttive di progettualità nella vita di ciascuno, e nel nostro caso, della coppia parentale.

Tra i doni che i genitori possono fare ai propri figli vi è quello, importantissimo, di aiutarli ad intraprendere il bellissimo e ricco cammino della vita, seguendoli costantemente fin dall'inizio con una spontanea ma ferrea volontà educativa.

E' importante inoltre che il progetto educativo si basi sul rispetto reciproco della posizione dell'altro genitore da entrambe le parti.

⁶³ www.governo.it, 09/06/08.

⁶⁴ Giovanni Paolo II, *La famiglia nel ...*, p. 140.

⁶⁵ *Ivi*, p. 155.

⁶⁶ *Ivi*, p. 170-171.

⁶⁷ L. Pati, *Progettare ...*, p. 13.

Ciò non vuol dire solo pensarla nello stesso modo, ma anche imparare a riconoscere le modalità di azione della genitorialità dell'altro coniuge. Ciò per rendere il legame genitoriale una vera risorsa per i figli adolescenti e soprattutto per offrire a questi ultimi risposte valide per affrontare i compiti della vita.

Un progetto educativo è un progetto per il futuro : anche se tacitamente, infatti, i figli, ed in particolare quelli adolescenti, necessitano di essere affiancati, sostenuti, aiutati a vivere il presente in funzione del futuro.

E chi più dei genitori può aiutarli in ciò?

Il progetto educativo, e l'accompagnamento ad esso, diviene fondamentale elemento di sostegno alla speranza.

Ed i genitori in ciò hanno un ruolo sostanziale : è nella famiglia che si alimenta la speranza, che si organizza e costruisce.

2.2 Quando i figli diventano adolescenti: come cambiano le relazioni con i genitori

Lo sviluppo della famiglia è caratterizzato da micro e macro cambiamenti che scandiscono le transazioni nodali che avvengono lungo tutto il suo ciclo di vita.

L'adolescenza è una fase che con le sue trasformazioni coinvolge tutta la rete delle relazioni intrafamiliari e che di conseguenza coinvolge tutto l'assetto delle regole, le caratteristiche dei rapporti, il sistema di valori.

E' un evento dinamico, ed in quanto tale coinvolge tutti i membri familiari e ciò pone in discussione l'identità organizzativa familiare nel suo complesso.

Proprio perché il processo di cambiamento coinvolge tutti i membri della famiglia ha elevati effetti di reciprocità e quindi responsabilità⁶⁸.

È un processo che implica responsabilità poiché ciò che ha origine dal processo di separazione è la capacità di rispondere di sé, riconoscere ed assumersi il proprio ruolo nella famiglia e nella società.

L'adolescenza diviene perciò è un' "impresa evolutiva congiunta di genitori e figli, per rendere possibile il reciproco distacco senza rotture irreparabili"⁶⁹.

È un compito di sviluppo evolutivo della famiglia, poiché serve a quest'ultima per continuare a sussistere, per rafforzarsi, soddisfare le aspettative dei suoi membri, garantire loro una giusta crescita.

Ne consegue che "se l'adolescenza è giustamente definita impresa evolutiva congiunta i genitori hanno un ruolo fondamentale nel sostenere il figlio nelle grandi scelte che deve compiere, nell'orientare le sue aspirazioni per il futuro, nel leggere il contesto per cogliere e vagliare tutte le possibilità, nel costruire la sua identità"⁷⁰.

L. Steinberg e J. Silk analizzando i cambiamenti delle funzioni familiari sostengono che si debba passare, con l'arrivo del periodo adolescenziale, "dalla fase di cura a quella del sostegno, dalla protezione al fornire consigli e guida, dalla socializzazione all'indicare direzioni"⁷¹.

⁶⁸ E. Scabini, *Psicologia sociale della famiglia*, Boringheri, Torino, 1995, p. 165.

⁶⁹ A. Palmonari, *Gli adolescenti, né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 71.

⁷⁰ *Ivi*, p. 23.

⁷¹ L. Steinberg, J. S. Silk, "Family life during adolescence", in J. Brooks, *Adolescent lives*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2002, in E. Cicognani, B. Zani, *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma, 2003, p. 23.

A ciò si deve aggiungere che tutto viene reso più complesso dal fatto che oggi la preparazione alla vita adulta in passato svolta totalmente dalla famiglia, viene sempre più delegata ad altre istituzioni.

Il superamento della fase adolescenziale si pone come impresa evolutiva congiunta poiché il compito evolutivo fondamentale di genitori e figli è relativo al "distacco" reciproco.

Per E. Scabini⁷², tale compito implica una regolazione delle distanze in un'ottica di aumento di flessibilità circa i confini familiari, i ruoli e le regole, di modificazione della coesione interna e di assunzione di adeguate modalità comunicative.

Per l'adolescente, "separarsi" dai propri genitori significa anche impegnarsi nella costruzione della propria identità e nella progettazione della futura vita affettiva e lavorativa.

Egli vive in uno stato di continua oscillazione tra desiderio di autonomia e di indipendenza, da una parte, e desiderio di dipendenza, dall'altra tra bisogni di attaccamento e cura e bisogni esploratori.

I genitori si trovano di fronte alla necessità di adeguare i contenuti e le modalità educative del loro profilo genitoriale all'emergere di nuove istanze evolutive.

Per i genitori l'adolescenza dei figli può divenire anche un luogo di una rivisitazione del proprio processo di separazione-individuazione della famiglia d'origine.

Essa implica anche una riorganizzazione della vita di coppia in previsione dell'uscita di casa del figlio e della presa in carico dei propri genitori, divenuti ormai anziani.

La contemporaneità di processi e sviluppi, o involuzioni, di questa fase della vita può essere pertanto letta all'interno di un arco almeno tre generazioni, in cui il processo di emancipazione del figlio sarà favorito o ostacolato dalla capacità dei genitori di ben tollerare il progressivo distacco da quest'ultimo e dalla capacità della generazione più anziana di promuovere tale processo, oltre che di accettare i cambiamenti di ruolo all'interno del sistema familiare.

I genitori di adolescenti si trovano a rivestire più ruoli : quello di genitori, di figli e di coniugi.

L'adolescenza è una fase di passaggio per i ragazzi che non sono più bambini e non ancora adulti, che subiscono trasformazioni macroscopiche, che perdono ciò che erano stati fino a quel momento.

⁷² E. Scabini, *Il conflitto come possibilità di crescita*, Vita e Pensiero, Milano, 1985.

Ma è una fase di trasformazioni, più silenziose rispetto a quelle dei figli, anche per i genitori.

Si è genitori di figli adolescenti ad un'età che ovviamente non è più quella in cui si è diventati genitori; ci si avvicina anagraficamente ad una età molto vicina alla maturità.

È un periodo in cui si concentrano nuove scelte, nuove relazioni, nuove consapevolezze.

I genitori davanti a tutto ciò “devono perdersi per ritrovarsi”⁷³.

Inoltre, quando i figli sono ancora bambini le figure genitoriali sono al centro del mondo di questi ultimi, sono figure di riferimento indiscusse ed indiscutibili.

Con il sopraggiungere dell'età adolescenziale il centro del mondo per i ragazzi diviene il mondo esterno, gli amici, il gruppo, gli idoli, ecc.

Anche la perdita del ruolo idealizzato del genitore influisce profondamente sulla crisi.

Tutti questi cambiamenti nel percorso di vita dell'adolescente e dei suoi genitori, implica la necessità di adattarsi, modificare le relazioni tra loro.

Non ci si può rapportare ad un adolescente come ad un bambino. Necessita un approccio diverso.

Necessita “crescere e lasciar crescere, accettando le perdite che ogni crescita comporta, quella con i figli adolescenti lo è in modo particolare e rappresenta il terreno di scontro e di potenziale incontro (...)”⁷⁴.

Per i genitori “condividere i processi di crescita dei giovani significa quindi anche confrontarsi con le problematiche relative alle fasi di passaggio, con i cambiamenti, con le scelte. Il cambiamento può così rappresentare una sfida che consiste nel varcare un limite e nel riuscire, incolumi, a fronteggiare le nuove situazioni”⁷⁵.

Il superamento dei compiti di sviluppo può avvenire secondo modalità diverse e produrre esiti positivi o negativi.

Risulta chiaro come, a tale scopo, diventi basilare che nella famiglia ci siano rapporti improntati al dialogo, alla discussione costruttiva, alla negoziazione, che permetta all'adolescente di manifestare le proprie aspirazioni ed i propri desideri.

Gli adolescenti di oggi devono affrontare gli stessi compiti di sviluppo che affrontavano i loro coetanei in passato, e la necessità di figure adulte, con un bagaglio di valori forti, è sempre la stessa.

⁷³ A. Marcoli, “Adolescenti e genitori: le difficoltà di una condivisione”, in COSPES, *La mente dell'adolescente tra impegno e fuga*, Atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 2-3 Aprile 2004, p. 28.

⁷⁴ *Ivi*, p. 31.

⁷⁵ C. Mortari, *Senza rompere*, Armando Editore, Roma, 2008, pp. 52-53.

Ma oggi i ragazzi sono consapevoli, e cercano in maniera chiara e cosciente una guida nei loro genitori.

È pur vero che gli amici sono, durante quest'età, delle figure fondamentali con cui confrontarsi, ma non c'è dubbio che sono state, sono e saranno le figure genitoriali l'esempio del tipo di persona che l'adolescente diventerà.

L'adolescenza si configura, quindi, come sfida e risorsa della famiglia⁷⁶, sfida ai suoi equilibri, risorsa per la sua crescita.

La solidità delle relazioni familiari si vede nei momenti di transizione.

È, infatti, di fronte ai passaggi cruciali della vita familiare che emerge la struttura relazionale della famiglia con i suoi punti di forza e debolezza.

Nella prospettiva del ciclo di vita familiare, infatti, il fulcro della transizione è il processo di separazione-individuazione genitori-figli, con i conseguenti processi di separazione-individuazione⁷⁷.

J. C. Coleman, nel riflettere sulla sua teoria focale, afferma che “gli adulti sono d'aiuto ai giovani, riconoscendo l'importanza di un adattamento per fasi, e senza aspettarsi che la maturità venga raggiunta in tutti i campi nello stesso tempo”⁷⁸.

Considerando, infatti, l'adolescenza come un “evento critico normativo”⁷⁹ della vita familiare, cioè un momento di crisi, ne deriva che il periodo adolescenziale “mette alla prova la capacità dell'intera organizzazione familiare di adattarsi”⁸⁰.

Ma è vero anche che “la famiglia ha in sé le risorse e le capacità di adattarsi in modo attivo e organizzato (...) elaborando sistemi di significato dell'evento e mettendo in atto processi di riorganizzazione dei legami e delle relazioni familiari”⁸¹.

Ne deriva che la qualità dei legami tra membri della famiglia diviene importantissimo per definire la competenza, l'autonomia e la sicurezza con cui gli adolescenti affrontano tale periodo.

Riprendendo la definizione di E. Scabini e V. Cigoli, dell'adolescenza come “evento critico normativo”⁸² della famiglia, una crisi potenziale per l'equilibrio della stessa, si sottolinea come essa “si trova a dover sincronizzare due movimenti antagonisti che si

⁷⁶ E. Scabini, *Psicologia sociale...*, p. 164.

⁷⁷ E. Scabini, R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna, 2003, pp. 69 e segg.

⁷⁸ J. C. Coleman, *La natura dell'adolescenza*, trad. dall'inglese, Il Mulino, Bologna, 1983, pp. 236-237, in N. Galli, *L'educazione dei...*, p. 32.

⁷⁹ E. Scabini, V. Cigoli, *Il Familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

⁸⁰ E. Carrà, E. Marta, *Relazioni familiari e adolescenza: sfide e risorse nella transizione adulta*, Franco Angeli, Milano, 1995, p. 20.

⁸¹ *Ivi*, p. 21.

⁸² E. Scabini, V. Cigoli, *Il Familiare...*, in E. Cicognani, B. Zani, *Op. Cit.*, p. 20.

presentano con forte intensità : la tendenza del sistema all'unità, al mantenimento dei legami affettivi e del senso di appartenenza da un lato, la spinta verso la differenziazione e l'autonomia dei singoli membri dall'altro. L'adolescenza di un membro della famiglia mette alla prova la capacità dell'intera organizzazione familiare di adattarsi (...)”⁸³.

Sempre per E. Scabini la fase adolescenziale sia per le figure genitoriali che per i figli “non è solo il momento di raccogliere ciò che è stato seminato in altre fasi del ciclo vitale, ma anche il tempo in cui i genitori e i figli gettano presupposti per la futura vita di coppia e familiare”⁸⁴.

Genitori e figli focalizzano l'attenzione su aspetti diversi di una stessa realtà che li coinvolge: la trasformazione del loro rapporto da adulto-bambino ad adulto-adulto.

L'adolescente inizia a percepirsi come differente dalle figure genitoriali, ed avvia così un processo di identificazione prendendo le distanze dalle figure adulte fino ad allora di riferimento (genitori), per costruirsi una propria identità partendo indubbiamente da quella dei genitori, ma arricchita con nuove esperienze.

I genitori si trovano in difficoltà di fronte a richieste che non riescono a comprendere neppure facendo riferimento alla loro adolescenza.

Fonte di preoccupazione è anche il fatto che talvolta i progetti ed i desideri dei genitori non coincidono con quelli dei figli adolescenti.

Talvolta i cambiamenti, anche fisici, dei figli adolescenti, sono talmente repentini che i genitori si trovano da un giorno all'altro di fronte a persone nuove.

Si trovano di fronte “una persona che ragiona con la sua testa, che emette giudizi categorici, che ama cose assolutamente impensabili per gli adulti (...)”⁸⁵.

Le reazioni sono altalenanti : orgoglio per la crescita del figlio e preoccupazione per la sensazione che “sia troppo autonomo”, sensazione di inutilità, sensazione che i figli non abbiano più bisogno, e tentazione di tenerli ancora sotto la propria ala protettiva, ecc.

Gli adolescenti hanno bisogno dei genitori, della famiglia, solo che in maniera diversa dal passato. Essa è una fonte di sicurezza, di protezione, un luogo dove potersi sfogare, dove poter scaricare la propria ansia.

Ne consegue che “uno dei compiti più difficili che i genitori devono affrontare è quello di scoprire il modo di “svolgere la propria funzione riconoscendo accanto alle difficoltà

⁸³ E. Cicognani, B. Zani, *Op. Cit.*, p. 20.

⁸⁴ E. Scabini, (a cura di), *L'organizzazione della famiglia tra crisi e sviluppo*, F. Angeli, Milano, 1986, in V. Longo Carminati, R. Ghidelli, *Adolescenza : sfida e risorsa della famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 1993, p. 102.

⁸⁵ E. Cicognani, B. Zani, *Op. Cit.*, p. 32.

anche le nuove potenzialità del figlio e favorendo in lui lo sviluppo della capacità di pensare e di fare un uso critico del proprio pensiero così da poter elaborare le trasformazioni interne e rispondere in modo adattivo alle richieste esterne facendo scelte personali costruttive, anche se non necessariamente uguali a quelle che lui, genitore, si aspetterebbe dal figlio”⁸⁶.

Tutto ciò richiede ai genitori di dare la possibilità al figlio adolescente di costruirsi una nuova definizione di sé, con nuove esperienze, desideri, bisogni, non più sempre congruenti con quelli dei genitori, ma da cui si aspetta e chiede conferme.

Necessita, dunque, che la coppia genitoriale accetti il proprio figlio “per quello che è, valorizzando le sua qualità personali senza pretendere di modellarlo secondo i propri criteri e il controllo, che consiste nel guidare e stimolare il figlio sia sul piano psicologico che comportamentale”⁸⁷, tenendo però sempre presente che sebbene lo sviluppo dei figli comporta una modificazione delle relazioni, questo cambiamento non è un totale sovvertimento e/o rottura.

Non è un volere interrompere il legame con i genitori perché lo si avverte in quel momento come troppo vincolante, né tanto meno vuol dire avere il desiderio di lasciare la propria casa.

Gli adolescenti, se da un lato avvertono una forte spinta di separazione, dall’altra chiedono tacitamente di essere ancora all’interno della famiglia, per essere protetti, mettendo in atto un processo di ridefinizione dei rapporti.

Il legame si trasforma, ma continua ad essere un rapporto tra persone che appartengono allo stesso nucleo familiare.

Il legame quindi tra genitori e figli si caratterizza di ambivalenza : “la sicurezza di poter sempre ritornare gli consente infatti di allontanarsi con maggiore serenità e di affrontare le nuove esperienze sentendosi, da un punto di vista affettivo con le spalle coperte”⁸⁸.

Ne deriva che, senza dubbio, “la qualità delle relazioni familiari è fondamentale nel determinare la competenza e la fiducia”⁸⁹ con cui gli adolescenti affrontano il viaggio verso la vita adulta e soprattutto le modalità con cui si affronteranno i compiti di sviluppo.

Le precedenti relazioni tra genitori e figli diventano non sufficienti, inadeguate al nuovo equilibrio che si viene a creare.

⁸⁶ E. Pelanda, *Non lo riconosco più. Genitori e figli: per affrontare insieme i problemi dell'adolescenza*, Collana Le Comete, Franco Angeli, Milano, 2005, pp. 24-25.

⁸⁷ E. Scabini, R. Iafrate, *Op. Cit.*, p. 128.

⁸⁸ E. Confalonieri, I. Grazzani Gavazzi, *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano, 2005, p. 91.

⁸⁹ E. Cicognani, B. Zani, *Op. Cit.*, p. 22.

Ai genitori spetta il compito di “imparare a tollerare le tendenze regressive e progressive dell’adolescente (...). A questo fine i genitori devono regolare la distanza tra le due generazioni, aumentando la flessibilità del sistema e adeguando la comunicazione alla crescente maturità del figlio adolescente”⁹⁰.

In riferimento a ciò, E. Scabini definisce l’atteggiamento dei genitori “una protezione flessibile”⁹¹, intendendo con tale definizione lo sforzo che i genitori devono compiere per riuscire a conciliare gli aspetti di dipendenza ancora presenti nei figli adolescenti e le richieste di indipendenza, “oltre a dover gestire la loro combinazione mutevole”⁹².

Diviene basilare, allora, imparare a tollerare le incomprensioni che naturalmente sorgeranno, le domande, i dubbi, i silenzi. Necessita che i genitori si pongano in una posizione di nuova conoscenza dei figli, dando così loro una mano a conoscersi meglio. Le relazioni con le figure genitoriali passano da una maggiore dipendenza ad una maggiore reciprocità, senza prescindere dal fatto che comunque il legame con i genitori, in questa importante fase della vita, riveste sempre una grande influenza nello sviluppo dei figli.

“Genitori nella tempesta”, così li definisce M. T. Zattoni; genitori nella tempesta dell’adolescenza, tempesta perché sconvolge, travolge, cambia non solo la coppia genitoriale o gli stessi adolescenti ma tutto il nucleo familiare.

Il nodo della questione è, come si è più volte accennato, l’importanza della separazione dal nucleo familiare da parte degli adolescenti per potersi individuare, per poter acquisire autonomia (non solo fisica, ma anche emotiva, psicologica, comportamentale, di pensiero, ecc).

Quando i figli sono bambini il centro del loro mondo sono i genitori, vi è una fusione completa tra loro, una conoscenza totale, contatti costanti, dipendenza fisica, emotiva, comportamentale.

Si è detto che con l’adolescenza tutto ciò svanisce.

Subentrano cambiamenti talvolta così radicali e chi spesso ne soffre di più sono proprio i genitori arroccati sul proprio egocentrismo genitoriale, che li fa sentire incompresi e messi da parte, senza più nessuna forma di controllo sui figli, quasi di impotenza.

I genitori considerano spesso i conflitti educativi che nascono da diverse visioni del mondo e di se stessi, come una netta contrapposizione di valori, il giusto e lo sbagliato,

⁹⁰ *Ivi*, pp. 22-23.

⁹¹ E. Scabini, *Psicologia sociale...*, in E. Cicognani, B. Zani, *Op. Cit.*, p. 23.

⁹² E. Cicognani, B. Zani, *Op. Cit.*, p. 23.

mentre da un punto di vista degli adolescenti il cuore del dibattito è il 'chi decide', senza per forza mettere in discussione valori e genitori.

Gli adolescenti si dibattono tra la necessità di continuità e l'esigenza, ma anche la paura del cambiamento, per l'acquisizione di una definizione di sé nuova, autentica.

Diventano di conseguenza importanti le modalità di negoziazione dei principali compiti di sviluppo tipici dell'adolescenza.

I genitori hanno il compito di sostenere i propri figli nelle grandi scelte, nell'orientamento al futuro e perciò è fondamentale che la famiglia sia l'ambito in cui avvenga l'incontro-scontro, la negoziazione.

Quindi entrambe le parti sono chiamate in prima persona ed in maniera attiva a riconoscere la reciprocità della loro relazione.

Deve esserci una rinegoziazione dei ruoli e delle funzioni intrafamiliari affinché ogni componente del nucleo trovi una propria nuova posizione in rapporto agli altri.

E' importante perciò che i genitori imparino a regolare le distanze, negoziando, in maniera flessibile, con pazienza ma altresì con sicurezza le trasformazioni di entrambe le parti, senza la pretesa inutile di rimanere immobili su vecchie posizioni, senza arrendersi, desistere dall'impegno educativo, perdere la speranza, come se nulla più ci fosse da fare.

I genitori hanno il compito di rimettersi in gioco, trovando in loro stessi le risorse necessarie e più adatte a questi momenti cruciali di cambiamento.

Non si può prescindere dal fatto che il ruolo della coppia genitoriale diventa fondamentale.

Il legame genitoriale non può rimanere sempre lo stesso: necessita di uno sviluppo tale da renderlo capace di far fronte alla tempesta adolescenziale dei figli.

Non si può non considerare l'influenza della modalità di relazione della coppia genitoriale nello sviluppo dei figli adolescenti, per le implicazioni che hanno le dinamiche intraconiugali, il grado di unione e aiuto reciproco tra coniugi nell'essere compatti di fronte alla prole ed alle sue richieste, i valori condivisi, la divisione di compiti e ruoli, oltre che le relazioni che la coppia ha con il sociale.

L'adolescente non è più un bambino, va trattato da adolescente.

È in transizione verso l'età adulta e le sue parole chiave sono identità ed indipendenza, cui si affiancano tutti gli altri cambiamenti fisiologici emozionali intellettuali sociali, spirituali; per cui se i genitori non tengono conto di tali modificazioni, non si riuscirà mai a creare una relazione positiva di confronto, ma solo di conflitto.

Senza tale consapevolezza qualsiasi sforzo e/o tentativo della coppia genitoriale di far fronte alla delicata fase attraversata dai figli diventa vano. Anche se le intenzioni sono buone, in tal modo i risultati saranno sempre negativi ed si tenderà piuttosto ad allontanare il ragazzo invece di avvicinarlo ai genitori.

Oggi, ancor più che in passato, le relazioni tra genitori e figli adolescenti sono sottoposte al confronto, talvolta tacito, talvolta esplicito, con i nuovi scenari sociali cui si affaccia la vita familiare.

Anche i genitori oggi subiscono l'influenza di una progettazione della vita e delle relazioni molto diversa rispetto al passato.

La distanza tra le generazioni oggi muta ancor più rapidamente che in passato, poiché le trasformazioni nella società attuale mutano in maniera così rapida da apparire vecchie già dopo pochi anni.

La famiglia rispetto a dieci anni fa è cambiata “da ‘famiglia trampolino di lancio’⁹³ (...) all’attuale famiglia lunga del giovane adulto. (...). Si è ridotta la conflittualità e la distanza tra genitori e figli. L’allentarsi dei confini tra i ruoli ha reso l’ambiente familiare più ospitale ed accogliente; in tale contesto i giovani trovano lo spazio ed il clima favorevoli a costruire una propria personalità autonoma, a sviluppare e manifestare liberamente i propri punti di vista, a fare scelte consapevoli ed indipendenti”⁹⁴.

Ma E. Scabini⁹⁵ evidenzia che tale condizione rischia di divenire troppo favorevole e comoda per impegnarsi a promuovere la propria indipendenza, a far fronte ai disagi, alle difficoltà ed ai sacrifici di una vita fuori dalla famiglia d’origine.

L’autrice sottolinea, inoltre, che la transizione verso l’età adulta è sempre più una impresa congiunta di genitori e figli⁹⁶, nel senso che il compito della famiglia sarebbe quello di far raggiungere alla giovane generazione la piena responsabilità adulta, che si traduce concretamente nell’uscita dalla casa parentale e nella strutturazione e realizzazione di un progetto di vita⁹⁷.

E’ decisivo per tutto il gruppo familiare riuscire a confrontarsi con questi cambiamenti, riuscire a trovare le modalità per adattarsi, impostando soprattutto una nuova azione educativa nei confronti dei giovani.

⁹³ E. Scabini, *Psicologia sociale...*, p. 187.

⁹⁴ L. Aleni Sestito, (a cura di), *Processi di formazione dell’identità in adolescenza*, Liguori, Napoli, 2004 pp. 146-147.

⁹⁵ E. Scabini, G. Rossi, *Giovani in famiglia tra autonomia e nuove dipendenze*, Vita e Pensiero, Milano, 1997.

⁹⁶ E. Scabini, *Psicologia sociale.....*

⁹⁷ E. Scabini, R. Iafrate, *Op. Cit.*, p. 154.

Avere un figlio è il più grande dono che si possa avere.

Avere un figlio adolescente è sicuramente impegnativo, talvolta difficile, ma indubbiamente è un'esperienza unica sia per i genitori che per i figli.

I genitori devono ricordarsi che si è genitori per tutta la vita, il loro ruolo si sviluppa lungo tutto l'arco della vita, ma l'adolescenza non è la fine dell'essere genitori.

Spesso questi ultimi si sentono indifesi, impotenti, ma mai più che in altre fasi della vita, sono importanti fondamentali per i propri figli.

Il ruolo guida delle figure genitoriali è indiscusso ed indiscutibile.

Far sentire i propri figli amati: è questa la chiave di una relazione costruttiva nel tempo e nelle diverse fasce d'età, per affrontare le problematiche ad esse inerenti.

La vicinanza fisica in casa tra genitori e figli adolescenti non è sufficiente a creare un legame forte. Necessita che ci sia comunicazione, amore, rispetto, tutte condizioni che si devono costruire insieme giorno per giorno, affrontando ed accettando insieme i cambiamenti di entrambe le parti.

E' importante che i genitori facciano sentire i figli accettati per quello che sono e soprattutto per quello che stanno diventando, sostenendoli con amorevole cura ed amorevole autorità.

Per essere costruttivi nei confronti dei propri figli adolescenti necessita che i genitori siano costruttivi verso se stessi, impostando un clima positivo, di sostegno per l'adolescente, in cui quest'ultimo possa vivere le loro trasformazioni, e i genitori crescere nell'ambito delle loro debolezze emozionali e di cambiamento.

Lo stato d'animo dei genitori influenza quello dei figli e viceversa.

Una divergenza di idee e visioni del mondo, della vita è comprensibile alla luce dei cambiamenti, e altresì naturale, ma ciò non deve andare ad intaccare il profondo legame d'amore che sussiste tra genitori e figli.

Vivere con i propri figli, aiutarli a vivere è un viaggio, una esperienza, una scoperta nuova ogni giorno.

Non vi è termine migliore per poter spiegare l'adolescenza quale cambiamento, nel pensiero, nel corpo, nei sentimenti, in ogni aspetto della persona. Per capire questo cambiamento i genitori non possono che porsi anch'essi in una prospettiva di osservazione, ma ancora di più di ascolto, dialogo, amore nei confronti di questa profonda trasformazione.

Se è, da un lato, vero, come rileva L. Aleni Sestito⁹⁸, che ci potrebbe essere il rischio di una eccessiva dipendenza dei figli dai genitori e di una difficoltà eccessiva dei genitori a separarsi dai figli, dall'altro non si può non condividere la posizione di E. Scabini, la quale sostiene che una più intensa vicinanza, migliore qualitativamente, tra due distinte generazioni può essere un'occasione di arricchimento reciproco, di incontro/confronto, di comprensione profonda, di completamento tra nuove istanze di fondamentale importanza in un società complessa e conflittuale⁹⁹.

Necessita integrare da una parte l'impulso all'integrazione, cioè il processo di adattamento dell'individuo alle esigenze della società, dall'altra parte la spinta all'individuazione che riguarda lo sviluppo della personalità, dell'autonomia, del benessere psico-fisico. L'unione di queste due diverse forze orienta e modula il processo educativo.

Approfondendo in R. Guardini il tema dell'età giovanile, si può comprendere meglio quella che in futuro sarà l'età adulta, precisando sia i compiti evolutivi che quelli educativi¹⁰⁰.

Le difficoltà della crisi adolescenziale risiedono per l'autore "nell'incertezza interiore, nel sapere e tuttavia non sapere, nel voler essere se stessi e non esserne però ancora capaci"¹⁰¹, "da questo sconvolgimento e da questo radicale cambiamento il giovane adulto dovrà uscire libero di essere se stesso e di realizzarsi nella vita"¹⁰².

Le confusioni che coinvolgono gli adolescenti in questa età della vita necessitano un intervento educativo, affinché si "veda e si riconosca questa nuova realtà vitale, che la si consideri una realtà con tutti i suoi diritti, integrata al contempo in un ordine, responsabilizzata dalla consapevolezza di essere persona e conformata al criterio dell'onore"¹⁰³.

N. Galli sottolinea che "l'adulto ha pertanto il dovere di considerare il preadolescente e l'adolescente con grande flessibilità mentale, di conoscere le esigenze di coloro che vivono nella società di oggi, d'impiegare metodi conformi alle loro esigenze, persuaso che quando i giovani hanno risolto i loro problemi in un determinato stadio evolutivo,

⁹⁸ L. Aleni Sestito, *Op. Cit.*, p. 148.

⁹⁹ E. Scabini, G. Rossi, *Giovani in famiglia.....*

¹⁰⁰ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001.

¹⁰¹ R. Guardini, *Le età della vita*, trad. it., Vita e Pensiero, Milano, p. 55.

¹⁰² *Ivi*, pp. 44-45.

¹⁰³ *Ivi*, p. 44.

hanno posto una valida premessa per affrontare nelle condizioni migliori quello dello stadio successivo”¹⁰⁴.

Per quanto si può credere che i figli non ascoltino più i genitori, c'è invece da dire che non è così come sembra: i figli hanno bisogno di vedere nei propri genitori la forza di un punto fermo, necessitano che gli adulti credano nel loro 'interiore homine', nella loro coscienza, non hanno bisogno che i genitori si facciano “fare la pagella” dai propri figli. Ed ecco il compito etico, che è allo stesso tempo dovere, dono di fiducia, di futuro, di scelta, di rispetto per il figlio, del genitore che M. T. Zattoni¹⁰⁵ descrive così bene : è l'aiuto alla formazione della coscienza delle nuove generazioni.

I genitori di adolescenti per far star bene i propri figli e stare bene loro stessi dovrebbero sempre tener pieno il loro “serbatoio d'amore”¹⁰⁶.

I figli adolescenti chiedono comprensione, dialogo, comunicazione, amore, sostegno, condivisione, ma anche messa in discussione per confrontarsi.

L'atteggiamento più adeguato che secondo E. Scabini la coppia genitoriale dovrebbe tenere è quello della “protezione flessibile”¹⁰⁷, che riesce a contenere sia le richieste di autonomia che di protezione dei figli, soprattutto per ciò che è inerente all'inserimento nell'ambito sociale.

È in questo contesto che la famiglia deve soprattutto seguire i propri figli, affiancandoli nel loro rapporto con gli altri, in una prospettiva di “orientamento personalizzato”¹⁰⁸.

I genitori spesso rischiano di assumere atteggiamenti iperprotettivi, sottraendosi così alla loro responsabilità di cura, di cura del dialogo che ha come oggetto “il desiderio dell'adolescente, che va accolto e stimolato e la strada di una sua corretta realizzazione, che va trovata insieme”¹⁰⁹.

L' autrice¹¹⁰ indica come variabili critiche nella qualità della relazione genitori-figli durante l' adolescenza il conflitto e la coesione, il controllo e supporto, e la comunicazione.

Nella fase adolescenziale i conflitti sono parte integrante delle relazioni e il compromesso è la modalità di risoluzione più costruttiva. La coesione familiare ed il conseguente atteggiamento di incoraggiamento da parte dei genitori diviene facilitatore della formazione dell'identità del ragazzo.

¹⁰⁴ N. Galli, *Op. Cit.*, p. 24.

¹⁰⁵ M. T. Zattoni , G. Gillini, *I sentieri della vita*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, 2000.

¹⁰⁶ G. Chapman, *I cinque linguaggi dell'amore con gli adolescenti*, Elledici, Torino, 2007, p. 34.

¹⁰⁷ E. Scabini, *Psicologia sociale...*, p. 172.

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 173.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ *Ivi*, p. 178.

Anche i comportamenti di controllo e supporto diventano fattori chiave nell'aiutare i figli adolescenti nei processi di socializzazione oltre che di riequilibrio delle relazioni intrafamiliari.

Il tema della comunicazione tra genitori e figli adolescenti verrà affrontato nei paragrafi successivi.

Non si può, senza dubbio, constatare che nelle famiglie in cui i genitori fin dall'infanzia hanno stabilito profondi legami di attaccamento con i propri figli e sono stati in grado di mantenere centrale il loro rapporto di coppia favoriranno la conquista dell'identità del figlio incoraggiandolo all'autonomia.

Famiglie in cui vi è un rispetto reciproco, legami improntati alla flessibilità, capacità di gestire positivamente ed in maniera costruttiva i conflitti, in cui vi è una buona comunicazione la crescita ed il distacco saranno momenti di sviluppo per entrambe le parti.

L'adolescente necessita di figure genitoriali forti con cui potersi opporre ed individuare, che lo aiuteranno a divenire persona compiuta.

C'è comunque da dire che nella riorganizzazione dei legami familiari c'è un unico punto fermo: quello dell'amore, che non è un atteggiamento iperprotettivo, e che se pure con un distacco, è promotore di crescita.

Da parte dei genitori la capacità di accettare il cambiamento, e prima la separazione, diviene il bagaglio di vitalità della famiglia.

Ciò significa altresì saper aspettare pazientemente il momento del riavvicinamento che si avrà quando i figli saranno diventati a loro volta coniugi, madri e padri e sapersi altresì ritrovarsi come coppia quando i figli saranno usciti da casa.

A tale scopo diventa fondamentale l'impostazione educativa dei genitori, di cui si parlerà nel prossimo paragrafo.

Per far fronte ai compiti evolutivi che la famiglia con adolescenti deve affrontare N. Galli indica alcuni atteggiamenti da seguire da parte della coppia genitoriale, per rimanere salde guide dei propri figli adolescenti, nonostante le trasformazioni che li coinvolgono¹¹¹.

A) Approfondire il senso della propria vocazione sponsale e parentale.

La riflessione sull'amore coniugale e sulle sue responsabilità non può prescindere dalla riflessione sull'educazione dei figli. Oltre che riconsiderare la caratteristica tipica

¹¹¹ N. Galli, *Educazione dei coniugi alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 1992, pp. 160 e segg.

dell'età adulta la generatività secondo Erikson, porta a far riflettere sull'importanza del prendersi cura.

B) Condividere gli impegni e le responsabilità della vita domestica. È dovere educativo di entrambi i coniugi condividere gli impegni del percorso educativo dei figli. E il farlo insieme è fonte di sostegno di fronte alle difficoltà.

C) Destreggiarsi come coniugi e genitori nelle diverse aree di conflitto. Ciò, come si è già accennato, aiuta a sostenere l'ansia che potrebbe scaturire dal confronto con le richieste di autonomia dei figli.

D) Intensificare la comunicazione nei vari sottosistemi della famiglia.

L'importanza di una comunicazione e dialogo costruttivi (si veda a proposito il paragrafo 2.4).

E) Stimolare negli adolescenti la ricerca della loro identità. Diviene fondamentale l'educazione dei figli basata sul sostegno, sulla fiducia, sull'esempio, sulla lealtà, ecc (a tal proposito si veda il paragrafo 2.3).

F) Assecondare le esigenze poste dall'età. Diviene necessario per la coppia parentale evitare atteggiamenti iperprotettivi e di ansia, anzi stimolare i figli ad affrontare la realtà quotidiana con un minimo di autonomia, spronarli davanti agli ostacoli, far capire loro il valore dell'impegno.

Per quanto riguarda il potenziare nei figli il processo di interiorizzazione dei valori, della riflessione sul progetto di vita e della formazione all'amore si vedano i paragrafi di riferimento.

2.3 L'educazione dell'adolescente in famiglia

La fase adolescenziale è stata più volte etichettata con una connotazione negativa.

Ma da un punto di vista pedagogico non si può certo condividere questa definizione.

Si condivide, invece, la definizione che le dà L. Milani : “età dell’orientamento e del progetto”¹¹².

Il luogo per eccellenza dove ciò si mette pratica è la famiglia.

Quest’ultima ha un diritto-dovere educativo nei confronti dei figli.

È un aspetto che le è proprio e che va condiviso da entrambi i genitori.

La coppia genitoriale, infatti, deve introdurre i figli nella realtà quotidiana, sostenerli per acquisire la capacità di autogestirsi e di responsabilizzarsi, motivarli a cercare i veri valori della vita, a nutrire la speranza e la fiducia nel futuro, insegnare ad amare ed essere amati.

Oggi ci si trova sempre più spesso di fronte ad una famiglia che svolge un ruolo solo affettivo, in senso però negativo.

Dov’ è, dunque, la famiglia, il primo luogo educativo, il luogo privilegiato degli affetti, porto sicuro, ma anche trampolino di lancio per la vita sociale?

Oggigiorno, più che in passato, essa deve conservare un ruolo fondamentale non solo come sostegno emotivo dei figli, ma anche come guida imprescindibile nelle scelte inerenti la loro realizzazione.

Necessita indubbiamente dedicare più vicinanza e più tempo ai propri figli.

L’individualismo e la solitudine uccidono le capacità educative della famiglia.

Ci sono sempre più spesso, purtroppo, genitori schiavizzati da una società materialistica (e conseguentemente consumistica), ossessionati dalla carriera, che li porta inevitabilmente a dedicare troppo tempo al dio denaro, e sempre meno alla costruzione di un rapporto vero con i propri figli.

A. De Lillo¹¹³ ben evidenzia come, rifacendosi alla distinzione di G. Pietropolli Charmet tra “famiglia autorevole” e “famiglia affettiva”, in passato esisteva un modello di “famiglia autoritaria”, che rispondeva alla questione dell’educazione dei figli in modo standardizzato con ruoli chiaramente suddivisi e come negli anni ’70- ’80 emerge una nuova fisionomia di famiglia, la “famiglia negoziale”.

¹¹² L. Milani, “Famiglie tra normalità, disagio e devianza adolescenziale”, in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, anno XLII, n. 243, gennaio-marzo 2008, p. 49.

¹¹³ www.casadellacultura.it/site/materiali/archivio/societa/008_disagio_delillo, 14/04/08.

In tale tipologia di famiglia si riscontra, per A. De Lillo¹¹⁴, un modello educativo debole, dovuto al fatto che la possibilità di negoziazione abolisca o indebolisca l'autorità genitoriale, creando una famiglia, dove vi è la convivenza (protratta per lungo tempo) tra due generazioni di adulti (giovani che diventano adulti ed adulti-genitori) che negoziano alla pari.

Oggi, invece, si assiste, come accennato in precedenza, al delinarsi di una "famiglia affettiva", che espande l'affettività nella difesa dei figli ad ogni costo, cosa che però porta ad un forte carenza sulla capacità di aiuto genitoriale nell'affrontare i problemi dell'età adolescenziale, carica di pulsioni sociali e relazionali presentate della società attuale.

Spesso, in questa tipologia di famiglia, emerge il problema della divisione dei ruoli tra madre e padre; la madre svolge sempre più spesso sia una funzione affettiva che normativa e sempre più ragazzi cercano di sopperire alla mancanza della figura paterna sostituendola con il gruppo dei pari (che non dovrebbe mai comportare la perdita di importanza dei legami familiari).

La disciplina e le regole (e la coerenza della norma!)?

Mancano i "no", i genitori vogliono sentirsi amici dei propri figli, vi è il diffondersi della "famiglia sì"¹¹⁵, una famiglia fin troppo tollerante.

I processi di crescita di molti adolescenti sono influenzati da una esagerata tolleranza educativa da parte dei genitori.

La famiglia "sì" è famiglia permissiva che offre ben pochi appigli di contrasto e di scontro.

La famiglia "sì" fa venir meno, per S. Vegetti Finzi, la "pars destruens dell'adolescenza, quella fondata sul no : non voglio essere come voi, io sono diverso, io sono io"¹¹⁶.

Nelle famiglie di oggi c'è la predisposizione a tralasciare alcuni comportamenti trasgressivi dei figli, facendo finta di nulla o assumendo un atteggiamento di pseudo - comprensione o di blando richiamo.

Sottolinea il cardinale Tettamanzi che purtroppo negli ultimi decenni la trasmissione tra generazioni è fortemente cambiata tanto da condurre non pochi genitori ad abdicare al loro impegno educativo, e ciò è per la famiglia "una delle povertà più pericolose"¹¹⁷.

¹¹⁴ C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

¹¹⁵ S. Vegetti Finzi, "La mente dell'adolescente tra autonomia e vergogna", in COSPES, *La mente dell'adolescente tra impegno e fuga*, Atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 2-3 Aprile 2004, p. 13.

¹¹⁶ *Ibidem*.

Si assiste, infatti, ad una forte diminuzione del rapporto autorevole in favore di un rapporto amichevole, di pariteticità.

I figli, soprattutto se adolescenti, senza adulti consapevoli dei propri doveri vengono a trovarsi nelle peggiori condizioni¹¹⁸

A conferma di ciò spesso molti genitori per rendere felici i propri figli fanno ricorso alle cosiddette negoziazioni, anche per evitare conflitti.

Ma ammonisce N. Galli : “i genitori hanno da evitare l’idea di venire a patti, di porsi su un piano di parità, di alleviare impegni precisi per ricompense immediate, di eludere incomprensioni per favorire la serenità in famiglia”¹¹⁹.

Nella nuova solitudine familiare vi è oltre che una delega educativa a tv e mezzi telematici, anche e soprattutto una mancanza di dialogo con i genitori : la relazione dialogica genitori-figli e figli-genitori invece di aumentare si riduce ai minimi termini.

Ne consegue che “l’importanza di rimanere accanto agli adolescenti è oggi un’imperiosa realtà (...). La presenza dei genitori nella loro vita alimenta la trasparenza, li sottrae alla sub cultura dei coetanei; (...). li aiuta a conferire un primo orientamento al loro vivere quotidiano, a scoprire un senso per cui agire, ad individuare la funzione dei valori nell’esistenza”¹²⁰, per cui “è nella famiglia unita che i figli portano a maturazione la loro esistenza, vivendo l’esperienza più significativa e più ricca dell’amore gratuito, della fedeltà, del rispetto reciproco e della difesa della vita”¹²¹.

Sottolinea L. Pati “la famiglia è la società educativa di base poichè essa solo possiede la forma, la struttura e i fini adeguati all’educazione (...) e le stesse persone fisiche dei genitori devono assumere dall’intrinseca natura della famiglia le forme e le norme per diventare veramente enti educativi. In tal senso non è l’educazione a derivare dalla famiglia, bensì questa da quella”¹²².

È nella famiglia che si delineano e prendono forma le coordinate cardine dello sviluppo della personalità dei figli.

Papa Benedetto XVI ricorda che “educare è insegnare l’arte di vivere”¹²³.

¹¹⁷ D. Tettamanzi, *Famiglia dove sei?*, Portalupi Editore, Casale Monferrato, AL, 2002, p. 110.

¹¹⁸ V. Iori, “Il disagio dei genitori”, in G. Ambrosio, G. Angelini, V. Iori, *Genitori e figli nella famiglia affettiva*, Glossa Editore, Milano, 2002, cfr. pp 29-55.

¹¹⁹ N. Galli, “L’Europa delle famiglie”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 63, n. 2, 2005, p. 39.

¹²⁰ N. Galli, “Per un nuovo impegno educativo dei genitori”, in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia., n. 234, anno XXXIX, novembre-dicembre 2005, p. 16.

¹²¹ Giovanni Paolo II, *La famiglia nel cuore e nelle parole di Giovanni Paolo II*, Ed. Paoline, Milano, 2005, p. 29.

¹²² L. Pati, *La politica familiare nella prospettiva dell’educazione*, La Scuola, Brescia, 1995, p. 43.

¹²³ Papa Benedetto XVI, Discorso all’apertura del convegno ecclesiale della diocesi di Roma su Famiglia e comunità cristiana, 6 giugno 2005, in *L’Osservatore Romano*, n. 7, 8 giugno 2005.

Luogo ancor più privilegiato per l'atto educativo è il rapporto interpersonale tra genitori e figli. Rapporto che ovviamente non può che instaurarsi nella famiglia, intesa come realtà fondata sul matrimonio indissolubile tra un uomo ed una donna, che è ambito in cui ogni persona, al di là del ruolo genitoriale o filiale, può nascere, crescere, svilupparsi con dignità ed in maniera integrale.

Il Signore, facendo dono alla coppia parentale di un figlio, affida loro una giovane vita, che non può che essere guidata con amore verso la scoperta di se stessa e del suo infinito valore.

L'educazione familiare è l'unica via da percorrere per poter ridare senso al valore ed alla dignità di ogni persona.

Ogni genitore ha in sé una ricchezza educativa che deve trasmettere al proprio figlio.

La responsabilità educativa pone d'altro canto una sfida ai genitori : affrontare consapevolmente le difficoltà, superarle, recuperando “la fiducia ed il coraggio nella capacità e nella responsabilità educativa dei genitori, della famiglia”¹²⁴.

Si concorda con C. Simonetti quando afferma che “il genitore genera dei figli, ma genera soprattutto la libertà, la creatività, le scelte. Educare vuol dire accompagnare alla libertà; educare significa orientare verso due direzioni: dimensione longitudinale e dimensione differenziale. La dimensione longitudinale significa orientare verso il futuro, la dimensione differenziale, invece, orienta in base alle potenzialità, alle proprie scelte, alla propria individualità, quello che credo e voglio fare”¹²⁵.

Antropologicamente ogni persona è connotata dalla libertà, e ciò vale ancora di più nell'adolescenza, proprio perché è in questa fase evolutiva che inizia a farsi strada la richiesta insistente di uno spazio di azione personale, per potersi sperimentare.

Educazione alla libertà perché legata alla costituzione dell'identità degli adolescenti, che non è un qualcosa di preconfezionato, ma che si costruisce progressivamente, è una conquista.

Libertà personale come compito per realizzarsi come persona, in un'ottica morale di apertura agli altri. Libertà come una ricerca di relazione e condivisione per riconoscere gli altri e per farsi riconoscere¹²⁶. La libertà è l'elemento unificante di tutti quegli aspetti che costituiscono il bagaglio valoriale di una persona.

¹²⁴ D. Tettamanzi, *Op. Cit.*, p. 112.

¹²⁵ C. Simonetti, “La famiglia e la scuola dei genitori”, in M. L. De Natale, (a cura di), *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e Pensiero, Milano, 2004, p. 351.

¹²⁶ M. Musiaio, “Educazione alla libertà : un itinerario da riscoprire”, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 10, anno, LIII, febbraio 2008, pp.11-12.

Parlando di libertà non si fa riferimento a quella forma di libertà tanto diffusa nella società attuale, che intende l'individuo come soggetto autonomo e fine a se stesso; si fa riferimento invece ad una forma di libertà aperta all'altro da me, libertà responsabile, portatrice di dignità per la persona.

È sempre la famiglia culla in cui nasce la strada della libertà, in cui si formano persone responsabilmente libere.

Papa Benedetto XVI ricorda a tale proposito che “ (...) uno dei compiti più grandi della famiglia è quello di formare persone libere e responsabili. Perciò (i genitori) devono continuare a restituire ai loro figli la libertà, della quale per qualche tempo sono garanti”¹²⁷.

“Promuovere nell'uomo il senso della propria libertà significa avviarlo ad essere se stesso, a vivere la propria vita in termini personali, organizzandosi progressivamente come centro espressivo di valori singolari e di decisioni etiche, a sentire come impegno indeclinabile quello di considerare il processo di sviluppo della propria personalità come faticosa conquista e lotta contro le numerose forme di alienazione che caratterizzano il mondo attuale. Il coraggio di guardare al futuro (...) non deriva dalle certezze che la realtà di oggi offre, ma dalla fiducia nell'uomo e nel suo potenziale rigenerativo, nella capacità che ha di ricominciare dopo ogni crisi personale e collettiva. Il mondo adulto non ha il diritto di affievolire questa speranza nel cuore delle giovani generazioni”¹²⁸.

I giovani devono richiedere alle loro figure adulte di riferimento un “addestramento” alla responsabilità, che implica la libertà, libertà di una scelta responsabile nei vari ambiti della propria vita.

C'è bisogno di adulti che siano “compagni di ricerca”, “testimoni di esperienze” di vita, che aiutino i ragazzi a far lavorare la propria testa, a prendere iniziative ed assumersi responsabilità.

Necessita che in tutte le famiglie, specialmente quelle con adolescenti, vi sia un clima d'amore, *conditio sine qua non* per una corretta crescita.

Si è già detto in precedenza che la famiglia è luogo primario dell'educazione, è quindi il luogo in cui prende avvio la prima esperienza dell'amore, che conduce a quelle che saranno le future scelte valoriali, luogo “in cui si coglie il mistero della persona, si

¹²⁷ Papa Benedetto XVI, “La famiglia è un bene necessario per i popoli”, discorso alle famiglie nell'incontro festivo e testimoniale di Valencia, 8 luglio 2006, in *L'Osservatore Romano*, n. 4, 10-11 luglio 2006.

¹²⁸ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 38-39.

contempla la sua dignità, si rimane stupiti di fronte alla sua ricchezza affettiva e spirituale”¹²⁹.

Il padre e la madre sono le figure cui rapportarsi nei momenti difficili, felici, di crisi : solo loro possono supportare con autorevole amore.

“Quando gli adolescenti sono certi dell’amore dei loro genitori, hanno la fiducia necessaria ad affrontare le influenze negative della nostra cultura che li distoglierebbero dal diventare adulti maturi e costruttivi. (...). Se l’adolescente non si sente accolto, accettato e curato, il suo serbatoio emozionale interiore è vuoto e il suo comportamento è notevolmente influenzato da questa carenza”¹³⁰.

L’amore del genitore nei confronti del proprio figlio adolescente si esprime anche con un valido sostegno a guardare il futuro.

Si esprime con l’indirizzare il proprio figlio verso una visione del futuro realistica che “non sia né illusoria (cioè che induca a credere che tutto sarà automaticamente bello, facile e sicuro) né pessimistica”¹³¹, che sia impostata su una visione di speranza e fiducia nel futuro.

Una corretta prospettiva futura, infatti, è vettore di trasformazione e riorganizzazione del sé, in termini intenzionali e progettuali.

Sentendosi amati e quindi accettati i ragazzi vengono stimolati anche a rafforzare la fiducia in se stessi.

Ricorda Papa Benedetto XVI che “il compito dei genitori di educare all’amore poggia fondamentalmente sulla certezza di essere per primi amati da Dio; tale consapevolezza è forza educativa e fonte di gioia”¹³².

Diviene, quindi, fondamentale l’esempio che i giovani ricevono in famiglia dai genitori, ed in maniera più allargata da tutte le figure adulte di riferimento : infatti se i figli “vedono che i loro genitori vivono la vita con gioia ed entusiasmo (...) nonostante le difficoltà, crescerà più facilmente in essi quella gioia profonda di vivere che li aiuterà a superare con buon esito i possibili ostacoli e le contrarietà che comporta la vita umana. (...) I figli continuano ad imparare che ogni persona è degna di essere amata (...)”¹³³.

Compito, quindi, fondamentale della coppia genitoriale è di vivere nell’amore per poter essere testimoni ed educare all’amore i propri figli.

¹²⁹ *Ivi*, p. 140.

¹³⁰ G. Chapman, *I cinque linguaggi dell’amore con gli adolescenti*, Elledici, Torino, 2007, p. 27.

¹³¹ L. Piatti, *Genitori felici. Crescere felici con i propri figli*, La Meridiana, Molfetta, 2006, p. 75.

¹³² Papa Benedetto XVI, *Vivere la fede come gioia*, n.6, in www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi.

¹³³ Papa Benedetto XVI, *La famiglia ...*

“Gesù Cristo è l’amore incarnato di Dio”¹³⁴.

A questo esempio di amore che la famiglia deve costantemente guardare, tenendo sempre presente il comandamento che il Signore ci ha lasciato : “che vi amiate gli uni gli altri come Io vi ho amato (...)”¹³⁵.

Sentirsi accettati da parte dei genitori per quelli che si è e che si sta diventando è il primo elemento dell’amore. È il sentirsi amati. I miei genitori mi apprezzano, vuol dire che vado bene così. È questo il pensiero di un adolescente che si sente accettato, e di conseguenza amato. Un ragazzo ha soprattutto bisogno di sentirsi accettato e amato anche quando non si approva il suo comportamento. Il che non vuol dire giustificarlo. È giusto essere genitori che sostengono, genitori costruttivi, nei confronti del proprio figlio, ma anche di se stessi.

Se un genitore non riesce a colmare il bisogno d’amore del proprio figlio adolescente è molto più probabile che quest’ultimo cercherà l’amore negato in altri posti, spesso sbagliati.

A tale proposito è giusto ricordare le parole di San G. Bosco : “che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati”¹³⁶.

L’adolescente vuol sapere che i genitori, i suoi adulti di riferimento gli vogliono bene, sono attenti a lui, lo seguono nei suoi progressi.

Un altro aspetto fondamentale dell’educazione genitoriale verso i propri figli è la cura. Il cuore della funzione genitoriale è il prendersi cura, una cura responsabile da parte di entrambi i genitori¹³⁷. E’ compito delle generazioni precedenti, dal momento che la relazione genitori-figli, non è paritetica ma gerarchica, rispondere alle necessità fisiche mentali ed emotive delle generazioni successive.

L’ essere oggi genitori-amici altro non fa che sminuire l’ importanza etica della responsabilità della cura¹³⁸. Prendersi cura, in maniera responsabile, vuol dire creare un legame basato sull’affetto e la fiducia reciproca; vuol dire che i genitori devono imparare a riconoscere il proprio figlio come altro da sè; vuol dire dare all’adolescente la possibilità di staccarsi dalle figure genitoriali, ma a partire da basi sicure e sicuri punti

¹³⁴ Papa Benedetto XVI, *La parola della Chiesa*, n. 12, in www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi.

¹³⁵ Giovanni, 15, 12-13.

¹³⁶ San G. Bosco, “Il poema dell’amore educativo”, Lettera da Roma del 10 maggio 1884, in San G. Bosco, *Scritti sul sistema preventivo nell’educazione della gioventù*, La Scuola, Brescia, 1965, p. 320.

¹³⁷ A tal proposito cfr. E. H. Erikson, *Gioventù e crisi d’identità*, trad. it., Armando Editore, 1974; E. H. Erikson, *The life cycle completed*, trad. It., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando Editore, Roma, 1984; E. Scabini, *Psicologia sociale della famiglia*, Boringheri, Torino, 1995; E. Scabini, V. Cigoli, *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000; E. Scabini, R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna, 2003.

¹³⁸ E. Scabini, R. Iafrate, *Op. Cit.*, p. 119.

di riferimento; vuol dire accettare il figlio per quello che è, dando valore alle sue qualità; vuol dire spronarlo a raggiungere gli obiettivi prefissi, mantenendo fede agli impegni presi.

“Di dedizione riluce la responsabilità di chi ha cura, il cui agire non si esaurisce negli atti di cura quotidiana (...) bensì transcendendoli nell’amore pedagogico, li illumina e li orienta”¹³⁹. La responsabilità di cui parla l’autrice ha la sua sede principale nella famiglia poichè è in essa che prende avvio, con i gesti quotidiani, l’educazione alla responsabilità nei confronti degli altri; l’essere - insieme dei membri della famiglia è anzitutto l’essere-per, in un’ottica di reciprocità.

È nella famiglia che la responsabilità dell’aver cura è condizione esistenziale delle relazioni familiari.

Gli adolescenti chiedono ai genitori che non rinuncino ad essere adulti.

“L’adolescente al di là dell’esteriorità ha desiderio di non essere assecondato in maniera incondizionata, ma di essere preso sul serio. È importante, quindi, che i genitori, se da una parte gli fanno percepire di averlo a cuore, dall’altra siano in grado di ragionare sulle sue richieste e discuterne con lui, di informarsi di quello che dice e di come agisce, di redarguirlo per i suoi sbagli e di lodarlo per quanto fa di buono.

È essenziale che i genitori mentre lo sostengono, sappiano altresì capaci di incoraggiarlo a farsi carico delle sfide che richiedono impegno, facendo così sviluppare in lui l’aspirazione a superare le difficoltà sia la capacità di ravvisare i propri limiti.

Non si può non condividere il pensiero di N. Galli quando afferma : “i genitori hanno da manifestare verso ciascun figlio comprensione, incoraggiamento, fiducia. I preadolescenti (e gli adolescenti) avvertono sempre in maggior misura l’esigenza di avere accanto persone capaci di stimolare la loro autonomia, d’istruirli sul come contenersi con sé e con gli altri, di guidarli a fare scelte giuste e assennate (...)”¹⁴⁰.

Si concorda con l’autore anche quando afferma che “gli adulti (...) hanno il duplice dovere di stimolare gli adolescenti a prendere atto dei compiti che li attendono e di motivarli ad assolverli con l’intenzione e la creatività loro proprie. In tal modo ragazzi e ragazze partecipano all’educazione personale rafforzando l’impegno (...)”¹⁴¹.

¹³⁹ P. Dusi, *Riconoscere l’altro per averne cura*, La Scuola, Brescia, 2007, p. 160.

¹⁴⁰ N. Galli, “La preadolescenza, un periodo di vita ancora poco conosciuto”, in *Pedagogia e Vita*, n. 6, 1999, p. 6.

¹⁴¹ N. Galli, *L’educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1991, p. 136.

Un genitore deve essere una guida per il proprio figlio, perché deve aiutarlo a guadagnarsi ciò che vuole a tutti i costi avere, non fornendoglielo su un piatto d'argento, ma facendo capire il valore che ha ogni cosa, ogni persona.

Un genitore che si comporta così è una guida “non perché è obbedito subito, non perché il figlio gli dà ragione, ma perché sta in piedi sui valori in cui crede, perché (...) ha regalato al figlio una bussola interpretativa”¹⁴².

Gli adulti devono dare un senso all'educazione che rivolgono agli adolescenti, che presentano forti esigenze di identità; impostare un senso nell'educazione che “non può prescindere da un richiamo forte alle dimensioni valoriali e alle testimonianze di chi intende costruire un mondo migliore facendo leva sull'educazione”¹⁴³.

Le parole di G. Vico ci aiutano a capire quale deve essere il senso dell'azione educativa degli adulti nei confronti dei giovani nella società attuale :“l'assunzione di responsabilità educativa e l'impegno del vivere accanto e del dovere costruire nuovi paesaggi valoriali e operativo-personalizzanti”¹⁴⁴.

Necessita un ritorno “alla interazione educabilità, intenzionalità, responsabilità, connotazione di una realtà intenzionale e processuale della persona che, con fatica, ma con determinazione, sempre meglio dovrebbe articolarsi e finalizzarsi in direzione di una educazione sorretta dalla dinamica del senso dell'agire, del rispetto della dignità delle persone, del trascendimento della quotidianità nella prospettiva della durata. Il senso dell'educare non può prescindere dall'impegno progettuale e dalla fedeltà ad un progetto personalizzante, dalla determinazione all'innovazione socio-educativa e alla promozione delle identità e del loro completamento nelle differenze”¹⁴⁵.

Si richiede “continuità e significatività dei rapporti con persone disposte a servire, a camminare accanto a prendersi cura dei problemi giovanili, non solo di quelli di chi non ce la fa, ma di tutti coloro i quali devono apprendere la virtù del procedere speranzosi e personalizzando, ad ogni passo, il gusto e lo stupore del fine da attingere. (...).

La pacca sulle spalle serve fino ad un certo punto. L'adolescente sente il bisogno di idee e di valori sui quali discutere e scommettere, da solo o con gli altri”¹⁴⁶.

Inoltre, “la prima qualità per essere educatori dei propri figli non è quella di aver raggiunto la propria maturità e di ritenersi pronti per educare, ma è piuttosto la

¹⁴² M. T. Zattoni, *Genitori nella tempesta*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, PEF 13, 2005, pp.79-80.

¹⁴³ G. Vico, “Il senso dell'educare”, in Quaderni del Creada, (a cura di), M. L. De Natale, *I significati dell'educare*, Ed. Insieme, Terlizzi, Bari, 2007, n. 0, p. 22.

¹⁴⁴ *Ivi*, pp. 27-28.

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 28.

¹⁴⁶ *Ivi*, p. 40.

disponibilità ad una azione educativa in sé, è la capacità di ricercare sempre soluzioni più adeguate in quel momento per quel ragazzo in quella situazione, ben sapendo che ricette e soluzioni a priori non ne esistono, anche se ci sono atteggiamenti educativi che possono aiutare molto nella relazione e altri che invece possono renderla problematica”¹⁴⁷.

Un riferimento, a questo punto, va fatto a quelli che sono considerati gli stili educativi principali.

Lo stile e le pratiche educative riflettono gli scopi ed i valori dei genitori rispetto all’educazione dei figli ed il loro sviluppo.

Una delle questioni che riporta il discorso sugli stili educativi è quella dei limiti che i genitori dovrebbero, anzi devono!, imporre ai propri figli adolescenti.

Si è detto in precedenza della necessità dei limiti per contenere comportamenti spesso troppo egocentrici degli adolescenti, naturali per la fase evolutiva che attraversano.

Essi servono per evitare che finiscano nei guai, servono per farli sentire sicuri, protetti, amati.

È vero anche però che educare un adolescente comporta anche una serie di modificazioni mentali, emotive, comportamentali.

L’insieme delle espressioni che la coppia genitoriale ha nel compiere il proprio ruolo viene definito parenting e concorre a creare il clima emotivo nel quale i genitori attuano i propri comportamenti educativi.

Lo stile educativo adottato riflette i valori e gli scopi dei genitori rispetto all’educazione dei figli e il loro sistema di credenze sullo sviluppo.

Esso è fondamentale in ogni stadio di crescita della persona, ma in adolescenza riveste un ruolo di assoluta importanza, in quanto deve essere finalizzato ad incoraggiare il figlio a formarsi idee, credenze e opinioni personali, nonché deve favorire il processo di presa di decisione autonoma.

I genitori dovrebbero mettere in atto un modello di parenting che permetta al figlio di sviluppare un’identità il più possibile indipendente da loro e incoraggiarlo all’autonomia decisionale, tipica della condizione adulta.

Lo stile educativo genitoriale, infatti, influenza le modalità di sviluppo del figlio adolescente oltre che le relazioni intrafamiliari.

¹⁴⁷ M. G. Maiorano, “Essere genitori oggi: strategie di comunicazione in un percorso formativo”, in *Studi e Ricerche*, Università degli studi di Lecce, anno V, n. 9/10, gennaio-dicembre 2002, p. 338.

Facendo riferimento allo schema di classificazione degli stili educativi e genitoriali di D. Baumrind¹⁴⁸, si possono individuare quattro stili educativi principali : autoritario, permissivo, trascurante, autorevole.

Il comportamento dei genitori autoritari è impostato sull'obbedienza ed il conformismo, con un bassissimo livello di interessamento per ciò che il ragazzo pensa. Sono poco inclini al dialogo perché la cosa importante per loro è che il figlio accetti incondizionatamente ciò che loro vogliono.

Le regole vengono fatte rispettare in maniera rigida, senza che vengano spiegate o giustificate.

Genitori autoritari attuano un totale controllo sul figlio, vigilano costantemente su tutto ciò che concerne l'adolescente e ciò che gli gravita intorno (amicizie, scuola, tempo libero, ecc.).

Questo comportamento da parte delle figure genitoriali invece di stimolare l'adolescente ad una acquisizione di autonomia lo limitano ad una forzata dipendenza, sia emotiva, che psichica. Qualsiasi tentativo autonomo di definizione di sé da parte del ragazzo viene stroncato.

Tutto ciò non può che creare un forte sentimento di frustrazione nell'adolescente.

Il comportamento di genitori permissivi, invece, è il contrario di quello autoritario, tolleranza e anarchia sono le caratteristiche di una famiglia in cui vi è tale tipologia di stile educativo.

Il figlio adolescente è del tutto libero, privo di regole precise, estraneo a qualsiasi tipo di responsabilizzazione.

Un comportamento trascurante è caratterizzato da una scarsissima, se non nulla, interazione con il proprio figlio, ovviamente affiancata da uno carente interesse per ciò che fa e da un inesistente comunicazione.

I genitori, quindi, non assolvono alla loro funzione di guida, di indicatori della strada.

In questa tipologia di famiglia sono inesistenti le regole, che spesso l'adolescente ricerca nel gruppo dei pari, con conseguenze quasi sempre non positive.

Nello stile autorevole, invece, la percezione da parte del figlio di avere un genitore attento, supportivo, presente ma non invadente, contribuisce a rafforzare quel processo di formazione di un'identità adulta.

¹⁴⁸ D. Baumrind, "Parenting style and adolescent development", in Brooks-Gunn J., Lerner R., Petersen A. C., *The encyclopedia of adolescence*, Garland, New York, 1991.

Le regole sono flessibili e vengono spiegate e motivate, quindi aperte al dialogo, oltre che facilmente modificabili in base alla maturazione del figlio.

I genitori riescono a creare una combinazione equilibrata tra richieste ed atteggiamenti di sollecitudine; pur controllando il figlio lo ascoltano e lo incoraggiano, dimostrando affetto e calore, ma quando serve anche severità.

Pur pretendendo autonomia e libertà, l'adolescente ha ancora bisogno del sostegno di entrambi i genitori e di percepire che essi hanno consapevolezza delle due spinte antitetiche - bisogno di autonomia e di contenimento.

Ciò non può che renderlo sicuro nell'affrontare il passaggio verso la condizione adulta.

I genitori autorevoli sono perciò in grado di mostrare al figlio grande capacità di supporto, variabile fondamentale del funzionamento familiare, ma anche fiducia nei confronti delle capacità, delle risorse e del modo di essere del figlio.

Una riflessione va fatta per differenziare il genitore autorevole da quello autoritario. Ed in ciò ben si esprime L. Patì quando afferma che l'autoritarismo è una degenerazione dell'autorità, ed infatti "la persona autoritaria facendo di se stessa la misura del valore in qualcosa che la trascende, essa per prima si assoggetta ai limiti che pone, essendo nei fatti testimone di quello che professa"¹⁴⁹.

È indubbio che quest'ultima tipologia di stile educativo è quella condivisibile.

I genitori possono attivare canali di controllo e punti fermi da rispettare, ma anche spazi in cui permettere all'adolescente di mettersi alla prova, di essere autonomo, sempre nei limiti consentiti.

Inoltre, essendo aperti al dialogo, alla discussione congiunta e quindi costruttiva delle regole, alla comunicazione permetteranno al proprio figlio di svilupparsi in pieno da un punto di vista intellettuale, ma anche relazionale.

L'autorevolezza dei genitori si esplica nell'educare attraverso la forza della coerenza, del far vedere ai propri figli il valore di ciò che propongono, genitori la cui autorità si deve fondare sul fatto di essere testimoni del bene e della verità, testimoni non sempre perfetti, ma disposti ad ammettere i propri errori e ricominciare.

Genitori che devono essere educatori che mettano in pratica l'esercizio della speranza, fiducia nella vita, poiché educare vuol dire dedicarsi ad edificare un futuro che non c'è ancora, che ha bisogno per crescere di quella cura tenera di chi ha già imparato a conoscere la sua grazia ed il suo valore.

¹⁴⁹ G. Mari, "Educare in età adolescenziale", in M. L. De Natale, (a cura di), *I significati...*, p. 101.

A proposito di autorevolezza, i coniugi P. e S. Saso¹⁵⁰ fanno un'acuta osservazione su quella che è la differenza tra disciplina e punizione.

La disciplina insegna la responsabilità, sviluppa un autocontrollo interiore, diviene una bussola interiore nella presa di decisione del ragazzo, favorisce il processo di crescita.

La disciplina non può che insegnare ai ragazzi il rispetto per la dignità di se stessi e degli altri, soprattutto dei genitori.

La punizione invece impone un castigo, con lo scopo spesso di infliggere dolore, non solo fisico, ma anche e soprattutto emotivo e psicologico.

La punizione è foriera sostanzialmente di un messaggio ben chiaro: gli errori non sono ammessi.

A ciò si deve aggiungere che con il passare del tempo la punizione ripetuta altro non fa che creare acredine, astio, contrarietà.

“La punizione ha a che fare con il controllo; la disciplina insegna l'autocontrollo”¹⁵¹.

La punizione altro non fa che dimostrare all'adolescente l'autocontrollo che l'adulto non ha.

Sono l'esempio, il ragionamento, il dialogo che devono prendere il posto della punizione.

Comunicare ai propri figli le proprie emozioni, timori, le motivazioni per cui si vorrebbe o no che si comportassero in un certo modo sono il modo migliore per affrontare le difficoltà educative¹⁵².

A tal proposito B. Bettelheim sostiene che non è che un genitore non debba mai provare rabbia, o rimproverare un figlio per un suo comportamento errato, poichè nascondere i propri sentimenti è sbagliato tanto quanto l'attribuire loro tutta la colpa dei sentimenti negativi che hanno suscitato negli stessi genitori con un determinato atteggiamento¹⁵³.

Per B. Bettelheim le punizioni se frequenti e troppo rigide possono essere traumatiche.

Se punizione ci deve essere per l'autore che sia saltuaria, lieve, simbolica¹⁵⁴.

Riprendendo il discorso sulla disciplina, l'unica davvero sensata è quella dettata dalla razionalità che è in ogni soggetto e che perciò può essere definita autodisciplina.

Quest'ultima è frutto di una conquista lenta e difficile, è il risultato di uno sforzo congiunto di adolescente e genitori, è l'esito di un intervento educativo ben indirizzato.

¹⁵⁰ P. e S. Saso, *Genitori e adolescenti*, Fabbri, Milano, 2007, p. 69.

¹⁵¹ *Ibidem*.

¹⁵² C. Fratini, “Bettelheim e il suo contributo alla pedagogia della famiglia”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 58, n. 3, maggio-giugno 2000, p. 134.

¹⁵³ B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1990, p. 161.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

L'autodisciplina, infatti, fa parte di un processo più ampio che conduce all'acquisizione di quella autonomia, che si può raggiungere solo con la fiducia, il sostegno, e la comprensione dei genitori nei confronti dei propri figli.

Oggi, invece, prevale una tipologia di educazione fatta di cose "gratis", di regole insufficienti, ma con una carenza fondamentale : la fiducia.

Cosa necessiterebbe, invece, per una crescita con contenuti educativi?

Ci si trova oggi di fronte ad adolescenti che hanno sensibilità diverse da quelle del passato, ma anche differenti abilità e notevoli risorse.

Per ben indirizzare i nuovi adolescenti è opportuno il giusto equilibrio tra diritti e doveri, è opportuno saper rendere autonomi, ma anche rendere responsabile perché diventare grandi significa diventare responsabili verso se stessi e gli altri, per avvicinarli al futuro ruolo di adulti in maniera concreta, consapevole, chiara.

È di fronte a questi adolescenti che il mondo adulto spesso si perde, mentre dovrebbe molto più sovente interrogarsi e fermarsi a riflettere.

È al mondo adulto che spetta, sempre e comunque, il ruolo di supporto, diretto e/o indiretto.

Si esprime bene A. Costantini, quando afferma che "le mappe di riferimento e di valori che guidano i comportamenti individuali, e quindi l'azione educativa degli adulti, spesso entrano in crisi perché sono in crisi i sistemi culturali, sociali, economici, familiari a cui si rifanno e la visione del mondo che rispecchiano.

Alle nuove generazioni può mancare in questi casi una base sicura sulla quale gradatamente costruire, magari modificandole, delle proprie mappe di riferimento"¹⁵⁵.

Man mano che la società ha prodotto cambiamenti sono cambiati valori e di conseguenza riferimenti educativi.

Il primo compito del genitore è quello, quindi, di esserci e di non stare fuori del campo dove viene giocata la partita.

Se è vero che nell'educando ci sono tutte le disposizioni per realizzare la sua vita piena, è altrettanto vero che, lasciato a se stesso, potrebbe correre il rischio di non attuare tutte o completamente le sue possibilità di crescita¹⁵⁶.

Far riflettere i figli sui molteplici aspetti delle situazioni, saper valutare i significati e le conseguenze dei propri comportamenti, assumersi le responsabilità. È importante che i genitori impostino una relazione educativa dialogante che faccia emergere un'accettazione della persona così come è, che permetta di immergersi nel mondo

¹⁵⁵ A. Costantini, *Tra regole e carezze*, Carocci, Roma, 2002, p. 19.

¹⁵⁶ www.donboscoland.it/articoli, 11/06/08.

interiore e soggettivo del figlio che faccia comprendere a pieno che si è vicini a loro, senza passività ed eccessivo interventismo.

È importante dialogare con i figli delle possibili alternative che una determinata scelta comporta.

Non si può negare che i giovani che hanno un orientamento al confronto ed al riconoscimento dell'autorità genitoriale maturano più fiducia in se stessi, nei propri familiari, negli altri in generale.

Una buona relazione educativa che si instaura tra genitori e figli non può che incitare le giovani generazioni al raggiungimento di obiettivi di crescita quali fiducia, "acquisizione di un alfabeto relazionale con cui costruire gli schemi di comportamento, accostamento mondo dei valori"¹⁵⁷.

Ma tutto ciò diviene impossibile se gli adulti continuano a considerarsi i detentori di ogni soluzione, se evitano ogni forma di dialogo con i propri figli perchè non si ha tempo o voglia, se ragionano solo con il proprio egocentrismo, se continuano a giudicare, classificare in bravi e non, se non li amano, se non li riconoscono come unici tra tutti.

Fondamentali sono le parole di lode, parole costruttive.

Per quanto possono sbagliare gli adolescenti fanno sempre qualcosa di buono.

Ed è davanti a ciò che i genitori devono mettere da parte la tendenza che spesso hanno di rimproverare, o al contrario di adulare per accattivarsi la benevolenza dell'adolescente, e rivolgere parole di elogio, che sia assolutamente sincero. E se non è possibile lodare il risultato di una determinata azione, allora va lodato lo sforzo fatto per ottenere il risultato, va lodato l'impegno.

La libertà e l'autonomia sono realtà che i giovani devono imparare a conquistare, non serve a nulla, anzi è più che deleterio per la loro crescita, averle a portata di mano, quasi regalate, poichè ciò non porta altro che perdita di stimoli, di stima, di comprensione del senso.

Non si possono offrire cose facili da consumare, ma opportunità da domandare, chiedere agli adolescenti di ascoltare le proposte, ma anche di ascoltare le loro domande; lavorare sui punti vuoti da cui poter far nascere domande idee comuni.

Necessita attrezzare i propri figli ad affrontare il viaggio della vita prima di tutto motivandoli.

¹⁵⁷ L. Pati, "Dalla pedagogia generale alla pedagogia sociale della famiglia", in L. Pati, (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*, estratto, Vita e Pensiero, Milano, 2004, p. 248.

Si deve oggi intendere l'educazione per le nuove generazioni di adolescenti nel senso di trarre fuori, di far crescere il loro sé, si deve intendere come educazione alla crescita della consapevolezza di sé come persona.

Ecco perché si vuole sottolineare sempre ed in maniera sempre più marcata come l'educazione nel senso sopra citato sia radicata nell'esperienza della vita familiare.

È nella famiglia che la persona viene considerata in quanto tale, nella sua interezza e totalità; nella vita quotidiana i singoli individui sono dispersi in un pluralità di ruoli, ma è solo nella famiglia che le persone vivono ciò che intimamente e realmente sono.

E' in famiglia che ci si può davvero sentire accolti ed accettati.

Più la nostra società diventa complessa, più diventa forte e primario il bisogno di avere un "luogo" comprensibile, vivibile e vitale, un luogo che contrariamente alla società standardizzante si prenda cura della persona-adolescente, in cui si possano ancora riporre le speranze per il futuro, l'intimità, l'amore, la apertura e la disponibilità reciproca, il riconoscimento indiscusso e al di là delle mode dell'unicità della persona.

E per quanto oggi i genitori sempre più spesso si sentono soli e "disarmati" di fronte alle difficoltà che emergono nei rapporti con i propri figli adolescenti, dovrebbero tener presente che il vero e unico punto di riferimento non svendibile, esempio di speranza da testimoniare è la famiglia, con i suoi valori fondati sulla verità reciproca tra i suoi membri.

L'educazione del genitore verso il figlio, soprattutto durante l'adolescenza dovrebbe essere prima di tutto accompagnamento al saper essere, al saper fare ma soprattutto al saper diventare: "si cresce solo se radicati, si diventa liberi solo accettando e rielaborando la propria (sana) dipendenza"¹⁵⁸.

Nell'attuale società complessa l'individuo-adolescente è costantemente obbligato a contrattare le scelte che riguardano il proprio progetto di vita, spesso, quando le possibilità vanno oltre misura, il singolo viene messo a dura prova, conducendolo alla confusione dei confini della propria identità.

È qui che si inserisce il sostegno e l'accompagnamento educativo del genitore, con l'impostazione di un percorso di crescita basato sulla responsabilità, sull'insegnare a scegliere liberamente, per non essere scelti dalle situazioni.

È talvolta sotto apparenti situazioni e atteggiamenti di disinteresse che gli adolescenti nascondono la difficoltà di decisione di fronte agli svariati modelli che gli vengono proposti.

¹⁵⁸ D. Craverio, *Corpi alla specchio*, EDB, Bologna, 2006, p. 127.

La vita dei giovani è terreno fertile per accogliere l'azione educativa dei genitori, instaurando a priori una forma di alleanza basata sull'amore, fiducia, rispetto.

L'intenzionalità educativa sostenuta da una strenua volontà di salvaguardare in ogni momento la persona che si ha di fronte, con la consapevolezza di avere una grande responsabilità soprattutto morale.

Ne consegue che i genitori nel proprio compito educativo devono essere guidati dalla speranza e dall'ottimismo.

Ma, allora, di cosa hanno bisogno questi adolescenti?

Di stimoli, per cui vanno sostenuti con il dialogo, con il confronto, per farli sentire difesi, abili, degni d'amore; di riconoscimento, per cui vanno accolti, riconosciuti in quanto persone adulte "in divenire", aiutati nell'acquisizione di autonomia, per far vivere la possibilità di sperimentare, di essere se stessi, per apprendere una corretta competizione; di struttura, per cui vanno educati alle regole, educati ai riti, educati alla cooperazione, per far vivere loro la possibilità di scegliere, decidere, apprendere il compromesso, maturare il senso della realtà.

Perché è così importante che gli adulti i genitori siano da esempio per i giovani, nei comportamenti e nelle parole?

È importante che gli adolescenti non vengano "sottoposti al teatrino dell'inganno, come se l'unica logica concepibile fosse quella della rappresentabilità, quella cioè di una realtà che deve essere proposta con sofismi idonei a garantire gradevolezza. E ciò perché gli adolescenti potrebbero convincersi che la non verità dell'adulto è essenziale per la gestione delle relazioni"¹⁵⁹.

È con l'esempio alla coerenza che l'adolescente avrà di fronte ha sè la possibilità di scegliere e privilegiare la qualità di una vita vissuta con assunti di base quali l'onestà, la sincerità, l'amore, la solidarietà, la libertà.

Nella nostra società, per i nostri ragazzi necessita quello che G. Cappello definisce un "adulto capace"¹⁶⁰, capace nel senso che sia in grado di contenere (derivato appunto dal termine latino capere, cioè prendere, comprendere, capire).

Un adulto che affianchi l'adolescente, lo prenda con sè nel cammino di crescita, lo comprenda nelle sue fasi evolutive, capisca le sue difficoltà, i suoi desideri, le sue emozioni, adulto che sia testimonianza nel dare un senso alla costruzione di un futuro carico di speranza.

¹⁵⁹ G. Cappello, (a cura di), *L'adulto svelato : gli adolescenti guardano gli adulti*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 12.

¹⁶⁰ *Ivi*, p. 118.

Ricorda N. Galli, parlando di A. Agazzi, che gli adolescenti percepiscono immediatamente che tipo di adulti hanno di fronte, se condividono i valori che cercano di trasmettere oppure no; e proprio per questo motivo necessita che la cultura di qualsiasi adulto che deve rapportarsi con le nuove generazioni venga sostenuta da una solida struttura assiologica, per evitare che gli insegnamenti che si vogliono trasmettere non cadano nella mediocrità¹⁶¹.

Non si può non condividere il pensiero di C. Fratini quando afferma che ancora e soprattutto oggi “la famiglia ha una grande funzione da svolgere: quella di assicurare la crescita dei suoi membri attraverso lo scambio ed il sostegno affettivo reciproco. (...). E’ necessario far leva sull’impegno e la responsabilità individuale (...) per costruire una nuova qualità della vita, un nuovo modo di stare insieme e di vivere i rapporti interpersonali. La famiglia che sostiene non si pone come utopia, ma come ideale pedagogico che possiamo attuare”¹⁶².

“Rispettare gli adolescenti significa guardare oltre le loro frasi sfrontate e talvolta irriverenti e vedere la persona interiore, la persona meritevole di dignità e rispetto”¹⁶³.

Insegnare agli adolescenti il rispetto vuol dire soprattutto rispettarli, andando oltre le loro parole ed emozioni talvolta senza freni, per riconoscerli come persone uniche ed irripetibili, per riconoscere la persona che amiamo.

¹⁶¹ N. Galli, “Maestro di pedagogia, di libertà, di vita”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, estratto del n. 2/2001, p. 19.

¹⁶² C. Fratini, “Bettelheim e il suo contributo alla pedagogia della famiglia”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 58, n. 3, maggio-giugno 2000, p. 145.

¹⁶³ P. e S. Saso, *Op. Cit.*, p. 162.

2.4 La comunicazione familiare

La comunicazione è oggi, ed in maniera condivisa, considerata uno degli aspetti fondamentali della delicata relazione genitori-figli adolescenti, sia in riferimento al processo di formazione dell'identità, sia in riferimento alla capacità di assumere un ruolo.

E' soprattutto da sottolineare l'importanza fondamentale di una "buona comunicazione familiare" nella risoluzione di quelle problematiche che inevitabilmente si presentano nella fase di transizione quale è l'adolescenza.

È, infatti, attraverso i dialoghi e i confronti di tutti i giorni che si sviluppa l'ampio processo di negoziazione, centro dialettico primario della relazione tra genitori e adolescenti; adolescenti che riescono così a conquistare nuovi spazi di autonomia e genitori a confronto con varie modalità educative facendo, ovviamente, riferimento ad una comunicazione supportiva.

Uno dei modelli teorici che ha fortemente sottolineato l'importanza della comunicazione per un buon funzionamento familiare è il Circumplex model of marital and family system di Olson, Russel e Sprenkle¹⁶⁴, che reputa la comunicazione come una "dimensione facilitante" che sostiene i mutamenti della famiglia in termini di coesione e adattamento/adattabilità familiare (intendendo con coesione il legame emotivo tra i membri della famiglia stessa, e con adattamento la capacità di cambiamento attraverso la negoziazione tra i membri).

Inoltre, anche Grotevant e Cooper¹⁶⁵, che si pongono in una prospettiva più relazionale dell'adolescenza, sostengono che alla base di una comunicazione adeguata tra genitori e figli adolescenti vi sia la capacità parentale di accettare gradualmente ed in prospettiva positiva, le opinioni dei ragazzi ed il loro punto di vista durante le discussioni.

Andando nello specifico della comunicazione educativa un punto di vista interessante è quello di R. Rossi, il quale riconosce come elementi fondanti di tale tipo di comunicazione le tre R, le tre P, le tre C.

Le tre R, legate fundamentalmente a forme di comunicazione intrapsichica sono:

¹⁶⁴ D.H. Olson, C.S. Russel, D.H. Sprenkle, "Circumplex model of marital and family system: Cohesion and adaptability dimensions, Family types and clinical applications", in *Family process*, 18,1, 1979, pp.3-27.

¹⁶⁵ H. D. Grotevant, C. R. Cooper, *Adolescent development in the family*, Jossey-Bass Inc. Publishers, Londra, 1983.

-registrare, ovvero “ogni stimolo, (...), ogni situazione vissuta viene registrata dentro di noi (...) e va a formare il (...) concetto vissuto della vita”¹⁶⁶. Tali annotazioni lasciano un segno profondo nel nostro vissuto e vi restano anche se subiscono spostamenti, rimozioni;

-ricordare, il ricordo di una esperienza vissuta che però non ha spesso molto a che fare con la realtà in sé;

-rivivere attraverso stimoli esterni e/o interni qualcosa che si è già vissuto, l'esperienza presente stimola un ricordo che a sua volta dà l'avvio ad una serie di registrazioni precedenti.

Le tre P, legate sia ad una dimensione intrapsichica che interpersonale, che hanno come ambito di sviluppo principalmente la famiglia sono :

-protezione, ognuno sente la necessità di “appagare la fame di stimoli e di riconoscimento, cerca protezione”¹⁶⁷.

-permesso, “ognuno di noi ha il bisogno di sentirsi autorizzato ad essere se stesso, a crescere”¹⁶⁸;

-potere, che “è alla base di tutti i contratti di cambiamento che possiamo fare con noi stessi o con gli altri. Dobbiamo sapere che siamo in grado di cambiare nella nostra vita quello che non ci piace, che non funziona più, che possiamo rielaborare i nostri progetti e le nostre difese”¹⁶⁹.

Le tre C, anch'esse sia intrapsichiche che interpersonali sono:

-cooperazione, “l'uomo è un animale sociale e ha bisogno di imparare a collaborare con i suoi simili. La cooperazione è un valore e una necessità. Uno sviluppo pieno delle potenzialità umane si ha solo attraverso di essa”¹⁷⁰;

-competizione, è “il bisogno di superare i limiti, (...), di crescere (...). È la spinta a sognare e progettare(...)”¹⁷¹;

-compromesso, è “l'accettazione di ciò che non può essere modificato. Devo anche imparare a confrontarmi e a considerare non solo le mie esigenze, ma anche quelle degli altri (liberarmi da quella che viene detta ‘comunicazione egocentrica’)”¹⁷².

¹⁶⁶ R. Rossi, *Piccoli genitori, grandi figli*, EDB Editore, Bologna, 2003, p. 89.

¹⁶⁷ *Ivi*, p. 91.

¹⁶⁸ *Ibidem*.

¹⁶⁹ *Ivi*, p. 92.

¹⁷⁰ *Ivi*, p. 93.

¹⁷¹ *Ibidem*.

¹⁷² *Ivi*, pp. 93-94.

Tale ‘pilastri’ sopra elencati, servono, secondo Rossi a porsi degli obiettivi nella comunicazione educativa, e cioè di:

- incrementare l’identità e la propria autostima,
- aumentare la capacità di decidere,
- sviluppare il senso dell’alternativa,
- stimolare l’ inventiva,
- e soprattutto aumentare il senso della famiglia, che è “la prima struttura sociale e quella in cui (...) si maturano e si comunicano le tre P, elementi fondamentali alla nostra crescita e a quella dei nostri figli (...). Troppo spesso i genitori cercano il senso della famiglia come dimensione di controllo sui figli adolescenti che non stanno alle regole, ma che non hanno registrato, nell’infanzia, cosa significhi famiglia e perché essa sia un valore”¹⁷³.

Nella delicatissima fase adolescenziale, nonostante le difficoltà causate dalle sempre maggiori richieste di autonomia da parte dei figli, gran parte delle famiglie riesce a stabilire “basi di maggiore reciprocità”¹⁷⁴, senza però mai trascurare la richiesta di suggerimenti e di supporto.

Le trasformazioni dei ruoli, inoltre, oltre che i radicali “cambiamenti morfogenetici”¹⁷⁵, che avvengono in tale fase influenzano profondamente il funzionamento della famiglia.

C’è anche da sottolineare che nella relazione comunicativa con i genitori, gli adolescenti tentano di esibire la nuova immagine di sé che si sta sviluppando, cercando così l’approvazione dei genitori per ciò che riguarda la propria identità e mantenendo, contemporaneamente, la necessità di sentirsi compresi e stimati.

È importante dare rilievo anche al fatto che le modalità comunicative che si utilizzano all’interno della famiglia costituiscono l’esempio delle future modalità di relazione con il mondo esterno.

E’ una comunicazione positiva che aiuta e sostiene la famiglia nella sua unione, flessibilità ed adattabilità, che aiuta l’adolescente a rendere chiara la propria posizione familiare, che insegna ad essere aperti alle idee, ai pensieri, alle emozioni, ai sentimenti degli altri.

¹⁷³ *Ivi*, p. 95.

¹⁷⁴ E. Cicognani, B. Zani, *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma, 2003, p. 88.

¹⁷⁵ E. Cicognani, M. Baldazzi, L. Cerchierini, *Lavorare con genitori di adolescenti*, Carocci Faber, Roma, 2005, p. 85.

M. L. De Natale sottolinea che “la ricchezza dell’affettività familiare deve accompagnarsi alla capacità di dialogare : ed il dialogo in famiglia non è fatto solo di parole, ma anche di gesti, di comportamenti. Attraverso il dialogo si esplicita quella disponibilità a comprendere i figli, anche quando non rispondono agli originari progetti dei genitori”¹⁷⁶.

“E’ negli scambi comunicativi, intesi nel senso più ampio di sequenze di interazione, che “genitori e figli negoziano i rispettivi cambiamenti in un processo di adattamento reciproco (...)”¹⁷⁷.

Soprattutto in un contesto comunicativo connotato da una forte valenza educativa, come accade in famiglia, è importante che ci sia un “disponibilità emotiva, un riconoscimento dell’altro in quanto altro da me e come altro che ha degli stati d’animo, delle emozioni diverse dalle mie. È qui che l’empatia assume un valore fondamentale nella comunicazione: entrare in relazione con l’altro, dando come condizioni fondamentali apertura, disponibilità, ascolto, tenendo sempre presente che “saper comprendere che, in gli altri, anche in situazioni simili, hanno modi individuali di sentire, diversi dai propri, perché sono differenti per personalità, atteggiamenti, valori di riferimento”¹⁷⁸.

Tornando nell’ambito della comunicazione familiare, ciò che si è appena detto si attua nel momento in cui il genitore accetta di dover fare i conti anche con l’aspetto emotivo della comunicazione con i propri figli.

La difficoltà di un dialogo positivo, costruttivo implica una conseguente difficoltà “nell’instaurare relazioni affettive profonde”¹⁷⁹.

Secondo B. Bettelheim “ogni qual volta un genitore si trova ad affrontare una situazione relazionale critica, per esempio, un comportamento del figlio che lo mette in difficoltà soprattutto perché non riesce ad interpretarlo e a giustificarlo razionalmente, traduce questa sua posizione interiore in una sorta di “presa di distanza” che il figlio percepisce chiaramente. All’opposto il genitore che sa comunicargli di comprenderne non tanto le parole e i comportamenti quanto lo stato d’animo e di considerare “reale” l’emozione che lo determina, “dà la

¹⁷⁶ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 146.

¹⁷⁷ L. Fruggeri, *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico- sociali*, Carocci, Roma, 1997, in E. Cicognani, M. Baldazzi, L. Cerchierini, *Lavorare con genitori di adolescenti*, Carocci Faber, Roma, 2005, p. 85.

¹⁷⁸ S. Bonino, A. Lo Coco, F. Tani, *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze, 1998, in R. Cerri Musso, “L’empatia nella comunicazione /relazione intergenerazionale”, in *La Famiglia*, bimestrale di problemi familiari, estratto dal n. 206, La Scuola, Brescia, 2001, p. 46.

¹⁷⁹ C. Mortari, *Senza rompere*, Armando Editore, Roma, 2008, p. 64.

sensazione di sapere di che cosa sta parlando”¹⁸⁰, mettendo così il figlio in una condizione di fiducia. E’ così che, “mettendosi al posto di”, creando un rapporto emotivo con l’altro, con il proprio figlio, nel momento in cui non basta la comprensione intellettuale, un aiuto lo si trova in una comprensione emotiva che riesce a dare suggerimenti validi.

Tutto ciò è fondamentale nei momenti cruciali, nel confronto, nella trasmissione di valori, nella negoziazione, ma trova ancora più riscontro nei piccoli eventi quotidiani, che sono i “mattoni” per costruire la base di una relazione genitore-figlio adolescente positiva.

In tale prospettiva è importante sottolineare che man mano che l’adolescente diventa più autonomo, i genitori dovrebbero allentare il controllo in favore di una relazione più paritaria.

Da vari studi fatti su famiglie non cliniche con adolescenti, emerge che “i figli danno giudizi meno positivi rispetto alla comunicazione in famiglia di quanto facciano i genitori (...). Spesso, poi, i genitori si scoprono “impreparati” e quasi senza risorse di fronte ai figli che cominciano a mettere in discussione il ruolo e il “potere” genitoriale, che dichiarano di voler seguire mode e modelli poco condivisibili, che oppongono un silenzio ostinato o il rifiuto di fronte a tentativi di padri e soprattutto di madri, percepiti come ‘maldestri’, di essere messi al corrente degli affari privati del figlio”¹⁸¹.

Riassumendo i punti principali, quali sono le variabili fondamentali della comunicazione in famiglia?

-Età dell’adolescente: l’aumento dell’età favorisce un peggioramento del dialogo a causa dell’inasprimento delle posizioni degli interlocutori : si ha una comunicazione migliore in preadolescenza; in media e tarda adolescenza subentra un maggiore disaccordo in seguito all’aumentare dei contatti con l’esterno ed al conseguente aumento di nuovi punti di vista dei ragazzi;

-Temperamento personale;

-Clima familiare, di cui si è accennato sopra;

-Stili educativi adottati dai genitori (genitori intesi come facilitatori del dialogo; genitori che utilizzano uno stile educativo autorevole, basato su regole che possono essere spiegate e negoziate);

¹⁸⁰ B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, trad. dall’inglese, Feltrinelli, Milano, 1990, pp. 97-98, in R. Cerri Musso, “L’empatia...”, p. 47.

¹⁸¹ E. Cicognani, B. Zani, *Op. Cit.*, p. 72.

-Amicizie: la tendenza a confrontarsi prevalentemente con i coetanei;

-Modelli/valori familiari e sociali di riferimento;

-Differenza di genere: figli maschi- figlie femmine.

È proprio per quanto riguarda i contenuti della comunicazione, vi sono differenze a seconda del genere dei genitori ed ovviamente dei figli.

Con le madri si parla soprattutto di argomenti di carattere generale, lavoro, casa, amici studi (la politica e lo sport sembrano essere caratteristiche del dialogo con il padre); sempre le madri sono percepite come più aperte ad ascoltare i problemi e ad aiutare a chiarire i sentimenti (soprattutto la comunicazione madre-figlia, anche se le cose cambiano quando si parla di “relazione di coppia”, è territorio personale, subentra la privacy e la netta definizione dei confini, cosa che spesso rammarica le madri); i padri sono visti come più distanti e giudicanti (le ragazze spesso criticano il padre perché le continua a trattare in base all’idea che aveva di loro da piccole, dimostrando talvolta poco interesse alla vita affettiva dei figli).

I maschi parlano molto meno di sé, indipendentemente che si tratti della madre o del padre. Con quest’ultimo la maggior parte della volte la relazione è asimmetrica, piuttosto fredda e riguardosa, si tende piuttosto a condividere attività di tipo pratico (con rispettiva richiesta di consigli), non si parla quasi mai di vicende affettive (tra uomini si fa fatica a parlare di aspetti della vita affettiva e con le madri subentra imbarazzo). Con le madri spesso ci si ferma sul piano dell’informazione, del superfluo, poiché spesso vi è una tendenza a condividere le questioni più importanti con gli amici.

G. K. Dolgin¹⁸² ha chiesto ai genitori cosa raccontino di sé ai propri figli, e ne risulta che in effetti raccontano molto di sé (soprattutto nella tarda adolescenza, per dare e ricevere informazioni, ma soprattutto per sentirsi più vicini a loro, raramente, però, chiedono consiglio ai figli sulla propria vita personale).

Spesso sono gli stessi padri a delegare alla madre la funzione di interlocutrice principale con i figli su questi problemi, attribuendo loro maggiori capacità di discussione su questi argomenti (salvo poi richiedere informazioni a riguardo).

Dal lavoro di ricerca di S. Jackson¹⁸³ è emerso che l’aumento dell’età può

¹⁸² G. K. Dolgin, “Parents’ disclosure of their own concerns to their adolescent children”, in *Personal relationship*, n.3, 1996, pp. 159-169.

¹⁸³ S. Jackson, “Adolescent perceptions of Communication with parents relative to specific aspects of relationship with parents and personal development”, in *Journal of adolescence*, n. 21, 1998, pp.305-322, in E. Cicognani, M. Baldazzi, L. Cerchierini, *Lavorare con genitori di adolescenti*, Carocci Faber, Roma, 2005, p. 87.

favorire un peggioramento del dialogo a causa dell'inasprimento delle posizioni degli interlocutori, i preadolescenti hanno una comunicazione migliore con i genitori, tendendo ad accettare più facilmente l'opinione di questi ultimi; nella media e tarda adolescenza i contatti con l'esterno aumentano, aumentando anche nuovi punti di vista, che possono causare un disaccordo maggiore con i genitori.

Nella comunicazione, e soprattutto nella comunicazione in generale con l'altro, è necessario che "(...), perché esista legame, rapporto interpersonale, occorre che i soggetti comunichino fra loro attraverso la varietà dei canali di trasmissione tipici della specie umana. Canali che sono molteplici, come molteplici sono gli elementi che costituiscono oggetto, materiale costitutivo, contenuto della comunicazione.

Ogni forma di comunicazione comporta, inoltre, una metacomunicazione, che verte sulla relazione istituita attraverso lo stesso processo comunicativo e sui vissuti ad essa sottesi. Questa interazione costante ed ineliminabile fra le modalità comunicative utilizzate e la percezione che ciascun familiare ha del clima relazionale, fra le modalità comunicative e la percezione del sé accompagnata alla percezione reciproca dei vari membri, esige particolare attenzione pedagogica, e invita a riflessioni non banali"¹⁸⁴.

Emerge chiaramente che con una comunicazione unidirezionale e di tipo autoritario si ottiene solo uno sterile "dare informazioni" e trasmissione di ordini. Tale comunicazione sottolinea l'ininfluente funzione del destinatario (che ha una funzione passiva di ricezione), e che spesso provoca rifiuto nell'accettare il messaggio.

D'altra parte, una comunicazione priva di progettualità ed intenzionalità crea ugualmente mancanza di "attenzione al messaggio", scambi spesso stereotipati, indicatori di una non vera e propria comunicazione.

E' solo con una comunicazione basata sul dialogo, su una reciproca comprensione, diretta verso veri valori, che si dà centralità alla persona nella relazione con l'altro.

Il vero incontro tra due persone che comunicano può essere espresso con le parole di R. Guardini, "l'altro mi è entrato nello sguardo", esempio di ogni relazione educativa, "che non si pone come prodotto di un servizio (o servizio per un prodotto), ma come "bene costitutivo della persona"¹⁸⁵.

¹⁸⁴ R. Cerri Musso, "Comunicazione e comunicazione familiare", in *La Famiglia*, estratto dal n. 206, La Scuola, Brescia, 2001, p. 38.

¹⁸⁵ *Ivi*, p. 39.

La famiglia viene spesso considerata come il luogo primario di socializzazione, per cui essa “si situa come luogo di ‘solidarietà’ atto a condurre l’individuo dal livello meramente biologica quello culturale e sociale. Ne consegue che la famiglia non può essere considerata come una realtà astratta, essa va piuttosto intesa come una realtà che costituisce lo strumento ed il luogo primario dell’educazione e della formazione dei suoi membri”¹⁸⁶.

E. Scabini ha sottolineato come la famiglia sia “un microsistema sociale in evoluzione e pertanto, superata la visione ecologica del sistema familiare, in cui si assumeva una prospettiva ‘a-storica’, la nuova visione, di derivazione per lo più sociologica, ci consente di evidenziare fortemente come all’interno del sistema familiare sia possibile l’integrazione tra il livello individuale di ogni membro e quello sovraindividuale”¹⁸⁷.

In tale quadro si può dedurre che dal momento che “l’individuo come essere sociale si costruisce nella relazione con l’altro, ecco che la socializzazione è un processo relazionale (...). La famiglia pertanto gioca un ruolo fondamentale in tal senso ed è dunque un sito privilegiato per osservare i processi di socializzazione (...)”¹⁸⁸.

“Gli scambi che si svolgono durante le conversazioni familiari risultano pertanto modalità a disposizione (...) per attivare le relazioni interpersonali reciproche nel corso delle interazioni quotidiane”¹⁸⁹.

Alcuni aspetti specifici della comunicazione sono le confidenze e i segreti.

E’ interessante analizzare questi aspetti della comunicazione familiare con le parole di C. Cerri Musso : “la comunicazione diventa confidenza quando in famiglia si è fatta esperienza di comprensione, condivisione di sentimenti (...), trasparenza reciproca nei rapporti. L’empatia percepita dai giovani passa anche attraverso la capacità e disponibilità degli adulti a raccontarsi, ricorrere ai propri ricordi per non contrapporli all’attualità ma per ricercarvi sentimenti comuni e condivisibili. Quando, invece, l’atteggiamento comunicativo è di giudizio, di imposizione, di svalutazione, di distanziamento, la relazione si inquina sia sul versante affettivo sia su quello educativo”¹⁹⁰.

¹⁸⁶ F. Arcidiacono, *Conflitti e interazioni in famiglia*, Carocci, Roma, 2007, pp. 21-22.

¹⁸⁷ E. Scabini, *L’organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 1985, in F. Arcidiacono, *Op. Cit.*, p. 22.

¹⁸⁸ F. Arcidiacono, *Op. Cit.*, p. 22.

¹⁸⁹ *Ivi*, p. 23.

¹⁹⁰ R. Cerri Musso, “Comunicazione e ...”, p. 49.

Con le confidenze si è a livello di comunicazione intima, più confidenziale.

Anche a tale proposito si ripetono differenze di stili comunicativi tra padri e madri.

Vi è maggiore confidenza tra madri-figlie che dialogano su problemi personali, sentimenti, relazioni.

La madre risulta essere una figura di riferimento, a cui poter manifestare i propri sentimenti, desideri, simpatie; ma nel momento in cui il legame con un partner diviene più intimo, la comunicazione con la madre si circoscrive alla racconto di aspetti generali, si tende a difendere in maniera più netta la propria privacy.

Invece, “i figli maschi sembrano esclusi, ma anche autoescludersi essi stessi dalla comunicazione riguardante i sentimenti e l’affettività”¹⁹¹.

“La confidenza con i figli maschi si scontra con una molteplicità di aspetti emozionali, che di fatto rendono problematico uno scambio sereno e soddisfacente sulla vita affettiva del ragazzo : timore, vergogna, scarsa abitudine alla verbalizzazione dei sentimenti, gelosia per la propria privacy”¹⁹².

A ciò si deve anche aggiungere che se “il maschio si allontana dalle sottane della madre per stabilire nuove relazioni affettive è indice di una socializzazione riuscita”¹⁹³.

Tale tipo di comunicazione se sana, stimola la fiducia, la condivisione, l’accettazione dell’altro, comprensione reciproca. Il confronto con il genitore diventa positivo è può essere da esempio, da lezione di vita per i figli.

Il segreto è un fattore che costa molte energie agli adolescenti, ma è un aspetto fondamentale per diventare emotivamente autonomi dai genitori, per permettere di riconoscere la propria prospettiva da quella degli altri e di differenziare tra sé e gli altri.

“Il bisogno di segretezza (...), è indice dell’acquisizione da parte dell’adolescente di uno stabile senso di sé e dello sviluppo di una identità privata”¹⁹⁴.

L’adolescente necessita di essere ascoltato, apprezzato, accolto.

E’ importante che i genitori parlino con i figli e non solo ai figli.

¹⁹¹ E. Cicognani., B. Zani, *Op. Cit.*, p. 74.

¹⁹² *Ivi*, p. 75.

¹⁹³ *Ibidem*.

¹⁹⁴ A. Novelletto, “Segretezza, esperienze transizionali e transfert nella prima adolescenza”, in *Psichiatria psicoanalitica dell’adolescenza*, Borla, Roma, 1991, in E. Cicognani, M. Baldazzi, L. Cerchierini, *Lavorare con genitori di adolescenti*, Carocci Faber, Roma, 2005, p.91.

I ragazzi devono essere al centro del dialogo, nel quale i genitori li aiutano a riflettere e valutare i propri cambiamenti, sulla propria crescita (e su tutti gli aspetti che essa comporta), ad assumersi le proprie responsabilità.

A tal proposito si può a ragione affermare che la comunicazione può e deve divenire sia metodo che strumento per un'azione educativa attiva.

Si concorda con A. Costantini “imparare a comunicare correttamente nella relazione genitori-figli aiuta a migliorare le relazioni personali, il modo di vedersi e di comprendersi e aiuta a stabilire e definire i ruoli e i compiti di ognuno man mano che passa il tempo, seguendo i cambiamenti comportamentali che le varie fasi evolutive richiedono”¹⁹⁵.

Afferma ancora A. Costantini : “l'adulto dunque non si deve sottrarre nell'impostare una relazione basata sulla comunicazione, perché è tramite questo continuo scambio relazionale che può, alternando flessibilità e autorevolezza, imparare a superare le rigidità e le forme stereotipate del proprio ruolo, e costruire insieme all'adolescente una relazione coevolutiva, di crescita comune, dove scoprire nuovi e originali percorsi per la crescita personale di entrambi”¹⁹⁶.

Nella relazione educativa dialogante il genitore fa sentire al proprio figlio che è lì, gli è accanto, evitando sia una eccessiva passività che un eccessivo interventismo.

Per creare una buona relazione dialogica tra genitori e figli adolescenti non si può non valutare un aspetto importante : la comprensione reciproca, fatta non solo di parole di cui cogliere il significato, ma fatta anche di amore, emozioni, talvolta silenzi, fiducia, rispetto, di accettazione dell'altro così come è, perché sentirsi accettati significa anche sentirsi amati.

Una buona comunicazione educativa genitori-figli non può prescindere da un ascolto reciproco.

I genitori ponendosi in un ascolto (per arrivare al quale è necessaria un vero e proprio percorso di crescita!) dei propri figli non dimostrano altro che la volontà e l'impegno di conoscerli veramente, di conoscere i loro bisogni, le loro emozioni, le loro paure e timori.

Ascolto che può essere sia passivo che attivo. Ed è proprio quest'ultimo che secondo T. Gordon “un modo splendido per collegare mittente e ricevente”¹⁹⁷.

¹⁹⁵ A. Costantini, *Tra regole e carezze: comunicare con gli adolescenti di oggi*, Carocci, Roma, 2002, p. 101.

¹⁹⁶ *Ivi*, p. 102.

¹⁹⁷ T. Gordon, *Genitori efficaci*, La Meridiana, Molfetta, 2001, p. 38.

Un ascolto attivo che non può che essere un aiuto per i ragazzi a divenire consapevoli delle proprie emozioni.

Esso implica prima di tutto la volontà di ascoltare ciò che i figli vogliono dire e la volontà di aiutarli.

Ma conditio sine qua non è che i genitori considerino i propri figli come persone con un proprio bagaglio emozionale, esperienziale, con una propria vita, identità.

Ma ciò non è possibile se si continua a proibire e a giudicare, a far intendere che certi discorsi annoiano o disturbano, se ogni momento non è mai il momento giusto, senza pensare alle emozioni dell'altro, senza mettersi dal loro punto di vista, se ci si ferma a categorizzare in "buoni" o "cattivi" ragazzi, se si continua ad agire senza ascoltare, non ammettendo che ci sia uno schema di riferimento diverso dal proprio.

Così si esprimono, a tal riguardo, riferendosi ai genitori, i coniugi P. e S. Saso :
"se reagiamo ai nostri adolescenti con rabbia, critiche e ramanzine, i ragazzi si apriranno meno. I giovani vogliono avere la certezza che siete dalla loro parte. (...). La vostra reazione determinerà la disponibilità di vostro figlio a parlare con voi, inviandogli un messaggio tacito. (...). È molto probabile che l'adolescente si rivolga più spesso a voi se :

- siete disposti a prestargli attenzione senza interromperlo;
- tenete sotto controllo le emozioni e non avete reazioni esagerate;
- ascoltate con atteggiamento rispettoso e non censorio (...)"¹⁹⁸.

I ragazzi necessitano di sentirsi compresi.

È difficile per un genitore, ascoltare senza giudicare, ma si può anche non essere d'accordo con ciò che dicono.

"Passare dall'identificazione al riferimento, dalla valutazione all'esplorazione, essere capaci di gestire i messaggi di feedback secondo modalità che dimostrano interesse, che aiutano a mettere ordine nelle esperienze, che focalizzano le contraddizioni, significa per i genitori riuscire ad orientare gli scambi con i figli verso le prospettive della relazione, ovvero nella direzione di un agire educativo che può aiutare il giovane ad elaborare da solo e in piena autonomia un'odo originale di rispondere alla domanda 'chi sono io?'"¹⁹⁹.

¹⁹⁸ P. e S. Saso, *Genitori e adolescenti*, Fabbri, Milano, 2007, p. 54.

¹⁹⁹ M. Piccino, *La comunicazione educativa nella famiglia. I genitori di fronte agli adolescenti*, Armando Editore, Roma, 2004, p. 140.

Riguardo la difficoltà della comunicazione intergenerazionale, e soprattutto educativa, R. Cerri Musso sostiene che il problema principale sta nella “prevalenza del funzionale sul relazionale, la tendenza allo spostamento, alla delocalizzazione dell’eventuale problema (...). È quello che già trent’anni fa I. Illich definiva, intermini di istituzionalizzazione radicale, frutto della spinta sociale ‘ad accettare il servizio al posto del valore’”,²⁰⁰.

E’, soprattutto, il sostegno familiare, con un clima supportivo e partecipativo, e una comunicazione aperta, sono un aiuto fondamentale per un adeguato adattamento dell’adolescente alle sfide evolutive e sviluppo dell’autostima e di autovalorizzazione.

“Educare il figlio che sta diventando adulto significa per il genitore accettare di educare se stesso alla gestione di modalità relazionali che non derivano da disposizioni naturali (come può essere per l’infanzia e per la fanciullezza) ma che sono invece intrinsecamente correlate alle istanze evolutive cui il giovane deve adempiere per diventare grande. Lo sforzo che la situazione richiede al genitore in simili circostanze non è di poco conto, ma alla scelta di compiere o meno tale sacrificio è legata la conseguenza di rendere la famiglia un terreno di scontri che devastano l’identità dei soggetti ovvero un sistema di interazioni capace di promuovere e valorizzare i germi di originalità e di autenticità che ognuno si porta dentro”²⁰¹.

Altro punto è che talvolta è naturale che un genitore voglia avere più informazioni e rischia di subissare di domande il figlio; ma è bene ricordare che tale tipo di atteggiamento non fa altro che ottenere l’effetto opposto di quello desiderato : i ragazzi si mettono sulla difensiva e si chiudono in se stessi.

“Se l’adolescente sente di poter esprimere i suoi punti di vista in famiglia e sa che i genitori spiegano le motivazioni del proprio comportamento educativo, questo porta ad un livello più elevato di soddisfazione rispetto alla propria famiglia”²⁰².

A riguardo, occorre fare attenzione a quello che potrebbe essere il disorientamento, il malessere dei genitori in questa fase della vita del figlio, mettendo in atto interventi di sostegno alla genitorialità, il che non vuol dire dare loro confezioni di pillole di saggezza, o una ricetta preconfezionata, ma aiutarli a tirar fuori il meglio di loro stessi, indicargli la via del dialogo, della reciprocità,

²⁰⁰ R. Cerri Musso, “Comunicazione e ...”, p. 37.

²⁰¹ M. Piccino, *Op. Cit.*, p. 141.

²⁰² E. Cicognani, B. Zani, *Op. Cit.*, p. 39.

aiutarli a pensare alla loro esperienza di tutti i giorni, trasformando la pratica in conoscenza.

Ma è di importanza fondamentale avere sempre presente che al di là dei contenuti, del che cosa si vuol comunicare, il ruolo principale lo svolge il come, intendendo con ciò i valori, i punti di riferimento.

L'adulto deve avere presente il come sostenere nell'adolescente la realizzazione e lo sviluppo di una propria personale mappa di valori, di una relazione comunicativa costruttiva ed ancora "come riuscire ad affrontare i conflitti senza rompere i rapporti, come limitare le azioni trasgressive, come far rispettare le regole, come fargli sviluppare competenze ed abilità sociali"²⁰³.

²⁰³ A. Costantini, *Op. Cit.*, p. 103.

2.5 La famiglia vista dagli adolescenti

Fino ad ora si è descritto il modo in cui i genitori vivono e considerano l'adolescenza dei propri figli.

Ma come questi ultimi vedono e considerano gli adulti, i genitori, la propria famiglia?

Dalla sesta indagine dell'Istituto Iard emerge che al primo posto, tra le cose importanti della vita per i giovani, oggi come in passato, vi è la famiglia.

Una ricerca effettuata dall'Istituto di Psicologia Individuale "A. Adler" di Torino su oltre 2000 adolescenti di età compresa tra i 12 e i 25 anni, ha voluto indagare su quale sia il modello di adulto e le sue modalità di relazione agli occhi degli adolescenti²⁰⁴.

Domandando agli adolescenti di fare una valutazione dei valori che gli adulti hanno, al primo posto risulta esserci la famiglia.

Commentando il dato, per gli adolescenti la famiglia viene ritenuta utile per il proprio futuro, in essa si può riporre fiducia, ha e trasmette una immagine forte e rassicurante.

Il senso della famiglia viene percepito come un "blocco granitico e inattaccabile, che svetta sopra tutto e sopra tutti"²⁰⁵.

Per quanto riguarda, invece, la percezione del padre e della madre, quest'ultima è al primo posto per quanto riguarda la vita di relazione, è considerata garante della fiducia, è vista come presidio delle relazioni tra adulti, mentre il padre, considerato con maggiore criticità dalle figlie rispetto ai figli, è la persona a cui si vorrebbe somigliare, è il garante della giustizia ed "è designato arbitro della umanizzazione dei rapporti tra giovani e adulti"²⁰⁶.

La figura del padre è percepita maggiormente collegata alla capacità sociale, ovvero più gli adolescenti valutano "bene il saper stare bene con gli altri del padre, più vengono percepiti gli adulti come affidabili, teneri e vicini"²⁰⁷.

Allo stesso modo, tanto meno la madre viene percepita come non capace di stare con gli altri, tanto più si ha la percezione di adulti distaccati, aggressivi, indiscreti, ricusanti.

Ne consegue che gli adolescenti consegnano alla madre "la regia delle relazioni tra le persone, al padre (...) il filtro tra le generazioni. La madre soffia sul fuoco del

²⁰⁴ G. Cappello, (a cura di), *L'adulto svelato : gli adolescenti guardano gli adulti*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 48.

²⁰⁵ *Ivi*, p. 52.

²⁰⁶ *Ivi*, p. 58.

²⁰⁷ *Ibidem*.

sentimento sociale, il padre insegna ad usarlo, la madre apre sul piano relazionale, il padre su quello valoriale ed etico”²⁰⁸.

Sempre dalla ricerca sopra citata, emerge un dato che sembra quasi essere un segnale d’allarme per quanto riguarda la percezione della coerenza del comportamento dei genitori da parte degli adolescenti.

Nell’impressione positiva che i ragazzi hanno dei propri genitori, si intravede una piccola crepa quando li si valuta sulla loro capacità di fare quello che dicono.

Ciò che impensierisce è che proprio la coerenza è la dimensione fondante nella costruzione della rappresentazione mentale dell’adulto.

I figli, soprattutto adolescenti, sono inesorabili di fronte alla discrepanza tra il dire ed il fare dei genitori.

Uno dei rimproveri, infatti, che i figli fanno ai genitori è di essere incoerenti, di essere i primi ad investire tempo e denaro in cose materiali, a vivere come se non si potesse creare un progetto per il futuro basato sulla speranza; ma è bene ricordare che la speranza è sempre un progetto, un progetto di vita creativo.

Necessita, però, ricordare che “le percezioni che gli adolescenti raccolgono dal confronto con gli adulti della famiglia non vanno subito a comporre il mosaico dell’identità adulta, ma si intrecciano con quelle ricavate dagli scambi reali e virtuali con gli adulti del mondo della scuola, dei media, delle parrocchie, e soprattutto con quello che i familiari riferiscono dei mondi esterni”²⁰⁹.

Gli adolescenti sono degli osservatori critici dei propri genitori.

I processi di identificazione che sono alla base del percorso per la costruzione dell’identità adulta, risentono profondamente della lettura che essi fanno delle relazioni non solo dell’adulto con loro, ma anche di quelle tra gli stessi adulti.

Sottolinea G. Cappello : “gli adolescenti incontrano adulti tutti i giorni, anche quando non ce ne sono in giro, anche quando sono soli: incontrano l’adulto che hanno interiorizzato e che si è installato nel loro sofisticato software a decodificare tutti quelli che ancora stanno incontrando e a interpretare se stessi nel prossimo futuro”²¹⁰.

I ragazzi, i figli, aspettano che gli adulti- genitori scendano dal piedistallo per poterli guardare per ciò che realmente sono e fissarli dentro di loro a futura memoria.

Gli adolescenti vogliono vedere ed interpretare come davvero sono tutti quegli adulti- genitori che si spendono ogni giorno, progettano, si raccontano, si svelano, talvolta si

²⁰⁸ *Ivi*, p. 59.

²⁰⁹ *Ivi*, pp. 56-57.

²¹⁰ *Ivi*, p. 20.

nascondono, si fermano, tessono relazioni, hanno dei modi di essere, come vivono e sono in quanto e proprio perché adulti.

L'adolescente non ha ancora ben chiaro in che modo si sta trasformando, ha però ben presente che non vuole più essere né essere trattato da bambino dal momento che è una persona in transizione verso l'età adulta.

Sente perciò il richiamo della condizione adulta, che percepisce essere l'approdo del cammino evolutivo, ma davanti all'adulto, di cui coglie una identità ben definita, prova sentimenti ambivalenti.

“Per un verso, infatti, ne subisce l'attrazione in quanto rappresenta chi lui sta diventando, per l'altro prova verso di lui una certa paura dovuta al fatto che coglie il divario tra la sua identità ben definita e la propria ancora in fase di definizione. Ecco perché l'adolescente tende ad alternare momenti di convinta adesione a momenti di opposizione e conflitto”²¹¹.

L'adolescenza è molto diversa dall'infanzia, fase della vita in cui il bambino ha la marcata tendenza ad interiorizzare ciò che gli adulti gli propongono o ad identificarsi con loro.

L'adolescente, invece, vuole a tutti i costi essere se stesso.

Il vero momento di cambiamento che fa da spartiacque alla coscienza di sé come soggetti autonomi avviene “allorquando avvertono definitivamente che il loro processo di crescita non avviene per concessione degli adulti quanto per una acquisizione personale di autonomia e identità”²¹².

Quando un adolescente guarda un adulto cerca di rendersi conto “delle situazioni in cui gli adulti che incontrano stanno bene o si sentono a disagio, registrano ciò che conoscono e che sanno dire, fare o progettare in quanto adulti, osservano e interiorizzano le modalità con cui sanno offrire o chiedere un aiuto, ecc.

Tutti questi elementi filtrati di esperienze, vissuti e pensieri, si organizzano e predispongono una rappresentazione mentale di adulto, effigie dinamica di che cosa è, come si comporta, come si muove, come pensa e cosa pensa una persona adulta”²¹³.

E' tipico della fase adolescenziale che i ragazzi acquistino una funzione mentale riflessiva, che permette loro di pensare a se stessi come dotati di una mente che possiede

²¹¹ G. Mari, “Educare in età adolescenziale”, in M. L. De Natale, (a cura di), *I significati dell'educare*, Quaderni del Creada, n. 0, Ed. Insieme, Terlizzi, Bari, 2007, pp.99-100.

²¹² COSPES, *L'età incompiuta, Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Ci Di, Leumann, Torino, 1995, p. 123.

²¹³ G. Cappello, *Op. Cit.*, p. 34.

nuove abilità, tra cui quella di riflettere sulla conseguenza dei propri comportamenti e di quelli degli altri.

Spesso, ma solo in apparenza, all'adolescente non interessa ciò che gli adulti-genitori pensano circa il suo percorso-progetto di crescita, ma in realtà, nel profondo, gli interessa moltissimo perché è proprio con quegli adulti-genitori, o comunque con quella rappresentazione di adulto, che deve confrontarsi.

Non bisogna dimenticare che se da una parte vi è una forte spinta a staccarsi e differenziarsi dalla propria famiglia d'origine, allo stesso tempo l'adolescente continua ad avere un forte bisogno di genitori con cui potersi identificare e che saranno i modelli da imitare nell'età adulta, senza tralasciare il fatto che i genitori non solo vengono interiorizzati come individui singoli, ma anche nei loro rapporti reciproci.

Ciò che l'adolescente vuole lasciarsi alle spalle non è la relazione in quanto tale con i propri genitori, ma gli aspetti infantili di questa relazione.

Il che non vuol dire che il ragazzo non consideri e non viva la separazione come dolorosa.

Separarsi dai genitori non è semplice, come non è semplice per far ciò deidealizzare quelli che fino ad un istante prima sono stati gli unici punti di riferimento.

Sarebbe interessante chiedere agli adolescenti di descrivere i loro genitori.

Si avrebbe una descrizione realistica o idealizzata delle loro figure parentali?

Dal nostro punto di vista le risposte si troverebbero a metà tra verità e idealizzazione, per le fisiologiche modalità di sviluppo dell'adolescente più volte descritte.

Si avrebbe, per esempio, un padre in realtà, abbastanza permissivo, talvolta distratto, che non c'è mai, ma che agli occhi della propria figlia risulta essere il migliore del mondo, colui che "c'è sempre", che capisce, e/o viceversa, oppure una madre severa, che "non capisce", distratta, ma che in realtà cerca un contatto con la propria figlia.

Valutazione ambivalente potrebbe essere anche quella di volere genitori che concedessero più libertà di movimento, pur attribuendo loro la responsabilità di vegliare sui figli, di dargli delle regole.

O ancora si vorrebbero genitori che dedicassero più tempo ai figli, anche se si riconoscono gli sforzi che fanno o per conciliare casa e lavoro.

L'adolescente non vede più i suoi genitori come detentori assoluti del sapere e del potere, anzi li relativizza, li mette a confronto, li fa scendere dal piedistallo su cui li aveva posti durante l'infanzia. Ma tutto ciò è fisiologico.

Non di rado avviene che le loro paure di crescere e il contemporaneo bisogno di sostegno non vengono vissuti come propri ma proiettati sui genitori.

L'adolescente allora mostra insofferenza per i consigli che gli vengono dati, per le preoccupazioni, lecite, dei genitori, accusando spesso e volentieri questi ultimi di iperprotettività, di tarpargli le ali.

Non è raro vedere figli adolescenti che difendono appassionatamente da qualsiasi critica esterna, vera o presunta che sia, quel padre o quella madre che loro poco prima hanno attaccato.

È l'importanza del bisogno di appartenenza che dura per tutta la vita.

Ne derivano le parole di orgoglioso apprezzamento che, non raramente, vengono spese per la propria famiglia.

L'adolescente vuole essere parte della famiglia, ma contemporaneamente vuole essere indipendente, vuole un suo spazio personale.

Adolescenti che non vogliono farsi vedere in giro con i genitori ma con gli amici. E se i genitori si adirano o mostrano fastidio per questi atteggiamenti loro si risentono ancora di più. Vorrebbero che i genitori li accompagnassero con gesti d'amore a conquistare questi piccoli spazi di indipendenza.

Gli adolescenti hanno bisogno dei loro spazi. Uno spazio fisico come una stanza solo per sé, ma hanno bisogno anche di uno spazio emozionale e lo urlano tacitamente.

Spazio che purtroppo per i genitori, molto spesso è fatto dall'allontanarsi dalle espressioni d'amore che in passato accoglievano.

“Se hai bisogno di aiuto dimmelo”. Sono queste le parole che vorrebbero sentirsi dire.

Gli adolescenti vogliono sentirsi dire parole di incoraggiamento, il che non vuol dire lodarli incondizionatamente.

Hanno bisogno di momenti speciali, anche nella quotidianità, con i propri genitori, per sentirli vicini, soprattutto nei momenti critici, anche quando danno l'impressione di non volere accanto niente e nessuno.

Gli adolescenti sono spesso consapevoli dell'esistenza di una forma di conflitto con i propri genitori per il bisogno di questi ultimi di dipendenza e di rassicurazione ed allo stesso tempo per le loro esigenze di maggiore autonomia.

Spesso cercano il conflitto per mettersi alla prova e mettere alla prova gli adulti.

Non ci sembra un caso se le più accese relazioni conflittuali avvengono proprio in famiglia, con i genitori.

Gli adolescenti sanno bene che è in famiglia che possono scaricare le ansie, le paure senza essere per questo giudicati.

È, comunque, corretto sottolineare che i conflitti più o meno gravi che avvengono tra genitori e figli non vanno ad intaccare quella che è la considerazione positiva della propria famiglia.

L'adolescente, così come il bambino, necessita dell'autorità dei genitori, ma a differenza di quando era bambino ha bisogno di capire la natura di questa autorità²¹⁴.

Sarebbe interessante anche chiedersi come gli adolescenti considerano i genitori in quanto coppia.

L'idea che i figli adolescenti hanno della coppia genitoriale in genere risulta più rigida rispetto all'immagine ufficiale dei genitori in quanto educatori.

Spesso la visione dei genitori coppi è più vicina all'immagine dei propri desideri che alla realtà.

Questo per un semplice motivo: fino a che il figlio/a ha ancora così tanto bisogno dei genitori non gli è possibile avere nei loro confronti una distanza emotiva sufficiente a permettere di osservarli come individui con le loro esigenze e con una storia personale, in cui, oltre che genitori, sono stati, sono e saranno membri di una coppia, inseriti in una rete di rapporti esterni al nucleo familiare.

Non si può però negare che l'esempio di coppia che i genitori danno ai propri figli sarà sicuramente basilare nella formazione della vita emotiva di questi ultimi.

Quella che sarà la formazione futura per gli adolescenti di una propria famiglia è una tappa importante nella strada dell'indipendenza emotiva dalla famiglia d'origine.

Ma la chiave di volta per risolvere tutto ciò è a nostro avviso una sola : l'amore, un amore intenso e reciproco.

Un amore che può far stare meglio sia i figli che i genitori. I primi perché sentendosi amati, e di conseguenza accettati, sono più sicuri di se stessi, i secondi perché capendo di non aver più bisogno di essere amati dal proprio figlio per poterlo amare, lo amano e basta, incondizionatamente.

Ciò che si detto, ovviamente è solo una chiave interpretativa, che non ha la pretesa di racchiudere in sé la complessità e la specificità delle singole situazioni, né l'infinita gamma di emozioni, vissuti, modalità relazionali, ma può essere un aiuto a capire le difficoltà e la variegata gamma di rapporti che possono intercorrere tra adolescenti e genitori.

²¹⁴ P. Delaroche, *Adolescenti, lasciarli fare?*, De Vecchi Editore, Milano, 2007, p. 241.

Di una cosa, però, si è certi : l'adolescente, anche se non lo riconosce esplicitamente, ha bisogno di genitori che continuino ad essere se stessi, cioè adulti con un proprio sistema di valori, con interessi, con desideri, ed anche con bisogni, adulti che continuino a svolgere la funzione di contenimento della sua esuberanza, adulti che sanno dare limiti e che allo stesso tempo sanno individuare l'altro, il figlio, come persona differente da loro, con potenzialità in ampliamento, che sta imparando a conquistare strumenti per fare scelte personali, anche se talvolta non trovano riscontro in quelle che i genitori vorrebbero o si aspetterebbero da lui.

L'adolescente vuole un adulto che sia se stesso, ma che allo stesso tempo modifichi la relazione che ha con lui.

Il Cardinale D. Tettamanzi riporta in un suo libro²¹⁵ una lettera scritta da un gruppo di figli ai loro genitori, in cui, con semplicità, fanno emergere la gravità di certi problemi educativi, così come l'importanza di alcune loro silenti richieste.

La su citata lettera è davvero molto bella, e si reputa giusto riportarne le parti più rilevanti.

“A volte credete di renderci felici perché ci date quel che vi chiediamo, anche il superfluo, ma abituateci a darvi qualche cosa in cambio.

Abbiamo bisogno di attenzione, dialogo, affetto e non solo di soddisfazioni materiali.

(...). Insegnateci i valori fondamentali in cui credere e per cui vivere, non fateci crescere superficiali ed aiutateci a non essere insicuri.

Non siate troppo possessivi, non considerateci sempre bambini, ma rendeteci capaci di affrontare il mondo da soli. (...).

Tenete conto del cambiamento dei tempi e non pretendete di farci vivere oggi come voi vivevate la vostra giovinezza. Non esigete per noi tutto ciò che avreste voluto per voi, non chiedeteci di diventare vostre copie, ma rispettate il nostro temperamento e lasciateci liberi di sviluppare la nostra personalità. I vostri problemi e le vostre tensioni per la casa e per il lavoro non siano per voi più importanti di noi e dei nostri bisogni, non scaricate su di noi le vostre frustrazioni. (...).

Ricordate che il vostro esempio sarà seguito molto più delle vostre parole”²¹⁶.

Hanno bisogno di “stima, di ascolto, di dialogo, di fiducia, di autorità, di affetto : di affetto, soprattutto, al di là di tante e troppe cose che riempiono gli spazi esteriori lasciando vuoto il mondo interiore del cuore”²¹⁷.

²¹⁵ D. Tettamanzi, *Famiglia dove sei?*, Portalupi Editore, Casale Monferrato, AL, 2002.

²¹⁶ *Ivi*, pp. 120-121.

²¹⁷ *Ivi*, p. 119.

Gli adulti e gli adolescenti hanno molto da imparare gli uni dagli altri, per arricchirsi vicendevolmente, anche se il dialogo e la comprensione reciproci non sono né semplici e né immediati.

Spesso le contraddizioni degli adolescenti sono anche ambiti in cui si può cogliere la loro originalità di persone, i loro punti di forza.

2.6 Adolescenti figli di genitori separati

L' istituzione familiare ha subito negli ultimi tempi profonde modificazioni al suo interno, attraverso l'aumento delle famiglie con coniugi separati, fenomeno che necessariamente porta ad una riflessione in tal senso.

La separazione rappresenta un momento traumatico nella vita di una coppia e non solo per i coniugi, che dovranno affrontare e rielaborare la disgregazione del loro rapporto affettivo, ma anche per l'intera famiglia che, in quanto sistema unitario, si troverà costretta a ridefinire i ruoli di ogni suo membro, alla ricerca di un nuovo equilibrio.

La separazione dei genitori non è un evento relativo solo alla diade, ma piuttosto un fatto generazionale, poiché segna una svolta ed un cambiamento forte nella fisionomia della famiglia.

Non si può certo negare che prendere atto da parte della coppia genitoriale del fallimento del proprio progetto familiare è una delle prove più dure , così dolorosa da creare non di rado ripercussioni profonde nella personalità, oltre che sfiducia verso gli altri e verso se stessi, una visione pessimistica della vita, atteggiamenti di ostilità di biasimo, tentativi di rivalsa sull'ex coniuge²¹⁸.

Ovviamente tali turbamenti emotivi non possono che avere ripercussioni sulla prole.

W. Brezinka, infatti, riflettendo sugli obiettivi che i genitori devono porsi per giungere ad una educazione integrale dei propri figli, sottolinea che questi obiettivi sono tanto più raggiungibili se i genitori sono uniti nell' amore sancito dal matrimonio; differentemente, in caso di separazione o divorzio tutto diviene molto più difficile, a scapito ovviamente della prole²¹⁹.

Ne consegue che un tale evento mette in crisi i fondamentali punti di riferimento di un figlio, soprattutto se adolescente, in quanto l'adolescenza costituisce già di per sé una fase evolutiva conflittuale e complessa e un tale contesto familiare è una ulteriore fonte di disagio che può aumentare la "marginalità affettiva" del ragazzo stesso, poiché il cambiamento delle funzioni parentali che la fase adolescenziale richiederebbe, viene ad essere offuscato dal cambiamento dovuto alle diversificazioni delle funzioni genitoriali in rapporto alla separazione.

²¹⁸ N. Galli, *Educazione dei coniugi alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 1992, p. 287.

²¹⁹ W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata*, trad. dal tedesco, Armando Editore, Roma, 1989, cfr. pp. 68-76.

Uno dei compiti evolutivi più significativi che l'adolescente deve, infatti, affrontare durante questa fase della sua vita, si è detto più volte, è l'individuazione.

Ovviamente tale compito di sviluppo può essere più o meno agevolato dai genitori e dalle loro modalità di relazione emotive ed affettive nei confronti del figlio.

In caso di separazione dei genitori il figlio adolescente spesso non trova nel genitore affidatario il sostegno adeguato e sufficiente per affrontare i suoi compiti di sviluppo, e a volte con quello non affidatario non vi è rapporto, contatto quotidiano, né tanto meno una disponibilità emotiva.

L'aspetto problematico sta nel fatto che in tali condizioni, l'adolescente è esposto più facilmente al pericolo di subire sia l' allontanamento dal genitore affidatario che da quello non affidatario, proprio in un momento così delicato, in cui il distacco dalle figure genitoriali dovrebbe avvenire di sua iniziativa, attraverso la sperimentazione di una separazione, fisiologica in adolescenza nella misura in cui rispetta i tempi emotivi interni e non viene forzata e/o accelerata dall'esterno da altri.

Questo, non di rado, può condurre ad un misconoscimento delle emozioni e dei bisogni che l'adolescente a suo modo dimostra, poiché la sua ancora fragile identità ha allo stesso tempo bisogno di un contesto genitoriale da cui differenziarsi ma al quale poter anche tornare per trovare ascolto, amore, protezione e contenimento delle proprie sperimentazioni.

La fase adolescenziale che un ragazzo potrebbe vivere con modalità costruttive, potrebbe divenire pericolosa se coincide con un periodo in cui i suoi genitori sono concentrati sulla loro separazione.

Per quanto un adulto può sentirsi infragilito dalle circostanze della separazione dal coniuge, deve comunque recuperare le energie sufficienti per riprendere il proprio posto di madre/padre, con le annesse responsabilità educative nei confronti della crescita dei propri figli.

Inoltre, un conflitto permanente degli ex coniugi dimostra l'incapacità di questi ultimi di trattare e negoziare le differenze in un' ottica del bene per i propri figli.

I conflitti tra coniugi in via di separazione sono più deleteri per la prole dei conflitti che normalmente avvengono in tutte le famiglie, poiché "lasciano nei figli tracce tanto più profonde quanto più costoro si vengono a trovare irretiti in un processo di

destabilizzazione senza che i genitori sappiano aiutarli a comprendere ciò che sta accadendo”²²⁰.

Ne consegue, infatti, che “gli effetti più dannosi per i figli delle coppie in crisi sono legati certamente all’intensità del conflitto e soprattutto al perdurare di situazioni conflittuali. (...). La peggiore esperienza dei figli è respirare un’aria di conflittualità permanente, perchè tale atmosfera preclude il dialogo, trasformando la famiglia in un terreno di lotta continua dove non c’è spazio per la comprensione, il rispetto, la tolleranza”²²¹.

Spesso gli adolescenti facenti parte di famiglie separate caratterizzate da un’ alta conflittualità e ostilità a cui si accompagna anche una bassa comunicazione cooperativa tra i genitori hanno la percezione di sentirsi quasi intrappolati nel conflitto genitoriale, proprio perché una tale contesto non permette loro di esprimere i desideri, le opinioni, le emozioni.

Per E. Scabini se la separazione dei genitori avviene nel periodo adolescenziale dei figli “i confini generazionali sono spesso scavalcati poichè i problemi di identità dei figli adolescenti si incontrano con i problemi di identità dei genitori di fronte al fallimento del matrimonio, e il figlio adolescente può acquisire un ruolo di compagno in sostituzione del partner perduto. La rottura coniugale che avviene nel periodo adolescenziale dei figli può caricare inoltre di ansie e timori le fantasie, aspettative e ricerche nei confronti della propria identità sessuale adulta del rapporto con un partner”²²².

Facendo riferimento ai dati riportati nella seconda sezione dell’indagine Iard sui giovani e le famiglie²²³, inerente gli adolescenti e le loro relazioni familiari, emerge che per i figli di genitori separati la soddisfazione familiare è inferiore a quella dei figli di famiglie unite, soprattutto a causa di una non buona qualità comunicativa tra genitori e figli, oltre che una debole condivisione e supporto negli aspetti quotidiani della vita del figlio.

²²⁰ N. Galli, “Società del benessere ed educazione familiare”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 60, n. 5, settembre-ottobre 2002, p. 10.

²²¹ V. Iori, *Separazioni e nuove famiglie; l’educazione dei figli*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006, p. 30.

²²² E. Scabini, (a cura di), *L’organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 1992, p. 290.

²²³ A. Cavalli, C. Facchini, (a cura di), *Scelte cruciali, Indagine Iard sui giovani e i figli di fronte alle scelte, alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna, 2001.

Nelle famiglie con genitori separati viene concessa maggiore libertà ai figli, ma è una libertà concessa al figlio adolescente assume più i connotati della solitudine piuttosto che quelli di una possibile scelta realizzativa.

Ci si trova di fronte un atteggiamento più permissivo, invece che supportivo nei confronti di figli adolescenti.

Anche dai dati pubblicati dall'Istat²²⁴ è emerso che i matrimoni terminati coinvolgono circa due milioni e mezzo di persone, con un aumento rispetto agli ultimi sette anni di oltre il 50%.

Sempre i dati Istat mettono in risalto il fatto che negli ultimi trent'anni (dal 1973 al 2003) il numero dei matrimoni si è dimezzato.

Ma tali dati fanno riflettere soprattutto perché oltre i due terzi delle separazioni coinvolgono figli, quasi sempre minori.

Nel 70% delle coppie che si separano sono presenti figli nati durante il matrimonio.

Il dato statistico deve anche far riflettere su quanta e quale perdita di senso renda la scelta matrimoniale immotivata, incongrua con gli obiettivi che ci si era prefissi, con la visione di sé e del mondo.

Infine, dal progetto di ricerca della Cattedra di Educazione degli Adulti dell'Università Cattolica e consultori della Fe.L.Ce.A.F. sulla "conflittualità e genitorialità nella separazione, quale il ruolo educativo del consultorio?"²²⁵, sono emersi dati interessanti circa le categorie educative più o meno latenti nei comportamenti degli ex coniugi nei confronti dei figli.

Dalle interviste effettuate è affiorato che in alcuni casi per quanto riguarda la relazione con l'ex coniuge se prima della separazione vi era una difficoltà di dialogo tra coniugi, dopo la separazione ciò si accentua.

Per altri, invece, subentra l'intenzione di voler instaurare un dialogo per il bene dei figli, sulla loro gestione ed educazione.

"In tal senso, il rapporto con l'ex coniuge non si tronca, ma si concordano e si impostano con lui le scelte educative da compiere e attivare. Nell'assunzione dei doveri educativi, il tempo del prima, del durante e del dopo la separazione sembra scorrere in una nuova continuità di vita relazionale"²²⁶.

²²⁴ Istat, *Matrimoni, separazioni e divorzi*, Annuario n. 14, Istat, Roma, 2005, pp. 262-274.

²²⁵ M. L. De Natale, (a cura di), *Educazione degli adulti e consultori*, Quaderni del Creada, n. 1, Ed. Insieme, Terlizzi, Bari, 2007.

²²⁶ *Ivi*, p. 146.

Un aspetto che ha molto colpito nella lettura dei dati emersi è l'importanza che viene attribuita al valore dell'amore, cercato e vissuto come valore prioritario di riferimento, nel vivere quotidiano soprattutto in famiglia.

“E' il punto di riferimento su cui, anche nelle peggiori situazioni di crisi della vita matrimoniale, poggia il desiderio di raggiungere altre mete valoriali. È inteso come amore universale da cui derivano fiducia, amicizia. (...). Attraverso l'amore la persona esprime tutti i bisogni : dal bisogno di amare al bisogno di essere e sentirsi amati. Nelle interviste l'amore risulta essere un'esperienza di massima umanizzazione (...)”²²⁷.

I valori inseriti agli ultimi posti nelle scelte erano la pazienza e la comunicazione, elementi che si riconoscono da migliorare e perfezionare nelle competenze personali e genitoriali.

Proprio nel ruolo di genitori che si ravvisano i maggiori problemi educativi, con atteggiamenti di scontro e divergenze con l'ex coniuge.

Questo perché vi è “la tendenza da un lato a sostituirsi al coniuge mancante e dall'altro lato la tendenza all'adultizzazione del figlio che, nei casi estremi, si traduce in una inversione del ruolo tra genitori e figli con una maggiore debolezza e una minore autorevolezza educativa mostrata dal genitore delegante”²²⁸.

Conferma, infatti, N. Galli che “il mestiere di madre e di padre non si interrompe, sussiste anche con il divorzio. Pure in questo caso continua il progetto educativo: esso prosegue anche se l'esperienza coniugale fallisce”²²⁹.

I cambiamenti che una separazione porta con sé crea senza dubbio nei figli una serie di sentimenti contrastanti e purtroppo spesso negativi. Un atteggiamento di denigrazione dell'altro/a coniuge altro non fa che imporre ai figli i propri sentimenti.

I figli devono essere liberi di amare entrambi i genitori per quello che questi ultimi sono e per quello che ogni singolo genitore può dare loro.

Quindi è importante tener presente, in un'ottica pedagogica e quindi volta al futuro, che anche dopo la separazione della coppia genitoriale “ciò che è accaduto non è mai eliminato, ma è ripreso per essere superato ed integrato al nuovo. Anche i rapporti educativi devono comunque trasformarsi: la situazione separativa non consente più di riproporre le precedenti modalità relazionali, ma richiede che vengano riformulate nel nuovo contesto”²³⁰.

²²⁷ *Ivi*, p. 156.

²²⁸ *Ivi*, p. 157.

²²⁹ N. Galli, “Per un nuovo impegno educativo dei genitori”, in *La Famiglia*, bimestrale di problemi familiari, La Scuola, Brescia, anno XXXIX, novembre-dicembre 2005, n. 234, pp. 19-20.

²³⁰ V. Iori, *Op. Cit.*, pp. 3-4.

Necessita guardare al presente dinamicamente, per quanto possa sembrare povero di opportunità educative e quindi di crescita per i figli.

I genitori dovrebbero tendere a creare le condizioni necessarie per esercitare una collaboratività genitoriale che risponda alle esigenze dei figli mentre va loro indicata anche la possibilità di decodificare più correttamente i messaggi che da questi provengono affinché ciascun genitore riesca vedere ed ascoltare il proprio figlio adolescente come persona a se stante e non come portavoce dell'altro ex coniuge.

Al di là delle motivazioni e modalità secondo cui un matrimonio finisce, necessita che entrambi i coniugi tengano fede alle responsabilità di genitori.

Una cooperazione educativa tra ex coniugi, ma pur sempre genitori, offre ai figli la possibilità di poter contare sempre sulle figure parentali.

A tale proposito è giusto ricordare la legge n. 54 dell'8 febbraio 2006 sull'affido congiunto stabilisce che in caso di separazione dei genitori il figlio, minore, "ha il diritto di mantenere un rapporto equilibrato e continuativo con ciascuno di essi", per ricevere le cure essenziali al suo sviluppo²³¹.

Al di là degli aspetti giuridici e psicologici, è importante sottolineare quelli educativi di tale legge.

Il principio della bigenitorialità che è alla base della suddetta legge implica di conseguenza anche quello della coparentalità, ovvero una partecipazione responsabile di entrambi i genitori allo sviluppo della prole, "con particolare cura per l'adolescenza, data la sua fragilità nonostante il maturare di tutte le funzioni dell'io. (...). I figli dei separati o dei divorziati, nonostante il dolore e la crisi conseguenti alla separazione dei genitori, sono confortati dal vederli dediti a loro con perseveranza"²³².

Se da una parte sono indispensabili da parte di tutte e due i coniugi la volontà di collaborare, la disposizione di mettersi al servizio dei figli, dall'altra è indubbio che ci possano essere delle difficoltà di attuazione dovute ad una forte ostilità tra gli ex coniugi con una reciproca sfiducia.

In questi casi la decisione è di competenza del giudice.

Ma senza ombra di dubbio la legge sull'affido congiunto richiama all'attenzione il principio educativo in base al quale "si è sempre genitori anche nelle situazioni più difficili"²³³.

²³¹ N. Galli, "L'affido congiunto", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 64, maggio-agosto 2006, n. 3-4, p. 9.

²³² *Ivi*, p. 10.

²³³ *Ivi*, p. 11.

La famiglia deve assolutamente rimanere il cardine morale ed educativo, e quindi farò orientativo, di ogni persona, a maggior ragione se si tratta di adolescenti.

Non si può non concordare che per una crescita equilibrata dei figli sono necessari entrambi i genitori, soprattutto due genitori separati che collaborino tra loro.

“L’amore genitoriale maturo e responsabile è il viatico necessario all’affermazione delle regole e alla facoltà di pretendere che queste vengano rispettate, aiutando in questo modo i ragazzi a diventare responsabili, qualsiasi possa essere la fisionomia assunta dalla famiglia dopo la separazione”²³⁴.

Per R. Emery “i genitori non divorziano dai loro figli e, per questo motivo, non possono mai divorziare l’uno dall’altra in senso assoluto. I figli avuti insieme costituiscono infatti un legame che non si interrompe mai : si rimane genitori per tutta la vita. Ecco perchè coloro che hanno posto fine al loro matrimonio devono sforzarsi di disgiungere il ruolo parentale, che continua dal ruolo di coniuge che appartiene al passato; (...) in ogni caso il processo di negoziazione esige tempo ed impegno”²³⁵.

I figli sono un valore che va oltre il matrimonio, e quindi un valore che va preservato che tutte quelle problematiche conflittuali inerenti la separazione che riguardano la coppia marito- moglie e non già la coppia madre- padre.

E. Scabini sostiene che i genitori separati devono essere in grado di sempre ricollegarsi al loro essere genitori oltre che distaccarsi dall’essere una coppia per far sì che le proprie funzioni genitoriali rimangano salde e coerenti²³⁶.

Questo perché i genitori separati devono essere ben consapevoli che il loro compito è quello di non creare fratture o rotture con la storia familiare precedente a cui il figlio appartiene, e di conseguenza devono mirare a far sì che ci sia una variazione attenta del legame che continua anche qualora sia stato spezzato da un divorzio.

V. Cigoli²³⁷ a tal proposito sottolinea la necessità che hanno i figli di una base sicura, di un noi che sappia prendersene cura, noi che deve essere la coppia genitoriale.

La responsabilità di una cura condivisa da entrambi i coniugi dei propri figli, al di là di tutte le problematiche che potrebbero sorgere, risulta importante perchè dal punto di vista dei figli i genitori sono, e devono essere!, tali per sempre

²³⁴ V. Iori, *Op. Cit.*, p. 83.

²³⁵ R. Emery, *Il divorzio. Rinegoziare le relazioni familiari*, Franco Angeli, Milano, 1998, pp. 61-62, in E. Zanfroni, *Educare alla paternità*, La Scuola, Brescia, 2005, p. 187.

²³⁶ E. Scabini, *Psicologia sociale della famiglia*, Boringheri, Torino, 1995, p. 260.

²³⁷ V. Cigoli, *Il familiare*, Cortina Editore, Milano, 2000, pp. 128-133.

Dare la possibilità ai propri figli di avere sempre e comunque come figure di riferimento entrambi i genitori vuol dire salvaguardare “la cura del legame familiare anche in presenza di una coniugalità scissa”²³⁸.

Non si può, infatti, non sottolineare che “un importante compito educativo dei genitori è quello di avere cura di sé per poter accompagnare e aiutare il processo di traghettamento dei figli (...)”²³⁹, oltre che ovviamente, come si è più volte citato, di aver cura della prole.

“Ma la cura è anche condivisione educativa tra i genitori che decidono di perseguire strategie di coparentalità. Avere cura della vita è un’attitudine che si concretizza nella premura verso i figli e fa percepire a quei genitori che intendono continuare l’azione educativa nonostante le difficoltà della separazione, che il loro tempo non scorre invano. La dimensione etica del tempo che scorre nella cura fornisce senso al presente, riconciliandolo con il passato e attribuendogli speranza per l’avvenire”²⁴⁰.

L’aver cura dei propri figli supera, va oltre, la separazione della coppia genitoriale ed il suo perseguimento fa sì che essa sia elemento non modificabile e non eliminabile del legame di coppia.

Diviene perciò fondamentale non separare “l’etica dell’aver cura dall’etica della responsabilità”²⁴¹.

V. Iori definisce la cura dei figli durante il periodo della separazione un “prendersi cura incurante”²⁴², intendendo con ciò un aver cura ma, purtroppo, nell’indifferenza emotiva. Ad esempio, “quando i genitori porgono il cibo o preparano gli abiti ai figli, li accompagnano, sembrano compiere il semplice gesto quotidiano di sempre, ma fanno gesti di mero accudimento meccanico, senza sorrisi, senza parole, in quanto sono distratti dai loro problemi. Diverso invece è il gesto di chi si prende a cuore : è accompagnato da un sorriso, da una attenzione vera all’esistenza del figlio che si esprime negli occhi, nella voce, nel contatto corporeo”²⁴³.

La conseguenza è che i figli adolescenti percepiscono molto bene questa cura-non cura e fa sentire loro che non possono fare affidamento sui sentimenti, sulla disponibilità affettiva dei genitori.

²³⁸ E. Scabini, *Psicologia sociale*..., p. 262.

²³⁹ V. Iori, *Op. Cit.*, p. 5.

²⁴⁰ *Ivi*, p. 13.

²⁴¹ *Ivi*, p. 26.

²⁴² *Ivi*, p. 39.

²⁴³ *Ivi*, p. 39.

Sicuramente i figli di genitori che sono in fase di separazione, e soprattutto se adolescenti, più volte si saranno chiesti di chi prenderà cura di loro.

A ciò i genitori non possono fare altro, anche se non è semplice, che “crearsi uno spazio mentale per pensare ai figli . (...). Dovrebbero tenere ben presenti i loro volti, le loro parole, i loro sguardi, perché queste immagini li aiuterebbero a guardare al di là delle loro liti e a cercare di essere ancora genitori affettuosi (...)”²⁴⁴.

Diviene importante a tale scopo una preparazione alla separazione.

Quando, infatti, non si preparano i figli adolescenti alla separazione, per questi ultimi è sempre difficile fronteggiare la sofferenza.

Spetta ai genitori accompagnarli verso la comprensione delle conseguenze dell'allontanamento dei coniugi, “badando soprattutto a non alimentare, con le spiegazioni, sensi di insicurezza e di colpa”²⁴⁵.

Se i genitori coinvolgono i figli ascoltandoli come parti in causa, non coinvolgendoli ovviamente in conflitti e ripicche, ponendo attenzione agli aspetti educativi della relazione, preparano le basi per affrontare la separazione in maniera meno traumatica.

La qualità delle relazioni educative si esprime attraverso la comunicazione dialogica.

Se ai figli vengono spiegate le decisioni prese dai genitori in merito alla separazione si adattano più facilmente ai cambiamenti.

Ma ciò che è ancora più indispensabile da parte dei genitori è il saper ascoltare.

“L’ascolto pone i genitori davanti alla sofferenza dei figli, così difficile da rispettare, così inaccettabile. L’ascolto pone i figli in condizione di fare domande, di esprimere le proprie idee e di ricevere risposte adeguate.

Il dialogo li aiuterà a comprendere la situazione familiare, e potrà favorire la possibilità che essi manifestino i loro vissuti, invece di chiudersi nei silenzi dei dubbi e delle paure”²⁴⁶.

Ciò implica il fatto che entrambi i genitori riescano a trovare il tempo, il linguaggio adatto, i gesti giusti per avvicinarsi ai figli e parlare con loro.

Si è detto i gesti giusti : carezze, abbracci, tenerezze che solo i genitori sanno dare ai propri figli, per far sentire loro che ci sono, che possono contare sul loro affetto e sul loro amore, al di là di qualsiasi decisione la coppia coniugale prenderà.

²⁴⁴ Ivi, p. 38.

²⁴⁵ N. Galli, *Educazione familiare e società complessa*, Vita e Pensiero, Milano 1991, p. 232, in V. Iori, *Op. Cit.*, p. 41.

²⁴⁶ V. Iori, *Op. Cit.*, p. 41.

È fondamentale che la coppia genitoriale incoraggi i figli adolescenti ad esprimere i loro sentimenti apertamente e dire cosa realmente pensano.

Vivere insieme i sentimenti e le emozioni, anche se non sempre positive, dialogare con i propri figli anche nei momenti difficili, “rappresenta un importantissimo aiuto per suscitare le condizioni affinché i ragazzi imparino ad ascoltare ciò che sentono e a riconoscere le loro emozioni”²⁴⁷.

V. Iori parla giustamente di un atteggiamento di onestà emotiva da parte dei genitori nei confronti dei propri figli, come strumento per “trasformare il dolore della separazione in una occasione di crescita”²⁴⁸.

È fondamentale che al di là del contenuto, ai figli venga detta sempre la verità, soprattutto che le decisioni vengano comunicate da entrambi i genitori, per evitare di colpevolizzare uno dei due in assenza dell’altro.

Risulta senza dubbio inopportuno esortare i ragazzi “a essere coraggiosi e a non pensare : un simile atteggiamento precluderebbe il dialogo educativo. Piuttosto i ragazzi dovrebbero essere incoraggiati a porre domande e sentirsi agevolati a esprimere e manifestare il dolore, la rabbia, la depressione”²⁴⁹.

Dal momento che la famiglia è il luogo in cui non si finisce mai di apprendere i sentimenti, “l’amore per i figli può coesistere con il disamore dei coniugi”²⁵⁰.

Porre attenzione da parte dei genitori verso una educazione sentimentale dei figli li aiuterà a diventare adulti consapevoli della realtà, dal momento che “la personalità affettivamente piena e solida è capace di affrontare e superare emergenze e disagi esistenziali, conferire qualità alla vita, attribuendo a essa un nuovo significato e pervadendola di senso”²⁵¹.

I figli, soprattutto adolescenti, nel turbinio di emozioni che li agita nella fase della separazione dei genitori hanno un bisogno fondamentale, hanno bisogno di tenerezza, di dolcezza, di un luogo, che è quello dell’affetto dei genitori, dove potersi rifugiare per elaborare i cambiamenti.

La separazione dei coniugi porta inevitabilmente con sé la necessità di una ristrutturazione delle competenze genitoriali con le connesse responsabilità, per

²⁴⁷ *Ivi*, p. 52.

²⁴⁸ *Ivi*, p. 42.

²⁴⁹ *Ivi*, p. 45.

²⁵⁰ *Ivi*, p. 51.

²⁵¹ B. Rossi, *L’educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano, 2004, p. 9, in V. Iori, *Op. Cit.*, p. 52.

ricalibrare la regolazione delle distanze nei rapporti parentali così come anche per riconsiderare tanto la propria organizzazione personale quanto quella familiare.

Pur non essendo più coppia, quindi, i genitori devono continuare ad essere tali ed in quanto tali responsabili di fornire ai figli rassicurazione, sostegno, amore, accompagnamento nella transazione che la famiglia sta affrontando e nella transazione all'età adulta degli stessi figli, per cui le domande sull'educare non devono restare senza risposte dal momento che ogni famiglia è detentrica di risorse educative.

Non si può certo non concordare che la situazione migliore per una sana crescita dei figli, sia che essi siano bambini, sia che essi siano adolescenti, sia quella di una famiglia unita.

Ma V. Iori, riprendendo il pensiero di N. Galli, sostiene che se i genitori rimangono insieme ad ogni costo per il bene dei figli, facendoli però vivere in una famiglia in cui le relazioni tra coniugi sono evidentemente infelici e conflittuali gli effetti di ciò risultano essere più deleteri di quelli di una separazione dei coniugi.

I figli diventano così vittime delle discordie genitoriali, talvolta persino veicolo di ritorsione ed espressione di risentimenti, per cui "protrarre sine die una convivenza tra genitori che non vanno d'accordo può essere più deleterio del divorzio"²⁵².

Le conseguenze educative sono facilmente immaginabili: "percezione di una carenza di cure e di affetto profondo che può tradursi in insicurezza e disistima di sé permanenti"²⁵³.

"Dialogare con i figli è la scelta educativa più corretta, ma anche la più difficile.

La comunicazione educativa offre l'opportunità di rassicurarli sul loro futuro, fornire un senso alla loro esistenza, nell'eventuale famiglia separata. Ma trovare le parole è, per molti genitori, un compito alquanto impegnativo"²⁵⁴.

Ne consegue che a maggior ragione i genitori separati di adolescenti devono porre molta attenzione a intendere che i propri figli sono in una fase di crescita caratterizzata dalla ricerca di autoaffermazione, avendo allo stesso tempo bisogno di valori e modelli guida, per deciderli se farli propri e/o modificarli.

"L'assenza di proposte da parte dei genitori che hanno perduto il ruolo di referenti educativi produce disorientamento. I compiti educativi genitoriali possono far leva sul

²⁵² N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000, p. 204, in V. Iori, *Op. Cit.*, p. 32.

²⁵³ V. Iori, *Op. Cit.*, p. 33.

²⁵⁴ *Ivi*, p. 37.

rispetto reciproco, sottraendosi al rischio di ingerenza e controllo, ma anche a quello opposto di assenza e abdicazione educativa”²⁵⁵.

“Non perdere ciò che resta dell’essere stati famiglia è una prospettiva pedagogica che, nonostante il dolore della frattura, mantiene entrambi i genitori nella duplice posizione di distacco dall’ex coniuge, ma anche di legame permanente con lui”²⁵⁶.

La condivisione educativa richiede pazienza ed una forte volontà di collaborazione con chi fino a poco tempo prima è stato fonte di sofferenza.

Diviene quindi fondamentale che entrambi gli ex coniugi abbiano una progettualità educativa per i figli rivolta al futuro, che sia in grado di riconferire senso alle nuove scelte ai nuovi equilibri in condizioni diverse dalle precedenti.

Tutto per poter realizzare insieme nuove “forme diverse del poter- essere di ciascun figlio”²⁵⁷.

²⁵⁵ *Ivi*, p. 65.

²⁵⁶ *Ivi*, p. 83.

²⁵⁷ *Ivi*, p. 92.

2.7 La difficile scelta dei valori per l'adolescente : l'importanza di una educazione morale in famiglia

Nella fase adolescenziale vi è uno stretto collegamento tra giudizio etico, conseguimento di valori e valutazioni di atteggiamenti, ed il tutto si inserisce nello scenario della formazione dell'identità.

Conquistare l'autonomia morale richiede ai giovani una capacità di pensiero e di azione indipendente.

Ciò si sviluppa sulla base di criteri di giudizio e di valutazioni di valori che vengono personalizzati solo attraverso un percorso di crescita progressivo ed impegnativo.

“Lo sviluppo morale è fra l'altro connesso con lo sviluppo psicologico complessivo dell'adolescente : in particolare con il concetto di sé, la sperimentazione di nuovi comportamenti e il confronto tra diverse e talora contrapposte scelte di valori. In questo modo esso costituisce un aspetto di quel più vasto processo di formazione che è la maturazione dell'identità”²⁵⁸.

“Si tratta dei valori centrali della personalità; realizzandoli, si ha l'autentica costruzione dell'uomo morale; ma proprio per questo essi costano il massimo sforzo”²⁵⁹.

C'è, inoltre, da aggiungere che “quando un adolescente considera dei comportamenti come doverosi, opportuni o illeciti, in realtà compie su di essi un processo, per così dire, di ‘misurazione’. In altre parole li giudica usando, come schema di riferimento, delle gerarchie di valore. Ma perché queste ultime diventino un metro veramente personale, si richiede un lungo e articolato processo di socializzazione e interiorizzazione. Siccome nell'adolescenza, con il progredire della formazione dell'identità, pare maturi sensibilmente anche la struttura valoriale”²⁶⁰.

Ma cosa intendiamo con il termine ‘valori’?

È giusto premettere che quando si parla di valori in tale contesto si fa riferimento al termine nella prospettiva antropologica del personalismo.

“Il personalismo storico propone una prospettiva educativa e sociale all'insegna della speranza, alla quale lega insieme l'avvenire e il destino della persona. L'avvenire, all'insegna della speranza nella giustizia, nella liberazione e nella pace; il destino

²⁵⁸ G. Tonolo, S. De Pieri, “Sviluppo morale e valori”, in COSPES, *L'età incompiuta, Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Ci Di, Leumann, Torino, 1995, p. 273.

²⁵⁹ R. Guardini, *Le età della vita*, trad. it., Vita e Pensiero, Milano, 1992, p. 54.

²⁶⁰ *Ivi*, p. 285.

all'insegna della 'speranza di Essere, della 'speranza nell'Essere', delle testimonianze, degli esempi di vita, degli ideali e dei valori"²⁶¹.

Ciò anche per non incorrere nell'errore di sovrapposizione ed identificazione di bisogni e valori, come per Maslow²⁶².

Per F. Cacciaguerra, invece, e tale posizione è già più condivisibile, "il bisogno non è valore, ma è valore ciò a cui esso tende, quello che, raggiunto, spegne la tensione ed il disagio. (...). Il bisogno non sussiste se appagato, il valore sussiste anche se ne possediamo l'oggetto"²⁶³.

Con il termine valore "si intende tutto ciò che è positivamente apprezzato e considerato valido. Il valore consiste nella dignità di una persona, di una azione, di una cosa, è ciò che ne esplica meglio, l'essenza: è 'tutto ciò che è oggetto di preferenza o di scelta' "²⁶⁴.

R. Guardini sostiene che "i valori etici centrali stanno in quel che viene definito 'carattere', cioè nelle istanze dell'amore per la verità, del senso dell'onore, della fedeltà, del coraggio e della costanza"²⁶⁵; è di ciò che l'adolescente necessita per affrontare i suoi compiti di sviluppo.

L'aspetto morale dell'adolescenza, per l'autore, "sta nel coraggio di sé, nel coraggio della propria persona e della propria responsabilità, nel coraggio del proprio giudizio e del proprio operato, nel coraggio della propria vitalità e delle proprie energie che guidano verso il futuro"²⁶⁶.

L'adolescente deve acquisire il coraggio di essere se stesso.

"La persona consiste nell'adempimento morale della propria esistenza. Dunque nel fatto che io riconosca questo mio esistere, e ne porti la responsabilità. Farsi carico della propria esistenza : ecco che cosa è la 'persona' "²⁶⁷.

Con i valori riusciamo a capire il valore della nostra esistenza.

N. Galli afferma che "(i valori) sono norme di comportamento generali, verificate nel tempo, che per questo costituiscono punti di riferimento universali per orientarsi nelle

²⁶¹ C. Simonetti, *Le scuole per genitori*, Cacucci Editore, Bari, 2001, p. 50.

²⁶² A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, trad. dall'inglese, Armando Editore, Roma, 1973.

²⁶³ F. Cacciaguerra, *La circolazione dei valori in famiglia*, Oasi, Enna, 1990, p. 8, in M. L. De Natale, *Educare alla speranza*, ISU, Milano, 2006, p. 120.

²⁶⁴ L. Ancona, *Identità e cambiamento nella vita di famiglia*, ciclostilato a cura della Delegazione del Triveneto Orientale dell'Università cattolica del sacro Cuore, 1990, p. 17, in C. Simonetti, *Op. Cit.*, p. 39.

²⁶⁵ R. Guardini, *Le età della...*, p. 54.

²⁶⁶ *Ivi*, p. 56.

²⁶⁷ R. Guardini, *Persona e libertà*, trad. dal tedesco, La Scuola, Brescia, 1987, p. 77.

varie situazioni della vita. Rappresentano quindi una prospettiva soggettiva di una realtà oggettiva”²⁶⁸.

Si concorda con C. Simonetti che sostanzialmente l’uomo è sempre libero di fronte alla scelta dei valori, che “sono norme di comportamento da poter adottare o meno, e per questo devono poter essere scoperti personalmente”²⁶⁹.

Sembra significativo ai fini della comprensione della relazione che sussiste tra i giovani d’oggi, il loro rapportarsi all’acquisizione dei valori e l’importanza che a tale proposito ha la famiglia fare riferimento ai dati emersi dal sesto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia²⁷⁰.

I giovani mettono al primo posto nella propria scala di valori quelli a carattere individuale, infatti il 92% mette al primo posto la salute, seguita dal 87% della famiglia, 80% pace pari merito con la libertà, 76% amore, 74% amicizia. I valori inerenti la famiglia la confermano sempre come valore imprescindibile.

Su cosa ci fanno riflettere ciò?

Spesso il quadro che viene dipinto dei giovani di oggi è quello di giovani tra cui “si annidano sentimenti di stanchezza, di apatia, di tristezza, di indifferenza, verso ‘ciò che vale’. (...). Il disorientamento della nuova generazione è dovuto in particolare al prevalere dell’avere sull’essere, che conduce inevitabilmente al ‘vuoto ideologico’. (...). L’incertezza, la delusione e lo sconforto verso gli ideali della famiglia, del lavoro, della socializzazione, della politica e della religiosità non si sono accompagnati con proposte alternative o sostitutive valide. Così la maggioranza dei giovani, non possedendo punti di riferimento si rifugia nel ‘quotidiano’, nel ‘non-valore’, nella ‘cultura dell’io’”²⁷¹.

Oggi, purtroppo, si ha la tendenza a definire il rapporto tra giovani e valori in maniera negativa, come se si assistesse per tutti ad una deviazione generale dei buoni principi.

È vero in parte che il quadro che emerge è quello di ragazzi che faticano a darsi delle priorità : tutto è uguale, come se ci fosse un livellamento dei valori che dà la stessa importanza a qualsiasi aspetto della vita e tende così a diminuire il peso ed il valore di ciascuno.

²⁶⁸ N. Galli, *Educazione familiare e società complessa*, Vita e Pensiero, Milano 1991, p. 381, in C. Simonetti, *Op. Cit.*, p. 39.

²⁶⁹ C. Simonetti, *Op. Cit.*, p. 41.

²⁷⁰ www.istitutoiard.it, 07/09/07.

²⁷¹ C. Simonetti, *Op. Cit.*, pp. 43-44.

Tra le cause di ciò sicuramente rientrano i cambiamenti che la nostra società sta vivendo (ricordiamo la definizione di Baumann riguardo il mondo attuale, che egli definisce “liquido”²⁷²).

“La trasformazione dei valori all’interno della società dipende dalla disgregazione dei valori etici che non vengono più guidati da un valore centrale, ma da un oggetto. (...). L’uomo è diventato un essere in funzione della sua professione e della sua teologia privata: è un uomo ‘libero da valore’, senza stile, ma ovunque i valori scompaiono (...)”²⁷³.

S. Bustino sottolinea a tal proposito che “è necessario se non indispensabile, proporre con forza una piattaforma di valori che mettano al centro l’uomo nel rispetto della sua unicità e della sua dignità. Solo in questo quadro valoriale definito è possibile sperimentarsi e scegliere per che cosa e chi spendersi, dando spazio a una realizzazione personale e a una definizione della propria identità che non si basi solo sull’apparire e sul consumo di beni materiali ma su un investimento più profondo e a lungo termine”²⁷⁴.

Palese, infatti, nell’ambito delle trasformazioni della nostra società odierna, è il declino dei valori.

Si sta pian piano assistendo all’eclissi di quei valori che dovrebbero essere guida costante dell’agire di ciascuna persona, valori che purtroppo stanno lasciando il posto ad una visione della vita basata sul materialismo, sul primato del piacere, sull’individualismo, sul relativismo morale.

C. Simonetti scorge l’inizio dell’attuale crisi dei valori nella “concezione avalutativa della scienza che si limita a descrivere i fenomeni osservati, senza formulare alcun giudizio axiologico e morale”²⁷⁵.

I valori si rivestono, oggi, di narcisismo, individualismo, razionalismo, sia in ambito privato che pubblico, e ciò “si ritorce sulle giovani generazioni, sulle loro tradizioni, sulla loro cultura psicologica e sociologica, sulla loro vita, mimetizzandone identità ed intimità fino a renderle opache e addirittura evanescenti. Il mondo dei valori è, pertanto, coinvolto e travolto dalla differenziazione, dalla frammentazione, dal disorientamento della società”²⁷⁶.

²⁷² Z. Baumann, *Vita liquida*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2006.

²⁷³ M. L. De Natale, *Educare alla...*, p. 122.

²⁷⁴ S. Bustino, *Giovani e valori*, in www.cnos.org, 12/11/07.

²⁷⁵ C. Simonetti, *Op. Cit.*, p. 42.

²⁷⁶ G. Vico, *Scienze pedagogiche e orizzonti educativi*, Led, Milano, 1997, pp. 41-42, in C. Simonetti, *Op. Cit.*, p. 43.

La confusione che pervade il mondo attuale è in gran parte dovuta alla approssimazione di ciò in cui credere realmente, all'incertezza, alla mancanza di ideali per il futuro, con una conseguente, crescente, e purtroppo caratterizzata dal dubbio, richiesta circa la percezione dell'esistenza.

A proposito del relativismo della nostra società, che porta con sé un politeismo etico, così si esprime M. Pollo : (ciò)“ fa sì che per una gran parte di giovani sia spesso impossibile acquisire la certezza che i valori che sono loro proposti o che hanno già scelto come fondamento del proprio agire siano veri, importanti e giusti perché essi formano soltanto uno dei tanti sistemi valoriali presenti con pari dignità nella vita sociale che abitano. (...). In modo meno ermetico si può dire che il giovane nel corso del suo quotidiano vivere sperimenta luoghi differenti che, sovente, gli offrono valori, modelli di vita, codici e norme assai diversi tra loro quando non addirittura antagonisti”²⁷⁷.

La richiesta di ‘un’educazione morale ai valori ’ è realmente una replica alla crisi di orientamento che la società attuale ha contribuito a determinare.

L’educazione ai valori è un aspetto importante dell’educazione generale degli adolescenti, a maggior ragione del fatto che in tale fase evolutiva il ragazzo/a si apre al mondo, alla vita con la sua complessità e necessita di “strumenti” forti per affrontarla.

L’adolescenza è l’età migliore per definire il sistema dei valori etici, in quanto in tale fase si ha “il trapasso della fiducia nel genitore alla fiducia in sé, con un progressivo aumento della dignità e della stima personali”²⁷⁸.

“Il fondamento dell’educazione morale consiste, pertanto, nel passaggio dall’eteronomia all’autonomia delle proprie scelte di vita. (...). Il giovane è pertanto chiamato a sviluppare un’attività interiore che lo porti a riflettere sui principi etici e morali, a valutarne gli influssi sul proprio sé, sulla propria condotta, sul mondo circostante.

Deve instaurarsi in lui una ‘costellazione di valori indipendente’, affermatasi con l’attività dell’io cosciente anziché attraverso il condizionamento automatico dei meccanismi inconsci”²⁷⁹.

È proprio la richiesta di senso che deve oggi essere il punto d’avvio per un’educazione dei ragazzi ai valori. Un’educazione che indichi una meta verso cui orientarsi.

²⁷⁷ M. Pollo, *Le sfide educative dei giovani d’oggi*, Elledici, Torino, 2000, p. 23.

²⁷⁸ F. Folgheraiter, *Interventi di rete e comunità locali. La prospettiva relazionale nel lavoro sociale*, Ed. Erickson, Trento, 1994, p.49, in C. Simonetti, *Op. Cit.*, p. 49.

²⁷⁹ F. Folgheraiter, P. Donati, (a cura di), *Community care. Teoria e pratica del lavoro sociale di rete*, Ed. Erickson, Trento, 1991, p. 78, in C. Simonetti, *Op. Cit.*, p. 50.

Si concorda con M. L. De Natale quando afferma che “nel faticoso processo di costruzione dell’identità personale, ogni soggetto deve appropriarsi di dimensioni di vita significative ed è proprio l’impegno nella ricerca di valori da dare alla propria vita che determina una tensione di sviluppo e di crescita della persona. I valori sono le dimensioni che possono appagare le esigenze profonde dell’io e si delineano come ‘mete’ in quanto non sono dominabili attraverso la coscienza, ma fanno appello alla globalità delle categorie personali”²⁸⁰.

Sono, infatti, i valori che offrono delle direttrici per guidare le azioni di vita della persona.

Ne deriva che “l’educazione è sempre una comunicazione e testimonianza di valori: è una conversazione tra le generazioni relativa a profondi elementi di significato. (...). La persona, nel suo itinerario di vita, può acquisire proprio attraverso l’educazione la capacità di libertà, di adesione libera a quei valori che deve imparare a conoscere e a riconoscere, a scegliere come orientamenti significativi del suo vivere”²⁸¹.

Che cosa vuol dire educare ai valori?

W. Brezinka²⁸² così differenzia il contenuto dell’espressione ‘educare ai valori’, in base alla differenziazione di cosa si intende per valore : se con il termine valore si fa riferimento a mete educative, allora “ogni forma di educazione è educazione ai valori, perché non esiste educazione senza mete educative”²⁸³.

Se, invece, il termine valore indica un bene, inteso come oggetto che ha un valore, in tal caso “educazione ai valori significa educazione alla conoscenza e all’uso dei beni, alla loro acquisizione o semplicemente al loro rispetto”²⁸⁴.

Se con valore si fa riferimento alle norme etiche, ne deriva che l’ educazione ai valori coincide con l’ educazione morale.

Ed ancora “se per valori si intendono entità eterne (...) allora educare ai valori può assumere due significati: educazione alla luce di idee di valore, o educazione per sviluppare l’abilità di scoperta dei valori attraverso una visione dei valori emotiva a priori (...). Se con valori si indicano le qualità della personalità, allora l’educazione ai valori significa educazione all’ acquisizione di atteggiamenti, disposizioni, convinzioni, nei confronti dei valori; se si intendono non tanto i valori, ma piuttosto gli atti psichici del valutare, allora educare ai valori significa educare alla valutazione, ad esprimere

²⁸⁰ M. L. De Natale, *Educare alla ...*, p. 119.

²⁸¹ *Ivi*, p. 117.

²⁸² W. Brezinka, *Morale ed educazione*, trad. dal tedesco, Armando Editore, Roma, 1994, pp. 123-125.

²⁸³ M. L. De Natale, *Educare alla...*, p. 121.

²⁸⁴ *Ibidem*.

ragionevoli giudizi di valore, considerando gli atti del valutare nelle loro componenti emotive, affettive oltre che razionali”²⁸⁵.

I ‘valori’ dei giovani sopra citati, sono un desiderio, ma devono diventare anche un cammino, un processo, delle scelte di vita; e chi se non le figure adulte che li affiancano possono essere compagni e guide nel cammino alla realizzazione della propria identità, della propria vita.

La funzione delle figure adulte, dei genitori nello specifico, è fondamentale soprattutto nell’ indicare che “oltre ai valori personali, somatici, sociali, noetici, ve ne sono altri, quelli etici e religiosi”²⁸⁶.

È ai genitori che i giovani domandano e esigono coerenza e trasparenza negli esempi di vita che di rado trovano nel mondo che li circonda.

C’è, peraltro, da sottolineare che i valori non si possono trasmettere come se fossero nozioni o informazioni, né, tanto meno, con rimproveri morali.

Li si può rendere ammissibili, offrirli alla scelta vivendoli con coerenza, come esempi di orientamento e arricchimento dell’agire quotidiano.

“Il piedistallo affettivo è indispensabile fondamento di una educazione alla responsabilità e al rispetto di tali valori”²⁸⁷.

Una educazione ai valori è oggi importante, poiché l’adolescente “deve apprendere come contenersi per vivere in una società percorsa da tensioni e conflitti, ma anche per governare tendenze e impulsi del proprio organismo psicofisico”²⁸⁸.

“Una ricca cultura giovanile che possa esprimersi liberamente con l’aiuto degli adulti e soprattutto con un atteggiamento di rispetto da parte loro rappresenta (...) un buon amplificatore per dar voce ai propri valori ed è un forte acceleratore per la loro crescita”²⁸⁹.

Ecco il compito etico (che è allo stesso tempo dovere, dono di fiducia, di futuro, di scelta, di rispetto per il figlio) del genitore che M. T. Zattoni²⁹⁰ descrive così bene : è l’aiuto alla formazione della coscienza delle nuove generazioni, se si azzera la coscienza si azzera il nostro essere umani, anche nelle situazioni più sconcertanti.

I genitori devono saper riconoscere al proprio figlio il dono della coscienza vuol significare soprattutto avere rispetto per lui : “questo dono coincide dunque con il

²⁸⁵ *Ibidem*.

²⁸⁶ N. Galli, *L’educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1991, p. 172.

²⁸⁷ R. Gay Ciolfi, *Questi nostri adolescenti: quando educare sembra impossibile*, Ancora, Milano, 2003, p. 79.

²⁸⁸ N. Galli, *L’educazione dei preadolescenti...*, p. 173.

²⁸⁹ D. Miscioscia, *Miti affettivi e cultura giovanile*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 37.

²⁹⁰ M. T. Zattoni, G. Gillini, *I sentieri della vita*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, 2000.

concedergli un futuro, una perfettibilità (...). Ed è anche un comando, l'unico che può essere ab-soluto, non condizionato dalle mode: rientra in te stesso, lascia che la voce della tua coscienza ti parli (...)”²⁹¹.

Così si esprime ancora M. T. Zattoni: “la continuità dell’io può essere esperita soltanto in base ad un valore, una ‘decisione giusta’ che muove la mia vita. Le sollecitazioni che vengono dal mondo esterno sono infinite: quali accoglierò e quali scarterò? (...). Che cos’ è che mi fa dire : sì, decido per, mi espongo (...) decido di essere il ‘capitano della mia anima’ cioè dell’io che decide di non lasciarsi sommergere dalla quantità mostruosa (o dall’insignificanza, il che fa lo stesso) delle stimolazioni percepite?”²⁹².

Non dobbiamo mai dimenticare l’agostiniano in interiore homine abitat veritas, nel nostro io più intimo c’è l’altro, c’è un tu dialogante che mi dà il punto fermo, la norma, cioè il mio percepire che il mio vivere ha una meta (e ciò vale indistintamente tanto per i genitori quanto per i figli).

M. T. Zattoni si chiede “ma noi adulti che abbiamo la responsabilità di ‘venir prima’ rispetto alle giovani generazioni crediamo alla coscienza o, sotto sotto, sospettiamo che sia passata di moda? (...). Loro, i nostri figli, hanno bisogno di qualcosa che non passa, del coraggio di un punto fermo, di un muro (...). Hanno bisogno che noi adulti crediamo all’interiore nomine, alla nostra coscienza”²⁹³.

Necessita che i genitori spronino il proprio figlio adolescente a “scoprire norme di comportamento a cui attenersi. Esse sono non di natura sociologica bensì antropologica : hanno cioè la loro giustificazione prossima nella persona, non nella tradizione culturale”²⁹⁴.

“Il coraggio di guardare al futuro, per chi vuole o deve educare, non deriva dalle certezze che la realtà dell’oggi offre, ma dalla fiducia nell’uomo (...).

Il mondo adulto non ha il diritto di affievolire questa speranza nel cuore delle nuove generazioni”²⁹⁵.

I valori devono essere per i ragazzi d’oggi dei fari nella notte, che li aiutino ad orientarsi nelle scelte.

Credere e farsi guidare dai valori nel percorso di vita vuol dire anche sapersi mettere in discussione accettare le difficoltà della vita stessa e saperle affrontare con coraggio, vuol dire anche avere uno stile di vita coerente con il proprio status di persona.

²⁹¹ *Ivi*, p. 6.

²⁹² *Ivi*, p. 3.

²⁹³ *Ivi*, p. 4.

²⁹⁴ N. Galli, *L’educazione dei preadolescenti...*, p. 82.

²⁹⁵ *Ivi*, p. 133.

Bellissime sono le parole di M. T. Zattoni, quando afferma che l'adulto deve essere capace "di amore e di speranza: senza queste spinte ogni tattica-strategia pedagogica è vuota, un bel meccanismo che lascia il figlio solo. Amore e speranza, più che emozioni, sono progetti : indicano un futuro, un muoversi verso, senza lasciarsi incagliare da fallimenti e paure. (...), se la coscienza dell'adulto è capace di amore di speranza- per sé e per l'altro- non ha bisogno d'altro"²⁹⁶.

"L'educazione ha il compito quindi di destare nei singoli, con la consapevolezza della loro ontologica condizione di libertà e del loro poter essere, emergente sui fatti e sulle situazioni, la consapevolezza del dovere che ciascuno ha di affermarsi come centro di valorizzazione del mondo e di se stessi. L'impegno di conquistare la libertà consente di realizzare il soggettivo valore, di diventare organizzatore intelligente del proprio progetto di vita, autore del proprio sviluppo in senso personale, e quindi nel senso di quei valori che fondano ed esprimono la dignità della persona e ne promuovono la crescita armonica ed ordinata (...)"²⁹⁷. Papa Benedetto XVI ammonisce "cari genitori, siate saldi nel vostro amore : è il primo dono di cui hanno bisogno i vostri figli. (...). E a voi ragazzi ricordo : siate artefici della vostra crescita morale, culturale e spirituale"²⁹⁸.

Nello specifico l'assimilazione dei valori nell'ambito familiare è stimolata ed agevolata dallo stile di vita dei genitori, oltre che dagli insegnamenti impartiti.

Quindi l'educazione globale ai valori può essere fornita solo dai genitori. La famiglia è fondamentale nel processo di interiorizzazione dei valori dal momento che i genitori sono per i propri figli "compagni di vita".(...). Ciò che ha efficacia è soprattutto il loro esempio, l'organizzazione della vita, la cultura della famiglia"²⁹⁹.

È la tipologia delle relazioni interpersonali dentro la famiglia a costituire un fattore chiave per uno sviluppo ottimale di ciascuno dei suoi membri. Non possiamo dimenticare che l'adolescente, fin da bambino, "porta con sé" i suoi genitori nel senso che i loro insegnamenti sono e saranno sempre presenti in lui.

Le relazioni tra genitori e figli, attraverso l'educazione ai valori, costituiscono il primo passo per raggiungere questo obiettivo.

I valori sono modi di pensare, ricollegabili alle credenze di ciascuno.

²⁹⁶ M. T. Zattoni, *Op. Cit.*, pp. 11-12.

²⁹⁷ M. L. De Natale, *Educare alla...*, p. 132.

²⁹⁸ Papa Benedetto XVI, "Lettera sul compito urgente dell'educazione alla diocesi di Roma", in *L'Avvenire*, domenica 24 febbraio, p. 6.

²⁹⁹ W. Brezinka, "L'educazione ai valori in una società dai valori incerti", in *Rinascita della scuola*, Roma, n. 1, 1995, p. 13.

Orientano nella vita, ci fanno comprendere e stimare gli altri e sono in rapporto all'immagine che si ha di se stessi.

Per educare ai valori necessita creare un clima in cui i figli possano trovare modelli e punti di riferimento, ci deve cioè essere coerenza tra il pensare e l'agire.

I genitori sono il modello di apprendimento principale per i nostri figli, per cui dovrebbero rappresentare concretamente un buon esempio per loro nelle nostre azioni quotidiane, poiché i valori non supportati da azioni finiscono per generare solo situazioni ambivalenti ed incongrue.

Un esempio di valore fondamentale da trasmettere alle nuove generazioni, oggi ancor più che in passato, è quello di una libertà sempre accompagnata dalla responsabilità, del sano divertimento, del miglioramento di sé, dell'apprendimento e soprattutto dell'amore e dell'accoglienza.

Questo potrebbe aiutarli a favorire il loro sviluppo maturativo e a renderli più autonomi, stabilmente emotivi e meno dipendenti dall'approvazione altrui.

W. Brezinka sottolinea come anche e soprattutto in una società pluralistica come la nostra i genitori possono attuare una positiva attività di educazione ai valori nei confronti dei propri figli³⁰⁰.

Ciò è possibile, prima di tutto, facendo chiarezza su quella che è la gerarchia dei valori dei genitori avvalorata dal consenso di entrambi i coniugi sui vincoli ai valori, a cui si deve associare il coraggio dell'impegno verso i valori da voler trasmettere e quindi di una educazione impegnata sui valori.

Ovviamente non si può prescindere dall'importanza dell'esempio, ovvero i genitori devono predisporre essi stessi come educatori e lo spazio di vita comune, cioè l'ambito familiare, tale da far derivare influssi positivi

È, infatti, dall'amore per le persone di cui si fidano che negli adolescenti nasce l'inclinazione a condividere valori ed atteggiamenti conformi alle norme etiche di riferimento.

È dall'esempio che fluisce naturale la risposta al bisogno di appartenenza, di dimostrazione del proprio valore e di accettazione tipico degli adolescenti.

L'autore sostiene che l'educazione indiretta risulta essere molto più efficace di quella diretta; ovvero creare un ambiente di vita tale affinché abbia una influenza positiva sui

³⁰⁰ *Ivi*, p. 14.

figli, rende possibili esperienze tali da far scaturire i giusti atteggiamenti e le attitudini ai valori³⁰¹.

La famiglia è lo spazio principale dell'educazione ai valori, questo però a condizione che gli adulti, i genitori, accettino le loro responsabilità e l'impegno della conformità, non giochino ad essere gli amici dei propri figli, gli eternamente giovani, e che si rafforzino l'inclinazione ad una consistente comunicazione intrafamiliare.

“Il processo assimilativo dei valori in famiglia è provocato dallo stile di vita dei genitori più che dai loro insegnamenti e lo stesso avvaloramento dell'affettività e della intimità coniugale e familiare deve oggi essere prospettato come l'esito di un impegno di promozione personale”³⁰².

Ovviamente presupposto essenziale per una educazione ai valori in famiglia è la capacità di dare vita ad un reale luogo di dialogo, di reciprocità, di realizzazione del bene dell'altro (in questo caso dei figli).

È solo nella famiglia che possono mettersi in armonia, in maniera dialettica, la libertà e la responsabilità, l'autonomia e l'aiuto reciproco, la cura dei singoli e la ricerca del bene comune, la premura e la discrezione, una sana combattività e la capacità di perdono, l'apertura alla comunicazione, ma anche all'ascolto ed al rispettoso silenzio.

“Si tratta di riscoprire la famiglia come luogo privilegiato di relazioni umane caratterizzate dalle note dell'oblatività, della continuità, della fedeltà, della fecondità. È la riscoperta del valore del dono, della apertura di sé all'altro, l'elemento primario atto a motivare una consapevole inversione di tendenza rispetto agli atteggiamenti correnti votati all'egoismo, alla chiusura, alla negazione dell'alterità”³⁰³.

Dalla loro parte i genitori hanno due risorse preziose per far scoprire e testimoniare ai propri figli i valori della vita : “l'affetto e la protezione, che avvallano sicura credibilità”³⁰⁴.

Educare i propri figli ai valori per metterli nella condizione di poter fare liberamente scelte coraggiose e coerenti di vita, al di là di ciò che potrebbe apparire desiderabile, anche se effimero.

“L'assetto educativo familiare risulta (essere) il fattore primario della formazione dell'adolescente ai valori morali, giacché gli atteggiamenti del minore in termini di attenzione all'altro, apertura e accoglienza, impegno, responsabilità, coerenza e

³⁰¹ *Ivi*, p. 15.

³⁰² M. L. De Natale, *Genitori e insegnanti. Vivere i valori*, La Scuola, Brescia, 1999, p. 44.

³⁰³ *Ivi*, p. 45.

³⁰⁴ L. Secco, “Educare a dare significato alla vita”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 62, n. 3, maggio-giugno 2004, p. 63.

perseveranza, conseguono dalla maniera in cui i genitori sanno modulare la relazione educativa secondo le esigenze evolutive del figlio, dispongono spazi adeguati per coltivare l'autonomia e la responsabilità personale, sollecitano a cogliere il senso dell'impegno verso sè e verso gli altri e il significato della partecipazione, già nelle esperienze quotidiane di vita domestica"³⁰⁵.

³⁰⁵ R. Viganò, "Contro la legge del Branco. L'educazione degli adolescenti ai valori morali", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 58, n. 6, novembre-dicembre 2000, p. 129.

CAPITOLO III

L'esigenza di una prospettiva educativa intergenerazionale

3.1 La necessità di non disattendere i bisogni educativi degli adolescenti

Papa Benedetto XVI, nella sua lettera alla diocesi di Roma, ci ricorda quanto grande sia oggi l'emergenza educativa e che fin troppo spesso la tendenza è quella di incolpare le nuove generazioni per la mancanza di valori.

Si deve a ciò aggiungere anche una forte frattura fra le generazioni “che certamente esiste e pesa, ma che è l'effetto, piuttosto che la causa, della mancata trasmissione di certezze e di valori.

Dobbiamo dunque dare la colpa agli adulti di oggi, che non sarebbero più capaci di educare? E' forte (...) in genere tra gli educatori, la tentazione di rinunciare, e ancor prima il rischio di non comprendere nemmeno quale sia il loro ruolo, o meglio la missione ad essi affidata. (...). Diventa difficile, allora, trasmettere da una generazione all'altra qualcosa di valido e di certo, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita”¹.

Ciò che preoccupa oggi è che si assiste sempre di più ad un frequente abdicazione all'educazione, ad una abdicazione al compito del prendersi cura, di sé e di conseguenza degli altri, *in primis*, in una prospettiva di crescita umana, ed in seguito anche culturale. È indubbio che la società attuale ha destabilizzato molti punti fermi della relazione educativa adulti- adolescenti. Sono subentrati nuovi bisogni educativi a cui non è ancora ben chiaro come rispondere in maniera costruttiva.

Si percepiscono bisogni latenti a cui si stenta a dare una risposta, dal momento che le certezze, i punti fermi, i valori delle generazioni precedenti vengono ritenuti superati (senza però che ne vengano proposti altrettanti validi...).

Non si può quindi negare l'urgenza di una ricostruzione del senso della vita di ciascuno, ed in particolar modo dei giovani, una riscoperta di quelli che sono i riferimenti, solide basi per sviluppare le risorse del futuro.

Il Sommo Pontefice ha sottolineato, peraltro, quanto sia decisivo, oggi più che in passato, nella relazione educativa la responsabilità di chi educa. Un'autentica educazione è l'urgenza primaria nella nostra società. È un obbligo che gli adulti hanno nei confronti dei giovani e soprattutto non può esserci nessuna forma di relazione educativa senza valori, senza chi li insegna e ne sia esempio.

¹ www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi, 02/09/08.

I figli imparano a “diventare adulti e genitori secondo i modelli adulti e parentali che sono stati presentati in famiglia”².

“L’educazione progetta a partire dall’idea che la responsabilità è carattere costitutivo della persona, prima ancora di essere bisogno sociale storico e contingente, e che la stessa persona, come sostiene Flores D’ Arcais, è progetto; un costruirsi nella continuità di scelte congrue con il suo stesso valore; disposta al futuro per crescere, maturare, espandersi, diffondersi oltre i vincoli e i condizionamenti storici, in un trascendimento continuo che qualifica il suo agire secondo responsabilità”³.

In tale prospettiva la responsabilità è strettamente legata alla maturità della persona, dell’adulto. Gli adolescenti oggi più che mai hanno bisogno di essere accompagnati sulla strada per diventare adulti, ma non lo ammetteranno mai. È compito dei genitori, degli adulti di riferimento andare loro incontro, sostenerli ed guidarli.

Per A. Costantini “nei confronti dei giovani di oggi, è (...) necessario che vi sia una riflessione critica per costruire un modello educativo arricchito”⁴.

Nella realtà quotidiana le mappe di riferimento valoriali che nella nostra società fanno da guida ai comportamenti e di conseguenza anche all’azione educativa degli adulti, sovente sono in crisi, come conseguenza del regresso dei sistemi culturali sociali, culturali, economici, familiari a cui si rifanno e la visione del mondo che rispecchiano. È facile comprendere come alle nuove generazioni manchi una base sicura sulla quale gradatamente costruire, anche modificandole, le proprie mappe di riferimento⁵.

Di fronte alla carenza di modelli urge nel nostro tempo assegnare un ruolo fondamentale all’educazione, un ruolo ad un nuovo patto educativo tra tutte le realtà adulte che si rapportano con i giovani.

“I giovani sentono il bisogno di modelli precisi, credibili per la loro vita: modelli che spesso non trovano nella loro famiglia (...). Senza orientamento appare difficile proporsi uno scopo-progetto della propria esistenza e quindi acquisire un ruolo sempre più autonomo e responsabile (...). Più che mostrare ostilità le nuove generazioni sembrano tacere, in un silenzio confuso al quale è necessario dare parola”⁶.

Un rapporto dialogico con modelli adulti riveste un ruolo fondamentale nel percorso di crescita dei ragazzi.

² M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 140.

³ G. Flores D’ Arcais, *Per una teoria personalistica dell’educazione*, La Scuola, Brescia, 1987, p. 45, in A. Chionna, “L’educazione alla responsabilità”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 2, serie 62, marzo-aprile 2004, p. 123.

⁴ A. Costantini, *Tra regole e carezze: comunicare con gli adolescenti di oggi*, Carocci, Roma, 2002, p. 21.

⁵ *Ivi*, p. 19.

⁶ D. Craverio, *Corpi alla specchio*, EDB, Bologna, 2006, p. 75.

Necessita assolutamente educare i giovani a trovare il senso delle cose, educarli alla riflessione, educarli alla scoperta di significati, intesi questi ultimi, a livello esistenziale, come “il bisogno di un quadro globale di valori cui fare riferimento e su cui basarsi nell’agire individuale e collettivo”⁷.

Per gli adolescenti è fondamentale avere di fronte figure adulte di riferimento a cui raccontare la propria vita, i propri sogni e paure, senza il timore di essere giudicati. Dietro all’apparente sicurezza e all’atteggiamento dissacrante, i ragazzi non aspettano altro che un aiuto ad affrontare la vita, senza giudizi critici che inibiscano il loro essere. Insegnanti e genitori, d’altra parte, si trovano di fronte a nuove richieste e comportamenti che disorientano, ma di cui sono, in parte, responsabili. Per altro bisogna ammettere che il sistema sociale e le sue carenze odierne non è frutto del comportamento dei ragazzi di oggi né è stato costruito da loro.

Necessita, quindi, riflettere su alcune questioni nodali per non disattendere i bisogni educativi degli adolescenti. I bisogni educativi, spesso inespressi, degli adolescenti sono fondamentali perché altro non sono che domande indispensabili per sentire di vivere e capire come vivere.

Quali quindi i bisogni educativi degli adolescenti spesso disattesi?

Il bisogno di coerenza, ad esempio.

Ai ragazzi si chiede esattamente ciò che non si è in grado di dare o di avere : comportamenti, valori di cui, però, non si dà l’esempio con la personale testimonianza. Come si può chiedere ai propri figli di seguire le regole se puntualmente vengono trasgredite dei genitori?

Gli adulti non possono reagire in maniera diversa a problemi della stessa tipologia in base all’umore del momento o alla stanchezza. Non ci può essere una incoerenza tra pensieri, opinioni, atteggiamenti.

Ad esempio, come si può chiedere ad un adolescente di spegnere il cellulare per non distrarsi, ma quando è in dialogo con un adulto, egli non riesce mai a terminare le frasi e/o un discorso perché quest’ultimo viene continuamente interrotto dal telefono che squilla?

Vi è il bisogno di un’etica e di una morale forti. Vengono considerati immorali i comportamenti di molti giovani, che usano linguaggi scurrili, poco rispettosi nei confronti del prossimo, non hanno regole sociali, non hanno emozioni.

⁷ Irsef, Istituto di ricerche e studi sull’educazione e la famiglia, *Sfida per un progetto educativo. I valori nel cambiamento*, EDB, Bologna, 2001, p. 95.

Ma è giusto chiedersi a chi tocca insegnare a dominare le emozioni e quali sono le responsabilità degli adulti in questa scarsa sensibilità emozionale? Si può pensare che i frutti rovinati siano essi stessi responsabili di esserlo? E la pianta che funzione ha? Ma quanta fame hanno i ragazzi di essere ascoltati? Quanta importanza si dà ai loro problemi? Perché un adolescente dovrebbe ascoltare chi lo ha ignorato?

Dimostrare ai propri figli adolescenti di saperli ascoltare, di avere piacere nell'ascoltarli vuol dire soprattutto farli sentire accolti ed amati; significa riconoscerli persone degne di attenzione.

Non serve un tempo infinito per ascoltare, ma volontà ed umiltà. La lista delle contraddizioni che si respirano in famiglia e non, è davvero lunga!

Non è difficoltoso immaginare come tutto questo crei paure ed incertezze, spesso travestite da arroganza per celare la fragilità.

Gli adolescenti spesso fingono (come fanno talvolta coloro che li circondano) di essere forti e temerari ed in ciò li aiuta la loro rabbia e la loro impotenza.

Nei loro pensieri ci sono, invece, desideri e bisogni di accoglienza, bisogni diversi da quelli che si soddisfano con le cose materiali.

Forse le figure adulte di riferimento dovrebbero pensare a quanto l'accusa di ingratitudine sia superflua se si pensa al meccanismo che crea la dipendenza dai beni eccessivi e superflui.

Gli adulti spesso tendono a dare ai giovani è il necessario, il superfluo, ma non l'indispensabile, l'assolutamente necessario.

L'indispensabile inteso come ciò che dà consistenza alla vita, come certezza di sentirsi amati e rispettati per quello che si è, "trovare, capire ed essere se stessi, nutrirsi delle cose che appartengono al cuore ed allo spirito. Insomma, vivere l'abbondanza della vita"⁸, vivere nella vita e vivere la vita, che oggi è un dono così fragile.

Paradossalmente i ragazzi sono più sereni quando hanno meno e riescono tollerare le frustrazioni dando un senso al concetto di conquista. È difficile che un ragazzo impari ad aspettare, a conquistare, a dare valore alle cose e alle persone se l'adulto non esprime impegno nel dimostrarlo; difficile che capisca che la rabbia va contenuta se gli adulti non lo fanno.

Ma di quali adulti si può in tal caso parlare?

Sono forse adulti quelli che, dopo aver esibito cultura e parole, presentano, ai ragazzi, al futuro del mondo, l'esatto contrario dei modelli educativi che esigono?

⁸ *Ivi*, p. 120.

È ben noto che spesso gli adolescenti oscillano tra il desiderio e le richieste di libertà ed il bisogno ancora presente di sentire la sicurezza della famiglia.

I genitori a loro volta vorrebbero che i figli raggiungessero una buona e felice indipendenza, ma si preoccupano per la loro sicurezza quando li vedono sperimentare le proprie possibilità di separazione e di autonomia.

Le figure parentali dovrebbero affrontare il fatto che alcune loro aspettative verso i figli probabilmente non si realizzeranno: gli adolescenti infatti hanno i loro propri desideri e sogni personali. Di fronte a tutto ciò cosa potrebbero fare i genitori?

Potrebbero, e dovrebbero, trascorrere un po' di tempo con i propri figli.

Spesso ciò per i genitori risulta difficile da realizzare anche per il fatto che i giovani vogliono passare molto tempo con i loro amici, ma purtroppo spesso anche perché hanno la convinzione di non avere tempo da dedicare, presi come sono dai mille impegni di lavoro (e non).

Bisogna essere molto flessibili ed adattarsi per far sì che si riesca a passare del tempo insieme, è una ricchezza insostituibile per rinsaldare, consolidare il legame con i propri figli adolescenti.

Ad esempio, il momento della cena può essere una buona occasione per condividere ciò che è stato fatto durante la giornata, i successi, le idee e gli interessi.

O ancora offrirsi di fare "l'autista", portarli in giro a fare una passeggiata, o a prendere un gelato, o ancora meglio, fare una gita con tutta la famiglia, fare cose piacevoli insieme.

Anche l'ora di andare a letto può essere un momento importante da condividere.

Una chiacchierata serale prima di andare a letto, infatti, può essere molto rilassante.

Fondamentale è anche che i genitori si occupino degli interessi dei propri figli e che questi ultimi, per quanto possibile e giusto, in parte condividano quelli dei genitori.

Sarebbe anche interessante guardare insieme qualche volta la loro trasmissione televisiva preferita, senza però essere troppo critici. O andarli a vedere quando fanno sport o altre loro attività, provare a condividere qualcosa del lavoro o degli interessi dei genitori, andare al cinema insieme.

Non si può ovviamente prescindere dall'importanza di un ascolto vero.

Si è più volte ribadito quanto sia importante che i ragazzi abbiano l'opportunità di dire realmente come si sentono e cosa pensano.

“È necessario che i genitori imparino a parlare con i figli invece che ai figli”⁹.

⁹ G. Chapman, *I cinque linguaggi dell'amore con gli adolescenti*, Elledici, Torino, 2007, p. 71.

Parlare ed ascoltare i propri figli sono momenti speciali in cui i genitori devono riservare loro una piena e sincera attenzione, attenzione ai sentimenti, ai pensieri, alle opinioni.

Ma più di tutto un valore immenso lo ha il farli sentire amati. Primario bisogno a cui non si dovrebbe mai disattendere.

G. Chapman afferma che “i genitori coscienziosi di adolescenti hanno due grandi desideri: amare ed essere amati. Vogliamo che i nostri figli si sentano amati perché il loro serbatoio d’amore rimanga pieno, ma vogliamo anche che imparino ad amare gli altri”¹⁰.

L'amore, affinché i figli lo sentano, ha bisogno di essere continuamente manifestato, dimostrato con le parole, con i piccoli gesti, con l’esempio.

È importante che si dica quanto i genitori vogliano loro bene, quanto li ritengano speciali, importanti, e siano orgogliosi di loro, credano ed abbiano fiducia in loro.

Gli adolescenti hanno bisogno di attenzioni e dimostrazioni di amore continue. Ne hanno bisogno sottoforma di rispetto, di parole di incoraggiamento, di lode, ma, in caso di necessità, anche di rimprovero.

Ne hanno bisogno anche quando i genitori fanno capire loro che li accettano pur non approvando il loro comportamento.

Hanno bisogno di sentirsi amati perché sono loro, persone uniche nella propria irripetibilità, non vogliono sentirsi amati solo “se”, non vogliono un amore che sia conseguenza di un comportamento che aggrada i genitori.

Un genitore deve sempre pensare quanto sia importante che nel proprio figlio non venga mai meno l’amore per la vita. Per ottenere ciò necessita primariamente curare l’ambiente in cui l’adolescente vive. Essere costruttivi per i propri figli vuol dire anche che i genitori dovrebbero essere costruttivi per se stessi, e che dovrebbero, perciò, creare in famiglia un clima positivo.

Un atto d’amore verso i propri figli adolescenti è quello di insegnare loro lo stretto, imprescindibile legame che intercorre tra libertà e responsabilità.

L’amore si esprime nel favorire lo sviluppo dell’indipendenza nei propri figli, ma una indipendenza accompagnata dall’assunzione di comportamenti responsabili.

L’essere indipendente, infatti, non ha in sé il senso dell’autostima.

Il valore della singola persona in tal caso deriva dall’essere persone responsabili.

¹⁰ *Ivi*, p. 92.

È solo una indipendenza accompagnata dalla responsabilità che prepara la strada ad una vita da adulti maturi.

C'è un aspetto molto importante che i genitori dovrebbero tenere bene in mente per non disattendere tutti i bisogni educativi dei propri figli : una buona intesa dei genitori si riflette sui figli. Una relazione positiva tra i coniugi, il loro essere felici e con un atteggiamento positivo, di speranza, costruttivo verso la vita, l'unione dei membri della famiglia, è punto di partenza per andare in contro e far fronte alle necessità educative delle nuove generazioni.

Il mondo di oggi, con tutti i suoi aspetti negativi, è quello in cui inevitabilmente dovranno crescere gli adolescenti. Ma questi ultimi possono e devono avere dalla loro parte un aiuto ed una guida insostituibili : i loro genitori.

Al di là delle apparenze sono proprio i genitori che hanno una maggiore influenza rispetto ai coetanei sulle tematiche più importanti, dai valori alle scelte di vita.

I genitori sono (e devono essere!) una risorsa preziosa per la crescita dei figli.

M. Pollo nella conclusione del suo libro si chiede se oggigiorno, alla luce della complessità sociale, del pluralismo dei valori, del tempo che non basta mai, sia ancora possibile creare e/o ricreare dei “luoghi in cui i giovani possano sperimentare l'avventura della ricerca della propria unicità e della progettazione della propria vita in modo coerente con essa”¹¹.

La risposta dell'autore è che purtroppo le istituzioni educative stanno diventando quasi dei non luoghi educativi e persino molte famiglie “non sono più in grado di aiutare i propri figli a imboccare e seguire un percorso identitario orientato verso la ricerca della propria unicità e, quindi, della propria interiorità”¹².

Se in parte ciò può risultare vero, è altresì vero, e lo si sostiene fortemente, che la famiglia è la fonte principale di amore, di sostegno, di speranza, di progettazione per il futuro degli adolescenti.

È luogo primario dell'educazione, roccaforte di valori, luogo autentico di incontro con l'altro, con la vita e con l'amore per essa. “I giovani non sono vasi da riempire, ma lampade da accendere”, ricordava Plutarco¹³.

Necessita, oggi più che mai, rendere desiderabile ciò che si reputa un bene, cosicché valga la pena di far fronte anche a rinunce e sacrifici per conquistarlo. Necessita un principio etico fondante che orienti l'agire di ciascuno. Necessita un'etica e una morale

¹¹ M. Pollo, *Le sfide educative dei giovani d'oggi*, Elledici, Torino, 2000, p. 147.

¹² *Ivi*, p. 148.

¹³ Irsef, *Op. Cit.*, p. 41.

che siano il faro nel dare senso alla vita e ai suoi progetti futuri. Necessitano i valori, come certezze stabili che determinino il nostro comportamento. Necessita uno stile di vita che guidi le azioni quotidiane. Necessita una educazione che venga trasmessa in famiglia, da una generazione all'altra, una educazione che "conduca l'uomo alla sua vera umanità"¹⁴.

Alla luce di ciò che si è detto non si può negare che gli adulti che rivolgono una attenzione educativa agli adolescenti abbiano bisogno di elementi validi di sostegno per comprendere meglio i ragazzi, decifrarne i comportamenti, sostenere il loro sviluppo emotivo e cognitivo, strettamente correlati, per poter riconoscere tempestivamente le difficoltà, nell'impegno di favorire appieno una crescita della personalità il più possibile armonica nei vari aspetti.

¹⁴ *Ivi*, p. 40.

3.2 Le regole ed i divieti

Uno degli elementi primari che, a nostro parere, va contro la necessità di non disattendere i bisogni educativi degli adolescenti di cui si è precedentemente parlato è la tendenza che vi è in molte famiglie di non affrontare alcuni comportamenti trasgressivi dei figli, fare finta di nulla o esprimere una pseudo-comprensione o un blando richiamo. Il timore o l'indifferenza delle figure genitoriali di fronte a tali comportamenti, in particolare sulle regole da fare rispettare, induce a rinunciare ad un compito educativo fondamentale: far confrontare i figli con i divieti, con i limiti, con le regole e metterli nelle condizioni di imparare a tollerare le frustrazioni, di rinunciare alla proprie prese di posizioni, di procrastinare un desiderio o una richiesta.

Non di rado i genitori, ed in particolar modo i genitori di adolescenti, si trovano ad interrogarsi sull'opportunità o meno di assecondare le richieste dei figli.

“La difficoltà sta nel fatto che bisogna ricercare l'equilibrio tra il loro desiderio di crescita, l'obiettivo educativo che ci si è dati e il fatto che tale obiettivo vivendolo si articola con gli altri”¹⁵.

Rispettare le regole vuol dire, infatti, rispettare non solo se stessi, ma anche gli altri poiché esse sono “un mezzo per capirsi, intendersi, rispettarci, aiutano nello sviluppo della responsabilità perché fanno capire che ogni comportamento ha delle ripercussioni sugli altri”¹⁶, dal momento che la crescita e lo sviluppo di ogni persona si compie in un contesto sociale con cui si deve fare i conti.

La famiglia è senza dubbio il primo ambito di applicazione delle regole, ma è anche importante ricordare che ciò che si apprende in famiglia servirà in seguito per affrontare la società.

In famiglia ci si allena a stare con gli altri, per poter stare bene anche nelle relazioni esterne, le regole preparano al futuro, sono punti di riferimento per il domani.

Capire l'importanza del rispettare le regole, oltre al fatto di aiutare sia i figli che i genitori a stare bene in famiglia, a creare un clima di armonico rispetto reciproco, diviene anche una palestra per imparare a stare con gli altri.

¹⁵ Irsef, Istituto di ricerche e studi sull'educazione e la famiglia, *Sfida per un progetto educativo. I valori nel cambiamento*, EDB, Bologna, 2001, p. 105.

¹⁶ *Ivi*, pp. 108-109.

Uno dei compiti più difficili oggi per i genitori è quello di mantenere la propria funzione genitoriale, dare delle regole senza però annullare l'individualità e la libertà del figlio.

Chiedersi se lasciarli liberi o dire no, dare fiducia o meno, sono domande che quasi tutti i genitori oggi si pongono.

Non si può certo pensare di dare una risposta valida per tutti, in quanto si rispettano i valori di ciascuno, ma si può certo indicare quale sia la strada migliore, dal nostro punto di vista, per affrontare questo aspetto del rapporto educativo genitori- figli adolescenti.

L'importanza delle regole e dei divieti è primaria in una relazione educativa di crescita, così come primaria è l'importanza di uno stile educativo né permissivo né autoritario, ma autorevole, basato sulla discussione e, di conseguenza, sulla flessibilità delle regole.

In una famiglia in cui vengono stabilite regole flessibili, queste ultime “sono spiegate e fatte rispettare in un clima di coesione, interesse ed equità. Anche se i genitori possono avere l'ultima parola sul comportamento del figlio, la decisione è presa di solito dopo aver consultato tutti, figlio compreso”¹⁷.

Con questo stile di parenting, invece, la percezione da parte dei figli di avere genitori attenti, supportivi, presenti ma non invadenti, contribuisce a rafforzare quel processo di formazione e maturazione di un'identità che si avvia a diventare adulta.

Con figure genitoriali autorevoli le regole sono flessibili, sono spiegate e motivate, quindi aperte al dialogo, oltre che facilmente rettificabili in base alla maturazione del figlio. I genitori riescono a creare una combinazione equilibrata tra richieste ed atteggiamenti di sollecitudine.

Pur controllando il figlio lo ascoltano e lo incoraggiano, dimostrando affetto e calore, ma, quando serve, anche severità.

Pur pretendendo autonomia e libertà, infatti, l'adolescente ha ancora bisogno del sostegno di entrambi i genitori e di percepire che essi hanno consapevolezza delle due spinte antitetiche, bisogno di autonomia e di contenimento. I figli hanno bisogno di regole e limiti anche per sentirsi sicuri, difesi ed amati.

Mettere alla prova i propri limiti fa parte del loro percorso di crescita, ma le regole sono un contenitore di sicurezza, una struttura grazie alla quale sono in grado di far fronte al passaggio verso la condizione adulta.

¹⁷ E. Cicognani, B. Zani, *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma, 2003, p. 63.

“I cambiamenti gradualmente nelle relazioni familiari che permettono all’adolescente una maggiore autonomia e incoraggiano la responsabilità, ma non minacciano il legame emozionale con i genitori, sono più facili per le famiglie flessibili”¹⁸.

Per B. Blueb oggi giorno sia i giovani che gli adulti “tendono a commettere un errore fondamentale, facendo collimare la libertà con l’indipendenza. Pensano di essere liberi quando rifiutano di obbedire ad una autorità e dunque si credono sciolti da qualunque controllo”¹⁹.

Nella fase di sviluppo adolescenziale del figlio la cura che i genitori avevano quando era bambino si deve trasformare in “protezione flessibile”²⁰, ovvero si deve passare da una cura continua ed accurata ad una fiduciosa spinta in avanti, una protezione flessibile che sia in grado di aiutare l’adolescente ad accordare le esigenze di autonomia e dipendenza. Il genitore deve sapersi assumere le responsabilità che il suo essere adulto implica e raccogliere le sfide lanciate dal figlio, offrendo a quest’ultimo una relazione in grado nello stesso tempo di proteggerlo e lasciarlo libero.

La famiglia è il luogo degli affetti più profondi, ma anche luogo della responsabilità, per cui cura e regole non sono scelte alternative, ma due aspetti di una relazione educativa positiva. La famiglia è certamente il luogo primario della cura affettiva, ma anche e soprattutto della responsabilità etica.

E. Scabini e R. Iafrate hanno sottolineato che la famiglia ed i suoi legami sono costituiti da impegni e responsabilità tra i diversi membri della famiglia²¹. Da una parte vi sono le responsabilità educative e psico-fisiche che i genitori hanno nei confronti dei figli e dall’altra il rispetto fondamentale che questi ultimi devono avere per i propri genitori e verso le norme che regolamentano la vita familiare.

Regole, quindi, che servono per rendere chiari i ruoli ed i comportamenti di ciascuno nell’ambito familiare (ma anche e di conseguenza nell’ambito della vita sociale), regole che diventano perciò fondamentali per rendere valido di fronte ai figli il sistema di valori che i genitori vogliono trasmettere loro.

“Le regole in famiglia servono anche per rendere chiari ed interpretabili i ruoli e le azioni dei diversi componenti della famiglia e a veicolare e rendere operativo per i figli il sistema valoriale dei genitori stessi. In sostanza, un sistema di regole viene più

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ B. Blueb, *Elogio della disciplina*, Rizzoli, Milano, 2007, p. 29-30.

²⁰ S. Ranieri, “Crescere tra emozioni e regole”, in *Famiglia Oggi*, Editrice San Paolo, Milano, 30,1, 2007, p. 29.

²¹ E. Scabini, R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna, 2003.

facilmente rispettato se gode della legittimazione dei componenti della famiglia e se viene adattato ai cambiamenti che il sistema famiglia subisce nel tempo”²².

È senza dubbio imprescindibile che le regole siano adeguate ai singoli componenti della vita familiare; una regola è tale se riesce ad equilibrare le relazioni in maniera appropriata alle istanze dei singoli.

Una buona relazione familiare è anche l’input, la motivazione per rispettare le regole.

Purtroppo, come si è accennato in precedenza, oggi si è passati da una famiglia etica o delle regole ad una affettiva²³, il che non ha poche ripercussioni sull’aspetto educativo dei figli.

Nello specifico, per ciò che riguarda le regole, oggi i genitori tendono maggiormente a compiacere il proprio figlio, a saturare e prevenire ogni suo bisogno, spesso con iperstimoli²⁴.

Ne consegue che in una famiglia di tipo affettivo il rischio più grande per gli adolescenti è che perdano la dimensione educativa del rifiuto, la dimensione di una mancanza (nella prospettiva di una conquista positiva), poiché le figure genitoriali tendono a giocare d’anticipo sui desideri dei figli.

Al contrario di ciò che appare questa tipologia di comportamento impedisce di far affiorare gli effettivi bisogni ed aspirazioni dell’adolescente, l’ impulso per il cambiamento e la crescita.

Oggi “essere un genitore perfetto, o quasi, in grado di dare felicità al figlio e saturare ogni suo bisogno, questo pare il *must* odierno che segue l’attuale linea narcisistica. In questa situazione (...) si rischia di perdere (...) il bisogno di un adulto non paritario ma responsabile, in grado di dare limiti oltre che gratificazioni (...)”²⁵.

In tale prospettiva, G. Pietropolli Charmet sottolinea che gli adolescenti attuali sono “sregolati”²⁶, non nel senso che trasgrediscono le regole, ma nel senso che non le conoscono minimamente, né tanto meno ne sono consapevoli.

L’adolescente si trova così in una situazione in cui non può dire quei no (perché non ci sono regole e principi guida chiari) che lo aiuterebbero a crescere, che lo aiuterebbero a separarsi ed individuarsi dai propri genitori.

²² F. Garelli, A. Palmonari, L. Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna, 2006, p. 39.

²³ G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti, padri e madri di fronte ad una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

²⁴ D. Marcelli, *Il bambino sovrano*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.

²⁵ S. Ranieri, *Op. Cit.*, p. 26.

²⁶ G. Pietropolli Charmet, *Op. Cit.*

Necessita che vi sia una presa di coscienza, responsabile, da parte di entrambi i genitori nel sapere e nel voler dare delle regole.

Si concorda con S. Ranieri quando afferma che “la regola fornisce un criterio per differenziare ciò che è bene da ciò che è male, delimita una strada da percorrere, indica una direzione verso cui tendere. Inoltre la regola pone di fronte al senso del limite e permette di sperimentare l’esperienza del rifiuto e della frustrazione, importante per la crescita e lo sviluppo dell’identità e fondamentale durante l’adolescenza proprio per il suo valore di emancipazione nel percorso verso l’autonomia”²⁷.

Papa Benedetto XVI ha richiamato l’attenzione sull’ importanza che i genitori hanno nell’ accompagnare i propri figli, in quanto persone, a trovare la giusta strada verso la libertà, la verità, il bene; la strada che porta ciascuno a diventare se stesso, strada verso cui si è accompagnati con vicinanza fiducia, regole, verità, disciplina, autorevolezza, amore.

Ci ricorda, infatti, che il punto più delicato dell’ opera educativa sta nel “trovare un giusto equilibrio tra libertà e disciplina. Senza regole di comportamento e di vita, fatte valere giorno per giorno anche nelle piccole cose, non si forma il carattere e non si viene preparati ad affrontare le prove che non mancheranno nel futuro. Il rapporto educativo è però anzitutto l’incontro di due libertà e l’educazione ben riuscita è formazione al retto uso della libertà. (...). Dobbiamo dunque accettare il rischio della libertà, rimanendo sempre attenti ad aiutarlo a correggere idee e scelte sbagliate. Quello che invece non dobbiamo mai fare è assecondarlo negli errori, fingere di non vederli, o peggio dividerli, come se fossero le nuove frontiere del progresso umano. L’educazione non può dunque fare a meno di quella autorevolezza che rende credibile l’esercizio dell’ autorità”²⁸.

Riflettendo sui termini autorità e libertà, spesso sono stati confusi con autoritarismo e permissivismo, ma in effetti non è così e sono comunque due concetti che non si contrappongono, anzi possono essere compatibili e coesistenti.

Dal momento che l’adolescenza, è ben noto, è una fase evolutiva cruciale, l’indipendenza ed il bisogno di libertà diventano particolarmente pressanti.

La libertà spesso viene oggi intesa dai ragazzi come assenza di regole e talvolta come vera contrapposizione alle regole esistenti.

²⁷ S. Ranieri, *Op. Cit.*, p. 27.

²⁸ Papa Benedetto XVI, “Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione”, in www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi, 27/02/08.

L'adolescente, anche in seguito alle trasformazioni psicofisiche che lo coinvolgono, ha una forte tendenza a voler decidere da sé, pensare ed agire a modo suo, avere così maggiore indipendenza.

L'adolescente si contrappone, ma vuole anche comprendere l'autorità dei genitori.

“Questo lo protegge, garantendogli la possibilità di proseguire per tentativi ed errori, senza però avventurarsi troppo precocemente in imprese per le quali non è ancora pronto e senza assumere atteggiamenti solo falsamente adulti”²⁹.

È necessario, quindi, che i genitori mantengano una posizione autorevole, non autoritaria o repressiva, a dimostrazione di un reale interesse per il proprio figlio, per la persona che sta diventando, a dimostrazione del rispetto per la sua individualità.

È in tal modo che il connubio autorità-libertà si inquadra in una prospettiva positiva di crescita dell'adolescente.

In tale prospettiva, infatti, le regole indicano il senso in cui si desidera far crescere i figli e la disciplina serve a sviluppare negli adolescenti un autocontrollo interiore.

Sono uno strumento al servizio della persona, sono uno strumento per accompagnare gli adolescenti nel cammino verso la realizzazione di sé.

È chiaro che una regola, un divieto, una sanzione, hanno senso se legate ad un messaggio dal contenuto educativo, che va spiegato e collegato alla regola trasgredita ed ai comportamenti da essa suggeriti.

Il messaggio educativo di base è che le regole vanno rispettate spiegandone il perché e la funzione che hanno in qualunque contesto ci si trovi. Al contrario, “sanzionare per il gusto di dimostrare il proprio potere di adulto e basta non servirebbe a nulla se quello che si vuole è di svolgere comunque il proprio compito educativo”³⁰.

Il porre limiti, quindi, il dire no, possono essere occasioni di crescita per i figli, purché ciò avvenga in un contesto di relazione educativa.

Gli adolescenti hanno bisogno di essere guidati alla conoscenza di ciò che è bene e ciò che non lo è, per cui a tale scopo diventano fondamentali le regole, impartite con dolce fermezza, da genitori che siano assolutamente coerenti con le loro parole e le loro azioni.

È, infatti, fondamentale che le regole siano chiare, in quanto necessita spiegare il loro perché, le conseguenze in caso di mancato rispetto; che siano coerenti nel senso che devono essere rispettate da tutti ma anche coerenti con lo stile di vita della famiglia; che

²⁹ E. Pelanda, *Non lo riconosco più*, Le Comete, Franco Angeli, Milano, 1998, p. 101.

³⁰ A. Costantini, *Tra regole e carezze: comunicare con gli adolescenti di oggi*, Carocci, Roma, 2002, p. 143.

siano ferme, intendendo in tal senso che l'atteggiamento dei genitori circa il rispetto della regola stessa deve essere sicuro e saldo.

I no, i divieti, le regole acquistano valore se sostenute dall'esempio e dalla testimonianza, dal rispetto e dal confronto.

In una recente intervista R. Mantegazza³¹ ha più volte ribadito che dare delle regole è importante, ma ancora più importante è che gli adulti, soprattutto i genitori, che le danno siano i primi a rispettarle.

Quando tutto è a disposizione, senza ostacoli, senza regole, senza divieti non può che creare immaturità di fronte alla vita ed alle sue scelte.

Uno dei rischi della mancanza di limiti, di controlli è che ciò può spingere i ragazzi a darseli da sé. Non dare regole non può certo condurre, come invece purtroppo credono molti genitori, ad avere l'amore totale dei propri figli; si ha soltanto l'effetto opposto. Senza i no non si cresce, non si impara ad affrontare la realtà con le sue inevitabili difficoltà, non si impara ad assaporare il gusto della conquista di qualcosa che si desidera.

Le scelte educative dei genitori si esprimono attraverso molteplici modalità di interazione con i figli, che si giocano sui piani della comunicazione e del dialogo della definizione delle regole di convivenza familiare, delle sanzioni, dell'esempio fornito dai comportamenti concreti quotidiani.

Allo stesso modo i figli possono prendere parte a questo processo cercando o meno il dialogo con i genitori, accettando o rifiutando le regole stabilite, condividendo o meno i valori trasmessi.

Un breve riferimento va fatto anche ai comportamenti dei genitori nel momento in cui i figli violano le regole.

Da una ricerca effettuata sull'identità e la trasmissione dei valori tra i giovani³², è emerso, a tal proposito, che più della metà dei genitori non punisce il figlio per l'infrazione di una regola, ma ne discute insieme, discute il perché del comportamento sbagliato. Si apre uno scenario di genitori (il 58%) aperti al dialogo ed al confronto, orientati a comprendere le motivazioni che hanno portato il figlio a violare la norma.

Altro atteggiamento rilevante è che i genitori tendono a punire in assenza di giustificazioni valide offerte dai figli circa la violazione della regola.

³¹ R. Mantegazza, intervista al TG1 del 04/05/08, ore 20.

³² F. Garelli, A. Palmonari, L. Sciolla, *Op. Cit.*

Ciò però non deve far pensare ad una esclusione a priori dell'ascolto, poichè quest'ultimo mira a stabilire la validità o meno delle motivazioni addotte dal ragazzo³³.

Questo per quello che riguarda i genitori. Ma per i ragazzi come dovrebbero comportarsi i genitori di fronte ad una regola non rispettata?

La maggior parte (74%) ritiene che i genitori non dovrebbero punire, ma discutere il perché della violazione. Ciò non fa altro che confermare che uno stile educativo autorevole risulta sicuramente il più efficace anche nel caso delle regole.

Nel momento in cui la regola viene trasgredita si lascia spesso il posto alle punizioni, che non sono più quelle del passato, spesso fisiche, ma vengono piuttosto modellate ad hoc sugli interessi del figlio. Ciò che spesso succede è che nel punire i figli per un regola non rispettata i genitori tendono a togliere qualcosa che i figli hanno (tv, motorino, uscita serale) o a cui sono affezionati. O succede anche che i castighi non di rado consistano in sgridate, urlate fuori misura e di durata variabile. Sono punizioni, anche queste, verbali non operative.

In questo modo l'obiettivo educativo primario per il genitore sta nel farsi ascoltare, così come il tono di voce è indice della gravità della violazione.

Ma ciò che deve far riflettere i genitori è che raramente creano un castigo costruttivo, proporzionato non tanto alla norma ma alla trasgressione ed alle intenzioni che l'hanno causata. È necessaria una punizione che faccia capire dove è l'errore, che faccia riflettere sul senso dell'errore stesso.

Il dialogo diviene così lo strumento più usato per risolvere i conflitti e le regole vengono spiegate ai figli ogni volta che ce n'è bisogno.

La qualità della relazione e la qualità del dialogo sono gli strumenti fondamentali per facilitare negli adolescenti l'interiorizzazione delle regole.

Gli adolescenti tendono a mettere in discussione le regole ed i valori dei genitori soprattutto per costruire un loro mondo di valori e di regole che possano sentire come loro e non come imposto.

Diviene importante a tal punto che i genitori, per quanto debbano cercare di adattarsi ai cambiamenti che li coinvolgono, che coinvolgono i figli che acquisiscono nuove potenzialità e che hanno nuovi bisogni, dovrebbero tener ben presente che questi ultimi hanno ancora necessità di limiti esterni, di genitori che abbiano una funzione di contenimento di quelle spinte che internamente li agitano.

³³ *Ivi*, p. 48.

Ma è anche possibile, oltre che giusto, che nelle famiglie attuali tutti i membri contribuiscano a decidere le regole. Ovviamente, poi, diversi sono gli atteggiamenti che il padre e la madre adottano per garantire il rispetto delle stesse regole.

Da un punto di vista degli adolescenti come questi considerano le regole date loro dai genitori?

Ad esempio la libertà di uscita per l'adolescente è alle volte assenza di regole.

Quest'ultimo non accetta il no secco del genitore, vuole capire il perché. Perciò polemizza, cerca spiegazioni, esprime, bruscamente, veementemente, le sue idee i suoi desideri.

I genitori da parte loro si contrappongono, sostengono i loro pensieri, che però non sono più spesso accettati dal figlio, che mette in discussione le regole precedenti per crearsi un nuovo spazio di valori, regole che possa sentire sue.

Il figlio adolescente, ad esempio, vorrebbe essere libero di uscire la sera, senza limiti di orario, piuttosto che vestirsi secondo i propri gusti (stravaganti), o ancora sostenere idee e valori che differiscono da quelle dei propri genitori, per sperimentarsi, mettersi e metterli alla prova.

Tutto ciò per i genitori crea frustrazione, poiché viene messo in discussione il mondo dei valori in cui credono.

L'azione di guida normativa da parte dei genitori nei confronti dei figli deve sempre essere caratterizzata dalla flessibilità necessaria che un dialogo costruttivo richiede nel momento in cui ci si deve intendere.

“Discutere e magari venirsi incontro sulle regole è importante ai fini educativi, ma qualche volta sarà possibile rimanere sulle proprie posizioni, e qualche altra volta sarà invece possibile rivederle. Saper contrattare assieme degli impegni e delle regole condivise è un messaggio forte di attenzione e fermezza, così come far valere il principio di reciprocità (...), è un messaggio forte di responsabilità e di condivisione sulle cose da fare, tra persone che vogliono darsi fiducia”³⁴.

“Il no del genitore di fronte all'istinto, al capriccio, al superfluo, compensato da altre soddisfazioni, anche così non immediatamente gratificanti, deve essere accompagnato e sostenuto dalla testimonianza dell'accettazione amorosa ed incoraggiante. Il compenso che il figlio riceve, gli garantisce il senso del suo valore (...). Nessun mestiere si impara

³⁴ A. Costantini, *Op. Cit.*, pp. 155-156.

senza l'adeguato tirocinio, (...), senza l'obbedienza all'autorità competente"³⁵, anche il diventare adulti.

In conclusione, come è stato messo in evidenza durante il Congresso Ecclesiale di Verona, è di fondamentale importanza educare le giovani generazioni ad una maturità sia affettiva che etica, aiutandoli ad impegnarsi verso una progettualità di vita orientata a ciò che veramente vale, talvolta anche al di là di ciò che piace³⁶.

³⁵ L. Secco, "Educare e dare significato alla vita", in *Pedagogia e Vita*, n. 43, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 58-59.

³⁶ R. Iafrate, *Essere testimoni di speranza in ambito affettivo*, Relazione presentata al VI Convegno Ecclesiale Nazionale "Testimoni di Gesù Risorto Speranza del mondo", organizzato dalla Conferenza Episcopale Italiana, Verona, 16-20 ottobre 2006, in S. Ranieri, "Crescere tra emozioni e regole", in *Famiglia Oggi*, Editrice San Paolo, Milano, 30, n. 1, vol. I, 2007, p. 28.

3.3 L'educazione degli adulti - genitori in una prospettiva di LongLife Education e di promozione del dialogo intergenerazionale. Le proposte dell'Università Cattolica : dai centri studi al Creada

L'importanza di una riflessione pedagogica ed educativa sugli adulti- genitori necessita di un imprescindibile riferimento alla definizione di età adulta.

Prendendo in considerazione la definizione di adulto che ne dà R. Guardini, l'età adulta è quella della "stabilità interiore della persona", che è data "dalla connessione delle facoltà attive del pensiero, del sentimento e della volontà con il proprio centro spirituale"³⁷.

I comportamenti dell'adulto, di conseguenza, si focalizzano su un progetto di vita familiare, che si esplicano sia nell'aspetto genitoriale che in quello coniugale.

Ne consegue che "i genitori sono da responsabilizzare sia in quanto coppia coniugale, cui compete il dovere di alimentare il senso delle originarie scelte, nel fluire delle personali storie di vita, sia in quanto coppia genitoriale a cui attiene l'educazione dei giovani, protagonisti delle future famiglie, in un ininterrotto dialogo generazionale"³⁸.

Non si può, altresì, prescindere dal considerare l'età adulta secondo la prospettiva di E. Erikson: questo stadio della vita, per l'autore è caratterizzato da due tensioni opposte, la generatività e la stagnazione.

Per l'autore "la generatività comporta sempre la possibilità di compiere un energico salto verso la produttività e la creatività al servizio delle generazioni"³⁹.

La generatività si associa alla "capacità-virtù della cura, cioè della preoccupazione e dell'attenzione verso ciò che è stato generato e prodotto, in un senso di diffusa responsabilità. L'essere adulto, in altri termini, significa anche assumere precisi impegni nei confronti delle nuove generazioni rispetto alle quali ci si pone come modello (...). Ogni ciclo di vita individuale ha la responsabilità di trasmettere alla nuova generazione quella forza grazie alla quale quest'ultima possa affrontare i problemi della vita (...)"⁴⁰.

Parlare di cura educativa significa "guardare all'altro come ad una esperienza con la quale arricchiamo la nostra, operando in direzione della responsabilizzazione-

³⁷ R. Guardini, *Le età della vita*, Vita e pensiero, Milano, 1992, p. 65-66, in M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca di educazione, problemi di pedagogia familiare*, Vita e Pensiero, Milano, 2001, p. 11.

³⁸ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 11.

³⁹ E. Erikson, *I cicli di vita. Continuità e mutamenti*, Armando Editore, Roma, 1995, p. 52, in M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 39.

⁴⁰ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 39.

valorizzazione, e mettendo a disposizione degli altri tutte le risorse e le competenze necessarie, in una parola, mettendoci al suo servizio”⁴¹.

Per V. Iori la famiglia diviene luogo di cura educativa “quando sa accogliere le inquietudini, e le preoccupazioni, offrendo calore e riparo, ascolto e comprensione”⁴².

La famiglia è luogo di cura educativa in quanto luogo dell’essere l’uno per l’altro.

L’autrice sottolinea che la cura educativa della famiglia non riguarda in modo esclusivo le relazioni interne alla famiglia stessa, ma si esplica nella sua importanza anche nei rapporti con le altre famiglie, con il contesto sociale in generale⁴³.

Il concetto di genitorialità è anche imprescindibilmente legato a quello di responsabilità. A tale proposito si condivide il pensiero di M. L. De Natale quando afferma che nella famiglia “possono dinamicamente armonizzarsi libertà e responsabilità (...), cura dei singoli e ricerca del bene comune (...). Ciò avviene quando nella famiglia interagiscono le tre dimensioni degli affetti, del dialogo e della comprensione e nella relazione genitori figli si pongono le premesse per la costruzione di un senso personale e la famiglia stessa si organizza secondo un modello progettuale”⁴⁴.

Non si possono non condividere le parole di A. Chionna quando afferma che “nell’incertezza di valori oggettivi con i quali valutare scelte ed azioni conseguenti e nella consapevolezza di non poter fare riferimento ad un quadro di valori universalmente riconosciuti, si ripiega su criteri interni alle scelte, aprendo la strada alla settorializzazione della moralità dell’agire, all’apprezzamento funzionalistico e specularmente ad un agire pragmatico volto alle singole prassi quotidiane”⁴⁵.

Elementi di base della funzione educativa dei genitori sono l’essere responsabili e l’avere responsabilità. Essere, quindi, consapevoli dell’importanza della responsabilità che si ha nei confronti dei propri figli vuol dire anche essere coscienti di doverli guidare nell’impegno a dare senso e significato alla propria esistenza, condurli nel perseguire liberamente il fine completo del progetto di vita personale, aiutarli a salvaguardare la loro capacità di autodeterminarsi, di proporsi fini e progetti⁴⁶.

⁴¹ G. Chiosso, “Le famiglie difficili: oltre la patologia”, in G. Chiosso, M. Tortello, (a cura di), *La famiglia difficile*, UTET, Torino, 1997, pp. 211-212, in M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, pp. 60-61.

⁴² V. Iori, “La famiglia come luogo di cura educativa”, in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, n. 240, 2007, p. 21.

⁴³ *Ivi*, p. 25.

⁴⁴ M. L. De Natale, M. G. Gualandi, *Ddiritto-dovere dei genitori all’educazione. La proposta dell’associazione O.E.F.F.E.*, ISU, Milano, 2007, p. 5.

⁴⁵ A. Chionna, “L’educazione alla responsabilità”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 62, n. 2, 2004, p. 115.

⁴⁶ A. Chionna, “Educazione familiare e responsabilità dei genitori”, in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, n. 236, 2006, p. 46.

In caso contrario, il non avere ben presente l'importanza della propria responsabilità, in quanto adulti, in quanto genitori, nel sostenere i propri figli a dare un senso alla vita porta l'affermazione dell'individualismo, di un criterio di vita strumentale, ad una mancanza di fiducia nel futuro.

Gli adulti- genitori non dovrebbero mai dimenticare che “la responsabilità morale è ancora oggi la più personale e la più inalienabile delle proprietà umane, è il più prezioso dei diritti umani; non può essere ceduta; è incondizionata ed illimitata, non si manifesta abbastanza, ma esiste prima di ogni scelta e non cerca giustificazioni per il suo diritto d'essere”⁴⁷.

Occorre, altresì, tener ben presente che l'importanza di un agire responsabile non è solo una necessità da un punto di vista sociale.

L'agire responsabile è, infatti, parte costitutiva della natura di ciascun uomo, di ciascun individuo, di ciascuna persona e si manifesta “come disponibilità ad operare scelte e a prendere decisioni”⁴⁸, e quindi caratterizza ogni singola persona in sé.

È così che la persona “attesta sé come valore, si fa valore (...). In ciò l'agire responsabile coincide con il progetto di vita personale”⁴⁹.

Ne deriva, dunque, l'importanza di una consapevolezza della propria responsabilità da parte dei genitori nei confronti dei figli adolescenti, perché “ se l'uomo ha il diritto di agire in coscienza, ha altrettanto bisogno di essere guidato ad avere consapevolezza di sé come uomo libero, a sperimentarsi a essere libero, disponibile ad agire in libertà e per la libertà. Sempre la persona libera porta la responsabilità nella sua azione”⁵⁰.

Di conseguenza i figli adolescenti hanno il diritto di domandare ai loro genitori, in quanto genitori, ma anche in quanto adulti di riferimento, un esercizio consapevole della responsabilità, che implica libertà, la libertà di una scelta chiara nei vari ambiti della propria vita e rispetto ad un orizzonte di valori.

I genitori sono stati, sono e saranno gli effettivi artefici dell'educazione familiare, per cui necessita metterli “nella condizione di poter assumere sempre più consapevolezza della propria funzione educativa come frutto di libera scelta”⁵¹.

⁴⁷ Z. Bauman, *Le side dell'etica*, Feltrinelli, Milano, 1996, p. 255, in A. Chionna, “L'educazione alla ...”, p. 117.

⁴⁸ A. Chionna, “L'educazione alla...”, p. 121.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ivi*, p. 126.

⁵¹ L. Pati, “Esaltare la famiglia come luogo primario di educazione”, in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, n. 205, 2001, p. 6.

Sono i genitori, infatti, che dovrebbero accompagnare i propri figli nel cammino verso un futuro costruttivo e positivo, in una prospettiva di speranza, in una prospettiva di consapevole e responsabile progettualità.

Aiutare a scegliere un significato per la propria vita è compito dei genitori nei confronti dei figli ed è responsabilità che perdura tutto il corso della vita e che coinvolge l'intera comunità.

Diviene, perciò, fondamentale avere come riferimento una educazione che sia promotrice di una crescita in qualità umana delle singole persone, dei singoli membri della famiglia.

Essendo i genitori le figure adulte di riferimento della vita familiare, ne consegue l'importanza di una approfondita riflessione sulla prospettiva di una Long Life Education "per liberare la persona, soprattutto i genitori dall'illusione della sua compiutezza e sollecitarla a relativizzare lo stesso concetto di maturità, intendendola come capacità mai pienamente acquisita di cambiare e di accettare il cambiamento, di capitalizzare il passato e di muoversi liberamente verso un futuro inedito"⁵².

La prospettiva di educazione degli adulti cui si fa riferimento non è quella di un servizio di reinserimento nella società, poiché "nella società dell'apprendimento continuo, prima che imparare a fare, occorre imparare a voler fare e meta di un percorso formativo deve prospettarsi il recupero di un orizzonte assiologico condiviso e condivisibile (...) "⁵³. Né tanto meno quella che definisce che la "pedagogia degli adulti, come ogni pedagogia, è una metodologia e una tecnica, non un'area speculativa"⁵⁴. "E' infatti un errore pedagogico supporre che la sola abbondanza di informazioni e l'accesso ad essa senza restrizioni possano dar vita, quasi automaticamente, ad una società educativa"⁵⁵.

In tal modo "l'impegno dell'educazione degli adulti diventa così quello di operare per lo svolgimento totale della persona, attivando le strategie idonee perché trovi soddisfazione per tutti quell'aspirazione alla serenità interiore atta a porsi come nucleo di resistenza contro le vicissitudini della vita quotidiana"⁵⁶.

Inquadrando il tutto in una prospettiva pedagogica è doveroso ricordare l'importanza di un dover essere che consideri il fine dell'atto educativo in un ambito di valori forti di riferimento.

⁵² M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 12.

⁵³ *Ivi*, p. 25.

⁵⁴ D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990, p. 15, in M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 11

⁵⁵ M. L. De Natale, *Apprendere ed educarsi per tutta la vita : strumenti di studio e di ricerca*, I. S. U., Università Cattolica, Milano, 2006, p.17.

⁵⁶ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 33.

Ovviamente non si può prescindere dal fatto che nello stesso termine educazione c'è un forte richiamo al rispetto del valore che l'uomo ha in sé, e quindi alla sua dignità, libertà, coscienza morale, al suo impegnarsi responsabilmente per la ricerca della verità⁵⁷.

L'educazione è sempre e comunque una dichiarazione e trasmissione di valori. Ne consegue che "parlare di valori in educazione significa sottolineare la possibilità, per l'uomo, di elevarsi al di sopra della contingenza, per affermare riferimenti validi al di là dei condizionamenti e dei limiti soggettivistici"⁵⁸.

È proprio attraverso l'educazione che il singolo soggetto, in quanto persona, riesce a conquistare la capacità "di una adesione libera a quei valori che deve imparare a conoscere e a riconoscere, a scegliere come orientamenti significativi del suo vivere. (...) l'educazione si concretizza in questo processo di crescita responsabile ratifica la persona nel suo valore originario, singolare protagonista della propria vita, soggetto di libertà e attore del proprio destino personale"⁵⁹.

In seguito alla conferenza indetta dall'Unesco a Montreal nel 1960 dal titolo "L'educazione degli adulti in un mondo in trasformazione" si inizia a guardare all'educazione degli adulti in una prospettiva di Longlife Education.

In tale occasione è stato anche ribadito che "il fine dell'educazione degli adulti è ricondotto alle esigenze più profonde e globali dell'uomo, essere complesso, dalle esigenze molteplici"⁶⁰.

Ed inoltre "il principio delle Long Life Education (...) si afferma nel momento in cui si definisce l'universale dell'educazione degli adulti"⁶¹.

Con il suddetto termine universale si vuol fare riferimento alla "continua costruzione della soggettiva capacità di libertà lungo tutto l'arco dell'esistenza personale (...) "⁶².

L'educazione diviene in tale ottica un "nuovo diritto dell'uomo, trova il suo fondamento e il suo obiettivo nel riconoscimento del valore della persona (...). Ciascuno può affermarsi nell'originalità e nella creatività personali (...) per originare un suo stile di vita, per porsi come animatore e promotore di un umanesimo sempre più autentico"⁶³.

⁵⁷ Ivi, p. 37.

⁵⁸ Ivi, p. 41.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ M. L. De Natale, (a cura di), *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e Pensiero, Milano, 2004, p. 271.

⁶¹ Ivi, p. 273.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ivi, pp. 273-274.

Di conseguenza “l’obiettivo dell’educazione degli adulti, dopo Montreal, diventa l’esigenza di regolare sul metro dell’uomo la trasformazione continua della società, dal momento che l’educazione è attività sociale, avente il suo fondamento nell’uomo”⁶⁴.

L’Educazione degli adulti così intesa diviene, quindi, una insostituibile opportunità per unire armonicamente le varie sfaccettature della formazione dell’uomo, dal momento che si prende in considerazione “la persona nel suo divenire, nelle sue differenti tappe e modalità, nei suoi mondi diversi di appartenenza”⁶⁵, la persona nella sua globalità, nella sua totalità.

Apprendosi, inoltre, ad una prospettiva futura, un percorso di Longlife Education per gli adulti ha altresì in sé “la speranza in un mondo migliore, in una società più giusta e più umana, in una riconsiderazione critica dei valori indispensabili per una vita operosa e felice”⁶⁶.

Una Long Life Education che deve essere intesa come “educazione alla consapevolezza critica ed alla volontà costruttiva di ricerca e di scoperta delle possibilità oggettive che l’uomo di oggi ha (...)”, che deve essere intesa come un “continuo richiamo a quei valori che devono fondare e dirigere la vita personale e che costituiscono l’orizzonte teleologico dell’educazione, intesa come attività libera e consapevole”⁶⁷.

La famiglia è, senza dubbio, il luogo pedagogico per eccellenza, non solo per i figli, ma anche e soprattutto per i genitori, per la coppia parentale adulta. In essa i genitori non solo educano, ma, allo stesso modo, si educano⁶⁸.

Sottolinea, infatti, M. L. De Natale che “l’adulto educatore non è colui che si mette sullo stesso piano del figlio (...), bensì chi si pone in una posizione di dialogo, di ragionamento, di esame degli eventi, il genitore non può non orientare ed esigere, anche quando i figli sembrano non accettare le sue proposte”⁶⁹.

Insegnare a dare significato alla vita è un compito dei genitori nei confronti dei propri figli che non si impara una volta per sempre, è una responsabilità che perdura per tutto il corso della vita, una responsabilità in una dimensione etico-morale ma anche socio-relazionale.

⁶⁴ *Ivi*, p. 274.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ *Ivi*, p. 281.

⁶⁷ M. L. De Natale, *Apprendere ed educarsi...*, p. 16.

⁶⁸ N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000, pp. 38 e

ss.

⁶⁹ M. L. De Natale, M. G. Gualandi, *Ddiritto-dovere...*, p. 18.

Sottolinea A. Chionna : “il genitore è chiamato ad un dover essere, per un dover fare che è cura, consapevolezza, amore e dedizione non specifiche ma globali, estese ad ogni aspetto e dimensione che nei figli può essere tutelata”⁷⁰.

Anche L. Pati evidenzia l’importanza di un percorso educativo per i genitori concepito in una prospettiva di educazione permanente⁷¹.

L’autore, infatti, precisa che l’educazione degli adulti- genitori deve mirare ad un costante perfezionamento della scelta matrimoniale e familiare compiuta, ma coniugata, altresì, alla volontà di imparare ad essere “buoni sposi e buoni genitori in conformità alle fasi evolutive proprie e dei figli”⁷².

L’educazione degli adulti- genitori va anche progettata come un “intervento intenzionalmente strutturato (...) per aiutare i genitori ad assolvere le loro responsabilità educative nel migliore dei modi; a fare leva sulle loro potenzialità e attitudini formative”⁷³.

“L’ educazione dei genitori diviene una significativa occasione di educazione dell’adulto, è lo stesso concetto di genitorialità e del suo diritto all’educazione (...)”⁷⁴.

L’ educazione degli adulti, in una prospettiva di Long Life Education, va considerata in riferimento anche al contesto sociale, soprattutto oggi di fronte alla crisi dei modelli tradizionali della coppia della famiglia della società.

A tale proposito C. Simonetti afferma che “i genitori continuano ad essere alle soglie di un nuovo millennio, gli agenti fondamentali capaci di soddisfare i bisogni fisici, emotivi dei figli capaci d’orientarli a un’integrazione responsabile nella società”⁷⁵.

Educare vuol dire anche accompagnare i propri figli nel mondo.

Parlare, quindi, di educazione degli adulti- genitori in una prospettiva di Longlife Education include un imprescindibile riferimento allo stretto rapporto che intercorre tra la stessa educazione e la realtà territoriale di appartenenza. È, infatti, “il territorio il vero luogo dell’educazione degli adulti, il suo campo didattico perché costruito sull’insieme delle relazioni esistenti fra la persona ed il suo ambiente”⁷⁶.

⁷⁰ A. Chionna, “Educazione familiare...”, p. 45.

⁷¹ L. Pati, *Pedagogia familiare e denatalità. Per il recupero educativo della società fraterna*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 159.

⁷² N. Galli, *Educazione dei coniugi alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 1986, pp. 77-241, in L. Pati, *Pedagogia familiare...*, p. 159.

⁷³ L. Pati, *Pedagogia familiare...*, p. 160.

⁷⁴ M. L. De Natale, M. G. Gualandi, *Ddiritto-dovere...*, p. 19.

⁷⁵ C. Simonetti, “Le scuole per genitori : fondazione pedagogica e dimensioni operative”, in M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 147.

⁷⁶ M. L. De Natale, *Apprendere ed educarsi...*, p. 18.

Si condivide il pensiero di M. L. De Natale quando afferma che “senza la valorizzazione di quei legami che si realizzano tra la persona e il suo ambiente di vita, che troppo spesso nell’attuale società sono frantumati e dispersi, si può correre il rischio di smarrire anche il senso ed il significato dei rapporti con il mondo naturale e sociale nell’accezione più ampia”⁷⁷.

Ma un pieno coinvolgimento sia dei singoli che dei gruppi appartenenti al territorio è possibile solo “attraverso un dialogo un confronto aperto e costruttivo mediante il quale ogni soggetto, soprattutto l’adulto, possa essere aiutato a cogliere la propria identità personale e a possedere tutti gli strumenti di lettura del mondo in cui vive e a conoscere ed usare i mezzi per intervenire costruttivamente”⁷⁸.

Ne consegue che “per una integrale formazione umana la comunicazione, coinvolgendo il problema della persona totale, deve ampliarsi a comunicazione del modo di essere e di vita (...)”⁷⁹.

Ed in particolar modo, esprimendo il pensiero di M. L. De Natale, la responsabilità insita nel modello genitoriale “può estendersi oltre che ai genitori (...) a tutti gli adulti che all’interno della comunità locale (...) accettano di assumere funzioni genitoriali : di cura, di attenzione, di controllo (...). Si tratta, in altri termini, di ampliare la responsabilità genitoriale all’intera comunità”⁸⁰.

Una prospettiva di genitorialità comune che si focalizza su una valorizzazione di una dimensione di responsabilità non solo in famiglia ma anche nell’intera collettività.

Ciò implica un “far crescere a livello sociale una sensibilità educativa, quale sfida per avvalorare l’insostituibile valore della famiglia”⁸¹.

Quando si parla, quindi, di genitorialità sociale si fa riferimento anche alla ricchezza di contributi che possono scaturire dalla responsabilità che gli adulti hanno non solo nell’ambito familiare, ma anche nei confronti delle altre famiglie, e, più in generale, nei confronti della società. Il tutto in una prospettiva di crescita “a livello sociale di una sensibilità educativa, quale sfida per avvalorare l’insostituibile valore della famiglia”⁸², per una responsabile e cosciente partecipazione sociale, una cittadinanza attiva.

In conclusione, si può affermare che l’educazione degli adulti- genitori, come sottolinea M. L. De Natale, “risponde ad una attività di prevenzione dei giovani ed è

⁷⁷ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 56.

⁷⁸ M. L. De Natale, *Apprendere ed educarsi ...*, p. 21.

⁷⁹ *Ivi*, p. 22.

⁸⁰ M. L. De Natale, M. G. Gualandi, *Ddiritto-dovere...*, p. 21.

⁸¹ *Ivi*, p. 23.

⁸² M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 61.

complementare al ruolo che i genitori sono chiamati ad avere, perché tende al cambiamento esplicito di comportamenti e tenta di accrescere in tutti i membri della comunità le competenze e le abilità educative”⁸³.

Ciò implica anche una considerazione delle figure genitoriali come una ricchissima risorsa non solo nell’ambito familiare, ma anche per le altre famiglie e per tutta la comunità.

Non si può non concordare con M. L. De Natale quando afferma che in una società così complessa come la nostra si deve riaffermare il diritto “alla speranza in una società migliore (...), perché soprattutto più umana. E i principali protagonisti di questa speranza restano i genitori”⁸⁴.

Da ciò che si è fino ad ora detto, emerge chiaramente la necessità di una educazione degli adulti, ed in particolare degli adulti- genitori. È su questo aspetto che la riflessione pedagogica dovrebbe concentrarsi, è questa visione del futuro che dovrebbe divenire priorità “affinché si assuma consapevolezza della personale ricchezza umana e dei suoi limiti esistenziali e si riscopra la propria autenticità attraverso la riflessione sui processi della propria esistenza in una significativa partecipazione sociale (...). Se l’educativo riuscirà a tradursi in un impegno di trasformazione condiviso ponendo forte attenzione agli elementi operativi dell’educare, anche nella società complessa in cui viviamo, potrà affermarsi il diritto alla speranza in una società migliore di quella attuale, perché, soprattutto, più umana. E i principali protagonisti di questa speranza restano i genitori”⁸⁵.

E, anche per far fronte a questa urgenza, per sottolineare l’importanza dei legami intrafamiliari ed extrafamiliari, che sono sorti il Centro per gli Studi e le Ricerche sulla Famiglia, il Centro Studi Pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare ed il Creada.

⁸³ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 149.

⁸⁴ *Ivi*, p. 157.

⁸⁵ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 64.

3.3.1 Il Centro per gli Studi e le Ricerche sulla Famiglia

Il Centro per gli Studi e le Ricerche sulla Famiglia⁸⁶ opera dal 1976, dal 2007 è Centro di Ateneo ed è diretto dalla Prof.ssa E. Scabini

Si occupa principalmente di ricerca scientifica sulla famiglia e di formazione di alto livello di professionisti che lavorano con e per le famiglie con un approccio multidisciplinare e con prospettiva relazionale di comprensione dei fenomeni familiari, definita in ambito psicologico approccio relazionale simbolico.

In tal senso si considera la famiglia come un luogo fondante il legame tra generi e generazioni, sorgente primaria del patrimonio affettivo e morale dell'umano.

Famiglia vista anche, in tale prospettiva, come "soggetto societario", protagonista attivo nella costruzione dell'identità personale, dell'azione educativa e delle politiche sociali.

Nello studio delle tematiche della famiglia i legami che in essa si intrecciano vengono qualificati "con il termine cura, cioè attenzione, sollecitudine, premura, il cui contrario è, appunto, la trascuratezza e la non curanza"⁸⁷.

E anche in riferimento ai diversi ruoli che l'adulto ha nell'ambito familiare la Scabini definisce le differenti forma di cura a seconda del legame : "la cura della differenza, che riguarda l'adulto in quanto coniuge; la cura della riconoscenza, che riguarda l'adulto in quanto figlio; e la cura del dialogo, che riguarda l'adulto in quanto genitore"⁸⁸.

In tale prospettiva la relazione tra coniugi viene caratterizzata da reciprocità, che va a caratterizzare "l'incontro con la differenza dell'altro"⁸⁹ e dalla fiducia che permette di modificare "l'attrattiva originaria in affidamento dell'uno all'altro e consente la costruzione e il mantenimento nel tempo di un rapporto esclusivo con forti componenti di attaccamento emozionale. Il compito di sviluppo della relazione coniugale è, quindi, che ciascuno si prenda cura della differenza dell'altro"⁹⁰.

Per quanto riguarda, invece, la cura della riconoscenza e del dialogo, la prima dà la possibilità, sempre con un ruolo genitoriale che sia condiviso da entrambi i coniugi, di creare un legame tra le generazioni. La seconda "esprime il legame più significativo che

⁸⁶ Tutti i dati, numerici e contenutistici, che si riferiscono al Centro Studi e Ricerche sulla Famiglia ed alle attività ad esso connesse si possono trovare nel sito www.unicatt.it/pls/unicatt/consultazione, consultato il 28/08/08.

⁸⁷ M. L. De Natale, (a cura di), *Adulti in cerca...*, p. 50.

⁸⁸ *Ivi*, p. 51.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ *Ibidem*.

si instaura tra genitori e figli, con caratteri che variano nelle diverse età e tappe della vita”⁹¹.

È il dialogo, non solo quello fatto di parole, ma anche di gesti, che arricchisce le relazioni intrafamiliari ed è guida sicura nel percorso di crescita dei figli.

Questo tipo di approccio viene anche applicato alle varie transizioni critiche della famiglia e alle diverse forme di intervento per la stessa.

La tipologia di ricerca si focalizza su tematiche quali la nascita del primo figlio, lo sviluppo dell'autonomia in adolescenza, la giovinezza prolungata, la vecchiaia, la separazione ed il divorzio.

Uno sguardo plurigenerazionale e attenzione allo scambio tra le generazioni sono le peculiarità che hanno permesso l'avvio di percorsi di ricerca e di formazione molto innovativi.

A partire dall'Anno Accademico 2006/07 le attività di ricerca, formazione e intervento del Centro si sono articolate in 5 Macro-Aree tematiche, coordinate dalla Prof.ssa E. Scabini, dal Prof. V. Cigoli e dalla Prof.ssa G. Rossi.

Le macro aree riguardano:

- Adolescenti e giovani adulti;
- Relazioni di coppia
- Forme della genitorialità
- Famiglia e culture
- Comunità, relazioni sociali e politiche sociali.

Riguardo la prima macro area tematica l'oggetto di studio sono le relazioni intergenerazionali della famiglia e sociali durante la fase adolescenziale e durante la transizione verso l'età adulta.

I punti principali analizzati sono l'individuazione dei processi intergenerazionali specifici della transizione verso l'età adulta e delle dimensioni fondamentali di questa fase, l'influenza delle relazioni intergenerazionali sul benessere/adattamento e sull'inserimento lavorativo e nelle comunità ed infine il processo della trasmissione intergenerazionale.

Nella seconda macro area inerente la relazione di coppia viene approfondita la funzione della coppia secondo il modello relazionale simbolico.

Le linee di sviluppo della tematica si rifanno alla psicologia clinica e sociale e riguardano principalmente le caratteristiche socio-cognitive del funzionamento

⁹¹ *Ivi*, p. 52.

coniugale; gli eventi critici, le transazioni ed i processi trasformativi della coppia; la sperimentazione e la valutazione degli interventi di tipo clinico sulla stessa coppia; la messa a punto di metodi e di strumenti per la ricerca e l'intervento.

E, infine, la macro area collegata alle forme della genitorialità ha come precipuo oggetto di studio l'identità genitoriale che risulta essere inscindibilmente connessa al legame di coppia, ai legami intergenerazionali ed alla relazione con l'ambito sociale.

Legato all'attività del centro sono i master universitari di II livello in mediazione familiare e comunitaria ed in clinica della relazione di coppia.

Il centro è socio fondatore del REDIF (Réseau Européen des Institut de la Famille, Red Europea de Institutos de la familia, Family Institutes European Network) costituitosi nel maggio 1997.

Il REDIF è un gruppo settoriale della F.I.U.C., Federazione Internazionale delle Università Cattoliche.

Il Centro è, altresì, membro fondatore della European Society on Family Relations. L'associazione, oltre a promuovere la ricerca ed il collegamento tra i centri che aderiscono, ha l'obiettivo di organizzare conferenze e workshop, seminari di approfondimento per giovani ricercatori e di istituire una nuova rivista, "European Journal of Family Research", ed è inoltre collegato in Italia e all'estero con numerosi istituti di ricerca ed enti che si occupano di Famiglia.

Il Centro cura due serie di pubblicazioni, gli studi interdisciplinari sulla famiglia e i quaderni del centro studi e ricerche sulla famiglia.

Gli Studi Interdisciplinari sulla Famiglia sono lo strumento di divulgazione culturale e scientifica del Centro.

Per quanto riguarda, invece, i Quaderni del Centro Studi e Ricerche sulla Famiglia "lo scopo è quello di rendere accessibile agli studiosi interessanti materiali bibliografici, strumenti di indagine, tradotti, adattati o costruiti ad hoc e traduzioni di contributi ritenuti particolarmente utili per la ricerca. Trova così una veste pubblica parte del lavoro di paziente raccolta, lettura e schedatura che ha costituito il perno del nostro Servizio Documentazione collegato ai temi delle ricerche condotte presso il Centro. Reperire materiale qualificato, essere in possesso degli elementi precisi per accedere a lavori pubblicati su riviste specializzate poco diffuse in Italia, poter utilizzare strumenti già sperimentati, ci pare un passo importante verso una circolazione di informazioni il

più possibile completa, requisito fondamentale per la costituzione di un'immagine in campo familiare”⁹².

È giusto ricordare anche che i collaboratori del Centro Famiglia partecipano alla stesura dei Rapporti del CISF sulla famiglia in Italia, a cura del Prof. P. Donati.

Un riferimento va fatto anche alle numerose iniziative del Centro, alla partecipazione a convegni scientifici nazionale ed internazionali, alle conferenze tenute in contesti ecclesiali e della società civile.

Le attività cui si fa riferimento comprendono il lasso di tempo degli ultimi due anni e sono le seguenti:

- Il 13 febbraio 2007 il prof. Shalom Schwartz della Facoltà di Scienze sociali della Hebrew University di Gerusalemme ha tenuto un incontro su “Value orientation among young people: a cross-cultural perspective.
- Il 16 novembre 2007 è stato organizzato un Convegno internazionale sull’ “Essere generativi nella famiglia e nella comunità”, in occasione della presentazione del volume n. 22 di Studi Interdisciplinari sulla Famiglia.
- In data ancora da definire sarà organizzato il Convegno internazionale “Reconciling Family and Work: New Challenge for Social Policy in Europe”.

Per quanto riguarda le iniziative si possono anche ricordare :

- Nel mese di Marzo 2006, il prof. Rupert Brown della Sussex University, UK, ha visitato il Centro Studi e oltre a proseguire un lavoro congiunto di ricerca, ha tenuto anche una lezione agli studenti del primo e del terzo anno della Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche sulle più recenti linee di ricerca sul pregiudizio e un seminario per la Scuola di Dottorato in Psicologia sulle emozioni collettive di colpa e vergogna.
- Nel mese di Maggio 2006 il prof. Barber (University of Tennessee, USA) ha visitato il Centro Studi e ha presentato allo staff di ricercatori i risultati di uno studio cross-culturale sul parenting.
- Il 19 e il 20 ottobre 2006 in collaborazione con l'Alta Scuola Agostino Gemelli e il Servizio di Psicologia Clinica si è svolto un seminario sulle famiglie ricostituite con il prof. S. Browning, Professor of Psychology, Chestnut Hill College, Philadelphia, USA.
- Il 17 novembre 2006 ha avuto luogo la presentazione del volume “Dire famiglia oggi. le radici e il cammino di un pensiero sulla famiglia, ovvero il numero 21 della collana "Studi interdisciplinari sulla famiglia".

⁹² www.vitaepensiero.it/pagine/ricerche/librodet.asp?CodGOCC2=25488, 11/09/08.

- Il Centro ha curato una sessione nell'ambito del Convegno Fiducia e Dono presso il Centro Interuniversitario, ad Aosta nell' ottobre del 2006.

Il Centro ha altresì partecipato ai seguenti convegni scientifici nazionali :

- Raffaella Iafrate è stata Membro della Presidenza e relatore al IV Convegno Ecclesiale Nazionale organizzato dalla Conferenza Episcopale Italiana "Testimoni di Gesù Risorto Speranza del mondo", con la relazione Testimoni di speranza nella vita affettiva, Verona (16-20 ottobre 2006).

- A Lecce dal 7 al 9 settembre 2006, in occasione del VI Convegno Nazionale di Psicologia di Comunità "Psicologia per la politica e l'empowerment individuale e sociale. Dalla teoria alla pratica", sono stati presentati i contributi di Marzana D., Marta E., Pozzi M., "Perché anche loro contano... Lavoro sociale con bambini a rischio" e "Il difficile mestiere di essere genitori. Un'applicazione dei "Percorsi di Promozione e Arricchimento della genitorialità"; Tamanza G., Marchetti I., Marta E., Pozzi M., "Peer Mediation: valutazione di un intervento".

- A Genova, dal 18 al 20 settembre 2006, in occasione del VII Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Psicologia - Sezione di Psicologia Sociale sono stati presentati i contributi di Bertoni A., Iafrate R., Donato S., Rosnati R., Barni D., "Coping diadico, percezioni interpersonali e soddisfazione di coppia"; Manzi C., Regalia C., Soenens B., "Il supporto genitoriale all'autonomia in adolescenza: un confronto tra Italia e Belgio"; Pozzi M., Lanz M., Marta E., "Qualità della relazione coniugale, qualità della relazione genitori-figli e adattamento psicosociale dei figli: quale connessione?"; Ranieri S., Marta E., Cumsille P., "La relazione genitori-figli in adolescenza: monitoring e fiducia genitoriali. Un confronto cross-culturale"; Rosnati R., Barni D., Ranieri S., "Relazioni familiari, supporto sociale e benessere individuale: un confronto tra le percezioni di genitori adottivi e non adottivi con figli in età scolare".

Il Centro ha partecipato ai seguenti convegni scientifici internazionali :

- A Barcellona, in Spagna, il 10 e l' 11 marzo, 2006, in occasione del IV Congreso de la Asociación Española para la Investigación y Desarrollo de la Terapia Familiar "Violencia en la Familia: Modelos y Técnicas de Intervención", con il contributo di Cigoli V., Gennari M., "Violencia en la pareja y ternura en los vínculos: consideraciones clinicas".

- A San Francisco, U.S.A., dal 23 al 26 marzo 2006, presso the Society for Research on

Adolescence, in occasione del Biennial meeting, con i seguenti contributi: Manzi C., Soenens B., Vignoles B., Regalia C., "Cohesion and enmeshment revisited: Family differentiation, and psychological well-being in three European cultures"; Manzi C., Soenens B., Vensteenkiste V., Goossens L., Regalia C., "Parental autonomy-support and adolescent well-being: a cross-national comparison between Italy and Belgium"; Marta E., Lanz M., Pozzi M., Tagliabue S., "Where is the wind of change coming from? Volunteers continuing and volunteers quitting: which variables determine this choice?".

- Ad Antalya, in Turchia, dal 2 al 6 maggio 2006, in occasione della Xth EARA Conference, con il contributo di Tagliabue S., Pozzi M., Lanz M., Marta E., "If you are good at school ... nothing else matters Parent-child relationship and school achievement".
- A Cardiff, in Gran Bretagna, dal 10 al 13 giugno 2006, in occasione del 5th Meeting of the International Academy of Family Psychology (IAFP), con i contributi di Cigoli V., Gennari M., Tamanza G., "Violence in couples and the "value" of bonds: a clinical intervention procedure"; Guglhoer A., Walper S., Scabini E., "Is mate selection in early adulthood more strongly influenced by parents or peers? A comparison of Munich and Milan"; Iafrate R., Parmiani L., Giuliani C., Lifranchi F., "The role of parental divorce and gender in the transition to adulthood: an exploration of family processes and developmental tasks in an Italian sample"; Manzi C., Regalia C., Vignoles V.L., Soenens B., Scabini E., "Family relationships, identity and well-being: the moderating effect of culture"; Thonnissen C., Walper S., Scabini E., "The influence of economic insecurity on young adult relationship to parents: A comparison of Munich and Milan".
- A Long Beach, U.S.A., dal 23 al 25 giugno, 2006, in occasione del Biennial meeting of the Society Psychological Study of Social Issues, con i contributi di Marta E., Pozzi M., "A longitudinal study of volunteer persistence among young adults".
- A Creta, in Grecia, dal 6 al 10 luglio 2006, in occasione dell' International Conference on Personal Relationships, con i contributi di Bertoni A., Iafrate R., Barni D., Donato S., Rosnati R., "Perception of dyadic coping and marital satisfaction: a comparison between husbands and wives".
- A Norwich, in Gran Bretagna, dal 17 al 21 luglio 2006, in occasione della Second International Conference on Adoption Research, con i contributi di Greco O., "Adoptive Parenting: An instrument for a Potential Psychological Child Integration"; Rosnati R., Barni D., "Being a father: a comparison between adoptive and non adoptive families with school aged children"; Rosnati R., Barni D., Leon E., (Università di Siviglia),

Palacios, J. (Università di Siviglia), "Behavioural and socio-emotional adjustment in international adoptees: a comparison between Italian and Spanish adoptive parents' reports".

- A Spetses, in Grecia, dall' 11 al 24 luglio 2006, in occasione del 18th International Congress of the International Association of Cross-Cultural Psychology (IACCP), con i contributi di Regalia C., Manzi C., Vignoles V., Convenor del simposio "Family autonomy and relatedness across cultures"; Manzi C., Regalia C., Vignoles V. L., Soenens B., Scabini E., "Family differentiation in three European Countries".

- A Montreal, in Canada, il 5 agosto 2006, in occasione del Second International Congress For Psychoanalytic Family Therapy, con il contributo di Greco O., "The transmission of a traumatic experience across the generations: a clinical vignette".

- A Darmstadt, in Germania, dal 28 al 30 settembre 2006, in occasione del 3rd International Congress "Family Relations in Private and Public Contexts", European Society on Family Relations (ESFR), con i contributi di Bonini R., "The relation between generations: solidarity and ambivalence"; Cigoli V., Margola D., Molgora S. "Predicting marital therapy dropouts: Preliminary results through the application of a computer-assisted qualitative data analysis software"; Crespi I., "Gender mainstreaming and family policy in Europe: perspectives and debates"; Iafrate R., Giuliani C., "The impact of divorce on intergenerational relations and developmental tasks attainment during young adulthood"; Mazzucchelli S., "Family relations as social capital for private and public context"; Rossi G., "After may 1st 2004: emerging aspects about family and work in East Europe after the enlargement of the EU"; Rossi G., "Work and family between idealism and reality: trends and choices of men and women in Italy"; Rossi G., Chair of the workshop: Reconciling family and work: new challenges for social policies in Europe. Evidence from some national contexts, and Chair of the workshop: "Family, work and welfare politics: Looking at East Europe"; Scabini E., "Family Relations in Private and Public Contexts".

- A Opole, in Polonia, dal 6 all' 8 ottobre 2006, in occasione dell' VI European Conference of Community Psychology "Social Change in Solidarity", con il contributo di Marzana D., Marta E, Pozzi M., Flores J.M. "Because they have importance to communitarian job with children at risk".

- A Roma, il 31 marzo e 1 aprile 2006, in occasione del Convegno internazionale "La relazione precoce genitori-bambino: psicobiologia, psicopatologia e modelli di intervento", Università La Sapienza, con i contributi di Greco O., "L'affido familiare nei

primi mesi di vita come intervento clinico sociale sugli stili di attaccamento: primi esiti di una ricerca sulla cultura dei servizi affido”; Iafrate R., Greco O., Saviane L., “L'affido familiare nei primi mesi di vita come intervento clinico-sociale sugli stili di attaccamento: primi esiti di una ricerca sulla cultura dei servizi affido”.

- A Milano, l' 8 giugno 2006, presso l' Università Cattolica S. Cuore, Seminario Internazionale "Il Post traumatic stress disorder dopo il parto", con il contributo di Cigoli V., “Relational disturbances and risk for PTSD after childbirth”.
- A Caserta, il 28 e il 29 settembre 2006, in occasione del Congresso internazionale, Forum europeo dei centri di formazione alla mediazione familiare, con il contributo di Marzotto C., Farinacci P., “Gli strumenti grafici per conoscere la famiglia in mediazione, workshop”; relazione di Marzotto C., “Mediazione familiare: un settore della mediazione generale o una disciplina completamente differente?”.
- Ad Aosta, 6-7 ottobre 2006, in occasione del Convegno Internazionale "La Fiducia nelle relazioni interpersonali e comunitarie" promosso dal Centro Interuniversitario per la Ricerca sulla Genesi e sullo Sviluppo delle Motivazioni Prosociali e Antisociali e dall'Università della Valle d'Aosta, con i contributi di Scabini E., “Fiducia, relazioni familiari e legame sociale”; Ranieri S., Marta E., Scabini E., “Fiducia genitoriale e benessere psicosociale degli adolescenti”.
- A Milano, il 24 e il 25 ottobre 2006, in occasione della Conferenza internazionale "La generatività sociale del terzo settore: esperienze internazionali a confronto", con i contributi di Boccacin L., “Il terzo settore italiano: verso una Partnership sociale?”; Boccacin L., “Il capitale sociale di un'organizzazione multilivello. Il caso della Federazione dell'Impresa sociale, relazione”; Rossi G., chair della sessione “Il terzo settore negli Stati Uniti e in Europa: verso una prospettiva di studio innovativa e della sessione Terzo settore e capitale sociale: evidenze empiriche ed esperienze a confronto”.

Il Centro ha partecipato a varie conferenze tenute in contesti ecclesiali e della società civile con i seguenti contributi:

- Rossi G., Bramanti D., “Anziani non autosufficienti e servizi family friendly”, Torino, 17 gennaio 2006, Osservatorio Nazionale sulla Famiglia.
- Bertoni A., “La famiglia e le sue relazioni: essere genitori tra affetto e regole”, Lodi, 29 gennaio 2006, Parrocchia San Lorenzo.
- Iafrate R., “La famiglia e le relazioni sociali”, Piacenza, 16 febbraio 2006, CIVES.
- Bonini R., “Famiglia e matrimonio: le nuove sfide”, Villasanta, 17 febbraio 2006.

- Iafrate R., "La famiglia tra le generazioni: essere genitori tra affetto e regole", Codogno, 20 febbraio 2006, Azione Cattolica Diocesi Lodi.
- Scabini E., "Crescita dei figli e trasmissione intergenerazionale", Milano, 21 febbraio 2006, Conferenza presso il Club degli Orafi, SDA Bocconi.
- Maiocchi M.T., "La genitorialità divisa", Agrigento, 23-24 febbraio 2006, II giornata sulla paternità, "Funzione del padre e la risorsa della mediazione familiare", Consultorio Familiare.
- Tamanza G., "La mediazione familiare oggi in Italia", Agrigento, 23-24 febbraio 2006, II giornata sulla paternità, "Funzione del padre e la risorsa della mediazione familiare", Consultorio Familiare.
- Bertoni A., "Essere genitori tra affetto e regole", Tavazzano, 10 marzo 2006, Parrocchia San Giovanni Battista.
- Marzotto C., "L'intersezione tra due mondi: la costruzione dell'identità di coppia", Milano, 12 marzo 2006, San Fedele - Centro Giovani Coppie.
- Marzotto C., "Il maschile e il femminile, due identità nelle quali riconoscersi. La relazione di coppia", Milano, 14 marzo 2006, Parrocchia di Sant'Ambrogio.
- Carrà E., "Il welfare sussidiario: punti di forza e di debolezza delle politiche per la famiglia imperiosi", Sanremo, 15 marzo 2006, Convegno Cisl Imperia: "La famiglia negli enti locali".
- Tamanza G., Mombelli M., Marzotto C., Guida, M., "La nuova normativa in tema di separazione coniugale: questioni aperte ed implicazioni pratiche per il tribunale e per i servizi", Milano, 17 marzo 2006, Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Marzotto C., "L'affidamento condiviso dei figli e i diritti del minore", Varese, 24 marzo 2006, Ordine degli avvocati.
- Iafrate R., "L'affido di neonati: i risultati di una ricerca", Milano, 7 aprile 2006.
- Bertoni A., Regalia C., "Incontrare i figli di famiglie divise o ricostituite", Seveso, 4 maggio 2006, Diocesi di Milano, Giornata di studio per sacerdoti, Seminario arcivescovile di Severo.
- Boccacin L., "Il terzo settore: ruolo e opportunità", Padova, 6 maggio 2006, "Civitas".
- Marzotto C., "La difficile transizione della separazione/divorzio: i diversi punti di vista e le risorse possibili", Rho, 9 maggio 2006, Centro di Consulenza per la Famiglia.
- Rossi G., "Riconciliare famiglia e lavoro: una sfida per le donne europee", Milano, 12 maggio 2006, Consiglio Nazionale Donne Italiane - CNDI.

- Rossi G., "La sfida della pluralizzazione delle forme familiari: quale giuridificazione dei rapporti di tipo non matrimoniale", Milano, 24 maggio 2006, collegio Augustinianum, Università Cattolica.
- Bonini R., "La famiglia soggetto di politica sociale", Cremona, 25 maggio 2006, Diocesi di Cremona, Corso per l'impegno socio politico.
- Scabini E., "Adolescenti e giovani tra rischi e risorse familiari e sociali", Roma, 26-27 Maggio 2006, Intervento al XXVII Convegno di Studio "Adolescenza in crisi. Quale futuro possibile?", Accademia di Psicoterapia della Famiglia.
- Marzotto C., "Mediare conflitti, rigenerare legami: la funzione del terzo nelle contese familiari", Siracusa, 27-28 maggio 2006, Terzo Convegno di studi "Tragedie Greche e Psicopatologia", Istituto di Gestalt.
- Marzotto C., "I bisogni dei figli nella transizione della separazione/divorzio", Gallarate, 7 giugno 2006, Collegio arcivescovile.
- Greco O., "La coppia di fronte alle sfide della cultura contemporanea", Paestum, 26 giugno 2006, Convegno per coppie della Conferenza Episcopale Italiana "Vi darò un cuore nuovo".
- Greco O., "L'adozione del bambino nei primi anni dell'età scolare: dall'abbandono alla costruzione della filiazione adottiva", Milano, 30 settembre 2006, Intervento di formazione ai genitori in attesa di adozione, Istituto La Casa.
- Rossi G., "La rilevanza dei legami familiari nella costruzione della società: una questione di libertà e di responsabilità", Loreto, 6-8 ottobre 2006, Forum delle Associazioni familiari, Seminario di spiritualità e approfondimento e Assemblea del Forum.
- Scabini E., "Educazione e famiglia", Milano, 14 ottobre 2006, Intervento al Forum "Il senso dell'educazione", Rotary International Distretto 2040.
- Bonini R., "Assumersi responsabilità. Sfide e risorse nella transizione all'età adulta oggi", Firenze, 28 novembre 2006.

3.3.2 Il Centro Studi Pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare

Il Centro Studi Pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare⁹³ è stato fondato nel 1996, è diretto dal Prof. L. Pati ed ha la sua sede presso l'Università Cattolica di Brescia.

La ricerca pedagogica del Centro focalizza la sua attenzione sulla famiglia nella dimensione educativa.

Il Centro si avvale della collaborazione di istituzioni simili esistenti sul territorio nazionale e non, coinvolgendo studiosi italiani e stranieri. Il Centro mira a promuovere un modello di vita matrimoniale e familiare personalisticamente orientato, con la ferma convinzione che i cambiamenti strutturali e organizzativi che la famiglia come istituzione subisce nel tempo, non rovinano né rendono prive di valore le funzioni educative parentali, la dinamica educativa delle relazioni intergenerazionali, la capacità propositiva dell'ambiente domestico nei suoi aspetti umani e sociali.

Ha, inoltre, come obiettivo quello di mettere in evidenza, analizzare e far conoscere le motivazioni scientifiche, culturali, religiose che convalidano una proposta educativa al matrimonio ed alla vita familiare.

Degna di nota diviene a tale scopo l'intenzione del Centro di dare un rilevante contributo scientifico in prospettiva pedagogica ad una tematica, quale quella delle relazioni familiari, che per decenni è stata studiata solo in un'ottica psico-socio-demografica.

L'attività di ricerca viene svolta sia in maniera individuale che collettiva, con équipe di lavoro multidisciplinari.

Il Centro intraprende, altresì, studi e ricerche nei campi dell'educazione sessuale, intesa come educazione all'amore; degli itinerari di formazione, che avviano alla scelta matrimoniale e familiare; del cammino di educazione permanente alle funzioni coniugale e parentale; dei processi educativi, che contraddistinguono la vita della coppia e della famiglia durante gli stadi del suo ciclo di vita.

Fin dal primo anno di attività il Centro ha promosso un corso di perfezionamento post lauream per "Esperti nelle relazioni educative familiari". Il corso è stato attivato e

⁹³ Tutti i dati, numerici e contenutistici, che si riferiscono al centro studi pedagogici sulla vita matrimoniale e familiare ed alle attività ad esso connesse si possono trovare nel sito www.bs.unicatt.it/familia, consultato il 28/08/08.

riproposto in varie edizioni anche in seguito alla richiesta di molteplici istituzioni interessate alla formazione dei genitori ed alle tematiche inerenti l'educazione familiare. Associazioni, enti, organismi pubblici e privati percepiscono la necessità di poter fare riferimento a personale capace di progettare, condurre e valutare le iniziative intraprese sulla tematica dell'educazione familiare, da intendersi come educare con la famiglia, alla famiglia, nella famiglia.

Ciò ha fatto emergere la crisi di un modello di intervento su queste problematiche di natura psico- sanitaria e terapeutico- riabilitativa, a vantaggio di una riflessione preventiva e formativa, che sollecita altresì riflessioni pedagogiche.

La prima edizione del corso è stata quella dell' a.a. 1996-1997; la seconda edizione dell' a.a. 1999-2000; la terza edizione dell' a.a. 2001; la quarta edizione dell' a.a. 2002; la quinta edizione dell' a.a. 2004 e la sesta edizione dell' a.a. 2007-2008.

Altri corsi di perfezionamento organizzati dal centro sono i seguenti :

- Corso di perfezionamento post lauream per “Specialisti nell' educazione di soggetti con ritardo mentale”, in intesa con la sezione dell'ANFFAS di Brescia;
- Corso di alta formazione post-lauream per “Esperto in progetti di educazione interculturale”, con finanziamenti della regione Lombardia;
- Corso di alta formazione post-lauream per “Animatore di comunità”, con finanziamenti della regione Lombardia.
- Corso di aggiornamento per insegnanti di scuola elementare, media inferiore e superiore su “l'italiano come lingua due”, organizzato in base a convenzione con il CSA dal marzo al dicembre 2003 .
- Corso di aggiornamento per insegnanti delle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia dal titolo “Le competenze in relazione”, dall'ottobre 2004 al gennaio 2005.
- Corso di formazione “Novembre pedagogico 2007. Il primato dell'educazione familiare” (6-27 novembre 2007).

Il centro ha inoltre stabilito una collaborazione con l'istituto “Pro Familia” di Brescia, con cui ogni anno propone una scuola per genitori, occasione per sperimentare nuove forme di lavoro con i genitori, nuove modalità metodologiche (a.a. 2000-01; a.a. 2001-02; a.a. 2002-2003; a.a. 2003-2004; a.a. 2004-2005).

All'interno dell'Università Cattolica di Brescia il centro promuove incontri con gli studenti per approfondimenti tematici, in prospettiva pedagogica, dell'offerta formativa della stessa Università.

L'attività di ricerca resta comunque la priorità del centro.

Alcune delle principali tematiche oggetto di studi del centro sono :

- Le problematiche pedagogico- educative dell'adozione internazionale;
- Le problematiche pedagogico- educative dello stato di vedovanza;
- Le problematiche pedagogico- educative della paternità e della maternità;
- Le problematiche pedagogico- educative dell'innamoramento giovanile;
- Le problematiche pedagogico- educative suscitate dalla malattia di Alzheimer.

Nonostante le diversità delle problematiche trattate la riflessione teorica su di esse è fondamentale per una successiva riflessione pedagogica, poiché essa offre le coordinate valoriali e concettuali per mezzo delle quali leggere, progettare e orientare la vita, ma sempre con un costante riferimento alla realtà quotidiana.

I Corsi, i convegni di studio e i seminari per la diffusione di una cultura della famiglia attenta alla dimensione pedagogico - educativa della medesima, e al suo ruolo all'interno della società sono i seguenti (dal 1999 al 2007) :

- Convegno Nazionale su "La giovinezza: un nuovo stadio per l'educazione", 6-8 maggio 1999.
- Tavola rotonda su "Innamoramento giovanile e comunicazione educativa familiare", 24 novembre 1999.
- Giornata di Studio Scuola per Genitori sul tema "L'educazione familiare", 23 settembre 2001.
- Giornata di studio su "Malattia di Alzheimer e famiglia. Problematiche educative e ambiti di intervento", 11 novembre 2002.
- Ciclo di incontri "Lifelongeducation". Spazi di educazione lungo tutto l'arco della vita, a.a. 2000-2001:

- Lo sguardo distratto. L'educazione, l'arte, l'infanzia
- Centro Studi Pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare on-line. Incontro di presentazione del sito internet
- La formazione degli insegnanti
- Adolescenza
- Dossier statistico sull'immigrazione 2000 e prospettive di educazione interculturale
- Diventare Adulti. Paternità, maternità

- Ciclo di incontri "Lifelongeducation". Spazi di educazione lungo tutto l'arco della vita, a.a. 2001-2002:

- Pedagogia della famiglia, educazione degli adulti
 - Sviluppo sostenibile ed educazione ambientale
 - Educazione musicale fra gioco ed estetica
 - Cura e comunicazione educativa. Accompagnamento familiare ed alzheimer
 - Dossier statistico sull'immigrazione 2001. L'educazione in una società pluralistica e multiculturale
 - Testimonianza sulla Shoah, educazione e memoria
- Ciclo di incontri "Lifelongeducation". Spazi di educazione lungo tutto l'arco della vita, a.a. 2002-2003:
- Testimonianza sulla Shoah, educazione e memoria
 - Abitare la terra
 - Essere genitori nelle famiglie d'oggi
 - Famiglia on-line. Centro Studi Pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare. Presentazione della banca dati
 - Dimensione religiosa ed educazione: possibilità e limiti
 - Dossier statistico sull'immigrazione e prospettive di educazione interculturale
 - Progetto educativo e crescita umana
- Ciclo di incontri "Lifelongeducation". Spazi di educazione lungo tutto l'arco della vita, a.a. 2003-2004:
- L'educazione oggi tra indifferenza e solidarietà
 - Ambiente, educazione, legalità
 - Dossier statistico sull'immigrazione e prospettive di educazione interculturale
 - Minori abbandonati e progettazione educativa
 - Il maschile e il femminile interrogano l'educazione
 - Quale educazione morale nella società dell'indifferenza?
- Partecipazione al convegno Nazionale organizzato dalla rivista "La Famiglia" su "L'educazione alla genitorialità. Tra differenze di genere e generazioni", 23 - 24 ottobre 2003.
- Incontro su "Ricerca Pedagogica ed Educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli", 10 novembre 2003.
- Ciclo di incontri "Per una rinnovata cultura educativa della famiglia e dell'infanzia":

- 16 gennaio 2004: Fragilità e forza della famiglia oggi. Forme di solidarietà per la famiglia oggi
 - 27 febbraio 2004: Sentimenti, contesti educativi, relazioni di cura. Aver cura della famiglia
 - 29 aprile 2004: La tutela dei minori: strumenti legislativi e possibilità di intervento. Aspetti socio-culturali del maltrattamento minorile
 - 14 maggio 2004: Il maltrattamento in famiglia e verso i fanciulli. Il dialogo in famiglia e l'ascolto dei minori
- Giornata di studio “La relazione scuola famiglia” in collaborazione con l’Assessorato alla Pubblica Istruzione e alle Politiche Giovanili del Comune di Brescia, 19 marzo 2004.
- Ciclo di incontri “Lifelongeducation”. Spazi di educazione lungo tutto l’arco della vita, a.a. 2004-2005:
- Abitare la città: spazi educativi per adulti e bambini
 - Da qui al mondo. Pedagogia, ambiente, sostenibilità
 - Educazione familiare e flussi migratori. Presentazione Dossier statistico 2004 sull’immigrazione a cura della Caritas
 - Due età della vita in primo piano: infanzia e vecchiaia
 - Relazioni familiari e ricerca pedagogica.
- Seminari di studi “La relazione educativa tradita: famiglia e violenza sui minori”, 19 febbraio 2005, e “La paura dell’infanzia: processi di crescita tra difficoltà educative e relazioni di cura nella comunità locale”, 14 maggio 2005, in collaborazione con il Comune di Brescia.
- Ciclo di incontri “Lifelongeducation”. Spazi di educazione lungo tutto l’arco della vita, a.a. 2005-2006:
- Il ruolo dell’empatia e dei sentimenti nella relazione educativa
 - Interculturalità e scuola in Italia
 - Educare alla cittadinanza europea nella comunità locale: il ruolo delle istituzioni educative
 - Dimensione religiosa e proposta educativa
 - Il linguaggio fra oralità e scrittura come strumento di comunicazione educativa

- La ricerca in educazione ambientale. Verso una pedagogia dell'ambiente.
- Seminario di studio "Il maltrattamento minorile. Riflessioni, interpretazioni e prospettive di intervento", 23 marzo 2006.
- Convegno nazionale di studio "Conoscere la famiglia, tessere relazioni, costruire significati", 9-10 novembre 2006.
- Convegno "Educare all'autonomia tra famiglia e scuola. Quali spazi per i bambini e le bambine?", 2-3 febbraio 2007.
- Convegno "L'affidamento familiare come risorsa educativa della comunità locale", 15 marzo 2007.
- Convegno "Progettare la città. Prospettive di incontro tra pedagogia e architettura", 25 ottobre 2007.
- Convegno nazionale "Sicurezza nel lavoro: quale formazione?", 27-28 novembre 2007.

Il Centro fa parte della Federation Internazionale pour l' Education des parentes ed ha avviato una collaborazione con l' Association Internazionale de Formation et de Recherche in Education familiare.

Sono, inoltre, da segnalare le collaborazioni con il Pontificio Consiglio per la Famiglia, con vari uffici della Conferenza Episcopale Italiana, con l'European Parents Association, con la presidenza nazionale dell'A.Ge e dell' AGESC, con la Confederazione dei consultori familiari di Ispirazione Cristiana, con la Regione Lombardia, con Diocesi e Comuni di varie zone d' Italia.

Il Centro pubblica studi e ricerche nella collana "Famiglia", saggi di pedagogia familiare, messa a disposizione dall'Editrice la Scuola di Brescia.

I volumi pubblicati sono ad oggi i seguenti :

- N. Galli, *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, La Scuola, Brescia, 1997.
- R. Viganò, *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, 1997.
- L. Pati, *Pedagogia familiare e denatalità. Per il recupero educativo della società fraterna*, La Scuola, Brescia, 1998.
- L. Pati, (a cura di), *La giovinezza. Un nuovo stadio per l'educazione*, La Scuola, Brescia, 2000.
- V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia, 2001.

- H. A. Cavallera, *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dagli inizi dell'Ottocento alla fine della monarchia*, La Scuola, Brescia, 2003.
- A. Portera, *Educazione interculturale in famiglia*, La Scuola, Brescia, 2004.
- L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia, 2004.
- L. Pati, (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazione*, La Scuola, Brescia, 2005.
- C. Sità, *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, La Scuola, Brescia, 2005.
- H. A. Cavallera, *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, La Scuola, Brescia, 2006.
- P. Dusi, *Riconoscere l'altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*, La Scuola, Brescia, 2007.
- N. Galli, *La famiglia un bene per tutti*, La Scuola, Brescia, 2007.

Tra le altre pubblicazioni degli ultimi due anni del Centro si possono annoverare anche:

- C. Sità, *Il consultorio familiare, risorsa educativa del territorio. L'esperienza dei consultori della Federazione Lombarda dei Centri di Assistenza alla Famiglia (Fe.L.Ce.A.F.), I.S.U., Università Cattolica di Milano*, Milano, 2006.
- L. Pati, (a cura di), *Infanzia violata e solidarietà sociale. Elementi per un'interpretazione pedagogica*, I.S.U., Università Cattolica di Milano, Milano, 2006.
- L. Pati, L. Prenna, (a cura di), *Percorsi pedagogici ed educativi nell'opera di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- M. Amadini, *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, La Scuola, Brescia, 2006.
- L. Cadei, *La ricerca e il sapere per l'educazione*, I.S.U. Università Cattolica di Milano, Milano, 2005.
- M. P. Mostarda, *Progettare i processi formativi*, I.S.U. Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2002.
- L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia, 2006.

Per quanto riguarda, infine, l'attività di documentazione il Centro ha predisposto un sito internet con una ricca banca dati che fornisce indicazioni bibliografiche su temi di educazione familiare, sui servizi alle famiglie esistenti nel territorio, news riguardanti

iniziative di studio e di formazione, segnalazioni di siti internet utili per la ricerca e l'approfondimento scientifico-culturale dei problemi familiari.

Il ricco servizio di documentazione web fornisce informazioni circa volumi, collane, riviste italiane e non.

3.3.3 CREADA, centro di relazione educativa adulto- adolescente

Il Creada⁹⁴ nasce nel 2006 dalla collaborazione tra la Confederazione Italiana Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana, l'Associazione per l'Abbazia di Mirasole e l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, con la partecipazione dell'Ospedale Maggiore di Milano e con il sostegno della Regione Lombardia.

Il Creada è centro di studio, ricerca e formazione volto ad affrontare, in chiave pedagogica e prospettiva interdisciplinare, i problemi degli adolescenti e a valorizzare l'intervento educativo degli adulti nei loro confronti.

Il presidente è l'avvocato G. Grassani, il direttore scientifico la Prof.ssa M. L. De Natale.

Il centro si caratterizza come un servizio a carattere pedagogico, con un approccio educativo connesso ai principi del personalismo.

È un centro di educazione degli adulti e per gli adulti.

Oggi, infatti, il non facile dialogo intergenerazionale con gli adolescenti assume caratteri di crescente difficoltà a causa della complessità e della problematicità degli atteggiamenti e dei comportamenti giovanili, che trovano a volte impreparati gli adulti cui compete la responsabilità dell'educare.

Nonostante la crisi di orientamento attuale, non si può non aver fiducia nel futuro dei nostri giovani, nelle loro risorse.

Proprio nel momento della costruzione di sé l'adolescente non può fare a meno di genitori, insegnanti, adulti, che lo aiutino a perseguire i propri obiettivi, a rimanere coerente con se stesso, a non farsi coinvolgere dalle pressioni del mondo esterno, che lo aiutino a cercare una direzione in cui muoversi, a creare relazioni significative, a fare un progetto per il futuro.

Il Creada offre consulenza ad adulti che si occupano di adolescenti; ricerca sulle problematiche adolescenziali, sulle esperienze operanti a livello nazionale e internazionale in campo educativo nell'ambito dell'adolescenza, ricerca e attivazione di metodologie educative innovative; formazione di adulti che a vario titolo si relazionano con adolescenti e che vogliano perfezionare la propria competenza educativa (genitori, responsabili e operatori degli oratori, dei consultori e

⁹⁴ Tutti i dati, numerici e contenutistici, che si riferiscono al centro Creada ed alle attività ad esso connesse si possono trovare nel sito www.creada.it, consultato il 28/08/08.

dei centri giovanili, docenti e dirigenti delle scuole, delle associazioni sportive e ricreative, ecc). La metodologia utilizzata è quella della ricerca intervento.

Tale modalità di ricerca è “conoscere cambiando”, attraverso uno studio empirico e sperimentale del fenomeno sul campo, determinando modifiche negli eventi, studiandone gli effetti e proseguendo con confronti di gruppo e con interventi di tipo formativo-educativo.

I momenti di formazione presso il Creada pongono gli utenti a confronto con metodologie relazionali innovative, validate dal gruppo di ricerca dell' Università Cattolica del Sacro Cuore afferente alla Cattedra di Educazione degli Adulti.

Per ciò che riguarda i progetti di ricerca, invece, in questi ultimi si tende a valutare e riflettere sulle relazioni fondamentali della vita degli adolescenti con i genitori, gli educatori, gli operatori di servizi e i sacerdoti impegnati con i giovani.

I contesti in cui hanno luogo le ricerche-intervento rappresentano gli ambiti di vita quotidiana degli adolescenti: scuola, oratori, famiglia e consultori. Nei progetti vengono coinvolte le famiglie, che diventano così anche esse fruitrici e protagoniste sia in maniera diretta che indiretta.

Tra i progetti conclusi si annoverano:

- *I caratteri del servizio educativo nei consultori Felceaf* (concluso nel novembre 2006)

Questa ricerca, nata da una intesa tra la Cattedra di Educazione degli Adulti dell'Università Cattolica e la Felceaf, si può considerare la ricerca all'origine della riflessione sulla necessità di attivare il centro Creada. Con questo lavoro di ricerca si è voluto indagare, in prospettiva pedagogica, l'esito della fruizione dei servizi educativi da parte delle famiglie, per rilevare, in termini analitici, la ricaduta educativa dell'offerta del consultorio. Le finalità sono state quelle di offrire suggerimenti e direttive atti a qualificare in termini sempre più adeguati l'offerta educativa del Consultorio alla famiglia; riflettere insieme sulla dimensione educativa dei Consultori come operatori, come persone che si avvalgono dei servizi del Consultorio, come ricercatori; valorizzare l'esistente e riscoprire la funzione del Consultorio; prendere consapevolezza dei bisogni educativi a cui il Consultorio risponde e individuare nuove domande di educazione; ripensare le proprie conoscenze, le proprie capacità e i propri comportamenti in campo educativo ed acquisire nuove competenze. La ricerca, di tipo qualitativo, è stata effettuata attraverso l'ascolto diretto di operatori e utenti, con

interviste narrative, su un campione di consultori lombardi accreditati. Le dimensioni fondamentali indagate sono state: la presenza di una competenza specificatamente educativa o pedagogica nel consultorio, le strategie di intervento che il pedagogista utilizza, l'esistenza di procedure valutative della consulenza offerta in termini di valutazione pedagogica. Sono state effettuate 62 interviste nei consultori di G.B. Guzzetti di via Mancinelli a Milano, Celaf di Lecco, Centro della famiglia del decanato di Bresso, La famiglia di Trezzo sull'Adda (Mi), Per la famiglia di Orzinuovi (Bs), Istituto la Casa di Varese. I risultati della ricerca sono stati pubblicati nel n. 1 de "I quaderni del Creada".

- *"I luoghi dell'educazione in dialogo"*. Costruire la rete educativa attraverso le persone (progetto sperimentale- laboratorio territoriale).

I promotori di tale progetto sono stati il centro Creada e Spazio Ragazzi, progetto della Parrocchia SS. Pietro e Paolo di Corsico, attivo in 5 oratori del Decanato di Cesano Boscone (Milano) e con il patrocinio della FOM – Fondazione Oratori Milanesi. Le finalità generali del progetto sono state: favorire il dialogo tra gli adulti e gli adolescenti, promuovere una comunicazione efficace tra consultori, scuola, famiglia, associazioni sportive, oratori ecc.; facilitare le attività educative comunali, mettendole in rete; rafforzare il messaggio educativo utilizzando un linguaggio comune e creando una rete di sostegno tra educatori di ambiti diversi. Gli obiettivi sono stati quelli di fornire agli adolescenti e agli adulti occasioni di incontro e di confronto; far acquisire agli adulti coinvolti nella relazione educativa con gli adolescenti (genitori, docenti, educatori, allenatori sportivi ecc.) la conoscenza e il possibile uso di metodologie innovative specifiche; dotare gli adulti e gli adolescenti di strumenti di comunicazione significativi e comuni; facilitare incontri per attivare il dialogo su temi personali, come il significato dell'esistenza e i valori, nel rispetto dei ruoli e delle rispettive competenze; promuovere la partecipazione degli adolescenti attraverso occasioni di incontro e di socializzazione, che contribuiscano ad integrare lo sviluppo della personalità e favoriscano la costruzione del senso di appartenenza e dell'identità sociale di ciascuno, quali premesse per una matura assunzione di responsabilità personali; coinvolgere la realtà familiare come interlocutore privilegiato delle diverse realtà educative e aiutarla a superare l'isolamento; coinvolgere la realtà scolastica e aiutarla ad evitare il rischio dell'autoreferenzialità educativa; coinvolgere gli enti territoriali e mettere in rete gli operatori delle diverse realtà a servizio degli adolescenti; incentivare il confronto e l'interazione tra scuola, società, territorio. Da un

punto di vista metodologico sono stati utilizzati gli strumenti della ricerca-azione. In particolare, si è proceduto ad un'indagine conoscitiva della realtà territoriale e dei bisogni educativi delle persone coinvolte nel progetto attraverso strumenti di rilevazione di tipo quantitativo e qualitativo. I soggetti sono stati coinvolti attivamente sia nella fase di ricognizione dei bisogni, sia nella progettazione delle azioni di intervento. Sono stati, infatti, avviati incontri informativi-formativi per promuovere la conoscenza di tecniche e di metodi educativi innovativi (bilancio di competenze educative, mediazione dei conflitti, metodo Lipman). I destinatari sono stati adolescenti, operatori degli oratori, docenti, genitori, educatori, allenatori sportivi ed altri operatori degli spazi di aggregazione per adolescenti. La tipologia di servizio offerta è stata quella della consulenza, formazione, strumenti di lavoro. Le risorse umane e professionali impiegate sono state : professori universitari, ricercatori, dottorandi di ricerca. La prima esperienza avviata ha interessato il Decanato di Cesano Boscone (Milano). Le fasi di attuazione previste dal progetto sono state:

- indagine conoscitiva della realtà territoriale a cui il progetto si è rivolto;
- rilevazione dei bisogni educativi attraverso strumenti di indagine quantitativi e/o qualitativi. È stato predisposto un questionario per i docenti, i genitori, gli educatori e gli allenatori sportivi;
- svolgimento di percorsi di riflessione educativa specifici per educatori dell'oratorio e allenatori sportivi e per genitori. L'obiettivo comune ai diversi percorsi ipotizzati è stato quello di promuovere la progettazione partecipata degli interventi formativi ed educativi tra l'equipe del Creada e, rispettivamente, gli educatori, i genitori, i docenti;
- realizzazione degli interventi progettati, la verifica, la valutazione e la riprogettazione condivisa.

Gli strumenti utilizzati sono stati quelli del metodo delle storie di vita, racconti strutturati, strumenti di lavoro già sperimentati come quelli per il bilancio delle competenze educative e per il Metodo Lipman, incontri di studio, attività di gruppo. Gli strumenti utilizzati che miravano a verificare il raggiungimento degli obiettivi e l'andamento dell'iniziativa sono stati test d'ingresso e di uscita, colloqui, monitoraggi, interviste.

Per la buona riuscita del progetto si è ritenuto indispensabile una collaborazione con gli operatori degli oratori, con i genitori, con le istituzioni scolastiche, con le parrocchie, con gli Enti locali, con le Associazioni sportive. Sono stati altresì coinvolti altri soggetti sociali quali

Consultori, Movimento per la vita, Associazione medici cattolici, A.Ge, Agesc, Oratori salesiani, Associazioni sportive.

I responsabili del Progetto sono stati l' Avv. G. Grassani, presidente Creada; la Prof.ssa M. L. De Natale, Professore ordinario di Pedagogia generale e Pro Rettore Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e direttore del Creada; Prof. Don S. Massironi, vicario parrocchiale Corsico, Parrocchia SS. Pietro e Paolo; docente scuola secondaria superiore e responsabile del Progetto Spazio Ragazzi.

Tutti i lavori facenti parte del progetto di ricerca su citato sono stati pubblicati nel n.2 de "I quaderni del Creada".

- Promuovere il dialogo adulti- adolescenti nelle scuole secondarie

Tale progetto è stato rivolto agli studenti, ai genitori e ai docenti del primo biennio della Scuola Secondaria di secondo grado. Lo scopo è stato sostenere ed incrementare le relazioni all'interno delle istituzioni scolastiche, nella consapevolezza che solo dalla partecipazione, dal confronto, dal dialogo e dalla condivisione di tutte le sue componenti possono scaturire esiti positivi per gli studenti. È stato avviato nell'Aprile 2006 presso l'Istituto d'Istruzione Superiore Statale "Domenico Cotugno" de L'Aquila, diretto dalla Preside E. Fainella. Sono stati effettuati alcuni incontri (sessioni) con due gruppi di studenti del 1° anno (in totale circa 45 alunni), rispettivamente il 1° sez. F M e il 1° sez. C P, e due gruppi pomeridiani aperti ai rispettivi docenti e genitori. Le finalità sono state quelle di far dialogare tra loro studenti e adulti inseriti in gruppi omogenei e utilizzare il prodotto di ciascun gruppo (agenda) come mezzo per l'acquisizione reciproca di nuovi punti di vista; sollecitare i processi creativi e critici in adolescenti e adulti, per una migliore relazione e partecipazione sociale. Gli obiettivi per i gruppi di studenti sono stati quelli di imparare a pensare con gli altri: attraverso l'interazione sociale incrementare/sviluppare il potenziale cognitivo dei ragazzi; sviluppare capacità di pensiero e di ragionamento: stimolare operazioni cognitive e atteggiamenti critici e creativi; orientare in senso positivo lo sviluppo socio-affettivo (stima di sé, rispetto degli altri); rafforzare competenze comunicative, atteggiamenti democratici; esprimere il proprio punto di vista e ascoltare il punto di vista dell'altro (coetaneo o adulto). Gli obiettivi, invece, per i gruppi di adulti sono stati quelli di rafforzare competenze comunicative e atteggiamenti democratici; esplicitare le premesse implicite delle comunicazioni e le generalizzazioni pregiudiziali delle affermazioni; esprimere il proprio punto di vista e ascoltare il punto di vista dell'altro; esercitarsi, come genitori e insegnanti, ad ascoltare i giovani, a guidarli e motivarli,

promuovendo valori positivi; formulare domande. Le metodologie e gli strumenti utilizzati sono stati il metodo Lipman come strumento di scambio dialogico e di espressione di pensiero critico, creativo e valoriale. Testi del curricolo di Lipman, tradotti e adattati, riguardanti le relazioni intergenerazionali, le regole, la comunità, la crescita; esercitazioni tratte dai manuali e rielaborate per lo scopo; agenda e piani di discussione elaborati dal gruppo degli adolescenti.

- *Gli oratori, luoghi educativi*

Questo progetto, il terzo in collaborazione con la FOM (Fondazione degli Oratori Milanesi), ha posto al centro dell'attenzione un'altra relazione fondamentale per gli adolescenti: quella con le figure religiose di riferimento e con gli educatori operanti in ambito parrocchiale. L'Oratorio si prefigge, attraverso varie ed articolate proposte educative, di promuovere l'aggregazione sociale, il senso di appartenenza alla comunità della Chiesa, la crescita nella fede. I giovani e i ragazzi sono gli artefici privilegiati della vita dell'Oratorio, che li vuole aiutare nella loro crescita umana e cristiana, incoraggiandoli a scoprire i loro personali carismi e promuovendo l'assunzione di crescenti responsabilità. Attualmente i sacerdoti e gli educatori sentono l'urgenza di riavvalorare la comunione e la dimensione educativa dell'Oratorio, in particolare nei riguardi degli adolescenti, e il sostegno ai genitori; intendono scommettere su una cultura oratoriana che sappia ancora comunicare con successo il Vangelo. La ricerca ha inteso offrire strumenti e orientamenti atti a qualificare in termini sempre più adeguati l'offerta educativa dell'oratorio attraverso la stesura e l'attuazione di progetti educativi personalizzati e il rafforzamento del legame con le famiglie. Il piccolo gruppo con il quale la ricerca intervento si è svolta era formato da operatori della FOM e da educatori provenienti da diverse realtà parrocchiali: Villa san Carlo Valgreghentino (LC), St. Maria Ausiliatrice - Barona (MI), Vighizzolo di Cantù (Co), Nerviano (Mi). Un primo incontro di coinvolgimento nel percorso di ricerca-intervento si è tenuto l'8 ottobre 2006 e un secondo incontro per l'offerta dello strumento di lavoro predisposto si è svolto il 17 dicembre 2006. Lo strumento di osservazione offerto era a servizio degli operatori degli oratori che volevano condividere con i ricercatori difficoltà di natura educativa e costituisce il tramite tra gli educatori e l'equipe del Creada. È stato richiesto di compilare lo strumento in forma anonima. Le emergenze pedagogiche sono diventate oggetto di studio e di confronto con tutti gli operatori degli oratori interessati, secondo il metodo della ricerca intervento presentato presso l'Abbazia di Mirasole nell'incontro dell'8 ottobre 2006.

- *Gli adolescenti nei consultori della Confederazione Italiana Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana*

Il progetto si è svolto in collaborazione con la Confederazione Italiana dei Consultori Familiari di ispirazione Cristiana, per la rilevazione di “casi” relativi ad adolescenti che si sono rivolti ai consultori nell’ultimo triennio.

L’indagine è stata finalizzata sia alla comprensione delle problematiche educative emergenti “in situazione”, sia alla delineazione di strategie di intervento operativo.

I casi analizzati sono stati 511 nelle seguenti regioni: Abruzzo (Avezzano, L’Aquila, Ortona), Calabria (Reggio Calabria), Emilia Romagna (Modena), Lazio (Roma-Al Quadraro), Lombardia (Cinisello Balsamo, Magenta, Melzo, Milano-G.B. Guazzetti, Orzinuovi, Varese), Sardegna (Alghero), Toscana (Firenze- Il Campuccio), Triveneto (Verona Nord), Liguria (Genova).

Per gli operatori dei consultori la ricerca-intervento ha previsto momenti di coinvolgimento nella restituzione dei dati emergenti dalla ricerca stessa.

In questa prospettiva di coinvolgimento è stato promosso un primo seminario aperto a docenti ed operatori dei consultori che ha avuto luogo presso l’Abbazia di Mirasole nei giorni 25 e 26 Novembre 2006.

Si sono avute 30 iscrizioni con 26 presenze provenienti da diverse realtà consultoriali e scolastiche: Consultorio CIF comunale di Pescara, Consultorio Familiare interdecanale “La Famiglia” di Seregno, Consultorio CIF di Avezzano, Centro “Per la famiglia” di Orzinuovi, Consultorio “La famiglia” di Siena, Consultorio di Cagliari, Consultorio Familiare “Verona Nord”, Consultorio familiare di Alghero, Consultorio CIF di Genova, Consultorio di Ortona, Consultorio familiare CIF de L’Aquila, Consultorio familiare di Melzo; per la scuola erano presenti docenti dell’Istituto “A. Volta” di Lecco e dell’Istituto d’Istruzione Superiore Statale “D. Cotugno” de L’Aquila. Le risultanze sono in corso di pubblicazione nel Quaderno Creada n. 3.

- *Il contributo educativo del consultorio alle coppie separate*

Scopo del progetto di ricerca è stato quello di capire di quali risorse per relazionarsi con gli altri (figli, nuovi compagni ecc.) dispongono le persone che hanno affrontato una separazione coniugale.

Le variabili prese in considerazione nell’individuazione del campione da intervistare sono state: separazione/divorzio (le persone intervistate erano separate o divorziate,

membri della stessa coppia divisa oppure singoli partecipanti, con una storia di separazione/divorzio alle spalle); genitorialità (la genitorialità poteva essere vissuta sia rispetto ai figli della ex coppia, sia rispetto ai figli generati con i nuovi compagni).

La ricerca, in collaborazione con il Consultorio di Mantova, dell'Ucitem, è stata condotta con metodologie di indagine qualitativa.

Lo strumento utilizzato ha esplorato quattro aree:

-Cambiamenti registrati nella storia di vita legata all'evento della separazione. I nuclei tematici presi in esame sono: cura di sé, relazione con l'ex coniuge, cura dei figli, rapporto con la propria famiglia di origine, rapporto con la famiglia dell'ex coniuge, rapporti di amicizia, considerazione del denaro, lavoro, impiego del tempo libero, confronto con l'altro sesso, gestione della casa, rapporto con la fede

-Scelte e atteggiamenti valoriali presenti, precedenti e successivi alla separazione. I valori e gli atteggiamenti proposti sono: libertà, sicurezza, amore, fede, amicizia, educazione, lealtà, pazienza, umiltà, iniziativa personale, ascolto, fiducia, comprensione, determinazione, comunicazione e senso di responsabilità

-Problematiche e cambiamenti emersi dopo la separazione nell'esercizio del ruolo genitoriale. Sono suggerite tre tipologie di problematiche: materiali, affettive ed educative. Le tematiche affrontate sono: il tempo trascorso con i figli, le attività svolte insieme, le occasioni di dialogo, la tipologia dei problemi affrontati, le regole proposte. E' richiesta anche una valutazione critica sul vissuto genitoriale, coniugale e parentale.

-Istituzioni e figure di sostegno nella fase della separazione. Le istituzioni indicate sono: il consultorio, lo studio legale, la parrocchia, il luogo di lavoro, la scuola.

Lo strumento è stato utile per condurre il colloquio con le modalità dell'intervista semistrutturata. Ciò ha consentito di mettere le persone in condizioni di esprimere e di raccontare le esperienze vissute a partire dalla narrazione di sé. L'originalità di ciascuna storia di vita è potuta scaturire per mezzo sia della traccia dell'intervista, sia della conduzione sistematica compiuta dall'intervistatore.

Gli esiti del lavoro sono stati pubblicati nel n. 1 de "I Quaderni del Creada".

- Nell'ambito del progetto genitorialità responsabile "Essere figlio, essere genitore, essere educatore oggi", dalla collaborazione tra il Creada e l'Istituto "V. Fornari", Liceo Sociopsicopedagogico, Linguistico, scienze sociali di Molfetta è nato un progetto educativo sul tema *"Il divieto nella relazione educativa : espressione d'autorità o provocazione alla responsabilità?"*

Le motivazioni, così come riportate sul sito del Creada⁹⁵, sono le seguenti.

“L’uomo cammina quando sa dove andare”. Questa frase attribuita a S. Francesco d’Assisi è un monito per tutti coloro che hanno rinunciato a camminare con le proprie gambe per farsi trascinare o per vivere la vita come una perenne fuga, o come spettatori con la perenne sensazione di avere le spalle al muro. Ne sono tristi testimonianze le odierne dispersioni scolastiche, le famiglie che demandano ad altri il proprio ruolo educativo, i cittadini che si allontanano dal corretto vivere sociale. Se non c’è una corretta consapevolezza di poter camminare con le proprie gambe, non si può né camminare né stabilire obiettivi da raggiungere. E poiché l’identità di ognuno ha le sue radici nel gruppo familiare e nella cultura di appartenenza, appare evidente la necessità di una nuova cultura-motore e di una scuola che sia attivo luogo d’incontro per una riflessione sulla responsabilità genitoriale, per un’indagine sul proprio essere uomo e per una intelligente mediazione educativa. Un processo di educazione permanente, insomma, che unisca, in una relazione circolare e consapevole, il mondo dei ragazzi, delle famiglie e della scuola, attraverso specifici supporti psico-pedagogici.

Il progetto “Essere figlio, essere genitore, essere educatore oggi” nasce, quindi, dall’urgenza di agire il presente, sapendo mettersi responsabilmente in gioco per essere protagonisti consapevoli e attivi della propria storia.

La questione che si è inteso affrontare con la realizzazione di questo specifico progetto tocca il cuore della relazione educativa con gli adolescenti nel momento in cui questi devono aprirsi all’assunzione e all’esercizio di una libertà responsabile e alla scelta dei principi cui ispirare i propri comportamenti.

Il progetto ha voluto incidere, attraverso una sua maggiore qualificazione pedagogica, sulla difficile relazione intergenerazionale che lega gli adulti agli adolescenti e ai giovani, articolandosi in diversi luoghi istituzionali – famiglia, scuola, contesto extrascolastico – e rivelando spesso la sua complessità e la sua problematicità attraverso i comportamenti trasgressivi posti in atto dai giovani. In particolare, il progetto ha mirato ad inserirsi nel contesto culturale e sociale della provincia di Bari, utilizzando per lo svolgimento delle attività formative le strutture messe a disposizione dall’Istituto “V. Fornari” ed avvalendosi della competenza professionale della Prof.ssa L. A. M. Panunzio (referente del progetto per la scuola e per il Dipartimento di Scienze Umane) e del supporto di altro personale offerto dalla scuola per la realizzazione del progetto stesso. Il Creada, a sua volta, collabora attraverso il suo gruppo di esperti e di

⁹⁵ <http://www.creada.it/progetto08.htm>, consultato il 15/10/08.

formatori allo sviluppo dell'iniziativa e all'approfondimento delle tematiche oggetto di indagine.

Sul piano delle finalità generali, il progetto si è proposto di migliorare il dialogo e il confronto tra gli adulti e gli adolescenti e di rafforzare il messaggio educativo offerto dalle diverse figure adulte attraverso la definizione di un linguaggio comune, la promozione di una comunicazione efficace e la creazione di una rete di sostegno tra educatori di ambiti diversi, anche attraverso l'apprendimento di innovative metodologie riflessive e autoformative e di strumenti comunicativi efficaci. Tutto ciò nell'ambito di incontri per attivare il dialogo su temi personali, come il significato dell'esistenza e i valori, nel rispetto dei ruoli e delle rispettive competenze.

Gli ulteriori obiettivi specifici che il progetto ha inteso raggiungere possono essere distinti in base ai destinatari coinvolti:

Per gli studenti:

- Avviare processi di autovalutazione e riflessività
- Apprendere ad essere consapevolmente e responsabilmente se stesso
- Indagare e leggere in modo sempre più responsabile il proprio divenire personale e sociale: essere figlio e cittadino
- Promuovere la partecipazione degli adolescenti attraverso occasioni di incontro e di socializzazione, che contribuiscano ad integrare lo sviluppo della personalità e favoriscano la costruzione del senso di appartenenza e dell'identità sociale di ciascuno, quali premesse per una matura assunzione di responsabilità personali

Per le famiglie:

- Coinvolgere la realtà familiare come interlocutore privilegiato delle diverse realtà educative e aiutarla a superare l'isolamento
- Condividere con la scuola la responsabilità educativa
- Approfondire e confrontare il proprio modello di genitorialità
- Apprendere la forza del "divieto", ma anche quello del rinforzo positivo

Per i docenti:

- Coinvolgere la realtà scolastica e aiutarla ad evitare il rischio dell'autoreferenzialità educativa
- Valutare i processi di apprendimento e di insegnamento
- Armonizzare i percorsi didattico-educativi con le aspettative dei genitori e con i bisogni degli alunni

- Avviare processi di un'ampia educazione permanente
- Incentivare il confronto e l'interazione tra scuola, società, territorio nel servizio educativo agli adolescenti

Le fasi di svolgimento del progetto, articolate sulla base delle attività previste, sono state le seguenti:

Fase preparatoria: presentazione del progetto in occasione di un'assemblea aperta a docenti, alunni, famiglie ed esperti, anche al fine di promuovere l'apertura della scuola alle altre scuole, alle associazioni di genitori, alle associazioni parrocchiali, alle associazioni sportive ecc. L'introduzione al tema è stata affidata alle relazioni della Prof.ssa R. De Franco, Docente di Bioetica e di Filosofia morale e Referente scientifica Creada, sulla questione "Il rispetto della regola: dimensione etica", e della Prof.ssa M. L. De Natale, Docente di Pedagogia generale e di Educazione degli adulti e Direttore Scientifico Creada, sulla questione "Il rispetto della regola: dimensione pedagogica".

Fase laboratoriale: predisposizione e somministrazione di strumenti qualitativi e quantitativi per la rilevazione dei bisogni educativi dei soggetti. Coinvolgimento dei partecipanti in strategie e metodologie attive di comunicazione educativa: Laboratorio di gestione dei conflitti, Laboratorio sul metodo Lipman, Laboratorio sul bilancio di competenze educative, Attività di gruppo, Riflessione critica ed autovalutativa della prassi educativa ecc. In tal modo, si intende realizzare dei percorsi di riflessione pedagogica che prendano in considerazione la specificità della condizione personale dei giovani e dell'esperienza educativa delle diverse figure adulte protagoniste. L'obiettivo consiste nel promuovere la progettazione partecipata degli interventi formativi ed educativi tra l'equipe del Creada e gli adolescenti, i genitori, i docenti, gli altri educatori.

Fase elaborativa e propositiva: rielaborazione dei risultati attraverso tecniche d'analisi qualitativa e formulazione di strategie di intervento educativo, individualizzando quanto più possibile i percorsi sulla base dei bisogni educativi emersi e delle aspettative espresse e/o inesprese.

Fase valutativa: verifica dell'efficacia del corso e del raggiungimento degli obiettivi e valutazione dell'iniziativa da parte dei partecipanti attraverso l'utilizzo di test, colloqui, monitoraggi in itinere.

Fase della pubblicizzazione dei risultati: presentazione e diffusione dei risultati, sia relativi all'analisi delle problematiche educative emerse, sia riguardanti i percorsi di

formazione attuati e le proposte pedagogiche maturate, tramite tavola rotonda e/o convegno, con lo scopo di evidenziare la stretta relazione che intercorre tra luoghi di crescita culturale e luoghi sociali.

Dall'analisi dei bisogni è emerso un disagio giovanile, manifesto o nascosto, connesso alle caratteristiche della complessità sociale, le quali incidono fortemente sulla formazione delle nuove generazioni. Queste caratteristiche della complessità possono essere considerate le cause aspecifiche del disagio. I fattori, infatti, che influiscono sull'imbocco dei percorsi che portano alla condizione di disagio giovanile appartengono a più dimensioni e riguardano il sistema di valori della cultura sociale, le condizioni sociali di vita dei giovani e la loro struttura di personalità. Il disagio appare, perciò, come il prodotto di un insieme complesso di fattori, nessuno dei quali da solo sembra essere sufficiente a produrlo, ma la cui successione nel percorso esistenziale eleva notevolmente la probabilità che esso si manifesti nella vita del giovane. In particolare, il processo formativo del giovane avviene in una pluralità – quasi sempre frammentata, disarticolata e poco coerente – di proposte di valori, di modelli di comportamento, di stili di vita che favoriscono il suo orientamento verso percorsi flessibili, pragmatici e aprogettuali, non in grado di prevenire il disagio. Occorre, invece, promuovere quell'integrazione e quella sinergia tra le differenti agenzie educative, la cultura sociale dominante, le esperienze relazionali e di produzione di significato nei mondi vitali e dei consumi, necessarie per la proposta alle nuove generazioni di un progetto di vita incompatibile con quello distruttivo del disagio, in quanto orientato verso la liberazione da quei condizionamenti che impediscono la loro piena realizzazione umana, la loro autonomia e l'assunzione della responsabilità verso se stessi e il mondo sociale e naturale che abitano. Si sta quindi sempre più diffondendo la convinzione, sia a livello di riflessione pedagogica teorica che di pratica dell'educazione/prevenzione, che la prevenzione deve sempre di più divenire promozione della formazione individuale e sociale della persona attraverso l'educazione e l'intervento sui processi socializzanti e culturanti in cui essa avviene. Anche gli studi di settore concordano sul fatto che la scuola non può più restare ancorata alla sola trasmissione di conoscenze e abilità. Tale impostazione comporta che si trasferiscano idee inerti, non vagliate criticamente, né combinate in nuove relazioni con altre idee (Whitehead, 1992) ed esclude i sistemi informale e non formale, il cui concorso nell'azione educativa delle giovani generazioni è invece auspicato dall'Europa (Delors, 1996). La frammentazione delle agenzie educative, infatti,

accresce i fattori di rischio per l'adolescente, ancora incerto tra dipendenza e autonomia e maggiormente esposto a scelte di vita anche pericolose e ad atteggiamenti di sfida verso la tradizione e gli adulti di riferimento. È evidente pertanto l'esigenza di coltivare, in tutti gli adulti che svolgono un'opera educativa nei confronti dei più giovani, dai genitori agli insegnanti, agli educatori del tempo libero, le competenze necessarie al riconoscimento dei fenomeni di disagio e dei comportamenti a rischio e di incentivare negli stessi adolescenti la crescita e la maturazione non soltanto fisiche e psicologiche, ma anche etiche e sociali. Il risultato atteso consiste nella possibilità di definire un itinerario formativo capace di integrare i luoghi e le competenze educativi di genitori, insegnanti ed altre figure adulte chiamate ad affrontare le problematiche adolescenziali e giovanili, costruendo una circolarità di dialogo e di scambi significativi con lo stesso mondo giovanile, reso anch'esso protagonista di un percorso di presa di coscienza di sé e della propria identità personale e sociale e di progressiva assunzione di responsabilità rispetto alle norme e ai valori. Tale risultato, che sollecita un apporto di riflessione teorica unito ad un impegno di carattere pratico, va perseguito attraverso il confronto tra i diversi soggetti coinvolti nel progetto, tramite la riflessione sugli specifici stili educativi, grazie allo scambio e alla sintesi di qualità e di competenze umane, professionali, culturali, spirituali di ciascuno, in una logica di approfondimento della comunicazione pedagogicamente significativa a livello interpersonale, intergenerazionale, interdisciplinare, interistituzionale. Il risultato è stato quello di pervenire all'individuazione degli elementi necessari per rendere concreta una significativa progettualità di prevenzione e/o recupero del disagio giovanile condivisibile dai sistemi formale, informale e non formale e per offrire una risposta più soddisfacente ai bisogni di crescita dei giovani adolescenti, tracciando un orizzonte concettuale di riferimento sulle problematiche esaminate e delle linee operative rispettose delle situazioni e dei contesti particolari. Per quanto riguarda l'aspetto metodologico ci si è avvalsi degli strumenti della ricerca-azione. In particolare, si è proceduto ad un'indagine conoscitiva della realtà territoriale e dei bisogni educativi delle persone coinvolte nel progetto attraverso strumenti di rilevazione di tipo quantitativo e qualitativo. I soggetti sono stati coinvolti attivamente sia nella fase di ricognizione dei bisogni, sia nella progettazione delle azioni di intervento. Sono stati, infatti, avviati incontri informativi-formativi per promuovere la conoscenza di tecniche e di metodi educativi innovativi (mediazione dei conflitti, metodo Lipman, bilancio di competenze educative ecc.).

Il progetto si è concluso il 23 maggio 2008 con un pubblico incontro ed è di imminente pubblicazione il Quaderno Creada con i relativi dati, ma si auspica che la serietà e l'intelligenza civile e pedagogica del Progetto possano fruttuosamente proseguire anche nel futuro.

- *La presenza degli adolescenti nei consultori dell'Ucitem*

A seguito della relazione del Direttore scientifico del Creada al Convegno Nazionale Ucitem a Roma nel luglio 2007, il Presidente nazionale dell' Ucitem ha chiesto di estendere ai consultori che aderiscono all'Associazione la ricerca svolta in merito ai casi di adolescenti problematici che si sono presentati ai consultori della Confederazione Italiana Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana. Il Creada ha perfezionato lo strumento di ricerca e l'ha trasmesso al Presidente dell'Ucitem, dott. Sivelli, nel novembre 2007.

- Il Creada, in collaborazione con la FOM, propone a tutti gli educatori, operatori, genitori e responsabili di oratorio un percorso di formazione modulare e personalizzato (Laboratorio sperimentale, proposta formativa 2007-2008).

L'originalità dell'offerta è data dalla possibilità per ciascuno di poter costruire il proprio itinerario di riflessione educativa affinché si senta protagonista responsabile del proprio percorso formativo.

La finalità dell'offerta è quella di sostenere, con uno spessore pedagogicamente corretto, l'attività educativa dei numerosi soggetti che con generosità, con costanza, e con coerenza ai principi cristiani, operano a servizio dei giovani in una realtà parrocchiale.

Nell'ambito dell' attività di formazione e sostegno all'impegno della ricerca azione, per i consultori gli eventi organizzati sono stati i seguenti :

- *Adolescenti e droga della "ricreazione".*

Percorso di coinvolgimento nella ricerca-intervento degli insegnanti, degli operatori dei consultori e dei medici.

Lo scopo del corso è stato quello di stimolare la riflessione sulle problematiche, attualissime, legate all'uso di sostanze stupefacenti da parte prevalentemente di adolescenti, con una particolare focalizzazione su quelle che sono le nuove, ma poco conosciute, droghe.

Il tutto per poter progettare interventi educativi a proposito.

Come già accennato in precedenza tutto il materiale fornito, i dati, le valutazioni sono stati preziosi per delineare meglio il profilo dell'adolescente attuale e soprattutto per capire le cause che portano a tanta autodistruzione, tra cui la principale è proprio il non avere alle spalle una famiglia basata su solidi valori.

Il corso ha inteso anche essere il richiamo di quelli già attuati lo scorso anno per gli operatori dei Consultori e per i docenti.

Il corso è stato articolato in interventi teorici e laboratoriali, al termine dei quali è stato fornito ai partecipanti un nuovo strumento per la ricerca intervento.

Sono stati presentati i dati su adolescenti e droga emersi dalla ricerca nazionale Creada-Confederazione italiana consultori di ispirazione cristiana; sono intervenuti la Dott.ssa L. Rancilio, che ha presentato alcuni casi di adolescenti e l'importanza della prevenzione nell'uso di droghe; il Prof. F. Sbattella, che ha tracciato un profilo dell'adolescente che fa uso di droghe; la Dott.ssa A. Costantino, che trattato l'argomento degli indicatori di rischio psicopatologico in adolescenza; il prof. L. Janiri che ha parlato degli effetti dell'uso di sostanze stupefacenti in età adolescenziale; la Dott.ssa M. Musaio che ha cercato di tracciare un possibile itinerario educativo con una relazione sulla "via del bello".

Il lavoro sviluppato nei laboratori si è concentrato sulla progettazione educativa e sull'individuazione di possibili strategie di intervento in riferimento ai casi presentati.

- *Gli adolescenti nei Consultori della Confederazione Italiana Consultori familiari di ispirazione Cristiana*

Il seminario di studi, tenutosi il 20 ottobre 2007, ha rappresentato il momento conclusivo del percorso di ricerca-intervento svolto dal Creada in collaborazione con i Consultori della Confederazione Italiana Consultori familiari di ispirazione Cristiana per la rilevazione di casi di adolescenti che si sono rivolti ai consultori nell'ultimo triennio. La ricerca ha avuto come obiettivo la comprensione delle tematiche educative "in situazione" e la definizione di strategie di intervento operativo. L'indagine è stata accompagnata da due momenti formativi riservati agli operatori dei Consultori e ai docenti, che si sono svolti nei mesi di novembre 2006 e marzo 2007. Il seminario di studi intende presentare i 511 casi rilevati dai 16 Consultori che hanno aderito al progetto e vuole rappresentare un momento di riflessione, di presa di coscienza critica e

di ulteriore progettazione pedagogica per i servizi consultoriali. L'incontro è aperto a tutti gli operatori e responsabili di consultori, pubblici e privati.

- Percorso di coinvolgimento nella ricerca-intervento degli operatori dei consultori e degli insegnanti

Il percorso di coinvolgimento nella ricerca-intervento degli operatori dei consultori e degli insegnanti, tenutosi il 16-17-18 marzo 2007, è stato il secondo momento formativo che fa seguito a quello avviato nei giorni 25 e 26 novembre 2006.

Le innovative proposte metodologiche si sono sostanziate con una giornata di alto spessore culturale sui temi di interesse comune nella relazione adulti- adolescenti.

Venerdì 16 marzo sono state trattate le seguenti tematiche : “Elementi critici per l'individuazione precoce delle situazioni ad elevato rischio psicopatologico in adolescenza” (Dott.ssa A. Costantino); “Il disagio adolescenziale” (Prof. L. D'Alonzo); “Il bullismo” (Prof.ssa S. Carovita). Sabato 17 è stato dedicato ai laboratori e la giornata finale del 18 alle conclusioni.

- Percorso di coinvolgimento nella ricerca-intervento degli operatori dei consultori e degli insegnanti

La riflessione si è focalizzata, nelle giornate del 25 e 26 novembre 2006 sulle problematiche educative connesse all'età adolescenziale, per farne emergere i nodi cruciali a partire dalle esperienze dei partecipanti. Durante le giornate si sono alternati momenti caratterizzati dall'utilizzo di strategie formative differenti, che vanno dalla lezione frontale al coinvolgimento diretto dei partecipanti attraverso metodologie pedagogiche innovative. L'impianto teorico di riferimento è stato quello della prospettiva pedagogica personalistico- cristiana. Ad un momento iniziale in plenaria, atto a mettere in luce il significato dell'esperienza, hanno fatto seguito tre moduli attivati contemporaneamente che hanno utilizzato tre diverse metodologie educative attive. Il primo gruppo ha lavorato seguendo il metodo Lipman, come strumento di scambio dialogico e di espressione di pensiero critico, creativo e valoriale per rafforzare i canali di comunicazione interpersonale ed esercitarsi come adulti ad esplicitare il proprio punto di vista ed ad ascoltare quello altrui nella promozione di valori positivi. Il

secondo gruppo ha lavorato sulla mediazione di comunità, intesa non solo come strumento per l'efficace gestione e superamento dei conflitti, ma anche come possibile, anche se difficile, percorso di costruzione di legami sociali, in grado di portare in salvo l'appartenenza ad una comunità, grazie al supporto di un terzo, il mediatore. Il terzo gruppo ha lavorato, invece, sul bilancio di competenze educative, che offre la possibilità di esplorare e ricostruire le esperienze personali, di analizzare le soggettive competenze relazionali, al fine di potenziare le proprie conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti educativi. C'è stata, infine, una riunione in plenaria per la condivisione delle esperienze svolte e per la progettazione e lo sviluppo della ricerca intervento nella realtà di provenienza.

Nell'ambito dell'attività di formazione per gli oratori gli eventi organizzati sono stati i seguenti :

- *Percorso di coinvolgimento nella ricerca-intervento degli operatori degli oratori (giornata dell'8 Ottobre 2006)*

Il progetto, in collaborazione con la FOM (Fondazione degli Oratori Milanesi), ha posto al centro dell'attenzione una relazione fondamentale per gli adolescenti: quella con le figure religiose di riferimento e con gli educatori operanti in ambito parrocchiale. L'oratorio si prefigge, attraverso varie ed articolate proposte educative, di promuovere l'aggregazione sociale, il senso di appartenenza alla comunità della Chiesa, la crescita nella fede. I giovani e i ragazzi sono gli artefici privilegiati della vita dell'oratorio, che li vuole aiutare nella loro crescita umana e cristiana, incoraggiandoli a scoprire i loro personali carismi e promuovendo l'assunzione di crescenti responsabilità. Attualmente i sacerdoti e gli educatori sentono l'urgenza di riavvalorare la comunione e la dimensione educativa dell'oratorio, in particolare nei riguardi degli adolescenti, e il sostegno ai genitori; intendono scommettere su una cultura oratoriana che sappia ancora comunicare con successo il Vangelo. La ricerca ha inteso offrire strumenti e orientamenti atti a qualificare in termini sempre più adeguati l'offerta educativa dell'oratorio attraverso la stesura e l'attuazione di progetti educativi personalizzati e il rafforzamento del legame con le famiglie. Il piccolo gruppo con il quale la ricerca intervento si è svolta era formato da operatori della FOM e da educatori provenienti da diverse realtà parrocchiali: Villa san Carlo Valgreghentino (LC), St. Maria Ausiliatrice - Barona (MI), Vighizzolo di Cantù (Co), Nerviano (Mi). Un primo incontro di coinvolgimento nel percorso di ricerca-intervento si è tenuto l'8

ottobre 2006. Lo strumento di osservazione utilizzato era destinato a quegli operatori degli oratori che hanno voluto condividere con i ricercatori le difficoltà di natura educativa e ha costituito il tramite tra gli educatori e l'equipe del Creada. Lo strumento è stato compilato in forma rigorosamente anonima. Le emergenze pedagogiche sono diventate oggetto di studio e di confronto con tutti gli operatori degli oratori interessati, secondo il metodo della ricerca intervento.

C'è stata una prosecuzione del percorso di ricerca, prima descritto, attraverso la distribuzione dello strumento di indagine predisposto per gli oratori, tenutosi nella giornata del 17 dicembre 2006.

Per ciò che riguarda l'attività di formazione per gli adolescenti il Creada ha organizzato:

- *Incontri su temi di bioetica per adolescenti all'Aquila* (conclusi nel gennaio 2007)

Lo sviluppo delle scienze biomediche ha posto interrogativi morali, dubbi, ha suscitato entusiasmi e paure che coinvolgono tutti ma in particolare il mondo degli adolescenti che sono e si sentono i destinatari dei progressi della scienza. In particolare emerge potente il bisogno, da parte degli adolescenti e di coloro che a vario titolo (genitori, insegnanti, sacerdoti..) vivono accanto ad essi, di un momento di informazione e riflessione su temi che toccano da vicino le radici, il percorso ma anche i confini dell'esistenza. La bioetica è una dimensione informativa e formativa aperta, relazionale che potrebbe raccogliere questi bisogni e tradurli in occasione di confronto e di crescita. Gli incontri erano aperti agli adolescenti liceali e a tutti coloro che, soprattutto in presenza del gran polverone mediatico e delle informazioni troppo ottimistiche o troppo allarmistiche sui nuovi successi e sui nuovi confini della scienza di questi ultimi anni, si siano posti almeno tre interrogativi: "ciò che la scienza può fare, deve essere fatto?", "quali sono e a chi appartengono i confini della mia esistenza?", "la mia vita è un progetto (o un prodotto oppure un dono) che posso cambiare, rifiutare o consegnare nelle mani della scienza?".

Il ciclo di incontri, tenuto dalla Prof.ssa R. De Franco, docente di Bioetica all'Università di Bari, ha per titolo "Scienza e morale: la sfida dei nuovi confini raccontata agli adolescenti" e risulta così articolato: "Quando comincio io?", l'enigma dell'inizio-vita tra scienza, morale e diritto"; "Quando finisco io?", il dramma della fine- vita tra rassegnazione e rifiuto"; "Il mio corpo? Uno, nessuno e, forse, ...qualcun

altro: i nuovi confini dell'identità personale, dalla scoperta del DNA alla manipolazione genetica".

Gli incontri si sono svolti all'inizio del 2007 presso il Liceo scientifico "D. Cotugno" de L'Aquila, diretto dalla preside prof.ssa Elda Fainella.

- *Il metodo Lipman come strumento di dialogo intergenerazionale*

Il progetto aveva come fine il sostegno e l'incrementazione delle relazioni all'interno delle istituzioni scolastiche, perché dalla partecipazione, dal confronto, dal dialogo e dalla condivisione possano scaturire esiti positivi per tutte le sue componenti.

Rivolto agli studenti, ai genitori e ai docenti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, considera l'uomo e la donna, adolescenti e adulti, come persone chiamate alla realizzazione piena di sé e il ricercatore/educatore come agente intenzionale e corresponsabile di questa meta. L'educazione viene intesa come ricerca di una saggezza teorica e pratica nella quale la conoscenza non è disgiunta dal comportamento. Una conquista che dura tutta la vita in una prospettiva di Longlife education⁹⁶. La ricerca-azione è stata attuata nel liceo D. Cotugno de L'Aquila il 26 e 27 aprile 2007. Sono stati effettuati alcuni incontri con due gruppi di studenti del I anno (in totale circa 45 alunni), rispettivamente il 1° F M e il secondo 1° C P, e due gruppi aperti rispettivamente ai genitori e ai docenti. In totale 8 incontri di circa 2 ore ciascuno.

La finalità è stata quella di fare dialogare tra loro gli studenti e adulti inseriti in gruppi omogenei ed utilizzare il prodotto di ciascun gruppo come mezzo per l'acquisizione reciproca di nuovi punti di vista. Altra finalità è stata quella di sollecitare i processi creativi e critici in adolescenti e adulti per una migliore relazione e partecipazione sociale.

Per quanto riguarda i gruppi di studenti gli obiettivi sono stati: imparare a pensare con gli altri, attraverso l'interazione sociale incrementare e sviluppare il potenziale cognitivo dei ragazzi; sviluppare le capacità di pensiero e ragionamento, stimolare operazioni cognitive e atteggiamenti critici e creativi; orientare in senso positivo lo sviluppo socio- affettivo (stima di sé e rispetto degli altri), rafforzare competenze comunicative, atteggiamenti democratici; esprimere il proprio punto di vista e ascoltare quello degli altri (coetanei e/o adulti).

I materiali utilizzati sono stati i testi del curriculum di Lipman, tradotti ed adattati dalla ricercatrice, inerenti le relazioni intergenerazionali, le regole, la comunità, la crescita;

⁹⁶ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001, in http://www.creata.it/allegati/prog02_Valutazione_finale.pdf.

esercitazioni tratte dai manuali e rielaborate per lo scopo; agenda e piani di discussione elaborati per il gruppo.

Per quanto riguarda i gruppi di adulti gli obiettivi sono stati : rafforzare competenze comunicative e atteggiamenti democratici; esplicitare le premesse implicite delle comunicazioni e le generalizzazioni pregiudiziali delle affermazioni; esprimere il proprio punto di vista e ascoltare quello degli altri; esercitarsi come genitori ed insegnanti ad ascoltare i giovani, a saperli guidare e motivare promuovendo valori positivi; formulare domande. Materiali utilizzati sono stati testi del curriculum di Lipman tradotti ed adattati dalla ricercatrice, inerenti le relazioni intergenerazionali, le regole, la comunità, la crescita; esercitazioni tratte dai manuali e rielaborate per lo scopo; agenda e piani di discussione elaborati dal gruppo di adolescenti.

Infine, al termine di ciascuna sessione gli studenti sono stati invitati ad esprimere le proprie impressioni sull'esperienza vissuta e a comunicare al gruppo il proprio grado di partecipazione (il giudizio dei ragazzi è stato positivo).

Per l'attività, invece, di formazione per Avvocati, Giuristi ed Operatori nell'ambito del diritto familiare è stata organizzata una giornata di studio sul tema "*Codice della famiglia e dei servizi sociali*", organizzato il giorno 5 maggio 2007, presso la sede del Creada, l'Abbazia di Mirasole ad Opera (Mi). Tema della giornata di studio è stato "Il codice della famiglia e servizi sociali". I relatori sono stati il Prof. F. Anelli, pro-rettore e ordinario di diritto civile presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Prof. A. Bettetini, ordinario di diritto ecclesiastico presso l'Università degli studi di Catania; Prof. C. M. Bianca, ordinario di diritto civile presso l'Università degli studi La Sapienza a Roma; Prof.ssa M. L. De Natale, direttore del Creada, pro-rettore, ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Avv. G. Grassani, presidente Creada e Confederazione Italiana Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana a Roma; Prof. G. Negri, ordinario di diritto romano presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Prof.ssa L. Pomodoro presidente del tribunale ordinario di Milano.

Il Creada, nella volontà di confrontarsi con realtà al di fuori di quella italiana, anche in una prospettiva di ampliamento delle conoscenze, è al momento in relazione con l'Anglia Ruskin University di Chelmsford di Londra, l'Università di Valparaíso (Cile) e l'Università Ebraica di Gerusalemme, l'Unesco.

Per quanto riguarda i rapporti con l'Anglia Ruskin University di Chelmsford-London, nell'aprile 2007 il Creada è stato presentato dal Direttore Scientifico la Prof.ssa M. L. De Natale nell'ambito di un Convegno internazionale a Londra. La Prof.ssa Paulette Luff, Lecture of Early Childhood alla Faculty of Education dell'Anglia Ruskin University e Membro dell'Early Childhood Special Interest Group presso la stessa università è stata invitata in occasione dell'incontro del 2 giugno 2007 presso il CREADA, mentre la Prof.ssa Theodora Papatheodorou, Reader of Early Childhood alla Faculty of Education dell'Anglia Ruskin University e Direttore di unità di ricerca, ha partecipato al seminario del Creada il 20 ottobre 2007.

Nell'ambito, invece, della convenzione che l'Università Cattolica del Sacro Cuore ha firmato con l'Università di Valparaíso (Cile) per l'organizzazione e lo sviluppo dell'educazione degli adulti, il Direttore del Creada ha presentato in Cile l'attività del Centro ed è in atto una collaborazione con la cattedra di Educazione degli Adulti di quell'Università per la definizione di progetti e di attività con il Creada. Dal 1° novembre 2007 la Prof.ssa Violeta Acuna dell'Università di Valparaíso è titolare di un Dottorato di ricerca da svolgere sotto la guida della Prof.ssa M. L. De Natale sulle problematiche della relazione educativa adulti-adolescenti in Cile. Nella stessa prospettiva, una laureanda dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Francesca Spinello, ha svolto nell'estate del 2008 il suo tirocinio presso l'Università di Valparaíso, al fine di sviluppare la sua tesi di laurea, anch'essa legata al tema della relazione educativa adulto-adolescente in Cile.

Infine, nell'ambito della Conferenza Internazionale "Philosophy as Educational and Cultural Practice: A New Citizenship", promossa dalla French Committee of "New Philosophical Practices", in collaborazione con SCEREN network, presso la sede dell'UNESCO a Parigi nei giorni 15-16 novembre 2006, la Dott.ssa V. Rossi, dello staff ricercatrici Creada, ha presentato il nuovo Centro svolgendo una relazione dal titolo "Lipman method for intergeneration dialogue".

Per quanto riguarda le pubblicazioni, il Creada ha già pubblicato i primi tre numeri della serie "I Quaderni del Creada", nei quali vengono approfondite le tematiche di maggiore interesse delle ricerche svolte :

- n. 0 *"I significati dell'educare"*

Questo quaderno 0 del Creada intende favorire un comune sentire educativo tra gli adulti che collaborano alle attività pedagogiche del Centro secondo la metodologia della ricerca-intervento, sia per sfatare dubbi e perplessità su questo complesso tema dell'educazione, sia per chiarire la prospettiva nella quale ci si orienta. Siamo convinti che se nell'educazione c'è un tesoro, come sosteneva circa un decennio fa un famoso rapporto dell'Unesco, occorre intraprendere un nuovo itinerario educativo per aiutare i giovani a far propri i valori autenticanti la soggettiva umanità e a procedere non sui sentieri dell'indifferenza, ma su quelli delimitati da un orizzonte di valori sui quali e per i quali è bello vivere e costruire il futuro⁹⁷. I contributi presenti all'interno del libro sono : G. Vico "Il senso dell'educare", M. L. De Natale "Educare gli adulti", G. Mari "Educare in età adolescenziale", L. d' Alonzo "Il disagio in adolescenza", C. Simonetti "Educare nel territorio come comunità educante".

- n. 1 *"Educazione degli adulti e consultori"*

Questo primo quaderno del Creada presenta gli esiti di due ricerche che hanno come protagonisti della indagine gli adulti nei consultori (I caratteri del servizio educativo nei Consultori della Fe.L.Ce.A.F. e Conflittualità e genitorialità nella separazione: quale ruolo educativo per il Consultorio?), per promuovere una riflessione sull'educativo in un ambito non del tutto esplorato dagli studiosi e dagli operatori dell'educazione. La professionalità pedagogica, infatti, è ancora poco attiva nella complessa società in cui viviamo, e soprattutto a servizio della famiglia sempre più si avverte l'urgenza di un intervento più efficacemente articolato. I contributi presenti all'interno del libro sono : V. Rossi "I caratteri del servizio educativo nei Consultori della Fe.L.Ce.A.F. ", A. Gargiulo Labriola, V. Rossi "Conflittualità e genitorialità nella separazione: quale ruolo educativo per il Consultorio?".

- n. 2 *"I luoghi dell'educare"*

In questo quaderno si è cercato di tracciare un percorso capace di favorire i luoghi dell'educazione in dialogo per costruire la rete educativa attraverso le persone. Senza dubbio una sfida ambiziosa e provocatoria, che vuole timidamente essere anche una risposta alle tante indagini sui problemi dei giovani e alla letteratura che vi fa da cornice e da commento. I giovani non ricevono precisi e coerenti orientamenti valoriali e spesso

⁹⁷ http://www.creada.it/quaderno_00.htm, consultato il 20/10/08.

oltrepassano i pur positivi modelli vissuti nella famiglia e nella scuola per confrontarsi con modelli sociali complessi e contraddittori rispetto ai quali è ben difficile maturare nella libertà e nella responsabilità di un personale progetto di vita. Il Creada crede nell'educazione e vuole alimentare questa speranza in un futuro più umano. I contributi presenti all'interno del libro sono nella prima sessione "I luoghi dell'educazione in dialogo: incontri di riflessione educativa per educatori" : M. Crotti, I. Folci, C. Foppa Pedretti "L'adolescente: dal primato della corporeità all'armonia della persona", M. L. De Natale "L'armonia della persona nella intenzionalità educativa", G. Vico, M. Leonardi "Le due adolescenze: l'identità maschile e femminile nel percorso della crescita", M. Crotti, I. Folci "Le relazioni tra adolescenti: amicizia, amore ed elementi di conflittualità", C. Foppa Pedretti "L'amicizia nella preadolescenza e nell'adolescenza: linee interpretative ed orientamenti pedagogici", E. Settembrini "La mediazione dei conflitti in adolescenza"; nella sessione seconda "I luoghi dell'educazione in dialogo: incontri di riflessione educativa per genitori" i contributi sono stati : M. Corcella, I. Folci "Bisogni educativi e possibili risposte pedagogiche", I. Folci "Gli stili educativi genitoriali in adolescenza", M. Corcella "La comunicazione nelle famiglie con adolescenti", M. Corcella "L'autonomia degli adolescenti", I. Folci "Il conflitto genitori - figli adolescenti: significati e prospettive pedagogiche", E. Zanfroni "I ruoli genitoriali in prospettiva educativa", L. D'Alonzo "Silenzii e disagi dell'adolescente in famiglia", C. Simonetti "La relazione maschile e femminile in famiglia".

I progetti in corso per il 2008 sono i seguenti :

- *"La messa alla prova ha vent'anni"*

Il Creada dopo aver siglato l'accordo con il Tribunale per i Minorenni di Milano e con la Procura presso il Tribunale per i Minorenni di Milano, ha dato avvio ad una ricerca che ha come obiettivo la verifica dell'incidenza educativa del dispositivo della Messa alla Prova, previsto dall'art. 28 della Legge 448/1988. La finalità della ricerca è quella di stimare l'entità di tale provvedimento e di indagarne l'efficacia pedagogica nel ventennio 1988-2008, ripercorrendo, se possibile, l'itinerario di vita dell'adolescente "messo alla prova".

Che cosa si intende per messa alla prova?

Come viene ben descritto nel sito del Creada, la messa alla prova (art. 28 D.P.R. 448/88) come modalità di recupero del minore autore di reato è un istituto che prevede

la sospensione del processo, sia in fase di udienza preliminare sia in fase dibattimentale, al fine di procedere nei confronti del minore con attività di osservazione, controllo e sostegno a carico dei servizi minorili dell'amministrazione della giustizia in collaborazione con i servizi socio-assistenziali degli enti locali. Il giudice minorile concede questo provvedimento, alternativo alla pena detentiva, dopo la valutazione attenta della personalità del minore prevista dall'art. 9 del DPR 448/88 , e delle risorse ambientali idonee per il recupero. Valutata l'importanza di privilegiare alla detenzione il provvedimento della messa alla prova, che opta per un recupero del minore all'interno dell'ambiente familiare e sociale di riferimento e che deve essere accettato e condiviso dal ragazzo pena la recessione dell'istituto, la procura per i minori di Milano - Tribunale per i Minorenni e il Centro di Ricerca Creada, in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore, che ha attivato il Master in Progettazione Pedagogica nel settore della Giustizia Civile e Penale, promuovono una ricerca sulla messa alla prova nel territorio di competenza del Tribunale per i Minorenni di Milano, a vent'anni dalla promulgazione di tale istituto. Le realtà istituzionali promotrici della ricerca sono il Creada, l'Università Cattolica del Sacro Cuore, nello specifico il Master in Progettazione Pedagogica nel settore della Giustizia Civile e Penale e la Procura per i minori di Milano -Tribunale per i Minorenni di Milano. Per ciò che riguarda la metodologia, il Creada fornisce collaborazioni scientifiche e cura la pubblicazione dei dati sulla collana "Quaderni del Creada". L'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano fornisce in stage i tirocinanti del Master (VI edizione) per il supporto alla raccolta dei dati e il tutoraggio di tali studenti e assicura adeguato supporto didattico e scientifico. Infine, il Tribunale per i minorenni- Procura per i minori fornisce i materiali cartacei da consultare presenti negli archivi, mette a disposizione i suoi uffici per la consultazione dei dati, fornisce collaborazioni scientifiche di carattere giuridico, accoglie presso le proprie strutture i tirocinanti del Master In Progettazione Pedagogica nel settore della Giustizia Civile e Penale dell'UCSC di Milano, partecipa, con contributi scientifici, alla stesura del volume contenente gli esiti della ricerca. Dall'inizio del lavoro, luglio 2008, si prevede un anno di lavoro complessivo. La riunione del comitato scientifico avverrà periodicamente al termine di ogni biennio di esame dei fascicoli per monitorare l'andamento del lavoro di ricerca.

- *I luoghi dell'educazione in dialogo* (nei capoluoghi delle province lombarde)

In risposta all'emergenza educativa che coinvolge oggi i giovani, e la frequente mancanza di agenzie educative la Banca Popolare di Milano sostiene questo progetto con lo scopo di "promuovere l'integrazione e la sinergia tra le diverse figure adulte (genitori, insegnanti, educatori dell'extrascuola, operatori dei servizi, dei centri e degli enti territoriali ecc.) impegnate nel favorire la piena realizzazione umana degli adolescenti, la loro autonomia e l'assunzione di responsabilità verso se stessi e il mondo naturale e sociale che abitano. Il progetto intende perciò sviluppare negli adulti le competenze pedagogiche necessarie all'assunzione di una comune responsabilità educativa nei confronti delle nuove generazioni, attraverso la ricerca di un linguaggio comune, la promozione di una comunicazione efficace tra istituzioni (famiglia, scuola, oratorio, consultori familiari, centri sportivi, centri aggregativi, centri ricreativi, enti locali ecc.) di uno stesso territorio e la creazione di una rete educativa tra adulti con specifici ruoli e professionalità, favorendo la progettazione partecipata degli interventi educativi, alla luce di una prospettiva interdisciplinare ed interistituzionale. L'ambito di intervento previsto dal progetto è rappresentato dai capoluoghi di provincia lombardi. L'attività verrà avviata cominciando dalla città di Varese.

Il giorno 6 giugno 2008, infatti, il progetto è stato ufficialmente presentato a Varese, presso il Centro Convegni De Filippi con la partecipazione della prof.ssa M. L. De Natale, direttore scientifico del Creada, di don Michele Di Tolve, responsabile del servizio per l'insegnamento della religione cattolica per la Diocesi di Milano, di alcune ricercatrici del Creada e di alcuni protagonisti dei progetti già realizzati dal Centro. Al termine della presentazione è stata distribuita alle persone intervenute la scheda per la rilevazione dei bisogni educativi del territorio.

Per quanto riguarda Lodi, invece, il giorno 20 giugno 2008 il Direttore scientifico del Creada ha incontrato il Vescovo, Mons. Merisi, al quale è stato presentato in anteprima il progetto di ricerca-intervento che sarà ulteriormente pubblicizzato in dicembre⁹⁸.

- *I luoghi dell'educazione in dialogo a Milano*. Costruire una rete educativa attraverso le persone.

Anche in questo caso per far fronte all'emergenza educativa attuale degli adolescenti sopra citata e con le stesse motivazioni e finalità la Fondazione Cariplo ha finanziato questo progetto di ricerca-intervento.

⁹⁸ www.creada.it/bpm.htm, 12/09/08.

Questo progetto di ricerca-intervento è volto a promuovere l'integrazione e la sinergia tra le diverse figure adulte (genitori, insegnanti, educatori dell'extrascuola, operatori dei servizi, dei centri e degli enti territoriali ecc.) impegnate nel favorire la piena realizzazione umana degli adolescenti, la loro autonomia e l'assunzione di responsabilità verso se stessi e il mondo naturale e sociale che abitano. Il progetto intende perciò sviluppare negli adulti le competenze pedagogiche necessarie all'assunzione di una comune responsabilità educativa nei confronti delle nuove generazioni, attraverso la ricerca di un linguaggio comune, la promozione di una comunicazione efficace tra istituzioni (famiglia, scuola, oratorio, consultori familiari, centri sportivi, centri aggregativi, centri ricreativi, enti locali ecc.) di uno stesso territorio e la creazione di una rete educativa tra adulti con specifici ruoli e professionalità, favorendo la progettazione partecipata degli interventi educativi, alla luce di una prospettiva interdisciplinare ed interistituzionale. L'ambito di intervento previsto dal progetto è la città di Milano, rispetto alla quale si è scelto il Decanato come realtà territoriale di riferimento, da attivare e coinvolgere in collaborazione con il Servizio per l'insegnamento della religione cattolica della Diocesi di Milano.

Il giorno 13 maggio 2008 si è svolto un incontro presso il Decanato del Giambellino per presentare il progetto ai componenti del Consiglio Decanale. Al termine è stata distribuita alle persone intervenute la scheda per la rilevazione dei bisogni educativi del territorio.

Si stanno inoltre avviando i contatti necessari all'attivazione sul territorio decanale di San Siro del progetto di ricerca-intervento.

I progetti in attivazione sono i seguenti :

- *“Esigenze di formazione nel mutato contesto della devianza minorile”.
Indagine qualitativa sugli educatori e sul target degli adolescenti nell'ambito di intervento della Fondazione Opera Santa Rita di Prato.*

L'Opera Santa Rita, fondazione voluta dalla diocesi di Prato, opera su tutto il territorio pratese con offerte educative rivolte a minori con difficoltà personali, relazionali e familiari.

Nella presa di consapevolezza della variabilità di forme e contenuti che l'agito deviante assume tra i giovani d'oggi, la Fondazione ha ritenuto necessario analizzare la conoscenza delle caratteristiche di questo fenomeno, in modo da fornire ai propri operatori strumenti pedagogici validi per rispondere adeguatamente ai mutati bisogni educativi personali degli adolescenti ospiti nelle strutture di pertinenza dell'OSR.

Le concordi finalità che contraddistinguono l'OSR e l'ente Creada, come l'attenzione alla persona, alle risorse personali e sociali e alla valorizzazione delle differenze individuali, hanno reso possibile una coesione d'intenti tra i due soggetti, i quali diventano così protagonisti attivi di un progetto formativo articolato in diverse fasi di ricerca e intervento.

Obiettivi del progetto sono stati quelli di individuare gli obiettivi formativi degli operatori che operano all'OSR; di far emergere le possibili categorie pedagogiche su cui impostare l'offerta formativa in sinergia con il Creada; di cogliere il rapporto tra i vissuti dei soggetti coinvolti nella ricerca (operatori e adolescenti) e l'organizzazione dei servizi dell'OSR; di caratterizzare il percorso degli adolescenti ospitati all'OSR, per comprendere le esigenze che pongono all'educazione e all'inserimento sociale.

La metodologia utilizzata è stata quella di una indagine di tipo qualitativo basata su Focus Group ideativi agli educatori (per poter recuperare la dimensione relazionale nella formazione delle opinioni, spesso trascurata da una visione atomistica dell'opinione pubblica come somma di opinioni individuali, rilevate singolarmente e trattate come un'entità collettiva. Al contrario le opinioni personali non nascono unicamente da una riflessione individuale, ma derivano dalla discussione e dal confronto con le idee di altre persone); interviste qualitative agli adolescenti di età compresa tra i 13 e i 18 anni. Il campione stratificato per età è stato fornito dalla Fondazione Opera Santa Rita. Il setting face to face, nel caso degli adolescenti, assumerà la forma dell'intervista narrativa al fine di far emergere i tratti distintivi del target adolescenziale oggetto di studio. Lo strumento del racconto di vita offre la possibilità di lavorare introspettivamente con l'intervistato, fornendo input e stimoli per operare razionalizzazioni autodescrittive (obiettivi del rilevatore: cogliere il sistema valoriale di riferimento, contestualizzare vissuti familiari e sociali, esplorare i mutamenti socio-culturali di target, individuare i bisogni educativi).

In accordo con le indicazioni del Committente l'indagine è stata condotta su educatori che operano nel contesto della Fondazione Opera Santa Rita e adolescenti che usufruiscono dei servizi della Fondazione O.S.R.

Nello specifico, sono stati effettuati: 2 focus group composti da 10 educatori ciascuno, così stratificati: 1° focus group, educatori con anzianità di servizio in ambito educativo [1-5] anni. 2° focus group, educatori con anzianità di servizio in ambito educativo [6-15] anni. 45 interviste agli adolescenti di cui 10 adolescenti di 13 anni, 35 adolescenti di età compresa tra i 14 e i 18 anni.

- *“Peer education e adolescenti a rischio”*, in accordo con il Centro Polifunzionale Don Calabria di Verona⁹⁹.

Nell’ambito de il *“Il Mosaico: Progetto per il completamento e innovazione dei servizi a favore delle persone con grave cerebrolesione acquisita”* il Centro Polifunzionale don Calabria di Verona, con il contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Verona, Vicenza, Belluno ed Ancona, in collaborazione con l’Associazione FASE3 e d’intesa con la Prefettura di Verona, ha avviato la sperimentazione di un percorso di prevenzione dei danni da grave incidente stradale rivolto agli studenti delle scuole secondarie superiori.

La sperimentazione, scandita durante l’anno scolastico 2006-2007, ha teso a promuovere il cambiamento degli stili e delle abitudini comportamentali degli adolescenti in riferimento ad una guida corretta, all’uso dei dispositivi di sicurezza ed alla tenuta di un comportamento responsabile.

Gli obiettivi perseguiti sono stati i seguenti:

- fornire elementi conoscitivi e sensibilizzare i ragazzi su temi riguardanti la disabilità conseguente agli incidenti stradali;
- favorire il contatto e l’accettazione delle persone con disabilità;
- divulgare informazioni e conoscenze per la promozione della sicurezza stradale;
- offrire un’opportunità di incontro, riflessione e discussione sul tema;
- sollecitare e promuovere la partecipazione dei ragazzi nella divulgazione dei contenuti e sensibilizzazione dei loro coetanei;
- sperimentare un percorso di prevenzione innovativo ed alternativo alle tradizionali iniziative in tema di sicurezza stradale.
- creare un’occasione di confronto tra studenti provenienti da diverse realtà scolastiche come occasione d’incontro tra le varie esperienze formative e professionali.

⁹⁹ Tutte le informazioni sul progetto riguardante la *“Peer education e adolescenti a rischio”*, in accordo con il Centro Polifunzionale Don Calabria di Verona, saranno pubblicate sul Quaderno n.3 del Creada.

- sperimentare una metodologia innovativa come la Peer Education, con la finalità di promuovere nei ragazzi della Formazione Professionale maggiori competenze trasversali (social skills), fondamentali per il loro futuro inserimento sociale e lavorativo.

La metodologia usata è stata quella della “*peer education*” che consiste nel valorizzare l’esperienza del gruppo dei pari per veicolare informazioni, conoscenze e comportamenti corretti e responsabili rispetto a varie tematiche in ambito di prevenzione.

La peer education rappresenta una strategia educativa che mira ad attivare un processo naturale di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status; si tratta quindi di un intervento che mette in moto un processo di comunicazione globale, caratterizzato da un’esperienza profonda ed intensa e da un forte atteggiamento di ricerca di autenticità e di sintonia tra i soggetti coinvolti.

La peer education mette in atto un dialogo che viaggia su due traiettorie differenti, ma legate, perché unite dagli stessi contenuti e obiettivi e cioè la dimensione orizzontale, la comunicazione e l’informazione che si attua tra i *peer educator* e i ragazzi coinvolti, e la dimensione verticale, la formazione e la supervisione dei *peer educator* da parte di docenti, psicologi.

In modo più dettagliato, dal modello puro sono stati scelti i seguenti aspetti:

- la fase di attivazione, formazione e progettazione degli interventi è stata condotta dagli adulti
- i peer educators sono stati individuati su base volontaria, tenendo in considerazione criteri valutativi espressi dagli insegnanti e la disponibilità dei ragazzi stessi
- i contenuti dell’apprendimento di tipo trasmissivo sono stati definiti dagli adulti coinvolti nel progetto (psicologi, medici, educatori e rappresentanti delle forze dell’ordine).

Tale modello di tipo addestrativo, è risultato indubbiamente più efficace considerati i tempi ridotti a disposizione del progetto (otto ore di formazione complessiva per i peer educator) e la vastità di contenuti presenti.

Dal modello Empowered peer Education, sono stati, invece, colti gli aspetti di maggiore flessibilità e dinamicità :

- Attraverso un reciproco interscambio, le conoscenze dei ragazzi sono state condivise e confrontate con quelle portate dagli adulti, i quali come accompagnatori, si prefiggevano l'obiettivo di individuare e promuovere strumenti e competenze efficaci relativamente al tema posto dalla sperimentazione.

A tale scopo, alla fine di ogni incontro, è stato dedicato un particolare momento per la rielaborazione dell'esperienza mettendo in comune pensieri ed emozioni di ogni singolo componente del gruppo.

I ragazzi che componevano i vari gruppi non hanno trovato difficoltà ad interagire tra loro attraverso una relazione ed una comunicazione propria del sistema dei pari, riuscendo a confrontarsi in maniera onesta e approfondita sulle tematiche proposte.

- In seguito alla fase formativa, ai ragazzi è stato chiesto non solo di farsi trasmettitori delle informazioni ricevute, ma di diventare protagonisti attraverso la progettazione e la realizzazione delle azioni di restituzione alla classe.

Attraverso tale modello si è superata l'ottica addestrativa e la dimensione della delega, nella consapevolezza che l'adolescente possiede in potenziale le competenze organizzative, strategiche e relazionali necessarie alla condivisione delle tematiche proposte con i propri coetanei e alla elaborazione di modalità efficaci alla gestione del gruppo dei pari. Tali competenze hanno solo bisogno di essere sviluppate e potenziate attraverso l'esperienza e il supporto dell'adulto che diviene un punto di riferimento e di confronto.

Il percorso di prevenzione proposto nel corso dell'anno scolastico 2006 – 2007 è stato articolato in quattro fasi:

- 1) Formazione dei Peer Educators
- 2) Coinvolgimento dei docenti dei Peer Educators
- 3) Restituzione dei contenuti da parte dei Peer Educators ai compagni di classe
- 4) Verifica con i Peer Educators.

La formazione dei Peer Educators

La prima fase del percorso, articolatasi nei mesi di Gennaio e Febbraio 2007, ha coinvolto due gruppi di studenti, ciascuno dei quali ha svolto quattro incontri formativi di circa due ore presso il Centro Polifunzionale don Calabria. Tutti i ragazzi hanno partecipato su base volontaria, in numero di due o tre per classe.

Al primo gruppo hanno partecipato complessivamente 13 ragazzi; 2 allievi del Liceo Scientifico San Giuseppe di Verona, 4 del Liceo Scientifico G. Fracastoro di Verona, 5 del Centro di Formazione Professionale del Centro Polifunzionale don Calabria di Verona, 2 dell'Istituto Magistrale C. Montanari di Verona; nel secondo gruppo i ragazzi coinvolti sono stati 23, dei cui 19 provenienti dall'Istituto Magistrale C. Montanari di Verona e 4 del Liceo C. Anti di Villafranca di Verona.

In tutte le fasi del progetto la gestione del gruppo è stata condotta, secondo la metodologia della peer education, dalla dott.ssa Cinzia Marostegan e dott. Matteo Gennari, formatori del Servizio Pedagogico dell'Area Formativa del Centro Polifunzionale don Calabria.

Per la formazione specifica, nei primi tre incontri è intervenuto personale specialistico ed esperto che ha sollecitato i partecipanti attraverso la narrazione della propria esperienza personale e professionale.

I primi tre incontri sono stati così strutturati:

- Momento di accoglienza, di condivisione delle motivazioni personali che hanno condotto alla partecipazione del progetto e di rielaborazione dei contenuti proposti negli incontri precedenti; a questo spazio è stato dedicato un tempo di circa 30 minuti.
- Intervento formativo condotto da testimoni privilegiati (persone che hanno subito un trauma cranico o midollare, fisiatra, psicologi, educatori e rappresentanti delle forze dell'ordine). Il tempo di questo intervento è stato mediamente di un'ora.
- Momento di scambio e confronto di emozioni, idee, riflessioni riguardanti l'esperienza appena vissuta; in questo tempo di circa 30 minuti, i peer educator sono stati condotti verso una condivisione e analisi degli aspetti che maggiormente li hanno interessati e affrontando tematiche sulle quali sviluppare il loro futuro intervento in classe.

Gli argomenti trattati in questi tre incontri sono stati i seguenti:

- “Accogliere una persona con disabilità: testimonianze in diretta”: tale momento è stato condotto da persone che hanno subito un trauma, in collaborazione e con la mediazione dell'Associazione Fase3.
- “Le conseguenze di un incidente stradale”, condotto dal dr. Renato Avesani responsabile del Dipartimento di Riabilitazione dell'ospedale “Sacro Cuore - Don Calabria”

- “Quale comportamento sicuro e responsabile?”, condotto Andrea Scamparile ispettore capo della Polizia Stradale di Verona e da Angela Morello, infermiera professionale di “Verona Emergenza”.

Questi tre momenti hanno avuto un grande impatto emotivo sui peer educators, i quali hanno potuto, attraverso l’esperienza diretta di alcuni testimoni privilegiati, comprendere un po’ meglio cosa possa significare un incidente stradale e quali sono le enormi conseguenze che spesso ne derivano sia per chi lo subisce o causa sia per i familiari.

Il quarto ed ultimo incontro è stato interamente dedicato all’analisi dei contenuti forniti nei primi tre momenti e all’elaborazione di modalità e strategie efficaci per la fase di condivisione con il gruppo dei pari.

In questa fase, i due educatori che hanno accompagnato il gruppo dei peer educator hanno mantenuto un ruolo di affiancamento, supporto e mediazione, lasciando che i ragazzi potessero liberamente esprimere le proprie idee e definire attraverso quali progettualità procedere.

Al termine del lavoro, il gruppo ha elaborato alcune griglie di riferimento contenenti gli spunti fondamentali riguardo i contenuti, le metodologie e le strategie utili per la seconda fase del progetto.

Le griglie elaborate sono le seguenti:

a) Contenuti importanti da trasferire al gruppo classe:

- Attenzione alle conseguenze
- Responsabilità/essere seri
- Corresponsabilità
- Rispetto di sé e degli altri
- Non scegliere per gli altri
- Non dare per scontato/attenzione alle piccole cose
- Sacralità/importanza del proprio corpo
- Senso del limite del nostro corpo
- Game over: la nostra vita non è un gioco, nel quale finita una partita se ne può iniziare un altro
- Livello di attenzione (verso di sé e verso gli altri)
- Riflettere sulle conseguenze di un possibile incidente grave (non solo fisiche, ma anche psicologiche, sociali e relazionali)
- Non dimenticare

- Imprigionati nello schema sociale: paura di essere diversi, di far sentire le proprie idee se queste non coincidono con quelle comuni

- Coraggio di essere sé stessi coraggio ci scegliere

b) Metodologie maggiormente efficaci per trasferire tali contenuti:

- Utilizzare immagini tratte da pubblicità che possano attivare l'interesse e l'attenzione sull'argomento

- Utilizzare un video allo scopo di introdurre l'argomento

- Proporre l'argomento attraverso un cartellone preparato da noi

- Iniziare il lavoro proponendo una "parole chiave" (magari alla lavagna) sulla quale attivare una attività di Brain Storming

- Iniziare l'incontro portando le "esperienze personali" che abbiamo avuto modo di sentire nel momento formativo

- Parlare delle proprie esperienze personali che magari qualcuno di noi può aver avuto in merito a tale argomento

- Utilizzare, come spunto iniziale di discussione, alcuni esempi concreti che durante la formazione sono stati proposti al fine di comprendere il "limite del nostro corpo" (esercizio delle mani per accertarsi del nostro campo visivo, il colpo di sonno, il cervello nella scatola cranica descritto con l'immagine di un "budino"...)

- Concludere l'attività con la creazione di un cartello che raccolga le nostre riflessioni

c) Strategie che possono facilitare l'intervento:

- Svolgere l'intervento fuori dalla propria aula (auditorium, palestra, giardino...)

- Eliminare i banchi e disporre le sedie in cerchio

- Parlare in prima persona, mettendo in gioco i sentimenti e le emozioni che sono emersi nell'attività formativa e dai quali sono partite le nostre riflessioni

- Non assumere il ruolo del docente, ma rimanere in un rapporto paritario con il resto della classe seppur in una condizione di maggior competenza in merito alla formazione fatta.

Una volta condivisi contenuti, metodologie e strategie, ciascun peer educators è stato libero di scegliere, anche attraverso la collaborazione di qualche insegnante, quale progettazione utilizzare per gestire l'attività con i compagni, considerando sia le caratteristiche della propria classe, sia le personali preferenze metodologiche.

Si è ritenuto opportuno suddividere l'attività in due momenti diversi, programmati a distanza di alcuni giorni;

un primo momento per proporre l'argomento attraverso la metodologia individuata, un secondo per raccogliere eventuali riflessioni emerse e procedere alla sintesi del lavoro svolto (ad esempio, attraverso la creazione di un cartellone che potesse racchiudere l'essenza del percorso, uno slogan, un pensiero, un disegno...).

Coinvolgimento dei docenti dei Peer Educators

Terminata la fase di formazione dei *peer educators*, sono stati coinvolti i loro insegnanti.

I due formatori che hanno condotto la fase precedente si sono recati presso le rispettive scuole di provenienza dei ragazzi per incontrarne i docenti, indicati dai ragazzi stessi, e/o i referenti di Istituto per l'educazione stradale. In ciascuna scuola si sono tenuti due incontri:

- nel primo, l'obiettivo è stato quello di far conoscere agli insegnanti il progetto in modo dettagliato, presentando gli argomenti proposti ai ragazzi e la modalità di coinvolgimento degli stessi; inoltre, si è chiesta la loro collaborazione, in termini di supporto, consulenza e mediazione con la struttura scuola, per la delicata fase di restituzione dei *peer educators* alla classe;
- nel secondo, si sono presi accordi rispetto alla realizzazione della terza fase ed è stato presentato e consegnato il materiale attraverso il quale i *peer educators* avrebbero progettato il loro intervento in classe. In alcune scuole, questo secondo incontro ha visto anche la presenza dei *peer educators* stessi. Il passaggio di informazioni con gli insegnanti e il loro coinvolgimento è stato fondamentale per la riuscita del progetto, in quanto in loro i *peer educators* hanno potuto trovare confronto e aiuto per la gestione e conduzione del loro lavoro in classe.

Con tutti gli insegnanti, si è insistito sul fatto che ponessero attenzione al loro modo di dare supporto ai ragazzi, evitando di mettersi nel solito ruolo di adulto esperto che trasmette dall'alto il proprio sapere, lasciando ai *peer educators* lo spazio di progettazione e di protagonismo nel rapporto educativo con i compagni e rimanendo a loro disposizione per un eventuale supporto.

Restituzione dei contenuti da parte dei Peer Educators ai compagni di classe

Questa parte costituisce la fase principale del progetto, che lo caratterizza rispetto ad altri tipi di interventi ed in cui il valore aggiunto dell'educazione tra pari ha avuto la sua massima espressione e realizzazione.

Per agevolare il lavoro dei *peer educators* nel trasferire ai compagni i contenuti acquisiti nella prima fase, è stato consegnato loro del materiale sia su supporto cartaceo che informatico, chiamato il “kit del personalizzatore”(allegato 1) , comprensivo di:

- Poster sul tasso del livello di Alcolemia
- Tabella detrazione punteggio patente
- Articoli del Giornale “l’Arena”
- Definizione di “trauma cranico”
- Alcool: sai cosa bevi? Guida utile per conoscere l’alcool
- Articoli su Asaps.it
- Indirizzo internet relativo al Video del Ministero degli interni sul problema degli incidenti stradali
- CD contenente tutti i sopraindicati file
- Il libro *L’arcobaleno della vita. Testimonianze e poesie dei sopravvissuti al trauma cranico* (A cura di Fase 3, Associazione traumatizzati cranici, Verona.
- Il libro “Come un muro che crolla...” poesie e quadri di Francesca Poggi

Sulla base di quanto definito insieme nell’ultimo incontro di formazione e con il supporto del materiale sopra indicato, i *peer educators* hanno progettato il loro intervento all’interno della classe.

Inoltre, nel materiale consegnato ai ragazzi sono stati inclusi due questionari (allegato 2 e 3) da compilare in forma anonima:

- questionario di autovalutazione sui comportamenti stradali da somministrare ai compagni; tale questionario si articola in due parti, una centrata sui comportamenti stradali e l’altra sugli atteggiamenti. Ai *peer educators* è stata data l’indicazione di somministrarlo per due volte (prima di iniziare l’attività e al termine della stessa) e, di chiedere ai compagni di contraddistinguerli entrambi con uno stesso simbolo, in modo da permettere, pur nel rispetto dell’anonimato, di identificare i questionari della stessa persona e verificare una eventuale variazione nel tempo delle risposte fornite.
- questionario di autovalutazione per i *peer educators* (allegato 4) .Questo secondo questionario, invece, espressamente rivolto ai *peer educators*, mira a rilevare la loro percezione riguardo la riuscita o meno della attività in classe. Ciascun *peer educator* lo ha compilato al termine del lavoro con i compagni.

Verifica con i *peer educators*

Il progetto si è concluso con un incontro di verifica dei *peer educators* con i due formatori che hanno accompagnato l'esperienza. Durante tale incontro è stata fatta una analisi dell'intero percorso, dei punti di forza e di debolezza della sperimentazione; si è cercato di individuare alcune azioni migliorative per le edizioni future; sono stati raccolti i questionari somministrati; ed infine, è avvenuta la consegna degli attestati di *peer educators*.

I temi principali sui quali si è focalizzata l'analisi sono stati: i vissuti dei *peer educators*, le strategie utilizzate, eventuali problematiche emerse ed i consigli utili.

Per ciascuno ambito i ragazzi hanno evidenziato quanto segue:

I vissuti dei *peer educators*

1. Il senso di soddisfazione e di autoefficacia di fronte alla classe partecipe e attiva nella discussione
2. La forte motivazione al trasferimento di alcuni contenuti, quali il valore della vita, la responsabilità verso sé e gli altri, ..
3. La fatica dell'esperienza evidenziata da alcuni
4. La difficoltà nel coinvolgere i compagni ed attivare la loro curiosità
5. Il senso di rabbia di fronte all'indifferenza di alcuni compagni
6. Il coraggio di prendere posizione verso chi non sembrava toccato dall'argomento
7. L'entusiasmo per la partecipazione al percorso proposto
8. La soddisfazione per la collaborazione attivata con alcuni docenti che hanno concesso le proprie ore ed un aiuto per la progettazione dell'intervento

Le strategie utilizzate

1. I video tratti dai link presenti nel materiale consegnato: il video è servito come sollecitazione iniziale dalla quale poi si è sviluppato il dialogo e il confronto. E' emerso che iniziare l'attività utilizzando materiale multimediatco facilita il coinvolgimento dei compagni e la loro partecipazione.
2. La tecnica "*brain storming*" su alcune parole chiave come "incidente", "trauma cranico"...; il dialogo è poi scaturito dall'analisi delle parole emerse e ciascun ragazzo ha animato il confronto portando esperienze personali

3. La costruzione di cartelloni usando immagini di incidenti stradali e il materiale sul tasso del livello di alcolemia; anche la progettazione di un cartellone è stato una importante occasione e stimolo per attivare discussioni e confronti sull'argomento.
4. La realizzazione di cartelloni utilizzando alcuni testi, poesie ed immagini contenute nei due libri consegnati con il materiale del kit. I ragazzi hanno molto apprezzato i due libri forniti con il materiale; sono stati colpiti soprattutto da alcune poesie e riflessioni scritte da persone che hanno subito un trauma cranico, utilizzandole anche come materiale didattico durante le ore di italiano.
5. La narrazione da parte dei peer educators delle testimonianze ascoltate durante la formazione e di ciò che esse hanno mosso a livello emozionale.

Problematiche emerse:

1. Questionari vissuti come “banali” da alcuni dei compagni
2. Mancanza di tempo per somministrare il questionario due volte, *ex ante* e *ex post*
3. Scarsa disponibilità di alcuni insegnanti nel concedere la loro ora di lezione per sviluppare il percorso (anche in ragione dell'imminente conclusione dell'anno scolastico e delle annesse scadenze di compiti in classe, ripassi e valutazioni da completare)
4. Indisponibilità in alcune scuole dell'aula di informatica per la visione dei video
5. Difficoltà di sviluppare l'intervento da parte dei peer educator nelle classi più numerose
6. Maggiore interesse all'argomento da parte dei ragazzi rispetto alle ragazze; in alcune classi solo femminili, l'intervento dei peer educator è stato molto faticoso per il poco interesse.

I risultati della sperimentazione

La peer education si è rivelata un approccio metodologico volto a rendere i ragazzi protagonisti del processo didattico e formativo e collaboratori dei docenti. L'attività tutoriale fra pari ha consentito così all'intero gruppo classe di acquisire informazioni, riflettere su comportamenti ed azioni e sulle loro possibili conseguenze.

Per non fare “game over” - ovvero “la nostra vita non è un gioco, nel quale terminata una partita se ne può cominciare un'altra”, è divenuto lo slogan ideato da uno dei peer educator nel trasmettere quanto sperimentato al gruppo classe e poi diffuso tra il gruppo di pari.

Tale slogan è stato peraltro utilizzato per presentare la sperimentazione del percorso di prevenzione degli incidenti stradali in occasione del Convegno internazionale *“Ritorno alla guida in sicurezza dopo una grave cerebrolesione”*, tenutosi a Fontanellato, Parma il 22 e 23 aprile 2007.

Il percorso si è rivelato quindi un’occasione per il singolo adolescente, il gruppo dei pari o la classe scolastica stessa per discutere liberamente e sviluppare momenti intensi di trasferimento di potenzialità.

Dai questionari di autovalutazione finale somministrati ai *peer educators* è emerso come due terzi dei ragazzi si siano sentiti a loro agio nel rivestire un ruolo inusitato ed innovativo, mentre un terzo dei ragazzi ha considerato l’esperienza difficile da gestire nei confronti dei compagni di classe. Difficoltà tanto più evidenti per i *peer educators* di classi ritenute “difficili”, con minor capacità di attenzione e disponibilità al confronto.

Proprio per la novità del ruolo rivestito nella progettazione dell’attività per la rispettiva classe, tutti i *peer educators* hanno vissuto l’esperienza con molte aspettative, rivelatesi per altro soddisfatte in tutto o in parte nel novanta per cento degli intervistati.

Nelle classi interessate al tema, in cui i *peer educator* sono riusciti a sviluppare totalmente il loro progetto, l’intervento è sempre stato vissuto positivamente: l’ottantacinque per cento dei *peer educators* dichiara di essere riuscito a trasferire positivamente informazioni ed impressioni importanti riguardo il tema della prevenzione degli incidenti stradali.

Tutti i *peer educators* ritengono che l’articolazione del percorso formativo presso il Centro Polifunzionale Don Calabria sia stato d’aiuto; il settantacinque per cento è convinti che la metodologia della *peer education* possa rappresentare una modalità vincente per sensibilizzare i ragazzi sul tema della prevenzione degli incidenti stradali.

Circa la modificabilità dell’atteggiamento / comportamento riguardo il tema della sicurezza stradale, il sessantacinque per cento dei *peer educators* sostiene di aver cambiato radicalmente l’approccio al tema della sicurezza stradale, il restante venticinque per cento sostiene invece di aver cambiato parzialmente il loro comportamento.

Quanto alle ricadute del percorso sui compagni di classe, questi hanno dichiarato di aver modificato il loro comportamenti stradale in misura compresa tra il venti e quaranta per cento dei casi; tale dato assume un certo rilievo in considerazione dell’esiguo numero di ore (tra le 4 e le 6) a disposizione dei *peer educators* per gestire il loro intervento.

Fondamentale in ogni caso, per il successo dell'esperienza, la collaborazione degli insegnanti, che nello specifico, secondo il cinquantatré per cento dei *peer educators* sono stati loro d'aiuto, secondo il trenta per cento sono stati solo parzialmente d'aiuto, mentre per il diciassette per cento l'aiuto è stato nullo ed è spesso coinciso con un totale disinteresse nei confronti del tema e della modalità proposta.

Al di là di ogni tentativo di misurare e verificare l'efficacia del percorso, resta la consapevolezza della fondamentale intangibilità dei risultati di una tale sperimentazione, i cui effetti dovrebbero estendersi non solo all'interno di un gruppo classe predeterminato, ma in ogni contesto informale e amicale in cui i *peer educators* siano inseriti. Un piccolo riscontro sul valore educativo di tale percorso può leggersi tra le righe delle riflessioni finali elaborate dai ragazzi che hanno partecipato al percorso di prevenzione.

In conclusione, la sperimentazione della metodologia della *peer education* per la sensibilizzazione dei giovani sul tema della prevenzione degli incidenti stradali si è rivelata una strategia efficace.

I ragazzi coinvolti come *peer educators* hanno dimostrato sin da subito grande interesse ed entusiasmo per il progetto e la loro partecipazione è stata attiva e propositiva. La maggior parte di loro è riuscito nell'intento di sollecitare nei coetanei la curiosità verso l'argomento e la disponibilità al confronto e al dialogo.

Il Creada ha, inoltre, avviato anche una collaborazione con l'A.Ge, Associazione Italiana Genitori, presente sul territorio nazionale con più di 400 associazioni locali, per promuovere la corresponsabilità educativa scuola-famiglia e la costruzione di una rete educativa sul territorio, attraverso la formazione degli adulti protagonisti e la definizione di "modelli cooperativi" tra genitori e docenti, coinvolgendo anche tutti i soggetti civili e sociali interessati alla ricerca della qualità nelle relazioni educative con i giovani. In particolare, in occasione della IV edizione del Premio Andrea per la qualità nella scuola, promosso dall'A.Ge nell'anno scolastico 2006/2007 e avente per tema proprio le buone pratiche per la corresponsabilità educativa genitori-scuola, il Creada ha partecipato con alcuni dei suoi ricercatori ed esperti alla commissione mista (formata da 12 componenti, di cui 6 esperti del Creada e 6 soci dell'A.Ge) incaricata di effettuare la selezione dei 5 progetti finalisti per ciascuna delle quattro categorie di scuole partecipanti (Infanzia, Primaria, Secondaria di primo grado, Secondaria superiore - Istruzione e Formazione professionale). Già dalla prima fase del lavoro è emersa sul

territorio nazionale la presenza di diverse realtà scolastiche, in particolare nell'ambito della scuola primaria e secondaria di I grado, impegnate con esperienze significative nello sviluppo di diverse tematiche relative alla comunicazione scuola-famiglia e agli emergenti problemi dell'intercultura e dell'inserimento di minori stranieri e delle loro famiglie nelle varie realtà sociali. I risultati finali complessivi cui si è pervenuti sono però indicativi di una attenzione sempre crescente nei confronti del coinvolgimento attivo delle famiglie nella scuola, in vista della costruzione di modelli cooperativi tra genitori e docenti ed anche tra tutti i soggetti civili e sociali interessati alla ricerca della qualità nelle relazioni educative con i giovani e alla trasmissione di valori autentici tra le generazioni.

Infine, è doveroso ricordare gli eventi promossi dal Creada relativi ad attività di ricerca e formazione, ed eventi significativi dal punto di vista educativo.

- il 25/04/2006 è stata organizzata la presentazione Metodo Lipman come strumento di dialogo intergenerazionale alla Federazione abruzzese dei Consultori di Ispirazione Cristiana presso il Consultorio C.I.F. di Pescara

- il 23/09/2006 è stato inaugurato ufficialmente, con una solenne cerimonia religiosa, presso l'Abbazia di Mirasole, il Creada, Centro di Relazione Educativa Adulto-Adolescente, impegnato in un'attività di ricerca, consulenza e formazione pedagogica rivolta agli adulti che, a diverso titolo e nei più vari contesti, svolgono un'azione educativa nei riguardi degli adolescenti. All'inaugurazione erano presenti, oltre alla Prof.ssa Maria Luisa De Natale, Direttore Scientifico del Creada e Pro-Rettore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, il Cardinale di Milano, Mons. Dionigi Tettamanzi, che, da sempre sensibile ai problemi dell'infanzia e dell'adolescenza ha celebrato la Santa Messa nella suggestiva Abbazia di Mirasole, sede del nuovo Centro, il Prof. Lorenzo Ornaghi, Magnifico Rettore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, e l'Avv. Goffredo Grassani, Presidente del Creada, dell'Associazione per l'Abbazia di Mirasole, della Confederazione dei Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana (C.F.C.) e della Federazione Lombarda dei Centri di Assistenza alla Famiglia (Fe.L.Ce.A.F.). Numerosi i collaboratori e gli amici del Centro, sostenuto inoltre dall'Ospedale Maggiore di Milano e dalla Regione Lombardia, intervenuti alla giornata inaugurale.

- il 04/02/2007 a L'Aquila "Scienza&vita", il Movimento per la vita, i Medici Cattolici e il Creada, hanno organizzato, alla Cattedra Bernardiniana, una tavola rotonda sul tema: "L'etica del dolore e la sua ragione". Sono intervenute le professoresse M. L. De Natale, pro-rettore della Cattolica, e R. De Franco, dell'Università di Bari. L'Ufficio diocesano di pastorale familiare ha fatto precedere l'incontro nel pomeriggio da una giornata di spiritualità in arcivescovado per le coppie di coniugi sul tema "Amare e desiderare la vita"¹⁰⁰.

⁹⁹ Da l' Avvenire del 1/02/07, in http://www.creada.it/evento_20070204.htm.

Conclusioni

Il lavoro fin qui svolto non vuole dare risposte preconfezionate alle molteplici domande dei genitori su come comportarsi di fronte ai figli adolescenti.

Vorrebbe, invece, far riflettere su quanto sia importante costruire una relazione positiva tra genitori e figli adolescenti all'interno della famiglia, una relazione basata sulla fiducia, con lo scopo che i figli vengano accompagnati a realizzarsi in base alle loro predisposizioni.

Il presente lavoro vorrebbe, altresì, far comprendere alle figure adulte di riferimento degli adolescenti, ed in particolar modo ai genitori, qual'è l'importanza del loro ruolo e compito nell'essere punto di riferimento dei giovani. Non è semplice ma è indispensabile. Ed è importante che negli adulti, nei genitori, si risvegliino e potenzino "quelle competenze educative (...) talvolta sottovalutate e disattese"¹.

L'adolescenza è una dimensione dell'esistenza umana da proteggere e preservare.

È un'età, che al di là di tutte le sue turbolenze, ha in sé una particolare bellezza.

"E' l'età in cui si scopre se stessi, in cui si pensa e si progetta la vita che sta davanti (...) "².

Ricorda G. Vico : "il giovane è inquieto, incerto, facile agli entusiasmi e alle crisi. Sa anche osare e porsi nella condizione di porre avamposti e di impegnarsi per tenerli vivi, prospettici, animati dalla speranza che qualcosa cambi e che qualcuno lo aiuti (...). A questa vita, bisognosa di ordine e di orientamenti al pensare, all'agire e all'interpretare il senso dell'erranza educativa, non corrispondono risposte adulte adeguate"³.

Ciò che oggi dovrebbe essere importante fare, evidenzia A. Costantini, non è il "riproporre un sistema di relazioni basato sui principi precostituiti, di tornare indietro a forme di autoritarismo e di rigidità normativa (...), ma di riequilibrare la bilancia educativa e quella comunicativa, a favore di una maggiore sensibilizzazione sui nuovi processi evolutivi, di una più forte consapevolezza e responsabilità sul ruolo che ogni adulto deve svolgere nei confronti dei giovani"⁴.

¹ Irsef, Istituto di ricerche e studi sull'educazione e la famiglia, *Sfida per un progetto educativo. I valori nel cambiamento*, EDB, Bologna, 2001, p. 21.

² Merisi Mons. G., *Gli adolescenti, dono e avventura della Chiesa*, Lettera Pastorale 2008-2009, p. 20.

³ G. Vico, "Desiderio di speranza e impegno educativo nella verità", in M. L. De Natale, (a cura di), *Educare alla speranza*, ISU, Milano, 2006, p. 54.

⁴ A. Costantini, *Tra regole e carezze: comunicare con gli adolescenti di oggi*, Carocci, Roma, 2002, p. 152.

Non si può prescindere dalla convinzione che l'educazione nella sua essenza è relazione tra persone caratterizzata da amore, dono, rispetto reciproco e soprattutto orientata alla libertà di ogni persona, anche perché l'essere amato ed amare sono tratti fondamentali di quest'ultima.

Ne deriva che l'agire educativo, inteso in senso completo, dei genitori nei confronti dei propri figli, in particolar modo adolescenti, sta nel donare a questi ultimi il bene più prezioso che corrisponde alla loro autentica realizzazione come persone uniche e senza eguali. Ed il dono è proprio quello di educarli all'amore e nell'amore.

“Non ci può essere educazione senza amore”⁵, ricorda L. D'Alonzo.

“L'educazione è sempre una comunicazione e testimonianza di valori : è una conversazione tra le generazioni relativa a profondi elementi di significato”⁶.

Educare i propri figli adolescenti vuol dire, allora, accompagnarli responsabilmente ed in un orizzonte di valori alla libertà, alle idee, alle scelte.

“Poche cose sono commoventi per un padre o una madre come vedere il proprio figlio che, accompagnato da loro, scopre un aspetto nuovo della vita”⁷.

Un genitore che ama il proprio figlio è quel genitore che lo accompagna verso la vita.

Solo così “l'adolescente imparerà a gestire sempre più autonomamente e responsabilmente la sua vita, camminando nel solco -già tracciato- della sua identità personale: toccherà alla sua volontà fornirsi di motivazioni personali atte ad orientarsi in fedeltà a se stesso e chiamare a raccolta le proprie energie per imprimere alla vita un valore sempre più costruttivo”⁸.

Gli adolescenti chiedono agli adulti, ai loro genitori, di essere ascoltati ed accolti, accolti nella loro nuova corporeità, percepiti nella loro affettività, riconosciuti nella loro intenzionalità, accettati nella loro nuova identità. Gli adolescenti chiedono di comprenderli, attenderli, lasciarli sorprendere e sorprendere e chiedono fiducia, una fiducia in sé e nella vita⁹.

In tale prospettiva gli adulti possono aiutare gli adolescenti nel dare parola a ciò che non riescono ad esprimere, nel comprendere e non solo nel spiegare ciò che sempre indecifrabile, nel ricercare il perché e non solo il come, “a scoprire le meraviglie

⁵ L. D'Alonzo, “La competenza degli educatori come via di speranza in situazioni di difficoltà”, in M. L. De Natale, (a cura di), *Educare...*, p. 87.

⁶ M. L. De Natale, (a cura di), *Educare...*, p. 117.

⁷ Irsef, *Op. Cit.*, p. 11.

⁸ L. Secco, “Educare a dare significato alla vita”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 62, n. 3, maggio-giugno 2004, p. 64.

⁹ C. M. Mozzanica, *Cento parole di prossimità*, Centro Ambrosiano, ITL srl, Milano, 2007, p. 160.

dell'esistenza nell'utopia del quotidiano; a saper passare dalle ragioni della meraviglia alle ragioni dello stupore (...)”¹⁰.

“Gli adolescenti hanno bisogno non di essere mortificati, ma incoraggiati, non di messere giudicati, ma accettati, e solo chi li ama davvero sa trovare i tempi e i modi anche per un richiamo forte e deciso, se necessario, che non teme il ricatto di perdere la stima o l'affetto di qualcuno. Gli adolescenti non hanno bisogno di adulti amici, hanno già i loro, hanno bisogno di guide presenti e pazienti, capaci non tanto o solo di insegnare la verità, quanto di farla scoprire e di proporla senza sconti”¹¹.

E' agli adulti che spetta il compito di testimoniare i valori della vita (che, di certo, non sono quelli imperanti nella società di oggi e cioè quelli del consumismo e dell'arrivare per forza primi).

È solo in un orizzonte di ascolto, di accoglienza, di fiducia, in una sola parola di amore che “l'adolescente potrà riscoprire la bellezza della ricerca del proprio nome, da abitare compiutamente, sapendo che l'adulità non è stagione competitiva e concorrenziale, ma luogo e spazio di riconoscenza e di autenticità : profili ai quali vale la pena di affidare la propria vita, affinché sia annuncio di promessa e di sorpresa. Una fiducia accordata e riconosciuta, senza se e senza ma”¹². Una adulità verso cui l'adolescente si incammina che dovrebbe mantenere “la propria unicità ed irripetibilità per poter nascere a sé ed abitare il proprio nome”¹³.

Come sottolinea M. L. De Natale, è la libertà l'elemento costitutivo della persona, una libertà reale nel senso compiuto del termine, così come è con l'educazione che si acquisisce la capacità di aderire liberamente a quei valori che saranno l'orientamento della propria vita e di conseguenza la libertà della persona è la base degli stessi valori¹⁴.

“Il coraggio di guardare al futuro, per chi vuole o deve educare, non deriva dalle certezze che la realtà dell'oggi offre, ma dalla fiducia dell'uomo e nel suo potenziale rigenerativo (...). Il mondo adulto non ha diritto di affievolire questa speranza nel cuore delle nuove generazioni (...)”¹⁵.

Necessita, allora, un discorso pedagogico rivolto agli adulti nella speranza e nella fiducia nel futuro per la costruzione di una società migliore.

¹⁰ *Ivi*, p. 161.

¹¹ Mons. G. Merisi, *Op. Cit.*, p. 23.

¹² C. M. Mozzanica, *Op. Cit.*, p. 162.

¹³ *Ivi*, p. 176.

¹⁴ M. L. De Natale, (a cura di), *Educare...*, p. 117.

¹⁵ *Ivi*, p. 133.

Sottolinea giustamente L. Pati che oggigiorno è fondamentale esaltare la progettualità nelle nuove generazioni a partire dai loro genitori, sia nel loro ruolo di padre e madre che di marito e moglie.

È, altresì, fondamentale che si aiutino gli adolescenti nell'orientamento alle scelte, è soprattutto importante che si crei una modificazione culturale a partire dal nucleo della famiglia fino ad estendersi a tutta la comunità che conferisca nuovamente valore a tutti quei rapporti tra le persone basandoli "sull'idea di amore come progetto"¹⁶.

Un progetto d' amore inteso come prospettiva di vita, che si costruisca nel tempo, che ridia senso al valore sacro della vita.

È questo il grande bagaglio che i genitori dovrebbero consegnare ai propri figli; ciò soprattutto nella società attuale che piuttosto che vivere, nel senso più ricco e profondo del termine, spinge ad esistere.

La vita ed il suo senso hanno perso, purtroppo, il loro "intrinseco significato assiologico, a tutto vantaggio degli aspetti concreti, tangibili, qualificabili dell'esistenza: si parla così, quasi esclusivamente di qualità della vita"¹⁷.

Tale considerazione della vita deriva, come si è più volte ribadito, da una caduta dei valori e principalmente del valore dell' essere uomo, dell'essere una persona che ha in sé un valore inestimabile, ed in quanto tale "all'apice della gerarchia dei valori"¹⁸.

È compito, peraltro improrogabile, della pedagogia "prospettare l'urgenza della forte riquilibrificazione assiologica dell'educazione, con la quale sollecitare le varie generazioni a ordinare la loro esistenza secondo una ben precisa scala di priorità"¹⁹.

Per fare ciò c'è bisogno di una nuova scoperta pedagogica – educativa dei valori per ridare il giusto senso e significato all'agire quotidiano, al mondo che ci circonda ed in particolar modo alle persone²⁰.

Il primo luogo in cui ciò dovrebbe avvenire è la famiglia, all'interno della quale occorre educarsi come coniugi ed educare i figli.

"La famiglia, allora, non soltanto è il luogo in cui la vita può essere meglio coltivata, attraverso l'educazione degli adulti (...) è altresì lo spazio esistenziale in cui si dà alla vita la possibilità di svolgersi in dimensione umana"²¹.

¹⁶ L. Pati, *Pedagogia familiare e denatalità. Per il recupero educativo della società fraterna*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 185.

¹⁷ *Ivi*, p. 189.

¹⁸ *Ivi*, p. 191.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ivi*, p. 195.

Necessita, pertanto, che i genitori abbiano ben presente l'importanza di insegnare ai propri figli adolescenti ad essere se stessi al di là del pragmatismo dirompente nella società attuale, di insegnare loro ad essere protagonisti della propria vita, curiosi verso la realtà, desiderosi di esplorare il mondo, ma definendo il proprio io autonomamente.

E' la famiglia la più importante risorsa educativa ed umana.

Sottolinea, a tal proposito, L. Macario : "la famiglia, in quanto fattore educativo, è un luogo, una struttura; sono persone che vi interagiscono; (...); è un' anima, uno stile, uno spirito; è una proposizione di fini, di valori vissuti, un'interrelazione e un'interazione con l'ambiente naturale, le strutture, le comunità sociali in cui la famiglia è inserita"²².

Nonostante la crisi di orientamento attuale, non si può non aver fiducia nel futuro dei nostri giovani, nelle loro risorse.

Si concorda con M. L. De Natale quando afferma che "il coraggio di guardare al futuro, per chi vuole e deve educare, non deriva dalle certezze che la realtà dell'oggi offre, ma dalla fiducia nell'uomo, nel suo inesauribile tendere alla verità. E il mondo adulto ha oggi il dovere di testimoniare questa speranza presso le giovani generazioni"²³.

Una sfida per insegnare ai giovani ad essere, ad andare oltre il pragmatismo e l'individualismo dei nostri giorni, una sfida ad andare oltre una vita senza progettazione di un percorso per il futuro.

Non si può negare che, oggi, sulla testa degli adolescenti pende una pericolosa spada di Damocle : la stagnazione, che li spinge a vivere alla giornata.

"L'afasia del desiderio dipende il più delle volte da un eccesso di gratificazioni, dal fatto che la risposta ha preceduto la domanda. (...). Lasciare spazio al desiderio è quindi la condizione necessaria perché il soggetto in crescita si situi tra ciò che non c'è più (l'infanzia) e ciò che non c'è ancora (la maturità)"²⁴.

Stagnazione, noia, vuoto motivazionale, ovvero mancanza di interesse per la vita anche e soprattutto nella sua quotidianità, causata spesso dalla mancanza di quei valori atti a dare ragione del senso della vita stessa.

La necessità di trovare il significato, il senso della propria vita non è compito eludibile, è, e deve essere, il più concreto, e carico di intrinseca importanza, problema di ogni persona.

²² L. Macario, "Le scuole dei genitori, fondamenti teoretici", in AA. VV., *Educare oggi, orizzonti nuovi per la famiglia*, Siro Editore, Roma, 1994, p. 99.

²³ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 7.

²⁴ S. Vegetti Finzi, "La mente dell'adolescente tra autonomia e vergogna", in COSPES, *La mente dell'adolescente tra impegno e fuga*, Atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 2-3 Aprile 2004, p. 16.

Come sottolinea a tale proposito S. Vegetti Finzi “cerchiamo di attrezzarli ad intraprendere il viaggio della vita prima di tutto motivandoli”²⁵, sostenendoli con l’amore, la fiducia, la speranza. Speranza che è anche valorizzazione responsabile del quotidiano, per non far cadere quest’ultimo nella banalità oltre che nella banalizzazione, ma arricchirlo di significati che si relazionano a valori forti.

Una riflessione, infatti, sul rapporto genitori e figli adolescenti in una prospettiva pedagogica non si può assolutamente prescindere dal parlare della speranza, essa è categoria costitutiva, oltre che connessa strettamente con l’agire educativo.

Ricorda il Papa Benedetto XVI che oggi la difficoltà più profonda di una vera opera educativa ha radici nella crisi di fiducia nei confronti della vita. Ma la speranza, primariamente in Dio, “non ci isola, ma ci rende solidali nel bene, ci stimola ad educarci reciprocamente alla verità e all’amore”²⁶.

²⁵ *Ivi*, p. 17.

²⁶ www.vatican.va/holy, 02/10/08.

BIBLIOGRAFIA

- A.A. V.V., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, La Scuola, Brescia, 2003.
- A.A. V.V., *La formazione degli insegnanti*, UTET, Torino, 2002.
- Aceti E., Pochintesta C., *Adolescenti a scuola: l'insegnante- tutor come risorsa*, Città Nuova, Roma, 2001.
- Acone G., *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997.
- Acone G., Bertagna G., Chiosso G., *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia, 1992.
- Acone G., Visconti E., De Pascale T., *Pedagogia dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Agazzi A., *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano, 1978.
- Aleni Sestito L., (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori, Napoli, 2004.
- Altieri L., *Tracce di libertà. Gli adolescenti tra autonomia e dipendenza. Nuove modalità di relazioni familiari*, Franco Angeli, Milano, 1991.
- Amann Gainotti M., *Diventare uomo, diventare donna*, Guerini Editore, Milano, 2001.
- Ambrosio G., Angelini G., Iori V., *Genitori e figli nella famiglia affettiva*, Glossa, Milano, 2002.
- Anderson C. A., Gentile D. A., Buckley K. E., *Violent video game effects on children and adolescents: theory, research and public policy*, Oxford University Press, vol. VIII, 2007.
- Andò R., Tirocchi S., "Generazione media. I percorsi comunicativi dei nuovi teen agers", in Tirocchi S., Andò R., Antenore M., *Giovani a parole. Dalla generazione dei media alla networked generation*, Guerini Editore, Milano, 2002.
- Andolfi M., *La crisi della coppia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Andolfi M., Forghieri Manicardi P., (a cura di), *Adolescenti tra scuola e famiglia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002.
- Andreoli V., *Giovani*, BUR, Milano, 1997.
- Andreoli V., *Lettera ad un adolescente*, Rizzoli, Milano, 2004.
- Andreoli V., *Lettera a un insegnante*, RCS, Milano, 2006.

- Angelini G., *Educare si deve, ma si può?*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Ansaloni S., Borsari M., (a cura di), *Adolescenti in gruppo. Costruzione dell'identità e trasmissione di valori*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- Antonietti A., Fabio R. A., Guarnieri A., *I media culturali e i giovani. Profili d'uso*, Carocci, Roma, 2005.
- Arcidiacono F., *Conflitti e interazioni in famiglia*, Carocci, Roma, 2007.
- Ardizzone P., *Televisione e processi formativi. Per una pedagogia dei mass media*, Unicopli, Milano, 1997.
- Ardone R. A., (a cura di), *Adolescenti e generazioni adulte: percorsi relazionali nel contesto familiare e sociale*, Unicopli, Milano, 1999.
- Araldi P., *La Tv come risorsa educativa. Uno sguardo familiare sulla televisione*, San Paolo, Milano, 2004.
- Arcangeli M., *Lingua e identità*, Meltemi Editore, Roma, 2007.
- Baldassarre V. A., D' Abbicco L., *La TV tra genitori e figli*, Pensa Multimedia, Lecce, 2004.
- Baldascini L., *Vita da adolescenti*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Baraldi C., Rossi E., (a cura di), *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Barbagli M., Colombo A., *Sociologia della devianza*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Bartolomeo A., *Le relazioni genitori-insegnanti*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Bauman Z., *Le side dell'etica*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1996.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it., Laterza, Bari, 1999.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 2000.
- Bauman Z., *Amore liquido*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Bauman Z., *Vita Liquida*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Baumrind D., "Parenting style and adolescent development", in Brooks-Gunn J., Lerner R., Petersen A. C., *The encyclopedia of adolescence*, Garland, New York, 1991.
- Bernardi M., *Adolescenza, una guida per i genitori di oggi*, Fabbri, Milano, 2003.
- Bernardini I., *Finché vita non ci separi*, Rizzoli, Milano, 1996.
- Bernardini I., *Una famiglia come un'altra*, Rizzoli, Milano, 1998.
- Bernardini De Pace A. M., *Le ragioni degli affetti: matrimoni, divorzi, figli: c'è sempre una risposta*, Rizzoli, Milano, 2001.

- Bernardini De Pace A. M., *Separiamoci insieme*, Sperling & Kupfer, Milano, 1997.
- Berretti B., Cristolini M., Rangone G., Vadilonga F., *L'adolescenza ferita*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Bertagna G., *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia, 1992.
- Bertagna G., *Educazione, continuità e scuola*, La Scuola, Brescia, 1994.
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2000.
- Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Berto F., Scaleri P., *Incontrare mamma e papà. Strumenti e proposte per aiutare i genitori*, La Meridiana, Molfetta, Bari, 1999.
- Berto F., Scaleri P., *Fuggiaschi. Adolescenti tra i banchi di scuola*, La Meridiana, Molfetta, Bari, 2005.
- Bertolini P., (a cura di), *Navigando nel Cyberspazio*, Rizzoli, Milano, 1999.
- Besozzi E., (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa: maschile e femminile nei processi di crescita*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1990.
- Binda W., (a cura di), *Diventare famiglia, la nascita del primo figlio*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Bisi S., *Giovani e internet. Promesse e trabocchetti*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Bisleri C. et al., *Spazio genitori: i nostri figli cambiano...: essere genitori in famiglia e a scuola*, San Paolo Junior, Azzano, 2001.
- Blueb B., *Elogio della disciplina*, Rizzoli, Milano, 2007.
- Bonetti R., Rota Scalabrini P., Zattoni M. T., Gillini G., *Lezioni d'amore. Leggono il Cantico dei Cantici una coppia, un esegeta, un pastoralista*, Queriniana, Brescia, 2001.
- Bonino S., Lo Coco A., Tani F., *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze, 1998.
- Bonino S., Cattellino E., "La scuola e il benessere degli adolescenti", in Di Stefano G., Vinello R., (a cura di), in *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi*, Giunti, Firenze, 2002.
- Boffo V., *Comunicare a scuola*, Apogeo, Milano, 2007.
- Boretti P. e L., *Famiglia e internet*, Edizioni San Paolo, Milano, 2002.
- Borin P., *A scuola con difficoltà. I punti critici della relazione educativa*, Carocci, Roma, 2006.

- Bosco San G., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, La Scuola, Brescia, 1965.
- Boselli G., *Non-pensiero e oltre*, Edizioni Erickson, Trento, 2007.
- Bosma H. et al, *Identity and development: an interdisciplinary approach*, Sage edition, Newbury Park, 1994.
- Boudon R., *Declino della morale? Declino dei valori?*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Bramanti D., (a cura di), *Coniugalità e genitorialità: i legami familiari nella socialità complessa*, Vita e Pensiero, Milano, 1999.
- Bramanti D., (a cura di), *La famiglia tra le generazioni*, Vita e Pensiero, Milano, 2001.
- Brezinka W., *L'educazione in una società disorientata*, trad.dal tedesco, Armando Editore, Roma, 1989.
- Brezinka W., *Morale ed educazione*, trad. dal tedesco, Armando Editore, Roma, 1994.
- Brocca B., Fabbroni F., *Dialogo sulla riforma della scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Bruni C., *Zone d'ombra, come i genitori attraversano l'adolescenza*, La Meridiana, Molfetta, Bari, 2003.
- Burgalassi S., Prandi C., Martelli S., (a cura di), *Immagini della religiosità in Italia*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- Burr V., *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Buzzi C., *Giovani, affettività, sessualità. L'amore tra i giovani in una indagine Iard*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., (a cura di), *Giovani verso il 2000, quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., (a cura di), *Giovani del nuovo secolo, quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Caffo E., *Emergenza nell'infanzia e nella adolescenza. Interventi psicoterapeutici e di comunità*, McGraw-Hill, Milano, 2003.
- Calaprice S., *Alla ricerca d'identità*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET, Torino, 2001.

- CAM, Centro Ausiliario per i problemi minorili, *I figli di genitori separati*, Atti del convegno, Franco Angeli, Milano, 8 ottobre 2005.
- Caparra G. V., Fonzi A., (a cura di), *L'età sospesa. Itinerario del viaggio adolescenziale*, Giunti, Firenze, 2000.
- Caputo N., *Canne al vento. Luoghi, tempi e riti di una pratica degli adolescenti*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Cappello G., (a cura di), *L'adulto svelato : gli adolescenti guardano gli adulti*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Caronia L., *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*, Guerini, Milano, 2002.
- Carli L., (a cura di), *Dalla diade alla famiglia: il legame di attaccamento nella rete familiare*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Carli R., *Culture giovanili. Proposte per un intervento pedagogico nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Carr P., Pound G., *Second Life, guida turistica essenziale*, ISBN Edizioni, Milano, 2007.
- Carrà E., Marta E., *Relazioni familiari e adolescenza: sfide e risorse nella transizione adulta*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- Carta I., *L'età inquieta*, Frassinelli, Milano, 1991.
- Casetta A., Valenti F., (a cura di), *La proposta educativa e culturale della scuola*, Associazione culturale Il Rischio Educativo, Milano, annuario 2006-2007, n. 1, 2008.
- Cavalli A., De Lillo A., (a cura di), *Giovani anni '90*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Cavalli A., Facchini C., (a cura di), *Scelte cruciali, Indagine Iard sui giovani e i figli di fronte alle scelte, alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- CENSIS, *Giovani e media. Terzo rapporto sulla comunicazione in Italia*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- CENSIS, *Giovani lasciati al presente*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Chapman G., *I cinque linguaggi dell'amore con gli adolescenti*, Elledici, Torino, 2007.
- Chiosso G., Tortello M., (a cura di), *La famiglia difficile*, UTET, Torino, 1997.
- Ciairano S., Bonino S., Jackson S., “ Questionario: io e le mie relazioni con i genitori, gli amici, il ragazzo o la ragazza”, (versione italiana dei seguenti strumenti: Padm, Parent-Adolescent Decision-Making Scale, Bosma et al., 1996; The

Disagreement Scale, Honess et al., 1997; Pacs, Parent-adolescent communication scale, H. L. Barnes, D. H. Olson, 1985), *Laboratorio di Psicologia dello sviluppo*, Dipartimento di Psicologia, Università di Torino, Torino, 1999, www.psych.unito.it/htdocs/dipartimento/laboratori/labsvilup/pubblicazioni.html.

- Cicerone, *De Amicitia*, trad. it., Garzanti, Milano, 1990.
- Cicognani E., “L’insicurezza per gli adolescenti nel contesto urbano: genitori e figli a confronto”, in Zani B., (a cura di), *Sentirsi in/sicuri in città*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Cicognani E., Zani B., *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma, 2003.
- Cicognani E., Baldazzi M., Cerchierini L., *Lavorare con genitori di adolescenti. Metodi e strategie di intervento*, Carocci Faber, Roma, 2005.
- Cigoli V., “Adolescenza. Progresso e degrado del processo di individuazione familiare”, in Scabini E., *L’organizzazione familiare tra crisi e sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- Ciofi R., Dario G., *Giochi pericolosi? : perchè i giovani passano ore tra videogiochi online e comunità virtuali*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Cipolla C., Galesi D., *Giovani e legalità*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Cirillo S., *Cattivi genitori*, Cortina Editore, Milano, 2005.
- CISF, *IV rapporto CISF sulla famiglia in Italia. La famiglia come reticolo intergenerazionale: un nuovo scenario*, capp. 5-6, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, 1995.
- Ciucci R., *Il nome e il volto. Percorsi della soggettività giovanile*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Climati C., *I giochi estremi dei giovani. Mode, hobby e tendenze oltre ogni limite*, Figlie di San Paolo, Milano, 2005.
- Coleman J. C., Hendry L., *La natura dell’adolescenza*, (trad. dall’inglese), Il Mulino, Bologna, 1992.
- Collins W. A., Laursen B., “Conflict and relationships during adolescence”, in Shantz C. U., Hartup W., (a cura di), *Conflict in child and adolescent development*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
- Colozzi I., (a cura di), *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Confalonieri E., Grazzani Gavazzi I., *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Unicopli, Milano, 2005.

- Confalonieri E., Scaratti G., *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione di sé in adolescenza*, Unicopli, Milano, 2000.
- Corrente Suter E., *Adolescenza inquieta. Tra sogni e sfide*, La Scuola, Brescia, 2008.
- Corsi M., *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia, 1997.
- Corsi M., Sani R., (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Estratto, Vita e Pensiero, Milano, 2004.
- COSPES, *L'età incompiuta, Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Ci Di, Leumann, Torino, 1995.
- COSPES, *Adolescenti in contesti familiari critici*, atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 21 Aprile 1999.
- COSPES, *L'aggressività degli adolescenti nei contesti educativi: famiglia e scuola*, atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 23 Marzo 2001.
- COSPES, *La mente dell'adolescente tra impegno e fuga*, Atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 2-3 Aprile 2004.
- COSPES, *L'adolescente e le sue sofferenze nascoste: la fatica di crescere*, atti della giornata di studio e aggiornamento per insegnanti, educatori, genitori, Auditorium Don Bosco, Milano, 22 Marzo 2002.
- Costantini A., *Tra regole e carezze: comunicare con gli adolescenti di oggi*, Carocci, Roma, 2002.
- Cravero D., *Fascino della notte, paura del giorno*, Ed. Dehoniane, Bologna, 2001.
- Cravero D., *Genitori che crescono*, Ed. Effatà, Cantalupa, Torino, 2004.
- Cravero D., *Padri e madri insieme*, Ed. Dehoniane, Bologna, 2005.
- Cravero D., *Corpi allo specchio*, EDB, Bologna, 2006.
- Cravero D., *Ragazzi che ce la fanno*, Ed Effatà, Cantalupa, Torino, 2006.
- Crespi F., *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia*, Carocci, Roma, 2002.
- D'Alonzo L., *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*, La Scuola, Brescia, 2006.
- D'Angela S., *Il genitore competente*, Erip Editrice, Pordenone, 1997.

- Dal Lago A., Molinari A., *Giovani senza tempo. Il mito della giovinezza nella società globale*, Ombre Corte, Verona, 2001.
- Delaroché P., *Adolescenti, lasciarli fare?*, De Vecchi Editore, Milano, 2007.
- De Leo G., Patrizi P., *Trattare con adolescenti devianti*, Carocci, Roma, 1999.
- Dell' Antonio A. M., *Genitori e capacità genitoriali alle soglie del 2000*, Seam, Roma, 1999.
- Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990.
- De Natale M. L., *Genitori e insegnanti. Vivere i valori*, La Scuola, Brescia, 1999.
- De Natale M. L., (a cura di), *Adulti in cerca di educazione, problemi di pedagogia familiare*, Vita e Pensiero, Milano, 2001.
- De Natale M. L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia, 2001.
- De Natale M. L., *Apprendere ed educarsi per tutta la vita: strumenti di studio e di ricerca*, I. S. U., Università Cattolica, Milano, 2004.
- De Natale M. L., (a cura di), *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e Pensiero, Milano, 2004.
- De Natale M. L., *Apprendere ed educarsi per tutta la vita : strumenti di studio e di ricerca*, I. S. U., Università Cattolica, Milano, 2006.
- De Natale M. L., (a cura di), *Educare alla speranza*, ISU, Milano, 2006.
- De Natale M. L., (a cura di), *I significati dell'educare*, Quaderni del Creada, n. 0, Ed. Insieme, Terlizzi, Bari, 2007.
- De Natale M. L., (a cura di), *Educazione degli adulti e consultori*, Quaderni del Creada, n. 1, Ed. Insieme, Terlizzi, Bari, 2007.
- De Natale M. L., (a cura di), *La famiglia tra dimensioni giuridiche e impegno educativo*, I. S. U., Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2007.
- De Natale M. L., Gualandi M. G., *Diritto-dovere dei genitori all'educazione. La proposta dell'associazione O.E.F.F.E.*, ISU, Milano, 2007.
- De Natale M. L., (a cura di), *I luoghi dell'educare*, Quaderni del Creada, n. 2, Ed. Insieme, Terlizzi, Bari, 2008.
- De Wit J., et al., *Psicologia dell'adolescenza*, Giunti, Firenze, 1993.
- Diamanti I., *La generazione invisibile*, Il Sole 24 Ore, Milano, 2001.
- Di Blasio P., Vitali R., *Sentirsi in colpa*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Di Nicola G. P., (a cura di), *La famiglia vista dagli adolescenti*, Demian Edizioni, Teramo, 1994.

- Di Nicola G. P., (a cura di), *Prendersi cura della famiglia. Nuove esperienze di sostegno alla genitorialità*, Carocci, Roma, 2002.
- Di Vita A. M., Garro M., (a cura di), *Il fascino discreto della famiglia. Mutazioni familiari e nuove competenze*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Doltò F., *Adolescenza, Esperienze e proposte per un dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Oscar Mondadori, Milano, 1995.
- Doltò F., *Quando i genitori si separano*, Mondadori, Milano, 2005.
- Donati P., *Generi. Differenze nelle identità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Donati P., (a cura di), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della pluralizzazione*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, 2001.
- Donati P., (a cura di), *Ri-conoscere la famiglia : quale valore aggiunto per la persona e la società?*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, 2007.
- Donati P., Colozzi I., *Giovani e generazioni: quando si cresce in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Dusi P., *Riconoscere l'altro per averne cura*, La Scuola, Brescia, 2007.
- Emery R., *Il divorzio. Rinegoziare le relazioni familiari*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- Erikson E. H., *Infanzia e società*, trad. dall'inglese, Armando Editore, Roma, 1966.
- Erikson E. H., *Gioventù e crisi d'identità*, trad. it., Armando Editore, 1974.
- Erikson E. H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando Editore, Roma, 1995.
- Eurispes, *Terzo rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Sea, Roma, 2002.
- Eurispes, *Quarto rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Sintesi, Arti Grafiche Fiorini, Sesto Ulteriano, Milano, 2003.
- Eurispes, *Settimo rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Sintesi, Telefono Azzurro, Arti Grafiche Fiorini, Sesto Ulteriano, Milano, 2006.
- Fabbrini A., Melucci A., *L'età dell'oro. Adolescenza tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Fagiani M. B., Ramaglia G., *L'aggressività in età evolutiva*, Carocci, Roma, 2006.
- Felini D., *Pedagogia dei media*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Fermani A., *Il gruppo dei pari e l'educazione alla democrazia*, Vita e pensiero, Milano, 2004.

- Ferranti M., *Un adolescente in famiglia. Come affiancare un figlio e crescere con lui*, Armando Editore, Roma, 2000.
- Ferraroli L., (a cura di), *Il disagio degli adolescenti tra scuola e famiglia: difficoltà o risorsa?*, Elledici, Torino, 1998.
- Flores D'Arcais G., *Per una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1987.
- Folgheraiter F., *Interventi di rete e comunità locali. La prospettiva relazionale nel lavoro sociale*, Ed. Erickson, Trento, 1994.
- Folgheraiter F., Donati P., (a cura di), *Community care. Teoria e pratica del lavoro sociale di rete*, Ed. Erickson, Trento, 1991.
- Fontana U., *Relazione, segreto di ogni educazione*, Elledici, Torino, 2000.
- Foppa Perdetti C., *Essere amici: percorsi di educazione*, Vita e pensiero, Milano, 2002.
- Formenti L., *Pedagogia della famiglia*, Guerini Studio, Milano, 2000.
- Franco G., *Adolescenza e rischio : il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Freddi C., *La funzione del gruppo in adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia*, EGA, Torino, 2004.
- Froebel, F. *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Fruggeri L., *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico- sociali*, Carocci, Roma, 1997.
- Galimberti U., *L'ospite Inquieto : il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Galli N., *Educazione permanente dei genitori*, Vita e Pensiero, Milano, 1985.
- Galli N., *Educazione familiare e società complessa*, Vita e Pensiero, Milano 1991.
- Galli N., *L'educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1991.
- Galli N., *Educazione dei coniugi alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 1992.
- Galli N., *Educazione dei giovani alla vita matrimoniale e familiare*, Vita e Pensiero, Milano, 1993.
- Galli N., *I giovani e la famiglia tra attese e perplessità : aspetti pedagogici ed educativi*, La Scuola, Brescia, 1995.
- Galli N., *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, La Scuola, Brescia, 1997.

- Galli N., *L'educazione dell' adulto: lavoro, matrimonio, genitura*, La Scuola, Brescia, 1998.
- Galli N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.
- Gambini P., *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Garelli F., Palmonari A., Sciolla L., *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Gay Ciolfi R., *Questi nostri adolescenti: quando educare sembra impossibile*, Ancora, Milano, 2003.
- Gerosa M., *Second Life*, Meltemi Editore, Roma, 2007.
- Giacobbi S., *Capitan Uncino, genitori di adolescenti*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- Giovanni Paolo II, *La famiglia nel cuore e nelle parole di Giovanni Paolo II*, Ed. Paoline, Milano, 2005.
- Giori F., *Adolescenza a rischio. Il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- Giovannini D., (a cura di), *Identità personale: teoria e ricerca*, Zanichelli, Bologna, 1979.
- Gisotti Giorgino A., *Valori e ricerca di senso*, La scuola, Brescia, 2001.
- Gordon T., *Genitori efficaci*, La Meridiana, Molfetta, Bari, 1994.
- Gordon T., *Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori, studenti*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1991.
- Gordon T., *Né con le buone e né con le cattive*, La Meridiana, Molfetta, 2001.
- Gottman J., *Intelligenza emotiva per un figlio*, tr. it. di A. Di Gregorio e B. Liotti, Rizzoli, Milano, 1999.
- Gozzoli C., (a cura di), *Linguaggi televisivi e realtà familiari*, Unicopli, Milano, 2002.
- Grotevant H. D., Cooper C. R., *Adolescent development in the family*, Jossey-Bass Inc. Publishers, Londra, 1983.
- Guardini R., *Le età della vita*, (trad. it.), Vita e Pensiero, Milano, 1992.
- Guardini R., *Persona e libertà*, (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia, 1987.
- Guibert H., *I miei genitori*, trad. it., Bollati Boringheri, Torino, 1996.

- Harter S., "The development of self-representations", in W. Damon, N. Eisenberg, (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, Wiley, New York, 1998, pp. 553-618.
- Holmbeck G., Hill J., *The role of familiar conflict in adaptation to menarche*, manuscript, Departement of Psychology, Temple University, Philadelphia, (PA), 1988.
- Horkheimer M., *Studi sull'autorità e la famiglia*, UTET, Torino, 1976.
- Iafrate R., *Essere testimoni di speranza in ambito affettivo*, Relazione presentata al VI Convegno Ecclesiale Nazionale "Testimoni di Gesù Risorto Speranza del mondo", organizzato dalla Conferenza Episcopale Italiana, Verona, 16-20 ottobre 2006.
- Iafrate R., Rosnati R., Bertoni A., *Promuovere la generatività : i percorsi di promozione e arricchimento dei legami familiari*, Vita e Pensiero, Milano, 2007.
- Iori V., (a cura di), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale, Strumenti*, Guerini Studio, Milano, 2003.
- Iori V., *Separazioni e nuove famiglie; l'educazione dei figli*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- Irsef, Istituto di ricerche e studi sull'educazione e la famiglia, *Sfida per un progetto educativo. I valori nel cambiamento*, EDB, Bologna, 2001.
- Isambert A., *L'educazione dei genitori*, Edizioni Dehoniane, Napoli, 1973.
- Istat, *Matrimoni, separazioni e divorzi*, Annuario n. 14, Istat, Roma, 2005.
- Istat, *Rapporto annuale. La situazione del paese nel 2004*, Istat, Roma, 2005.
- Jersild A. T., *The Psychology of adolescence*, (trad. dall'inglese), La Scuola, Brescia, 1970.
- L'Abate L., *Famiglia e contesti di vita, una teoria dello sviluppo della personalità*, Borla, Roma, 1995.
- La Marca A., (a cura di), *Famiglia e scuola*, Armando Editore, Roma, 2005.
- La Marca A., *La personalizzazione tra famiglia e scuola*, La Scuola, Brescia, 2006.
- La Marca A., *La valorizzazione delle specificità femminili e maschili*, Armando Editore, Roma, 2007.
- Laghi F. et al., *Adolescenza tra rischi e risorse*, Carlo Amore, Roma, 2006.
- Lancini M., "Stare male a scuola", in Rosci E., (a cura di), *16 anni più o meno*, Franco Angeli, Milano, 2000.

- Lancini M., *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Lanz M., Marta E., *Condizioni sociali e relazioni familiari*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Lanz M., Rosati R., *Metodologia della ricerca sulla famiglia*, LED, Milano, 2002.
- Lasio D., *Le realtà familiari*, Giuffrè Editore, Milano, 2006.
- Lazzaroni C., (a cura di), *Dare nomi alle nuvole: un modello di ricerca autobiografica sull'adolescenza*, Guerini Editore, Milano, 2000.
- Legerstee M., Edizione italiana a cura di Liverta Sempio O., Marchetti A., *La comprensione sociale precoce*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.
- Lersch Ph., *La struttura del carattere*, Cedam, Padova 1962.
- Lidz T., *La persona umana. Suo sviluppo attraverso il ciclo della vita*, trad. it., Astrolabio, Roma, 1971.
- Liverta Sempio O., (a cura di), *Vigotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., (a cura di), *Il pensiero dell'altro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., (a cura di), *Teoria della mente e relazioni affettive. Contesti familiari e contesti educativi*, UTET, Torino, 2001.
- Liverta Sempio O., Cavalli G., Valle A., (a cura di), *Comprensione sociale ed emozioni nel ciclo di vita*, Carocci, Roma, 2007.
- Longo Carminati V., Ghidelli R., *Adolescenza : sfida e risorsa della famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 1993.
- Lorenzetto A., *Educazione permanente e territorio*, Le Monnier, Firenze, 1979.
- Lusso M., *Quello che ai genitori non diciamo*, Librereditizioni, Gavardo, Brescia, 2007.
- Lutte G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- Macario L., *Imparare a vivere da uomo adulto : note di metodologia dell'educazione*, LAS, Roma, 1993.
- Macario L., "Le scuole dei genitori, fondamenti teoretici", in AA. VV., *Educare oggi, orizzonti nuovi per la famiglia*, Siro Editore, Roma, 1994.
- Macario L., *Comunicare: sorgente di vita. I giovani non vasi da riempire ma lampade da accendere*, LAS, Roma, 1996.

- Macario L., *La famiglia e il suo progetto educativo*, Edizioni Dehoniane, Bologna, 2002.
- Macario L., *Genitori, i rischi dell'educazione*, Sei, Torino, 2007.
- Maggiolini A., Pietropolli Charmet G., (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Malagoli Togliatti M., *Sostegno alla genitorialità nelle situazioni familiari a rischio*, Quaderno n. 20 bis, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2002.
- Malagoli Togliatti M., Ardone R., *Adolescenti e genitori. Una relazione affettiva tra potenzialità e rischi*, Carocci, Roma, 1993.
- Malagoli Togliatti M., Mazzoni S., (a cura di), *Osservare, valutare e sostenere la relazione genitori figli. Il Lausanne Trilogie Play Clinico*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- Malagoli Togliatti M., Tafà M., (a cura di), *Gli interventi sulla genitorialità nei nuovi centri per le famiglie*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Malizia G., Tonini M., Valente L., (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Mancini G., *L'intervento sul disagio in adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Mandich G., *Abitare lo spazio sociale: giovani e reti di relazioni e costruzione dell'identità*, Guerini e Associati, Milano, 2003.
- Mantegazza R., Barone P., *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano, 1999.
- Marcelli D., *Il bambino sovrano*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.
- Marchetti A., (a cura di), *Conoscenza, affetti, socialità. Verso concezioni integrate dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.
- Marchetti A., (a cura di), *Incontri evolutivi. Crescere nei contesti attraverso le relazioni*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Mardegan S., *Papà, mamma & prof: adolescenti a casa & a scuola*, Ares, Milano, 1999.
- Margaron H., *Le droghe spiegate a mia figlia*, Mondadori, Milano, 2007.
- Mariani A. M., (a cura di), *I giovani adulti*, Unicopli, Milano, 2000.
- Marocco Muttini C., *Disagio adolescenziale a scuola*, UTET, Torino, 1997.
- Marocco Muttini C., *Educazione e benessere in adolescenza*, UTET, De Agostini Scuola S.p.a., Novara, 2006.

- Martelli S., (a cura di), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- Martin Burrone T. I., *La sfida di essere genitori*, trad. it. di Bruna Bracco, Baldini e Castaldi Editore, Milano, 2006.
- Maslow A. H., *Motivazione e personalità*, trad. it., Armando, Roma, 1993.
- Matarazzo O., (a cura di), *Emozioni in adolescenza*, Liguori, Napoli, 2001.
- Mazzi Don A., *Come rovinare un figlio in 10 mosse*, Exodus avamposti, Edizione San Paolo, Milano, 2005.
- Mazzi Don A., *Le dieci regole d'oro per allevare un delinquente*, Exodus avamposti, Edizione San Paolo, Milano, 2005.
- Mazzi Don A., *A come amore, Z come zizzania*, Mondadori, Milano, 2006.
- Mazzoni S., *Nuove costellazioni familiari. Le famiglie ricomposte*, Giuffrè Editore, Milano, 2002.
- Mazzoni S., Tafà M., *Appunti per le tecniche di osservazione delle relazioni familiari*, Edizioni Kappa, Roma, 2003.
- Menduini E., *Educare alla multimedialità*, Giunti, Firenze, 2000.
- Merisi Mons. G., *Gli adolescenti, dono e avventura della Chiesa*, Lettera Pastorale 2008-2009.
- Milani P., *Progetto genitori: itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Edizioni Erikson, Trento, 2002.
- Milani P., (a cura di), *Manuale di pedagogia familiare. Ricerca, intervento e formazione*, Edizioni Erikson, Trento, 2001.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2006.
- Minotauro, Istituto di analisi dei codici affettivi, *Padri, madri e figli adolescenti*, La fabbrica dei libri, Milano, 2005.
- Miscioscia D., *Miti affettivi e cultura giovanile*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Miscioscia D., Nicolini P., (a cura di), *Sentirsi padre. La funzione paterna in adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Monniello G., (a cura di), *Luoghi istituzionali ed adolescenza*, Borla Editore, Roma, 2005.
- Montuschi F., Palmonari A., *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, EDB, Bologna, 2006.

- Morcellini M., *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Franco Angeli, Milano, sesta edizione, 2000.
- Mortari C., *Senza rompere*, Armando Editore, Roma, 2008.
- Mozzanica C. M., *Cento parole di prossimità*, Centro Ambrosiano, ITL srl, Milano, 2007.
- Nardone G. et al. , *Modelli di famiglia*, Ponte delle Grazie, Milano, 2001.
- Noller P., Callan V. J., *The adolescent in the family*, Routledge, London, 1991.
- OFST, *Videogiochi e possibilità educative*, OEFPE, edizione 2005.
- Oliverio Ferraris A., *Dai figli non si divorzia. Separarsi e rimanere buoni genitori*, Rizzoli, Milano, 2005.
- Oliverio Ferraris A., *Il terzo genitore: vivere con i figli dell'altro*, Cortina Editore, Milano, 1997.
- Orlando Cian D., *Ragazzi, genitori, insegnanti a confronto. Dall'indagine alla proposta educativa*, Unicopli, Milano, 1996.
- Ottaviano C., *Dalla Bullet Theory agli Audience Studies*, Isu-Università Cattolica, Milano, 2002.
- Pajarea F., Urdan T., *L'autoefficacia degli adolescenti : dalla scuola ai comportamenti a rischio*, Edizioni Erickson, Trento, 2007.
- Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Palmonari A., *Gli adolescenti, né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Palmonari A., Carugati F., Ricci Bitti P., Sarchielli G., *Identità imperfette*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- Palmonari A. et al., *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Il Mulino, Bologna, 1990.
- Palmonari A., Garelli F., Sciolla L., *La socializzazione flessibile*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Paroni P., *Adolescenti in gruppo sulla strada: tra normalità disagio e devianza*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Pati L., *L'educazione nella Comunità locale*, La Scuola, Brescia, 1990.
- Pati L., *La politica familiare in prospettiva educativa*, La Scuola, Brescia, 1995.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1995.
- Pati L., *Pedagogia familiare e denatalità. Per il recupero educativo della società fraterna*, La Scuola, Brescia, 1998.

- Pati L., (a cura di), *Innamoramento giovanile e comunicazione educativa in famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 2000.
- Pati L., (a cura di), *La giovinezza*, La Scuola, Brescia, 2000.
- Pati L., *Progettare la vita*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Pati L., (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*, Vita e Pensiero, Milano, 2004.
- Pati L., (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*, La Scuola, Brescia, 2005.
- Pelanda E., *Non lo riconosco più. Genitori e figli: per affrontare insieme i problemi dell'adolescenza*, Collana Le Comete, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Pellizzari G., *Attualità del pensiero adolescente*, Lavoro presentato al Convegno “Essere adolescenti oggi”, Milano, 13 gennaio 2007.
- Petracchi G., *Motivazione e insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1990.
- Petter G., *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Petter G., *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza*, Giunti, Firenze, 2007.
- Phillips A., *I no che aiutano a crescere*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- Piaget J., *Il giudizio morale nel fanciullo*, tr. it., Giunti-Barbera, Firenze, 1972.
- Piaget J., “Lo sviluppo intellettuale dell'adolescente”, in G. Caplan, S. Lebovici, *Problemi psicosociali dell'adolescenza*, tr. it., Boringheri, Torino, 1973.
- Piaget J., Inhelder B., *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Giunti Barbera, Firenze, 1981.
- Piatti L., *Genitori felici. Crescere felici con i propri figli*, La Meridiana, Molfetta, 2006.
- Piccino M., *La comunicazione educativa nella famiglia. I genitori di fronte agli adolescenti*, Armando Editore, Roma, 2004.
- Pietropolli Charmet G., *Amici, compagni, complici*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti, padri e madri di fronte ad una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Pietropolli Charmet G., *La seconda nascita*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Pietropolli Charmet G., *Adolescenti in crisi, genitori in difficoltà*, Franco Angeli, Milano, 2001.

- Pietropolli Charmet G., (a cura di), *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Pietropolli Charmet G., *Non è tutta colpa delle mamme, Adolescenti difficili e responsabilità materna*, Mondadori, Milano, 2006.
- Pietropolli Charmet G., Marazzan A., *Piercing e tatuaggio. Manipolazioni del corpo in adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Poloni S., *Preadolescenti a rischio*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Pollo M., *L'esperienza religiosa dei giovani. I dati*, Elledici, Torino, 1996.
- Pollo M., *Le sfide educative dei giovani d'oggi*, Elledici, Torino, 2000.
- Pollo M., *Il volto giovane della ricerca di Dio*, Piemme, Casale Monferrato, 2003.
- Popper K., *Cattiva maestra televisione*, Reser, Milano, 1996.
- Pravettoni G., (a cura di), *Infanzia e adolescenza a disagio*, Atti della conferenza nazionale delle istituzioni italiane di vita religiosa organizzata da CISM e USMI, Nuove frontiere editrice, Roma, 2000.
- Putton A., *Star bene con i figli. Riflessioni su come aiutarsi ad essere genitori positivi*, Magma Edizioni, Pesaro, 2001.
- Quadrio Aristarchi A., Venini L., *Genitori e figli nelle famiglie in crisi*, Giuffrè Editore, Milano, 1992.
- Rabaglietti E. et al., "La transizione alla vita adulta nel racconto dei giovani", in Aleni Sestito A., (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori, Napoli, 2004.
- Regoliosi L., CAG, "Servizi sociali e Tribunale dei minorenni", in Regoliosi L. et al., *Aggregare non basta*, Unicopli, Milano, 2003.
- Regoliosi L., *La strada come luogo educativo*, Unicopli, Milano, 2001.
- Repetto M., Tagliabue C., *Il silenzio degli innocenti: adolescenti, media e violenza*, Lindau, Torino, 2003.
- Ricci Bitti P., "Organizzare la vita quotidiana e progettare il futuro: l'esperienza temporale degli adolescenti", in Palmonari A., (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Rigoldi Don G., *Il male minore: devianza giovanile, un problema per tutti*, Mondadori, Milano, 2007.
- Rivoltella P. C., *Come Peter Pan. Educazione, media e tecnologie oggi*, Grafica Santhiense Editrice, Vercelli, 1998.

- Rivoltella P. C., (a cura di), *I rag@zzi del web. I preadolescenti e Internet : una ricerca*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Rivoltella P. C. , *Screen generation : gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- Romano R. G., *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società post-moderna*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Rosci E., (a cura di), *Fare male, Farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Rossi B., *Educare il preadolescente. Impegni per la scuola media*, La Scuola, Brescia, 1995.
- Rossi B., *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sè, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano, 2004.
- Rossi E., *Adolescenti, promozione e prevenzione. Un modello di analisi valutativa*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Rossi R., *Piccoli genitori, grandi figli*, EDB Editore, Bologna, 2003.
- Sacchi D., *L'adolescenza*, McGraw Hill, Milano, 2003.
- Salerno A., Di Vita A.M., (a cura di), *Genitorialità a rischio: ruoli contesti e relazioni*, scritti di Catalano R., D'Accardi A., Errante M., Franco Angeli, Milano, 2004.
- Salzano D., (a cura di), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*, L'Isola dei ragazzi edizioni, Napoli, 2000.
- Sambrotta P., *Prof, se hai un minuto...adulti e adolescenti a scuola*, Monti Editrice, Saronno, 1999.
- Santelli Beccegato L., *Bisogno di valori*, La Scuola, Brescia, 1991.
- Santoro M., *A casa con mamma: storie di eterni adolescenti*, Unicopli, Milano, 2002.
- Saraceno C., *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Sartorio A., Buckler J. M. H., *Adolescenza, un problema in crescita; i consigli dei medici ai genitori*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- Saso P. e S., *Genitori e adolescenti*, Fabbri, Milano, 2007.
- Scabini E., *Il conflitto come possibilità di crescita*, Vita e Pensiero, Milano, 1985.
- Scabini E., "Il conflitto come possibilità di crescita", in AA.VV., *Vogliamo educare i nostri figli*, Vita e Pensiero, Milano, 1985.

- Scabini E., (a cura di), *L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- Scabini E., *Psicologia sociale della famiglia*, Boringheri, Torino, 1995.
- Scabini E., "Famiglia, identità, transizioni", in Mantovani G., (a cura di), *Manuale di Psicologia sociale*, Giunti, Firenze, 2003.
- Scabini E., Donati P., (a cura di), *Identità adulte e relazioni familiari*, Vita e Pensiero, Milano, 1991.
- Scabini E., Galimberti C., *Adolescenti e giovani: coesione e propensione al cambiamento nelle relazioni familiari*, Vita e Pensiero, Milano, 1994.
- Scabini E., Cigoli V., *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Scabini E., Iafrate R., *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Scabini E., Rossi G., *Giovani in famiglia tra autonomia e nuove dipendenze*, Vita e Pensiero, Milano, 1997.
- Scabini E., Rossi G., *Gli elementi distintivi della famiglia prosociale*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Scabini E., Rossi G., (a cura di), *Le parole della famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- Sciolla L., "Identità e trasmissione dei valori. Un problema di generazioni", in Ansaloni S., Corsari M., (a cura di), *Adolescenti in gruppo. Costruzione dell'identità e trasmissione dei valori*, Franco Angeli, Milano, 1993, pp. 63-78.
- Secco L., *La pedagogia dell'amore. Amare nelle diverse età della vita*, Città Nuova, Roma, 2006.
- Serra A., "La biologia della sessualità in prospettiva pedagogica", in G. F. Zuanazzi, (a cura di), *L'educazione sessuale nella scuola*, Brezzo di Bedero, Editrice Salcom, 1988, pp. 73-83.
- Simonetti C., *Le scuole per genitori*, Cacucci Editore, Bari, 2001.
- Sità C., *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, La Scuola, Brescia, 2005.
- Steinberg L., Silk J. S., "Family life during adolescence", in Brooks J., *Adolescent lives. Relationships and transitions*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2002.
- Sugarman L., Edizione italiana a cura di Liverta Sempio O. e Marchetti A., *Psicologia del ciclo di vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

- Tanzaga Padre Livio, *Scrivo a voi giovani perché siete forti*, San Paolo, Milano, 2007.
- Teyber E., *Aiutare i figli ad affrontare il divorzio*, Calderini Editore, Bologna, 1996.
- Tettamanzi D., *L'amore di Dio è in mezzo a noi*, Centro Ambrosiano, Milano, 2006.
- Tettamanzi D., *Famiglia dove sei?*, Portalupi Editore, Casale Monferrato, AL, 2002.
- Tirocchi S., Andò R., Antenore M., *Giovani a parole. Dalla generazione media alla networked generation*, Guerini e Associati, Milano, 2002.
- Tomasi L., (a cura di), *Il rischio di essere giovani. Quali politiche giovanili nella società organizzata?*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Tonolo G., *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- UCIPEM, *Genitorialità difficile e consultorio familiare*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- Vallario L., Giorgi R., Martorelli M., Cozzi E., *Il rito del rischio nell'adolescenza*, Magi Edizioni, Roma, 2005.
- Van Munching P., *Io ho fiducia in te*, Sperling&Kupfer, Milano, 2005.
- Vegetti Finzi S., Battistin A. M., *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2000.
- Veronelli E., *Ricomincio da 16*, Edizioni Paoline, Milano, 2007.
- Vico G., *I fini dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1995.
- Vico G., *Scienze pedagogiche e orizzonti educativi*, Led, Milano, 1997.
- Vico G., *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia, 2002.
- Viganò R., *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*, La scuola, Brescia, 1997.
- Wason P. C., Johnson-Laird P. N., *La psicologia del ragionamento*, tr. it., Giunti, Firenze, 1977.
- Winnicot D. W., *Il bambino e la famiglia*, trad. it., Giunti- Barbera, Firenze, 1973.
- Winnicot D. W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, trad. it., Armando Editore, Roma, 1976.
- Zanatta A., *Le nuove famiglie*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Zanfroni E., *Educare alla paternità*, La Scuola, Brescia, 2005.
- Zani B., "Gli adolescenti e la famiglia", in Palmonari A., (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Zani B., Pombeni M., *L'adolescenza : bisogni soggettivi e risorse sociali*, Il Ponte Vecchio, Cesena, 1997.

- Zattoni M. T., *Ritorno a casa. La nascita di una coscienza*, Queriniana, Brescia, 1998.
- Zattoni M. T., *Genitori nella tempesta*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, PEF 13, 2005.
- Zattoni M. T., Gillini G., *Dalla loro parte. Storie vere di figli adolescenti alle prese con i genitori*, Ed. Ancora, Milano, 1995.
- Zattoni M. T., Gillini G., *I tempi della famiglia. Giornale di bordo per una navigazione intelligente*, Editrice Ancora, Milano, 1996.
- Zattoni M. T., Gillini G., *Prove per amare: l'educazione affettiva e sessuale dell'adolescente e della sua famiglia*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, 1999.
- Zattoni M., Gillini G., *I sentieri della vita*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, 2000.
- Zattoni M. T., Gillini G., *Il grande libro dei genitori*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, 2004.
- Zattoni M. T., Gillini G., *Il piercing nell'anima. Il dolore nascosto dell'adolescente*, Ancora, Milano, 2005.
- Zattoni M. T., Gillini G., *Il nonno e il laureato: genitori, figli adulti, nonni e le relazioni familiari nella vita quotidiana*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, 2007.
- Zavattini C. Z., "La famiglia dell'adolescente: individuazione e senso di appartenenza", in Ammaniti M., (a cura di), *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002.

RIVISTE

- AA.VV., *Consultori Familiari Oggi*, Vannini Editore, Gussago, Brescia, n. 2, anno 14, 2006.
- AA.VV., “Educazione ai media”, numero monografico di *Studium Educationis*, Cedam, Milano, VII, n. 3, 2002.
- AA.VV., “Le nuove genitorialità”, in *Minori e Giustizia*, Franco Angeli, Milano, n. 2, 2005, pp. 14-79.
- Acone G., “Visibilità e invisibilità di una generazione”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 3, 2002, p. 23-38.
- Alici L., “L’altro a sorpresa. Le distanze per la crescita”, in *Scuola Italiana Moderna*, La Scuola, Brescia, n. 10, anno 115, gennaio 2008.
- Antonietti A., “Il computer in casa: opportunità e rischi”, in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, a. 35, n. 207, maggio-giugno 2001, pp. 16-26.
- Ardone R. G., D’ Atena P., “Il sistema familiare nella fase dell’adolescenza. Un contributo di ricerca”, in *Terapia Familiare*, Franco Angeli, Milano, n. 35, 1991, pp. 37- 48.
- Ardone R. G., D’ Atena P., “Rappresentazione familiare e comunicazione. Contributo empirico su famiglie con adolescenti”, in *Terapia Familiare*, Franco Angeli, Milano, n. 35, 1991, pp. 37-48.
- Aunola K., Stattin H., Nurmi J. E., “Parenting styles and adolescents’ achievement strategies”, in *Journal of Adolescence*, Elsevier (UTL), Londra, n. 23, 2000, pp. 205-222.
- Bacchini D., Freda F., Nunziante Cesaro A., “Determinanti socio-culturali dell’immagine di sé in adolescenza”, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 4, n. 2, agosto 2000, pp. 223-243.
- Barnes H. L., Olson D. H., “Parent- Adolescent communication and circumplex model”, in *Child Development*, Blackwell Publishing, Oxford, (UK), n. 56, 1985, pp. 438-477.
- Baumrind D., “Current patterns of parental authority”, in *Developmental Psychology Monographs*, Blackwell Publishing, Oxford, UK, n. 4, 1971.
- Baumrind D., “Parenting style and adolescent development”, in J. Brooks-Gunn, R. Lerner, Petersen A.C., (a cura di), *The Encyclopedia of Adolescence*, New York, Garland, 1991.

- Benetton M., "La sfida dell'adolescenza e il rischio scolastico", in *Nuova Secondaria*, La Scuola, Brescia, n. 7, anno XXV, 15 Marzo 2008, p. 11-14.
- Berti C., Canali C., "La continuità genitoriale nei casi di famiglie separate", in *Studi Zancan*, Padova, 7, n. 1, gennaio-febbraio 2006, pp. 95-103.
- Bertocchi F., (a cura di), "La famiglia. Decostruzioni e ridistinzioni", in *Sociologia e politiche sociali*, Franco Angeli, Milano, vol. 9, n. 3, 2006.
- Besozzi E., "La costruzione dell'identità nei minori tra globalizzazione e appartenenze locali", in *Minori e Giustizia*, Franco Angeli, Milano, n. 1, 2002, pp. 147-172.
- Besozzi E., "Esistere in quanto adulti, in quanto giovani : tra rischi e opportunità", Atti del Convegno "*L'adolescente e le sue sofferenze nascoste : la fatica di crescere*", a cura del centro di psicologia clinica ed educativa dell'ufficio scolastico, Milano, 22 Marzo 2002.
- Bettetini G., Fumagalli A., "La televisione come educatrice del gusto", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, LVII, n. 4, luglio- agosto 1999, pp. 39-50.
- Bignardi P., "Compiti urgenti per l'educazione", in *Scuola Italiana Moderna*, La Scuola, Brescia, n. 14, anno 115, marzo 2008.
- Bly R., "La società degli eterni adolescenti. Quando gli adulti rimangono bambini e i bambini si rifiutano di diventare adulti", in *Immagini del profondo*, Red Edizioni, Como, n. 97, 1996.
- Bonino S., (a cura di), "Famiglie e rischio in adolescenza", in *Psicologia clinica dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, a. 8, n. 2, agosto 2004, pp. 235-320.
- Bosma H. et al., "Who has the final say? Decisions on adolescent behavior within the family", in *Journal of Adolescence*, Elsevier (UTL), Londra, n. 19, 1996, pp. 277-291.
- Bove C., Caggio F., "Stili educativi e rappresentazioni", in *Bambini*, Maggioli Editore, Rimini, a. 18, n. 2, febbraio 2002, pp. 18-23.
- Bramanti D., Regalia C., "La cura Familiare", in Scabini E., Donati P., (a cura di), Nuovo Lessico Familiare, in *Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, n. 14, 1995.
- Briganti L., "Adolescenti e genitori discutono a tavola. Il conflitto nelle famiglie con adolescenti", in *Percorsi*, Il Ponte Vecchio, Cesena, n. 4, 2000.
- Case R., "Intellectual development from birth to adulthood: a neoPiagetian approach", in R. S. Siegler, *Children's Thinking*, Erlbaum, Hillsdale, 1992.

- Castellazzi V. L., “Tatuaggio e body piercing in età adolescenziale e giovanile : motivazioni e significati”, in *Orientamenti Pedagogici*, Università Pontifica Salesiana, Roma, 2 n. 48, 2001, pp. 1009-1020.
- Castro Posada J. A., “La valutazione della famiglia da parte degli adolescenti”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 5, 1995.
- CEI, “La famiglia fondata sul matrimonio e le iniziative legislative in materia di unioni di fatto”, in *Oggi Famiglia*, San Paolo, Milano, anno XIX, n. 4, pag. 1, Aprile 2007, p. 21.
- Cerri Musso R., “Empatia e comunicazione familiare”, in *La Famiglia*, Bimestrale di problemi familiari, La Scuola, Brescia, estratto dal n. 206, 2001, pp. 37-52.
- Chionna A., “L’educazione alla responsabilità”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, N. 2, serie 62, marzo-aprile 2004, pp. 112-133.
- Chionna A., “Educazione familiare e responsabilità dei genitori”, in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, n. 236, 2006, pp. 41-52.
- Chiosso G., “I piani personalizzati”, *Scuola Italiana Moderna*, La Scuola, Brescia, n. 12, anno 110, marzo 2003, p. 5.
- Cicognani E., “La percezione degli stili educativi genitoriali negli adolescenti”, in *Bollettino di psicologia applicata*, Giunti, Milano, n. 236, 2002, pp. 39-41.
- Cicognani E., Zani B., “Parents’ Educational Styles and Adolescent Autonomy”, in *European Journal of Psychology of Education*, I.S.P.A., Lisbona, Spagna, XIII, 4, 1998, pp. 485-502.
- Cicognani E., Xerri M. L., Zani B., “L’acquisizione dell’autonomia decisionale in adolescenza”, in *Scienze dell’interazione*, Università di Padova, n. 3, 1996, pp. 67-87.
- Cigoli V., Marta E., Regalia C., “Transizioni in età adolescenziale e rischio psicosociale: un’analisi del clima familiare e della comunicazione genitori-figli”, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, n. 1, 1998, pp.131-158.
- Collins W. A., “Parent-child relationships in the transition to adolescence: continuity and change in interaction, affect and cognition”, in *The Journal of Early Adolescence*, Sage Publications, Newbury Park, n. 13, 1993, pp. 204-218.
- Collins W. A. et al., “Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: implications for a autonomy and regulation”, in *Journal of Adolescent Reasearch*, Sage Publications, Newbury Park , n. 12, 2, 1997, pp. 178-198.

- Corduas G., "Miseri bulli, povere pupe", (editoriale), in *L'Eco della scuola nuova*, Milano, anno LIX, Gennaio 2007.
- Corsi M., "Educazione familiare e consultori familiari", in *Studium Educationis*, Cedam, Padova, n. 1, 2002.
- D' Imporzano C., "L'esercito di terracotta", in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 14, 1 Aprile 2008, p. 12-13.
- De Beni M., "L'incontro dell'io nello specchio del tu. Persone insieme", in *Scuola Italiana Moderna*, La Scuola, Brescia, n. 10, anno 115, gennaio 2008.
- Del Dujo A. G., "Pedagogia degli ambienti virtuali di apprendimento", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 63, n. 2, 2005.
- De Lumè F., "Adolescenza e adolescenti", in *Studi*, Manni, Lecce, n. 10, 2000.
- De Piccoli N., Faretto A. R., Zoltron F., "Norme e agire quotidiano negli adolescenti", in *Percorsi*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- De Rosa G., "Giovani lasciati al presente. A proposito di un' inchiesta sui giovani italiani", in *La Civiltà Cattolica*, Roma, n. 3654, 2002.
- Dolgin G. K., "Parents' disclosure of their own concerns to their adolescent children", in *Personal Relationship*, Sage Publications, Oxford, n. 3, 1996, pp. 159-169.
- Dosio M., "Alla scuola di Benedetto XVI. Responsabilità della famiglia nell'educazione alla fede", in *Rivista di scienze dell'educazione*, anno XLV, n. 2, maggio-agosto 2007, pp. 68-85.
- Dusi P., "Da casa a scuola: la relazione genitori/insegnanti", *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, n. 220, 2003, p. 37-46.
- Fratini C., "Bettelheim e il suo contributo alla pedagogia della famiglia", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 58, n. 3, maggio-giugno 2000, pp. 123-148.
- Galli N., "Elogio dell'amicizia", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 2, marzo-aprile 2000, p. 9-11.
- Galli N., "Adolescenti in famiglia e ricerca dell' identità", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 6, 2000.
- Galli N., "L'amicizia: come avviarla ed educarla in adolescenza", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 6, Marzo-Aprile 2000, pp. 82-100.
- Galli N., "L'imprescindibile presenza", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, Marzo-Aprile 2000, n. 6, pp.160-162.

- Galli N., “L’ascolto nelle relazioni familiari”, in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, novembre-dicembre 2001, a. 35, n. 210, pp. 5-17.
- Galli N., “Maestro di pedagogia, di libertà, di vita”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, estratto del n. 2, 2001, pp. 12-20.
- Galli N., “Società del benessere ed educazione familiare”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, settembre-ottobre, serie 60, n. 5, 2002, pp. 9-11.
- Galli N., “L’Europa delle famiglie”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 63, n. 2, marzo-aprile 2005, pp. 12-61.
- Galli N., “Le nuove dipendenze giovanili”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola Brescia, serie 63, n. 2, marzo- aprile 2005, pp. 38-61.
- Galli N., “Per un nuovo impegno educativo dei genitori”, in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, estratto dal n. 234, anno XXXIX, 2005, pp.7- 20.
- Galli N., “L’affido congiunto”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 64, maggio-agosto 2006, n. 3-4, pp. 9-11.
- Gallino G., Ferrari A., “Ascoltare gli adolescenti con il cuore e con la mente”, in *Manuali Educativi*, Sonda Editore, Casale Monferrato, Alessandria, 2000.
- Garcia Del Dujo, A., “Pedagogia degli ambienti virtuali di apprendimento”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 63, n. 2, marzo-aprile 2005, pp. 62-82.
- Gerla G., “Una visione oggettiva della famiglia e degli adolescenti”, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 17, maggio 2007, pp. 93-94.
- Greco O., Rosnati R., “Cura della relazione genitoriale”, in Scabini E., Rossi G., (a cura di), *Le parole della famiglia*, Studi interdisciplinari sulla famiglia, Vita e Pensiero, Milano, n. 21, 2006, pp. 117-127.
- Grotevant H. D., “The contribution of the family to the facilitation in early adolescence”, in *Journal of Early Adolescence*, Sage Publications, Londra, n. 3, 1983, pp. 225-237
- Guerini G., Zizzola I., “Tracce di micropedagogia urbana”, in *Animazione Sociale*, Gruppo Abele, Torino, n. 4, 2001.
- Guizzardi L., Bonini R., “Diventare adulto: un nuovo diritto?”, in *Sociologia e politiche sociali*, Franco Angeli, Milano, vol. 10, n. 2, 2007.
- Hartup W. W., “Conflict and friendship relations of young children”, in *Child Development*, Blackwell Publishing, Oxford (UK), n. 59, 1998, pp. 1590-1600.

- Invoglia S. et al., “Percezione della relazione con i genitori: differenze individuali nella connessione e nella autonomia in adolescenza”, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, n. 2, agosto 2004, pp. 307-320.
- Iori V., “La famiglia come luogo di cura educativa”, in *La Famiglia, La Scuola*, Brescia, n. 240, 2007, pp. 20-26.
- Jackson S. et al., “Adolescent perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationship with parents and personal development”, in *Journal of Adolescence*, n.21, Elsevier (UTL), Londra, 1998, pp. 305-322.
- Lanz M., Rosati R., “La comunicazione familiare: uno studio sulle famiglie con adolescenti”, in *Ricerche di Psicologia*, Franco Angeli, Milano, 3, 19, 1995, pp. 81-96.
- Laursen B., Adams B., “Risoluzione e gestione del conflitto nelle relazioni di adolescenti con amici e genitori”, in *Età Evolutiva*, Giunti, Bologna, n. 67, 2000, pp. 60- 71.
- Laursen B., Collins W. A., “Parent- child communication during adolescence”, in Vangelisti A., *Handbook of family communication*, Erlbaum, Mahwah, N.Y., 2004.
- Lazaro D. et al., (a cura di), “L’etica di una genitorialità responsabile”, in *Minori e giustizia*, n. 3, Franco Angeli, Milano, 2005, pp. 70-135.
- Lo Coco A. et al. , “Condizioni di stress genitoriale, autonomia emotiva e adattamento psicologico durante l’adolescenza”, in *Età Evolutiva*, Giunti, Bologna, n. 69, 2001, pp. 88-94.
- Lo Coco A., Pace U., Zappulla C., “Autonomia emotiva e adattamento psicologico durante l’adolescenza”, in *Età Evolutiva*, Giunti, Bologna, n. 65, 2000, pp. 76-94.
- Lucarelli D., Nicolò A. M., Gavazza G., “Genitorialità in cambiamento”, in *Interazioni*, Franco Angeli, Milano, n. 1, 2005, pp. 7-52.
- Lutte G., “Elementi di psicologia del fanciullo e dell’adolescente”, in AA. VV., *Educare*, Zurich, PAS-Verlag, t. II, 1962, p. 320.
- Macario L. , “Educazione familiare : apprendistato permanente della ‘professione uomo’ ”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 4, 1994.
- Malagoli Togliatti M., Zavattini C., “Relazioni genitori-figli e promozione della genitorialità”, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, a. 4, n. 2, agosto 2000, pp. 259-265.
- Malavasi P., “Pedagogia, cultura dell’immagine, educazione”, in *Pedagogia e Vita*, serie 63, n.2, La Scuola, Brescia, 2005, pp. 83-100.

- Mantovani S., “Essere genitori: fatica, risorse, sostegno educativo”, in *Prospettive psicoanalitiche nel lavoro istituzionale*, Il Pensiero Scientifico, Roma, n. 2, 1996, pp. 162-175.
- Marcia J. E., “Development and validation of ego-identity status”, in *Journal of personality and social psychology*, Ed. Charles M. Judd, PhD, n. 3, 1966.
- Marcia J. E., “Identity in adolescence”, in Adelson J. ed., *Handbook of adolescent psychology*, Wiley, NY, 1980.
- Mariani A. M., (a cura di), “I giovani adulti, l’educazione che non c’è più, la formazione che non c’è ancora”, in *Educazione tra adulti*, Unicopli, Milano, n. 1, 2000.
- Marta E., “Funzionamento familiare e rischio psicosociale in tardo-adolescenti”, in *Ricerche di psicologia*, Franco Angeli, Milano, 19, n. 4, 1995, pp. 61-86.
- Marta E., “La relazione genitori-adolescenti : un predittore della devianza?”, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, a. 8, n. 2, agosto 2004, pp. 269-287.
- Marta E., “Parent-adolescent interaction and psychosocial risk in adolescents: an analysis of communication, support and gender”, in *Journal of Adolescence*, Elsevier (UTL), Londra, n. 20, 1997, pp. 473-487.
- Milani L., “Famiglie tra normalità, disagio e devianza adolescenziale”, in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, anno XLII, n. 243, gennaio-marzo 2008, pp. 45-55.
- Milani P., “Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia”, in *Studium Educationis*, Cedam, Padova, n. 1, 2002, pp. 4-30.
- Mircoli M. T., “Sull’unitarietà della professione docente”, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 17, 15 Maggio, 2007, pp. 18-21.
- Moletto A., “Genitorialità e professionalità”, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 17, 15 maggio 2007, p. 71.
- Montemayor R., Hanson E., “A naturalistic view of conflict between adolescents and their parents and siblings”, in *Journal of Early Adolescence*, Sage Publications, Oxford, n. 5, 1985, pp. 23-30.
- Maiorano M. G., “Essere genitori oggi: strategie di comunicazione in un percorso formativo”, in *Studi e Ricerche*, Università degli studi di Lecce, anno V, n. 9/10, gennaio-dicembre 2002, pp. 337-348.
- Mucciarelli V., “Orientare, compito educativo della scuola del preadolescente”, in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 11, 15 febbraio 2008.

- Musaio M., "Educazione alla libertà : un itinerario da riscoprire", in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 10, anno, LIII, febbraio 2008, pp.11-14.
- Natoli S., *Spirito dell'avventura : riflessioni pedagogiche sull'adolescenza*, periodico animazione sociale ESSPER, 1999, fascicolo 11.
- Noller P., Bagi S., "Parent- adolescent communication", in *Journal of Adolescence*, Elsevier (UTL), Londra, n. 8, 1985, pp. 125-144.
- Noom M. J., Dekovic M., Meeus W, "Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy", in *Journal of Youth and Adolescence*, Kluwer Academic Publisher, Londra, UK, n. 30, 2001, pp. 577-595.
- OFST 198, "Consumi, società e adolescenza", OEFFE, anno 2004, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 4, 2002 .
- Olson D. H., Russel C. S., Sprenkle D. H., "Circumplex model of marital and family system: Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications", in *Family Process*, Ackerman Institute, Mental Research Institute, New York, n. 18, 1979, pp. 3-27.
- Orlando Cian D., "Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato", in D. Orlando, (a cura di), "Lineamenti di pedagogia generale", in *Studium Educationis*, Cedam, Padova, vol I, n. 2, 1999, pp. 232-249.
- Panebianco C., Goffo F., "Questa famiglia non mi piace, o sì? : uno studio sugli adolescenti", in *Rivista di psicoterapia relazionale*, Franco Angeli, Milano, n. 14, 2001, pp. 69-76.
- Pati L., "Esaltare la famiglia come luogo primario di educazione", in *La Famiglia*, La Scuola, Brescia, n. 205, 2001, pp. 4-6.
- Pati L., "Difficoltà di coppia e riflessione pedagogica", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 2, 2003.
- Poli R., "Legge 285/97 e sostegno alla genitorialità", in *Studium Educationis*, Cedam, Padova, n. 1, 2002.
- Poncelet D., "Quali sono gli obiettivi educativi privilegiati dalle famiglie?", in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, Edizioni Erickson, Trento, vol. 7, n. 2, settembre 2005, pp. 155-169.
- Ravasio Don B., "Cosa significa prevenire", in *Presenza Educativa*, Don Bosco, Milano, anno V, n. 10, giugno 2007, pp. 6-7.
- Rivoltella P. C., "Adolescenza e nuovi media: bisogni sociali, compiti della scuola", in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 17, Maggio 2007, pp. 9-12.

- Rivoltella P. C., “Educare nella società dell’informazione”, in *Vita e Pensiero*, UCSC, Milano, LXXXV, n. 4, luglio- agosto 2002, pp. 358- 373.
- Rossi M., “La differenza di genere: una sfida all’educazione”, in *Rivista ISRE*, Istituto superiore internazionale salesiano di ricerca educativa, n.1, Venezia, 2000.
- Rossi G., Carrà E., “Sfide e risorse nella transazione all’età adulta”, in E. Scabini, P. Donati, (a cura di), *Tempo e transizioni familiari*, “Studi interdisciplinari sulla famiglia”, Vita e Pensiero, Milano, n. 13, 1994, pp. 201-250.
- Santelli Beccegato L., “Identità, cambiamento, differenza”, in *Studium Educationis*, Cedam, Padova, vol. I, n. 2, 1999.
- Sartori P., Scalarì P., “La relazione di aiuto alla crescita: Quale posizione occupano i genitori”, in *Studium Educationis*, Cedam, Padova, n. 1, 2002.
- Scabini E., “Il paese dei cocchi di mamma”, in *Psicologia contemporanea*, Giunti Editore, Firenze, n. 150, 1998, pp. 50-55.
- Scalarì P., “Adolescenti che dialogano : la sfida del gruppo”, in *Animazione sociale*, Gruppo Abele, Torino, a. XXXIII, n. 2, febbraio 2003, pp. 47-56.
- Secco L., “Educare a dare significato alla vita”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 62, n. 3, maggio-giugno 2004, pp. 52- 64.
- Serio G., “La famiglia, la scuola, la parrocchia”, in *Oggi Famiglia*, organo del centro socio culturale “V. Bachelet”, Cosenza, n. 4, anno XIX, 4 Aprile 2007, p. 2.
- Siri G., “Preadolescenti, consumi, personalità”, in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 4, 2002.
- Smentana J. G., “Adolescents’ and parents’ conceptions of parental authority”, in *Child Development*, Blackwell Publishing, Oxford (UK), n. 59, 1988, pp. 321-335.
- Smentana J. G., Asquith P., “Adolescents’ and parents’ conceptions of parental authority and personal autonomy”, in *Child Development*, Blackwell Publishing, Oxford (UK), n. 65, 1994, pp. 1147- 1162.
- Spoth R., Conroy S., “Survey of prevention relevant beliefs and efforts to enhance parenting skills among rural parents”, in *The Journal of Rural Health*, Blackwell Publishing, Oxford (UK), n. 9, 1993, pp. 227-239.
- Steinberg L., “Trasformazione in family relations at puberty”, in *Developmental Psychology*, Ed. M. Bennet, Psychology Press, Philadelphia, n. 17, 1981.
- Steinberg L., “Recent research on the family at adolescence : the extend and nature of sex difference”, in *Journal of Youth and Adolescence*, Kluwer Academic Publisher, Londra, UK, n.16, 1987.

- Steinberg L., "Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation", in *Developmental Psychology*, Ed. M. Bennet, Psychology Press, Philadelphia, n. 24, 1988.
- Steinberg L., "Pubertal maturation and parent-adolescent distance : an evolutionary perspective", in Adams G. R., Montemayor R., Gullotta T. P., *Advances in Adolescent Development, vol. 1: Biology and adolescent behavior and development*, Sage, Newbury Park, 1989.
- Steinberg L., Elmen D., Mounts N., "Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescent", in *Child Development*, Blackwell Publishing, Oxford (UK), n. 60, 1989.
- Steinberg L., Silk J. S., "Family life during adolescence", in Brooks-Gunn J., *Adolescent Lives*, Harvard University Press, Cambridge, 2002.
- Steinberg L., Silverberg S., "The vicissitudes of autonomy in early adolescence", in *Child Development*, Blackwell Publishing, Oxford (UK), n. 57, 1986.
- Stella A., *Sì al computer per i figli. Ma i rischi sono sul Web*, in Corriere della Sera, 6 aprile 2006.
- Tafà M., Caracciolo S., Malagoli Togliatti M., "Le immagini della coppia negli adolescenti", in *La Famiglia, La Scuola*, Brescia, 34, 202, luglio-agosto 2000, pp. 19-30.
- Tamanza G., "Rimanere genitori per sempre", in *Famiglia Oggi*, Edizioni San Paolo, Milano, a.29, n. 10, pp. 15-58.
- Terenzi P., "Corpo e identità di gender", in *Sociologia e politiche sociali*, Franco Angeli, Milano, vol. 9, n. 1, 2006.
- Traiani P., "Per un realismo pedagogico", in *Scuola e Didattica*, La Scuola, Brescia, n. 11, febbraio 2008.
- Varani A., "Adolescenti e cellulare", in *Informatica e Scuola*, Hugony Editore, Milano, 12, 2, 2004, pp. 46-47.
- Vico G., "Pedagogia della persona e devianza negli attuali meandri culturali", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, n. 1, gennaio-febbraio 1993.
- Viganò R., "Contro la legge del Branco. L'educazione degli adolescenti ai valori morali", in *Pedagogia e Vita*, La Scuola, Brescia, serie 58, n. 6, novembre-dicembre 2000, pp. 119-141.

- Zani B., Cicognani E., “La gestione del conflitto nelle famiglie con adolescenti: la prospettiva di genitori e figli”, in *Giornale Italiano di Psicologia*, Il Mulino, Bologna, n. 4, 1999, pp. 791-815.

SITOGRAFIA

- www.anpe.it 26/04/2007
- www.casadellacultura.it/site/materiali/archivio/societa/008_disagio_delillo.html
10/09/2007
- www.censis.it 19/06/2007
- www.centrostudi.gruppoabele.org 04/12/2006
- www.cepad.unicatt.it 19/02/2007
- www.cnos.org 05/09/2007
- www.corriere.it/scienze_e_tecnologie 11/01/2008
- www.corriere.it/scienze_e_tecnologie 06/02/2008
- www.dirittiglobali.it/articolo 18/04/2008
- www.donboscoland.it/articoli 10/09/2007
- www.edscuola.it 05/03/2007
- www.educare.it 17/05/2007
- www.familylive.net 14/06/2007
- www.gandalf.it 25/06/2007
- www.giovannipaolo.altervista.org/messaggi 08/11/2007
- www.governo.it 09/06/2008
- www.ialbrescia.it/biblio 18/06/2007
- www.indire.it 15/01/2007
- www.istat.it 10/07/2008
- www.istitutoiardi.it 07/09/2007
- www.magisterobenedettoxi.blogspot.com 19/05/2008
- www.mediazone.info 22/06/2007
- www.medmediaeducation.it/documenti 25/06/2007
- www.minori.it 01/06/2007
- www.minorimedia.it/studi_e_ricerche 21/04/2008
- www.minotauro.it 07/05/2007
- www.mytech.it 21/06/2007
- www.pastorale.valdocco.it/formazione 05/07/2007
- www.politichegiovanili.it 10/09/2007

- www.provinciagiovane.it 06/09/2007
- www.psicolab.net 07/09/2007
- www.psicopedagogika.it 19/03/2007
- www.psychomedia.it 20/06/2007
- www.ratzingerbenedettoxvi.com 18/04/2008
- www.repubblicascuola&giovani.it 13/06/2007
- www.sanpaolo.org 09/10/2006
- www.sanpaolo.org/fa_oggi 09/10/2006
- www.scuolaelettrica.it/guida/leggi/2003/legge28marzo2003n53.htm 19/05/2008
- www.scuolainsieme.it 26/04/2007
- www.secondlifeitalia.com 15/06/2007
- www.unicatt.it 28/08/2008
- www.vatican.va/holy 08/11/2007
- www.zenit.org/article 08/11/2007

RINGRAZIAMENTI

I miei più sentiti ringraziamenti vanno :

*Alla **Prof. ssa M. L. De Natale**, che mi ha accompagnato amorevolmente durante tutto il mio iter di studio e stesura di questo lavoro, con estrema correttezza scientifica, piglio deciso, affetto materno, ed è stata e sarà sempre esempio di vita, lavorativa e morale.*

*Ai miei genitori, **Teresa e Piero**, che sono il mio esempio di vita, costante e continuo, che hanno fatto nascere in me l'amore per la pedagogia.*

*Ai miei nonni che non ci sono più, ma che dall'alto vegliano come angeli, a mia **nonna Maria** che mi ha cresciuto e continua a seguirmi nonostante i 1000 km di distanza.*

*Alle mie figlie, **Chiara Raffaella** ed **Elisabetta Anna**, le cui nascite hanno segnato il mio percorso di donna, madre e dottoranda e che mi hanno insegnato il vero amore per la vita.*

*A mio marito **Giuseppe**, che mi ha spronato con amore ad andare avanti durante questi tre anni.*

*A mio fratello **Aldo**, che, pur se lontano, è stato "l'esempio" di adolescente da cui sono partita per sviluppare la mia tesi.*

*Alle mie colleghe, **Elena e Ilaria**, che hanno sopportato i miei dubbi, le mie incertezze e che hanno seguito la scrittura di questa tesi con tanta pazienza.*

*A tutti loro il mio **GRAZIE**.*

