

RAPSODIE EMOZIONALI

Gruppi espressivi misti¹

Roberta Frison²

Introduzione

L'approccio, di questi ultimi anni come risposta ai problemi dell'adolescente, è spesso non chiaramente definito proprio per l'aspetto di complessità e integrazione che questo necessita.

Spesso la risposta può essere parziale per la non adeguatezza ai "nuovi disagi" che vengono espressi dagli adolescenti: le tipologie delle famiglie sono varie e molteplici, le caratteristiche del gruppo dei pari nei diversi contesti di appartenenza ha nuove organizzazioni e strutture di funzionamento, vi sono significative trasformazioni fisiologiche-biologiche come l'anticipo dello sviluppo fisico del corpo, del menarca, della "vestizione", dell'alimentazione, del linguaggio sempre più rivolto all'azione, una propria cultura che si deve *interculturare*, un ampio uso delle nuove tecnologie didattiche, comunicazionali e relazionali, l'exasperazione dei rischi estremi per la visibilità sociale dalla manipolazione del corpo alle modalità autolesionistiche corporali. Condotte antisociali esasperate: dal tentato suicidio al suicidio ai gesti delittuosi ... Una drammatica "apatia morale", "un'immaturità affettiva/corporale", "un'indifferenza emotiva che non produce risonanze emozionali" che necessitano indubbiamente approfondite riflessioni al fine di produrre un'educazione psicologica pluricontestuale, un'educazione emotiva che ci aiuti a conoscere le proprie emozioni, i propri sentimenti, le proprie pulsioni, la qualità della propria sessualità e aggressività basata su un "timore inaffidabile non disgiunto da spunti paranoici che inducono a percepire il prossimo innanzitutto come un potenziale nemico."³

La necessità di confrontarsi tra tecnici, istituzioni, politici-amministrativi e tra le generazioni, sulle problematiche emergenti e sull'ampia diffusione delle stesse al fine di superare luoghi comuni di facile e banale lettura al cambiamento.

Consapevolezza di molti tecnici è che non basta più solo un confronto e un disquisire teorico, ma si rende necessario intraprendere percorsi di ricerca che diano risposte e significati alle trasformazioni in atto e come l'adolescente ha bisogno di essere percepito. Vedere non con la vista degli occhi, ma con la percezione immaginativa – il non espresso.

Ampie descrizioni di ogni tipo di accadimento legato all'adolescente, in tutte le sue parti, forse sono state fatte, ma non vi sono risposte al perché di questi cambiamenti e disagi e soprattutto come trattare o intraprendere idonei percorsi di cura o ancor prima idonee opportunità educative, spazi di crescita condivisi dai sistemi di appartenenza, ecc....

Occorre ad esempio interrogarsi e misurarsi coi problemi di quali criteri di verifica per l'efficacia delle risposte e degli interventi e di quali modelli organizzativi si necessiterebbe ...

Quali isomorfismi tra i diversi sistemi di appartenenza, come si rapporta il lavoratore intellettuale con il sociale, come il tecnico entra nell'uragano delle psicopatologie ma ancor prima nel processo complesso di crescita, nella qualità delle relazioni e nella costruzione del contesto socio-culturale come tappe evolutive per dare un senso e un significato al processo educativo e/o terapeutico ma ancor prima di maturazione dei propri sentimenti, desideri, valori e aspettative in un continuum ricorsivo di presente–passato–futuro ...

¹gruppi di attività di interfaccia ed integrati tra sistema scuola/sistema curante/sistema sociale con obiettivi di:

-Sostenere e coadiuvare il sistema scolastico promuovendo e integrando la partecipazione scolastica di preadolescenti ed adolescenti

-Attivare modalità di assistenza per il trattamento degli stadi acuti delle diverse patologie in preadolescenza ed adolescenza

² Progetto e coordinamento "Gruppi espressivi misti e I° Festival dell'espressività: Rapsodie emozionali", AUSL Modena NPEE.

³ U. Galimberti, *Analphabeti sentimentali*, 1/9/2002 in "La Repubblica".

Il contesto diventa il complesso delle circostanze entro cui un determinato fatto emerge e si sviluppa. “Senza l’identificazione del contesto non si può capire nulla. L’azione osservata è del tutto priva di senso finché non viene classificata come *gioco, minaccia o quant’altro...*”

*Il contesto è la matrice dei significati*⁴ con questa definizione di fatto Bateson, non identifica cosa sia il contesto, né ci suggerisce che cosa noi dobbiamo considerare per contesto, ci fornisce invece una *indicazione metodologica*:⁵ “... nessun fatto può essere spiegato senza considerare l’intreccio delle circostanze entro cui tale fatto emerge e si sviluppa. Quindi *contesto* si identifica con il processo interattivo co-costruito dagli interlocutori nella relazione in virtù della coordinazione di azioni e significati che ha luogo in tale processo e che riflessivamente diventa la *matrice dei significati* delle azioni compiute dai soggetti nel corso della loro interazione ... Lo stesso intervento, messo in atto da un soggetto, di fronte allo stesso tipo di problema, presentato però da persone diverse, ognuna con i propri sistemi di rappresentazione di sé, degli altri e della situazione, può dare luogo alla costruzione di diversi contesti interattivi che dunque generano significati diversi dell’intervento⁶.

L’introduzione di una metodologia operativa di tipo progettuale, il *metodo del Master Planning*⁷ parte proprio dall’analisi della richiesta e dalla valutazione dei bisogni. Agisce ad un doppio livello riflessivo, quello storico ed anamnestico e quello che si costruisce contestualmente con i diversi personaggi di una vicenda. In questo modo ci si propone di dar vita ad una progettazione condivisa e coordinata tra tutti i membri di una rete, interagisce riflessivamente in tutte le interazioni umane partecipate: da quello cartaceo, conversativo e/o contestuale riguardante, le operazioni degli individui, i loro scopi, le intenzioni, i loro piani interattivi, le valutazioni e le attribuzioni di significato all’interno della loro narrazione; a quello co-costruito contestualmente, che ha a che vedere con i processi interattivi di ricostruzione e ridefinizione della realtà, in cui identità e rapporti hanno luogo nella progettazione condivisa, co-partecipata e coordinata tra i membri della rete.

Ogni membro persegue, operando nei due livelli, i propri scopi, guidati dalle proprie intenzioni e dai propri sistemi di rappresentazione attraverso un continuum dinamico di processi cognitivi che si connettono e creano un percorso comune condiviso dalla rete.

I due livelli sono riflessivamente connessi; le azioni si modulano e contribuiscono a determinare la forma che assume il processo informativo-conoscitivo e la forma del processo del Master Planning che a sua volta ridefinisce il senso delle azioni unilateralmente messe in atto dai soggetti partecipanti.

Premessa

Oggetto di interesse sono la natura delle relazioni tra preadolescenti ed adolescenti⁸ e i loro rapporti stabiliti con la normativa istituzionale, la percezione e l’orientamento nei confronti delle regole, le strategie di risoluzione dei conflitti, le relazioni e comunicazioni tra gruppo dei pari e insegnanti.

Osservatorio privilegiato è proprio un progetto rivolto alle scuole, quale spazio di apprendimento, socializzazione, educazione e rieducazione e di interposizione e integrazione tra scuola, servizi, famiglie ... attraverso la procedura di lavoro analizzata e proposta.

G. Charmet Pietropoli⁹ individua 3 compiti principali negli adolescenti:

⁴G.Bateson, (1975), *Some aspects of socialization by trance. Ethos*, III, 2 (Trad. It. “Alcune componenti della socializzazione per la trance”, in G. Bateson, “Una sacra unità”, Milano, Adelphi, 1997.

⁵Fruggeri L., (1998), *Dal contesto come oggetto alla contestualizzazione come principio di metodo*, in Connessioni N 3.

⁶Ibidem.

⁷M. Mariotti, R. Frison, (2000), “Relazioni terapeutiche e adolescenti multiproblematici. L’esperienza de La Rotonda”, Franco Angeli.

⁸R. Frison, R. Salati, (2003), “Master Planning Una metodologia di lavoro. Esperienza e ricerca in una struttura intermedia per adolescenti”, Edizioni Sapere.

⁹Da i seminari sull’adolescenza “Nell’isola che non c’è...: Riti di separazione dall’infanzia e cerimonie d’ingresso in adolescenza”, presso il Dipartimento di salute mentale AUSL Reggio Emilia

04/10/2002 G. Pietropoli Charmet: fine della fanciullezza: riti di separazione e di rinascita come pantomime che alludono al parto e all’ingresso in una nuova vita, ieri ed oggi.

- il “processo di soggettivazione” nei confronti della rete di relazioni infantili e dei suoi valori di riferimento.

È in atto una significativa trasformazione della famiglia, una nuova declinazione della maternità e paternità che a sua volta determina una nuova forma al processo di individuazione adolescenziale, nuova ansietà e quindi anche dei NUOVI DISAGI.

- una costruzione mentale di una immagine del nuovo corpo e i valori dell'identità femminile o maschile nonché il tipo di sessualità che si preferisce esercitare.

Vi sono delle novità determinate dai cambiamenti socio-culturali, liberazione di costumi sessuali.

- una costruzione di nuovi legami affettivi e sociali.

È in atto un'uscita delle relazioni familiari, un nuovo corpo, un desiderio di costruire legami di amicizia, di gruppo e di coppia che hanno una qualità particolare e che li differenzia dagli innumerevoli altri legami che verranno sottoscritti nelle fasi successive del ciclo di vita.

L'adolescente nel corso del proprio processo di seconda nascita ha paradossalmente il particolare bisogno che le proprie azioni vengono teneramente rispecchiate dagli adulti. Paradossalmente poiché tutto lascerebbe pensare che egli stia lavorando per ottenere il massimo di indifferenza e di esacrazione da parte degli adulti nei confronti dei quali d'altra parte sembra deciso a prendere ogni tipo di distanza: emotiva, normativa, relazionale ...

La richiesta di un adolescente è di essere aiutato a morire come bambino e come figlio.

Vi è un contrasto generazionale. I genitori spesso desiderano un rapido potere economico e decisionale. Invece l'adolescente desidera un “potere affettivo”.

Gli adolescenti, quando parlano della loro vita e delle loro relazioni utilizzano un modello narrativo parafrasabile in termini semiotici: un conflitto fra “Sé non integrati” piuttosto che il concetto di “Io servo a 2 padroni”.

Un ideale della nuova famiglia affettiva e non più etica dove l'obiettivo strategico diviene costruire vincoli e non installare regole per stare bene insieme. I genitori non hanno modelli e punti di riferimento.

Quando un adolescente chiede una consultazione, metaforicamente, è come se chiedesse il permesso di crescere o chiedesse scusa per non averlo ancora fatto, o per essere messi alla prova per verificare le loro capacità di stare ai patti.

L'adolescente teme la “morte della famiglia” che è proprio l'oggetto d'amore del quale sta cercando di trovare una distanza che garantisce la piena espressione del sé nella salvaguardia della necessaria continuità dell'esperienza dell'appartenenza.

L'adolescente pensa, capisce, ricorda e risolve i suoi conflitti attraverso un linguaggio particolare che non è quello verbale e mentale, ma quello dell'azione del comportamento.

I suoi conflitti sono comunicati attraverso le azioni, i gesti.

I riti diventano il bisogno per esprimere la loro visibilità sociale, il bisogno di sancire la loro esistenza, marcare il proprio territorio (firme sui muri ...)

I suoi sintomi sono comportamentali. La tendenza ad agire è uno dei principali fattori di rischio dell'adolescente, che non ha capacità predittiva sulle conseguenze dei suoi atti, compiuti per lo più sotto l'urgenza di comunicare, di capire di trovare soluzioni.

La pulsione sessuale non è vero che sia intrinsecamente incestuosa e comporti come conseguenza il matricidio o il patricidio per disfarsi di rivali finalmente divenuti battibili: se fosse vero la crescita sarebbe fondata sull'inganno e la rinuncia pulsionale comporterebbe la scelta vile di un falso sé pseudo adottato e promosso socialmente ma profondamente convinto che ciò che più desidera non lo si può avere e che la prospettiva è di spacciarsi a chiudersi in un matrimonio consolatore all'interno del quale respirare da grande. La spinta verso l'organizzazione di una nuova forma di vita sociale.

Adolescenti tristi/depressi sostengono che è l'effetto di un fallimento delle loro capacità d'amore, cioè di salvare dalle proprie ambivalenze l'oggetto d'amore.

Il bisogno d'amore dell'adolescente e l'altrettanto forte bisogno di essere del tutto indipendente e quindi non disturbato dalle dipendenze da un oggetto d'amore che pretende ancor più attenzione e devozione del Sé.

L'adolescenza si conclude con l'acquisizione delle capacità, sopiti i conflitti fra autonomia e dipendenza, fra bisogno oggettuale e bisogni narcisistici.

Gli adolescenti esprimono quantità di azioni, riti, d'investimenti individuali e di gruppo che essi dedicano al corpo.

Al corpo dedicano abbigliamento, travestimento, lo disegnano, lo dipingono, lo marchiano, lo manipolano ...

Appare l'obiettivo di rendere un corpo non gradevole, bello, desiderabile.

Effetti evidenti che si individuano negli adolescenti che esprimono comportamenti problematici, sono scarsa fiducia soprattutto nei confronti degli adulti, stigmatizzazione, vergogna, bassa autostima, depressioni con tentativi di suicidio, scarso controllo degli impulsi aggressivi, cattive relazioni con i coetanei e scarso rendimento scolastico, disturbi dell'alimentazione, abuso di sostanze, ipersessualità (atteggiamenti seduttivi, provocatori masturbazione compulsiva, incapacità di desessualizzare rapporti distinguendo il sesso dall'affetto, prostituzione, promiscuità) e problemi di identità sessuale, disturbi somatoformi, retroazioni fobiche, disturbi del sonno, somatici, ansia generalizzata, ansia da separazione, ipercinesì.

Sintomi comportamentali: fughe ripetute e inspiegate, condotte promiscue, isolamento dalla vita sociale, rifiuto di indagini – sostegno medico, atti autolesionistici.

Charnet quindi vede una necessità dell'adolescenza di attraversare tutti gli spazi possibili attraverso la socializzazione trasversale. L'adolescente passa da un vagabondaggio cognitivo (fughe, sacro, mistero, morte ...) ad un saper e voler progettare il qui ed ora. L'innamoramento diventa una forma di disagio psichico, confonde la sessualità con l'aggressività e simbolicamente vuole uccidere l'oggetto d'amore, produce un forte invischiamento e dipendenza dai modelli. Adolescente vuole essere adottato dal gruppo dei pari. L'adolescente vive un'angoscia depressiva (difesa) di essere escluso dalla normalità, è legato al conflitto e attacca il corpo. Le azioni come sintomo di difesa, meglio famosi per atti delinquenti che non essere nessuno o avere guai psichici maggiori, sofferenze concrete. Ad un sintomo vi corrisponde un'organizzazione del carattere. Azione coincide con il sintomo. Il contenere un adolescente (arresti, comunità ...) consente di trovare dei significati agli estremi opposti tra il sentirsi scemi o pazzi ...

Palmonari¹⁰ sottolinea come nel corso dell'adolescenza accadono avvenimenti che obbligano l'individuo a comportarsi e a definirsi in rapporto sia con l'ambiente in cui è inserito, sia coi gruppi di cui è membro, sia con le proprie trasformazioni.

Queste trasformazioni creano conflitti interni ed esterni che l'adolescente sembra sperimentare in modo ambivalente tra forti e intensi sentimenti e contrasti al desiderio di voler raggiungere proprie autonomie ma ottenere contemporaneamente rassicurazioni e protezioni rispetto al proprio cambiamento fisico, emotivo ... l'adolescente passa alternativamente da momenti di totale sfiducia rispetto le proprie capacità alla totale onnipotenza di essere forte, invincibile e poter intraprendere grandi progetti.

Aspetto privilegiato è la sfida all'autorità, agli adulti, ai genitori, contestandone atteggiamenti e comportamenti.

Il conflitto è l'esperienza per "apprendere ad apprendere" (Bateson)¹¹ capacità relazionali importanti, è l'apprendistato che implica i riti d'iniziazione al mondo adulto (Mead)¹² i quali

¹⁰ A. Polmonari, (1977), (a cura di): "Psicologia dell'adolescente", Bologna, Il Mulino.

¹¹ Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

¹² M.Mead, (1928), *Coming age in Samoa* New York, trad. It. "L'adolescente in una società primitiva", Giunti, Firenze 1964.

possono essere più o meno espliciti, formali, ufficiali, caratterizzati da una serie di transizioni ecologiche che portano l'adolescente verso l'età adulta (Sarchielli)¹³.

Funzione importante per l'adolescente è il gruppo dei pari¹⁴, le relazioni con i coetanei attraverso la partecipazioni a gruppi formali e/o informali.

L'adolescenza di fatto si configura come un'età della vita in cui si succedono momenti di esplorazione, crisi e risoluzione, ripetuti e frequenti e "l'esplorazione diventa un processo, una modalità di far fronte ai problemi dell'identità che può avere una certa continuità e stabilità nello sviluppo individuale (Jackson & Bosma)¹⁵, ma può anche non caratterizzare il processo attraverso il quale l'identità si forma (Flum).¹⁶

Come sottolinea Meeus¹⁷, l'esplorazione non sarebbe essenziale nel processo di costruzione della propria identità in contesti socioculturali in cui le scelte da effettuare sono poche, come ad esempio nelle società tradizionali, una "scelta ragionata" non è essenziale all'acquisizione di identità e gli stati di blocco e moratoria corrispondono rispettivamente all'acquisizione di un'identità rispettabile o di un'identità ... "protestatoria senza sbocchi" (Polmonari)¹⁸.

La trasgressione delle norme, soprattutto nell'adolescenza, assume un valore polisemico. Essa può, infatti esprimere un disagio individuale o relazionale, ma può anche essere espressione della volontà di modificazione dell'assetto relazionale attraverso la violazione delle norme stesse. Così come la ricerca di sfere di sempre maggior autonomia rispetto all'autorità adulta, tende nell'adolescenza ad esprimersi attraverso la trasgressione delle norme relative all'uso dello spazio e del tempo stabilite dagli adulti. La trasgressione delle regole può tuttavia anche essere legata al fatto che alcune norme vengono ritenute inadeguate o ingiuste nel contesto in cui si applicano e perciò si cerca di sostituirle con altre norme. Infine, la trasgressione delle norme può anche rispondere al desiderio di mettere alla prova e "di saggiare la tenuta e la coerenza dei confini comportamentali e dunque normativi, stabiliti dagli adulti e dai pari, confini attraverso i quali è possibile, per il soggetto che mette in atto la non ottemperanza, procedere ad una definizione della propria identità personale e sociale". (Favretto)¹⁹.

Nell'ampia letteratura psicosociale si affronta, a ragione, la relazione fra atteggiamento (generico e generalizzabile) e comportamento (specifico e contestualizzato).

"Mentre coi primi il soggetto si esprime sul valore oggettivo della norma in sé, i secondi sono piuttosto giudizi sul proprio personale rapporto con la norma, sono rappresentati nel soggetto come principi di azione sulla base non della norma in sé, ma del valore che la norma ha per lui. La connessione tra giudizio e condotta si avrebbe con l'entrata in gioco del "self", o più precisamente del "moral self", l'immagine di sé come centro organizzatore dell'azione proprio degli individui umani, dotato di qualità specifiche come l'intenzionalità e l'autoriferimento. Il "motivo" che attiva l'agire rispetto alla norma è il mantenimento dell'autostima, la spinta alla coerenza con se stessi, tanto più forte quanto più la norma è rappresentata nell'individuo come elemento centrale del "self" (Paolicchi)²⁰.

¹³ G. Sarchielli, (1993), "L'incontro con il lavoro", in A. Polmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.

¹⁴ Gruppo dei pari "nucleo di adolescenti che intrattiene una relazione intensa e continuativa fondata sulla condivisione di esperienze, interessi e di valori, considerati importanti per il singolo e per il gruppo" (M.L. Pombeni, (1977), "L'adolescente e la scuola", in A. Polmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino).

¹⁵ H. Bosma, S. Jackson (a cura di): *Coping and self-concept in adolescence*, Berlin Springer.

¹⁶ H. Flum, *The evolutive style of identity formation*, in "Journal of Youth and Adolescence", 23.

¹⁷ W. Meeus, *Toward psychosocial analysis of adolescent identity*, in W. Meeus, M. De Goede, W. Ox & K. Harrelmann, *Adolescence, careers and cultures*, Berlin, de Gruyter, 1992.

¹⁸ A. Polmonari, (1977), (a cura di): "Psicologia dell'adolescenza", Bologna, Il Mulino.

¹⁹ A.R. Favretto: "La socializzazione normativa nella vita quotidiana", in N. De Piccoli, A. R. Favretto & F. Zaltron, *Norme e agire quotidiano negli adolescenti*, Bologna, Il Mulino.

²⁰ P. Paolicchi: "Perché gli individui obbediscono alle norme?" in R. Conte (a cura di), *La norma*, Roma, Editori Riuniti.

La condotta morale non è una caratteristica sempre coerente, può presentare, infatti, una variabilità intersituazionale notevole. A livello intrasituazionale la condotta dell'individuo può mostrare un certo livello di coerenza, tuttavia al variare delle circostanze la condotta può variare di conseguenza. Hartshorne & May²¹ che si sono occupati di studiare la stabilità del comportamento morale, affermano che comportamenti quali rubare, mentire, imbrogliare, non si riferiscono all'onestà come disposizione stabile del soggetto, ma variano a seconda delle situazioni. L'onestà è quindi influenzata da fattori motivazionali e situazionali.

Sul rapporto fra giudizio morale e condotta le teorie offrono ipotesi contrastanti. È possibile osservare persone che pur condividendo valori e principi, agiscono in modi diversi a seconda dei contesti e delle situazioni, come pure persone, che, pur divise nei giudizi, si comportano in modo identico. (Kohlberg & Candee)²². Agiscono su questa relazione importanti variabili regolatrici quali, il tipo di comportamento e lo stile parentale dei genitori (Hoffman²³ Bowlby²⁴), lo sforzo speso e il tempo per la messa in atto del comportamento. Per Dodge²⁵ un ruolo centrale è costituito anche dalla percezione delle intenzioni degli altri. Le persone che spesso delinquono commettono errori d'attribuzione; il che, attraverso una catena di comportamenti retroattivi, provoca una catena di azioni e reazioni aggressive.

Costanzo²⁶ & collaboratori hanno dimostrato empiricamente che la conformità o meno alle regole è influenzata dal funzionamento del controllo sociale esterno. Quest'ultimo, per i bambini è rappresentato dai genitori, per gli adolescenti dal gruppo di pari di uguale condizione, per gli adulti dagli stereotipi sociali. Si potrebbe dunque ipotizzare che lo sviluppo morale è correlato alla sensibilità a tale controllo.

Quest'ultimo esercita sugli individui un'influenza che si realizza anche attraverso l'uso di argomentazioni morali. È più probabile che i soggetti che si collocano ad uno stadio di ragionamento convenzionale siano maggiormente influenzati da tali argomentazioni (stereotipi sociali che scoraggiano la delinquenza e il comportamento antisociale).

Bandura²⁷ nel suo modello teorico pone attenzione al ruolo delle agenzie di socializzazione e alle esperienze relazionali che, soprattutto nell'infanzia e nell'adolescenza, l'individuo sperimenta. Propone la nozione di "disimpegno morale", un insieme di meccanismi psicologici d'autoregolazione della moralità che consentono, quando resi salienti, di disattivare selettivamente il controllo morale, proteggendo l'individuo dal senso di colpa o di vergogna che deriva dall'aver compiuto un'azione riprovevole. Questi meccanismi d'autoassolvimento morale permettono l'esecuzione di comportamenti repressibili, di trasgressione delle regole e di violazione delle norme sociali e facilitano anche l'aggressione e la violenza, poiché permettono di diminuire o disattivare i normali controlli morali dell'individuo.

Una tendenza al disimpegno morale predice comportamenti come la trasgressione delle regole, le condotte nocive, una scarsa propensione al comportamento prosociale.

La trasgressività in adolescenza, visto il suo carattere universale, può essere manifestazione di una "ricerca di autonomia che, proprio perché rivendicata all'esterno e ricercata interiormente, è in divenire ... e spesso si manifesta come contrapposizione nei confronti degli adulti che li hanno sino

²¹ H. Hartshorne & M.S. May, (1928-30), *Studies in the nature of character*, Voll. I-III, New York, Macmillan.

²² I. Kohlberg & D. Candee, (1985), *The relationship of moral judgement to moral action*, in W. Kurtines & J. Gewirtz (a cura di), *Morality, moral behaviour and moral development*, New York, Wiley.

²³ M.L. Hoffman, (1977), *Moral internalisation: Current theory and research*, in L. Berkowitz (a cura di), "Advances in experimental social psychology", vol. 10, New York, Academic press.

²⁴ J. Bowlby, (1988), *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*, New York, Basic Books.

²⁵ K. Dodge: *A social information-processing model of social competence in children*, in *Minnesota Symposia on Child development, Cognitive perspective on children's social and behavioural development*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, vol. 18.

²⁶ P.R. Costanzo & P. Fraenkel, (1987), *Social influence, socialisation, and development*, in "Development and Psychopathology", New York, Wiley.

²⁷ A. Bandura, (1986), *Social foundation of thought and : a social cognitive theory*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall.

ad ora protetti e che ora, con le stesse modalità protettive rischiano di soffocarli, almeno nella loro rappresentazione” (De Piccoli)²⁸.

Per i soggetti che si riconoscono all’interno di un sistema normativo e riconoscono la legittimità di chi ne è deputato al controllo, la trasgressione assume invece il significato di uno scadimento del prestigio personale.

Il gruppo in adolescenza sostiene il soggetto nell’azione deviante, gli fornisce possibilità identificatorie e facilita il processo di costruzione identitaria (Berti)²⁹.

A seconda della natura convenzionale o antagonista del gruppo di appartenenza i significati attribuiti alla trasgressione o al sistema istituzionale assumono valenze diverse. Se attribuire legittimità al sistema istituzionale significa contraddire la propria identità, come avviene nei gruppi in opposizione all’autorità formale, la trasgressione delle regole sociali assumerà un significato espressivo e reputazionale immediatamente evidente. Soprattutto quando questa identità è minacciata e altre possibilità sembrano impraticabili e quando l’autorità formale limita o regola la libertà dei singoli, allora la scelta deviante assume una finalità sia espressiva che reputazionale.

Il rapporto con l’autorità formale-istituzionale sembra un importante compito di sviluppo per l’adolescente che deve inserirsi a pieno titolo nel mondo adulto (Polmonari et. altri).

Altro compito di sviluppo è rappresentato dall’appartenenza al gruppo dei coetanei, soprattutto formali (sportivi ...). Il livello di identificazione con il gruppo risulta, infatti, una variabile significativa nella rilevazione dell’assunzione o trasgressione dei doveri verso le autorità formali, essendo la socializzazione nei gruppi adolescenziali decisiva nel processo di ridefinizione del sistema di sé, anche in relazione al proprio personale rapporto con le istituzioni. La variabile che media il modellamento di atteggiamenti e comportamenti verso queste ultime è costituita dalle regole del gruppo, non a caso più codificate e strutturate nel caso di gruppi formali. Del resto anche i gruppi informali possono avere un’influenza importante per l’accettazione delle regole socialmente approvate (Polmonari et altri).

L’esperienza scolastica rappresenta per l’adolescente un ruolo decisivo per il processo di crescita. Il delicato processo di costruzione dell’identità dell’adolescente è in stretta relazione con l’andamento dell’esperienza scolastica e il superamento dell’insieme dei compiti di sviluppo che essa richiede ha un forte impatto sia sul piano individuale: autostima, immagine di sé, emancipazione personale; che sociale: sanzione positive e negative, valorizzazione o svalutazione sociale e predetermina in buona parte i percorsi professionali, le prospettive occupazionali e le scelte lavorative future.

La scuola è anche il luogo dove si esprimono diverse forme di disagio adolescenziale oltre che essere essa stessa fonte di disagio.

L’adolescente è spesso sottoposto a pressioni culturali contrastanti, provenienti dalla famiglia, dal gruppo dei pari, dalla cultura di massa, dalle aspettative di ogni diversa istituzione.

L’osservazione degli adolescenti in un contesto scolastico mette in evidenza una scarsa propensione a riferirsi alla dimensione collettiva; essi preferiscono non mettere in discussione le relazioni di autorità e potere che sottendono alle relazioni fra adulti e ragazzi. Sembra preferiscano mantenere la difesa di interessi personali e di piccoli gruppi centrati allo scopo. Le loro rappresentazioni delle norme e dei significati evidenziano di coglierne l’impianto normativo, ma sul versante pragmatico si riconoscono principalmente titolari di diritti e poco vincolati ai doveri.

L’inottemperanza alla norme è osservabile in riferimento agli ambiti generalmente più soggetti come l’organizzazione della vita quotidiana, nei legami di solidarietà dei gruppi, nello svelare accadimenti segreti. Si nota che sono gli adulti-operatori a detenere il diritto/dovere di non evidenziare la non ottemperanza; i ragazzi la esercitano quando la trasgressione lede gli interessi personali, non c’è rispetto da parte dei propri coetanei e reciprocità nella relazione con l’adulto.

²⁸ N. De Piccoli, “Azione, norme e morale in una prospettiva psicosociale”, in N. De Piccoli, A.R. Faretto & F. Zaltron, *Norme e agire quotidiano negli adolescenti*, Bologna, Il Mulino.

²⁹ C. Berti, “La domanda adolescenziale”, in A. Polmonari, (a cura di): *Psicologia dell’adolescenza*, Bologna, Il Mulino.

Gli adolescenti di fatto assumono un ruolo attivo alla costruzione della rete normativa del contesto agendo scelte e adattamento dei contenuti delle norme alle singole e specifiche situazioni; individuano ed eleggono i loro riferimenti normativi in ogni relazione. Assumono una responsabilità legata al loro senso di appartenenza e autonomia.

Le strategie messe in atto dagli adolescenti, di risoluzione di conflitti interpersonali privilegiano soluzioni che fanno riferimento prevalentemente a ritorsioni fisiche e ad aggressioni verbali, più che al dialogo ed alla ricerca di supporto sociale.

Il Progetto

Analisi del bisogno

A) Sostenere e coadiuvare il sistema scolastico promuovendo ed integrando la partecipazione scolastica di preadolescenti e adolescenti. (nota 1)

B) Attivare modalità di assistenza per il trattamento degli stadi acuti delle diverse patologie in preadolescenza e adolescenza

Obiettivi generali

- A) Attivare 5 gruppi di attività, come sopra specificato, di interfaccia ed integrati tra sistema scuola/sistema curante/sistema sociale.
- | | |
|-------------------|---|
| Scuola Superiore | CINEMA – IMMAGINE |
| Scuola Media | TEATRO NARRAZIONE /MOVIMENTO
GRAFICO PITTORICO |
| Scuola Elementare | CINEMA-FANTASIA |
- B) Organizzare il I° festival dell'espressività di preadolescenti e adolescenti dove sono "attori", protagonisti, primi relatori ed espositori delle loro nuove forme di linguaggio espressivo e della comunicazione.
- C) Promuovere una sensibilizzazione-attenzione ai nuovi disagi generazionali individuali, gruppal, genitoriali, scolastici e del sistema sociale e curante.
- D) Realizzare interventi preventivi-educativi-riabilitativi in processi non stigmatizzanti e cronicizzanti e/o iatrogeni.
- E) Recuperare quell'ansia relazionale e delle situazioni di "pericolo" verbale.
- F) Attivare processi di decondizionamento e rilassamento psicologico.
- G) Incrementare comportamenti delle abilità sociali e di relazione.

Cinema immagine³⁰

L'esperienza *Cinema-Immagine* è rivolto a ragazzi e ragazze dai 14 ai 17 anni circa.

Il *Cinema-Fantasia* è rivolto a ragazzi e ragazze dai 7 ai 9 anni circa. Anche se rivolti a partecipanti di diversa età, i corsi hanno in comune vari aspetti. Vengono tenuti presso le sedi delle scuole.

Sono attività extra scolastiche che impegnano i partecipanti per due ore settimanali.

L'obiettivo dei corsi non è quello di formare futuri "professionisti dell'audiovisivo" ma di favorire la socializzazione e l'interazione tra i partecipanti al progetto, provenienti da diverse classi e scuole, che hanno in comune l'interesse verso questa attività.

³⁰ Paolo Berni, regista e produttore indipendente, nato a Carpi nel 1963, ha realizzato documentari, cortometraggi e programmi televisivi. Lavora in qualità di regista alla creazione di audiovisivi e servizi per lo spettacolo.

Tra i partecipanti vi sono anche i ragazzi con disturbi emozionali in carico presso un centro terapeutico – riabilitativo afferente al settore di neuropsichiatria dell'età evolutiva. Questa condizione influisce in modo determinante sul “come” condurre il corso.

La telecamera diventa il loro mezzo espressivo, verranno istruiti a scoprirne le diverse possibilità di utilizzo, mantenendo l'aspetto tecnico in modo funzionale all'utilizzo, senza eccedere in tecnicismi.

I mezzi utilizzati sono relativamente semplici, telecamere digitali, compatte e di facile utilizzo.

L'impostazione al corso privilegia la realizzazione di uno o più audiovisivi, cercando di ottenere prodotti semplici ed efficaci, da realizzarsi all'interno dell'orario e degli incontri programmati.

La creazione di un audiovisivo, dall'idea alla realizzazione tecnica, permette ai partecipanti di interpretare mansioni, ruoli e compiti diversi senza precludere a nessuno la possibilità di intervenire nei vari ambiti.

Nel primo incontro vengono video-intervistati in modo divertente i partecipanti, su aspettative e desideri che essi vorrebbero concretizzare nell'ambito del corso.

Questo permette di svolgere le prime attività tecniche, di “fare” subito qualcosa e di conoscere meglio il gruppo.

Durante i primi incontri si affrontano diverse tematiche, la conoscenza delle attrezzature tecniche la visione di filmati che servono come esempi di generi da realizzare e discussioni per selezionare ed elaborare le idee che verranno in futuro trasformate in video.

Una volta scelta l'idea da realizzare, si affronta il percorso classico dello sviluppo di un audiovisivo; la sceneggiatura, la scelta dei personaggi, le situazioni, i luoghi delle riprese, i costumi, la scenografia etc. etc. fino ad arrivare al momento delle riprese.

La scelta del soggetto da realizzare deve essere fatta tenendo conto di tutte queste variabili, cercando di non prolungare troppo la fase teorica, considerando che i partecipanti scalpitano per passare subito alla fase delle riprese.

Tutto questo cercando di combinare positivamente tempi, luoghi ed entusiasmo dei partecipanti.

Una volta terminato la prima esperienza, si riparte da capo con un altro genere.

Interviste, scene da organizzare come in una fiction, la ripresa documentaristica, l'utilizzo del suono con effetti e il montaggio danno loro modo di capire attraverso esercizi pratici quello che è possibile fare.

Il contenuto degli esercizi è molto importante, per questo vengono scelti argomenti che creano nei partecipanti un certo interesse.

L'argomento dei videogiochi, della musica, dei cartoni animati preferiti diventano i temi d'inchiesta dei servizi del loro telegiornale.

Il regolamento della scuola è una bella idea da trasformare in video, con impostazione ironica.

I docenti, i bidelli e il direttore scolastico possono essere scelti dai ragazzi per interpretare un ruolo all'interno del filmato.

I pupazzi preferiti diventano i loro attori ai quali prestano la voce, per una piccola sequenza teatrale.

Adesso si tratta di proporre le idee da realizzare, e quindi...

MOTORE – CIAK – AZIONE !

Cinema – fantasia³¹

L'idea è stata quella di coinvolgere un gruppo di circa 18 bambini, della fascia 8-10 anni. Alcuni di questi bambini sono seguiti dal servizio di Neuropsichiatria infantile, per problematiche legate agli aspetti relazionali. Questo primo gruppo proviene da varie scuole di Modena.

Altri bambini sono stati scelti, su base della adesione delle proprie famiglie, fra gli alunni della scuola Begarelli.

³¹ Davide Chiappelli Direttore didattico IX circolo Modena, Carla Castellari e Viviana Russo, insegnanti della scuola Begarelli di San Damaso.

Il percorso è stato presentato in un incontro a scuola, aperto a tutte le famiglie. All'incontro erano presenti i responsabili ASL, i conduttori dell'esperienza, il regista, oltre a insegnanti e dirigente scolastico.

Le famiglie presenti all'incontro hanno manifestato forte interesse sia per i contenuti che per il tipo di esperienza (tanto è vero che le richieste delle famiglie di Begarelli sono state molto superiori alla possibilità di accoglienza, e si è dovuto procedere per sorteggio).

Come detto, alcuni fra i bambini che partecipano a questo progetto provengono da scuole diverse e manifestano problemi relativi alla sfera emozionale: faticano a relazionarsi con i compagni e con gli adulti.

La finalità di tale progetto è quella di aiutare tutti i bambini ad instaurare relazioni interpersonali positive utilizzando il linguaggio e gli strumenti del cinema. E' evidente che il lavoro sulle competenze relazionali aiuterà sia chi appare più in difficoltà che chi apparentemente non manifesta problemi.

Attraverso l'uso della telecamera, la realizzazione di mini documentari, semplici interviste, storie animate e cortometraggi, i bambini hanno imparato a collaborare e a rispettare il punto di vista degli altri.

Nel momento del dialogo e dello scambio di idee nel gruppo, abbiamo notato un miglioramento nella capacità di ascoltare.

Le attività di gruppo prevedono infatti la discussione e la condivisione dei contenuti da rappresentare. I contenuti vengono quindi scelti collettivamente.

Questo implica attenzione alle idee dell'altro, capacità di esporre il proprio punto di vista, capacità di discutere e di trovare una mediazione.

Ogni bambino ha portato il suo vissuto personale all'interno del gruppo raccontando esperienze legate ad oggetti che sono serviti per le storie animate (pupazzi). Sono emerse abitudini e stili di vita differenti e questo ha sicuramente contribuito a considerare la diversità come un'occasione di crescita e di confronto personale e collettivo.

Nel corso dell'attività, il gruppo ha imparato ad usare il linguaggio e la terminologia del cinema a rispettare i ruoli e le responsabilità che questi comportano. I bambini hanno capito l'importanza di far fare a tutti quanti le medesime esperienze, per poi discuterne insieme. Si sta formando un "nuovo sguardo" con cui osservare, oltre che se stessi anche gli altri.

Questo progetto integra altri percorsi abitualmente vissuti dai bambini nelle proprie realtà di vita e scolastiche. In particolare l'esperienza di questi primi mesi ha messo in evidenza lo sviluppo delle competenze che emergono nel lavoro collettivo teso ad uno scopo, fra bambini di provenienza anche scolastica (oltre che socio culturale) diversa.

Il fatto di arrivare ad un prodotto visibile fornisce ovviamente stimoli forti per gli aspetti motivazionali, di fiducia nelle proprie capacità, di soddisfazione per la qualità del lavoro realizzato.

La particolarità del tipo di linguaggio (i gesti, la voce) hanno reso partecipi e protagonisti i bambini indipendentemente dagli esiti di maggiore o minore successo presenti nel proprio vissuto scolastico.

Altro aspetto di grossa rilevanza che si sta producendo è quello di sapere assumere e mantenere il ruolo concordato (cameraman, operatore di ciack, attore...) e di capire che solo il lavoro di tutti può permettere la realizzazione del progetto.

*Esperienze a confronto: fare il cinema nella scuola*³²

Anni Scolastici 2003/04, 2004/05: la ricerca “vista” dalla scuola

Il Progetto “Fare Cinema” sta portando a compimento il suo secondo anno di vita e, a questo punto, un contributo significativo alla riflessione può essere offerto dallo “sguardo” di una delle componenti che hanno vissuto in prima persona l’esperienza.

Docenti e alunni, infatti, si sono trovati coinvolti, tra le tante attività previste dalla quotidiana prassi didattica, all’interno di un’iniziativa che si è mostrata, fin dalle prime fasi della sua realizzazione, in grado di attrarre e catalizzare interessi di adulti e ragazzi e, quel che più conta, capace di generare idee, suggestioni, relazioni tra le persone, in sostanza un modo ricco e soddisfacente di fare e stare a scuola.

Il punto di partenza- in qualche modo una scommessa- è stato una sorta di dichiarazione d’intenti, allo stesso tempo epistemologica ed operativa: gli insegnanti si sono impegnati a trattare la realizzazione di un cortometraggio di fiction, da parte delle loro classi, alla stregua di un’attività curricolare propriamente detta. La scelta si è fondata sulla fiducia nella forte valenza formativa del progetto, potenzialità su cui far leva per promuovere apprendimenti complessi e trasversali a tutte le discipline.

Particolarmente significativa, a tale proposito, è stata ritenuta l’opportunità offerta ai ragazzi di utilizzare strumenti e tecnologie visuali e multimediali, in evidente sintonia con la realtà comunicativa in cui gli adolescenti sono immersi, al fine di rendere questi ultimi maggiormente consapevoli dei propri mezzi espressivi e più forti sul piano della riflessione critica.

Dunque: le “normali” programmazioni didattico-educative di Istituto e di classe si sono rese disponibili ad accogliere il cinema, intendendo con ciò, non solo le consolidate attività di presentazione di cortometraggi, documentari e film, quali esempi dell’arte e della cultura del nostro tempo, bensì la concreta accezione di “fare un film”. In questo modo si sarebbe messo a disposizione di docenti ed alunni uno strumento che avrebbe aperto loro la strada alla comprensione e alla padronanza di linguaggi diversi, con l’intenzione chiara ed esplicita di instaurare rapporti nuovi e stimolanti anche con i saperi e l’azione didattica.

Tra i tanti possibili, esamineremo a questo punto alcuni aspetti dell’esperienza biennale che si sono mostrati all’altezza delle aspettative, ossia capaci di affiancare e rafforzare l’azione didattica dei docenti all’interno delle loro classi e nell’ambito di una più estesa collaborazione a più livelli con l’Istituto di appartenenza e con altre Istituzioni presenti sul territorio.

Ci occuperemo, quindi, dei passaggi organizzativo-gestionali, attribuendo dichiaratamente a questi ultimi la capacità di essere in quanto tali promotori di innovazione nel senso più lato del termine, in particolare per il modo stesso in cui mettono in moto e rendono funzionante un sistema di comunicazione complesso e articolato che vede contemporaneamente coinvolte tutte le componenti, nel comune intento di mettere i ragazzi al centro del processo di insegnamento-apprendimento.

Aspetti organizzativi dell’esperienza (ovvero fare cinema a scuola, ovvero la Scuola che ricerca)

Chiunque lavori nella Scuola sa che le idee e le intuizioni dei singoli, anche le più felici, hanno bisogno di visibilità, credibilità e sostegno da parte dei Colleghi e della Dirigenza per poter “mettere le ruote” e cominciare a muoversi: così è stato pure per il Progetto “Fare Cinema” all’ITIS “F. Corni” di Modena, nel primo anno della sua realizzazione.

Grazie all’iniziativa di un ristretto numero di Docenti dell’Istituto, che a loro volta erano state coinvolte da un team di esperti esterni, la proposta di far fare il cinema agli alunni di alcune classi prime e seconde è approdata, dopo una breve fase informale, alle sedi istituzionalmente delegate a

³² Patrizia Pugliese, insegnante ITIS “F. Corni”- Modena

decidere in materia di scelte didattico- educative e formative (Gruppi Disciplinari, Collegio dei Docenti, Consigli delle classi interessate).

Il superamento positivo del percorso di confronto e condivisione ha mostrato la sintonia del Progetto con una sensibilità già presente e diffusa tra i docenti dell'Istituto. L'attività prefigurata, dunque, come si suole dire, intercettava una domanda e un bisogno di ricerca e innovazione didattica realmente sentiti e mostrava le giuste credenziali per offrire alcune essenziali e credibili risposte. La prima battaglia era stata vinta: trasformare un'offerta formativa a rischio di occasionalità e scarsa conoscenza, in uno strumento suscettibile di largo utilizzo e sperimentazione da parte di tutti i docenti interessati.

L'importanza di tale passaggio di accettazione e "assimilazione" da parte dell'Istituto nel suo insieme si è palesata ed ha garantito la tenuta del progetto al momento della concreta attuazione di tutte le sue fasi, tanto di quelle istituzionali (ci riferiamo, ad esempio, oltre all'approvazione del Collegio dei Docenti e al suo inserimento nel P.O.F. dell'Istituto, al coinvolgimento formale dei Consigli delle singole classi interessate), quanto di quelle prettamente didattiche, anzi segnatamente di queste ultime, per le quali è stata prevista un'organizzazione piuttosto complessa.

I diversi compiti, in effetti, sono stati distribuiti secondo un'articolazione a più piani in continua interazione tra loro, con il preciso impegno di non superare le trenta ore totali per arrivare al prodotto finito.

Tenendo ben saldo questo traguardo da raggiungere e seguendo un calendario di incontri pomeridiani a scadenza settimanale, il team misto composto da esperti e insegnanti ha formato i ragazzi volontari, provenienti dalle diverse classi, i quali hanno costituito i reparti della troupe propriamente detta. Contemporaneamente, nelle ore della mattina, alcuni insegnanti di diverse discipline, svolgendo attività comuni a tutta la classe, si sono prestati ad approfondire, allargare e supportare il lavoro svolto dalla troupe al pomeriggio. Infine, al momento delle riprese che hanno impegnato tre giornate intere (ossia formate da mattine e pomeriggi) e hanno preteso il lavoro contemporaneo di docenti ed esperti, agli alunni delle classi prime e seconde si sono aggiunti altri ragazzi dell'Istituto nel ruolo di attori e comparse.

A conclusione di tanto impegno profuso, il cortometraggio di fiction è stato prodotto nei tempi stabiliti, con grande soddisfazione dei partecipanti all'iniziativa.

Per tornare, comunque, alla premessa iniziale, il valore aggiunto conquistato è stata la dimostrazione che anche in una realtà complessa, quale è sicuramente un Istituto Tecnico, sia possibile sollecitare e canalizzare energie per rendere la Scuola stessa protagonista di esperienze di ricerca e innovazione didattica.

A riprova di ciò, nell'anno scolastico in corso molti dei passaggi istituzionali e organizzativi in genere sono risultati più semplici da affrontare ed è possibile affermare che il Progetto "Fare Cinema" abbia prodotto una sorta di format, cioè di modello di progettazione ed organizzazione prontamente applicabile ed esportabile, grazie anche alla capacità mostrata di far dialogare e collaborare diverse istituzioni che condividono la finalità di sviluppare nei ragazzi la consapevolezza delle loro potenzialità di intelligenza e creatività e del loro valore di persone che stanno crescendo.

Il laboratorio di espressione teatrale³³

Animazione teatrale? Laboratorio di espressione? Incontro di amici? Che cosa deve essere una simile iniziativa? Tutto questo e molto di più! Si questa è la difficoltà: mantenere un equilibrio che ci consenta di creare un gruppo di amici che si divertono a recitare imparando le tecniche della comunicazione teatrale. Certo è un obiettivo che tanti si propongono sulla carta, a "tavolino", ma la pratica comporta insidie di ogni tipo che minano dall'interno e dall'esterno la riuscita dell'esperienza; soprattutto se a formare il gruppo sono ragazzi della fascia delle medie inferiori con problemi caratteriali e disturbi psichiatrici, ancora di più se qualcuno ha avuto la brillante idea di

³³Giuseppe Radicia, Regista teatrale. Spazio teatro Cyranò, Modena.

mescolare questi ragazzi ad altri provenienti dalle scuole superiori. A prima vista sembra un cocktail esplosivo, una bomba ad orologeria.

Il palcoscenico, si sa, è un luogo magico dove la vita si trasforma in gioco e il gioco diventa realtà. Chi sale sul palco deve confrontarsi con se stesso e con gli altri, paradossalmente ci possiamo nascondere nella vita ma non possiamo farlo quando siamo sotto gli occhi di tutti, ecco allora spuntare l'aspetto terapeutico e liberatorio del teatro: Quello che non posso essere o fare nella vita reale, lo posso fare nel gioco della scena.

Questo avviene, in fin dei conti, anche attraverso altre discipline artistiche o sportive, ma per mezzo del teatro il coinvolgimento emotivo è al massimo grado perché ci si espone in prima persona.

I primi incontri allora devono servire a trasmettere il seguente messaggio: siamo qui per scoprire che abbiamo tanto da comunicare, che siamo pieni di risorse, perché siamo unici e vale la pena conoscerci. (il palcoscenico ci obbliga a "dare" altrimenti non riceviamo nulla, nella vita no! Spesso si riceve molto anche se ci si ostina a "dare" poco e niente.)

Certo la paura, l'emozione, l'impaccio dei primi tentativi vanno gestiti con attenzione, non si possono forzare i tempi e com'è noto, ognuno ha i suoi tempi; quindi in questa fase di studio reciproco, bisogna procedere con cautela per arrivare a comprendere come ogni ragazzo "vive" il gioco del palcoscenico: c'è quello che si esalta e lo vive come la possibilità di liberarsi da freni e regole; finalmente può esprimere tutto se stesso!! (Antonio, Diletta) C'è quello che si trasforma, si sveste dei suoi panni sbiaditi e si mette un abito colorato, finalmente può essere un altro!! (Matteo, Giulia) C'è chi non è né l'uno né l'altro, che forse vuole solo attraverso la tecnica gestire meglio la sua timidezza (Silvia) o chi lo intende solo come divertimento, un modo come un altro di giocare (Cesare, Andrea). Tutti vanno incoraggiati a trovare la propria dimensione lavorando insieme serenamente. Gli esercizi e i giochi proposti devono alternare i vari aspetti dell'espressione teatrale proprio per non favorire troppo una tendenza a scapito di un'altra.

Le scene a soggetto, per esempio, daranno l'occasione di inventare per i più creativi e di trasformarsi in altro da sé. Gli esercizi di gestualità serviranno per sciogliere le articolazioni, fornire tecniche e aumentare la sicurezza nel controllo del proprio corpo. Gli esercizi di fonetica aiuteranno a gestire meglio la voce e l'articolazione.

Non possiamo dimenticare che tanti si esprimono con più facilità utilizzando la parola, molti invece attraverso la mimica e il nostro compito è da una parte valorizzare ciò che già esiste naturalmente ma dall'altra fornire gli strumenti per acquisire gli elementi mancanti.

I ragazzi che frequentano il gruppo in principio non si sono mai visti prima e se c'è il desiderio di conoscersi, sussiste la paura di non essere accettati. Alcuni esercizi hanno pure questo fine: farli lavorare insieme senza accorgersene concentrandosi sul tema di un'improvvisazione o sulla tecnica gestuale (lo specchio, il manichino). Dividendo i partecipanti in vari gruppetti o in coppie, si dà loro il modo di superare il blocco dell'insieme. E' una fase delicata dove i litigi, le chiusure, le insofferenze possono emergere facilmente. E' il momento di parlare dell'importanza e dell'utilità di un gruppo misto. I ragazzi più grandi e gli operatori presenti che abbiamo lasciato in un angolo fino qui, ricoprono un ruolo fondamentale; oltre ad aiutare nell'ideazione, nel suggerire spunti, si rivelano preziosi nel controllo e diventano per i ragazzi più piccoli un punto di riferimento. E' straordinario vedere come lo stesso ammonimento detto dai loro coetanei di poco più grandi faccia presa su di loro rispetto a quello degli operatori. Si stabilisce una complicità che diventa essenziale in certi frangenti. Ciò non toglie che per questi giovani sia un'esperienza di vita molto bella, si sentono responsabili, si affezionano e con loro comunicano meglio perché in fondo parlano la stessa lingua.

Via via che il laboratorio va avanti cresce la voglia di ritrovarsi, di lavorare insieme, di apprendere e sperimentare, è il momento di inserire nel programma qualche esercizio più difficile per saggiare la loro reazione, rimanendo sempre attenti a non esagerare. Si può cercare in questa seconda fase di affrontare le tematiche che più si avvicinano al loro mondo e alla loro sensibilità (la scuola, la famiglia, gli amici....) Adesso sono più disponibili a parlare di se stessi e ad "aprirsi". Proprio da queste scene verrà fuori il copione dello spettacolo che si intende realizzare; l'allestimento occuperà

l'ultima parte del laboratorio. Infine le prove generali in teatro e soprattutto la serata della rappresentazione regaleranno altre emozioni fortissime da conservare per sempre nel cassetto dei "bei ricordi".

*Un punto di vista*³⁴

L'esperienza svolta ha rappresentato la concreta realizzazione dello spirito del counselling. Nel senso che gli allievi hanno svolto in modo totalmente spontaneo e relativamente mediato il ruolo di consiglieri ed esempio per quei ragazzi con un vissuto più difficile del loro.

Ciò è stato possibile anche perché hanno trovato immediata accoglienza da parte dei destinatari primi del laboratorio che sulla loro presenza ed il loro aiuto si sono fondati per portare a completezza quel lavoro di analisi introspettiva, manifestazione e "drammatizzazione" del sé che diversamente sarebbe stato difficile realizzare.

Il rapporto che si è stabilito tra loro, non essendo assolutamente di dipendenza passiva, è diventato nel tempo particolarmente significativo e intrigante. In quel frangente gli uni erano necessari agli altri per sentirsi sereni ed appagati e soprattutto per riuscire nel difficile compito di aprirsi agli altri e dare il meglio di sé.

In effetti sono proprio questi i contesti in cui può venir fuori quel tanto di sensibilità che c'è in ognuno di noi e che spesso rimane sopita o repressa.

Confesso che inizialmente non ero molto sicuro che l'esperienza potesse reggere al tempo. La mia paura era che i ragazzi prendessero con superficialità il compito loro assegnato e magari dopo un iniziale entusiasmo "mollassero". Invece, hanno aderito al progetto e l'hanno portato a termine con impegno e dedizione, mostrando di essere dotati di una notevole sensibilità e attenzione all'altro.

Spesso si commette l'errore di sottovalutare le persone, anche quando le hai davanti tutte le mattine e, almeno in teoria, dovresti conoscerle bene.

Questa esperienza è diventata così anche per me un momento di forte crescita in cui ho potuto sperimentare in prima persona la gioia di vivere accanto a persone cui sai di voler dare tanto sul piano umano e che tanto danno a te, anche inconsapevolmente.

Il laboratorio si è sviluppato sui binari della corporeità, dell'immaginazione e della creatività, che a posteriori ha rappresentato anche l'occasione per ragionare sul concetto di "normalità" liberando il termine dai mille paletti che siamo soliti frapporre, ricollocandolo in un ambito più vasto in cui tutto è possibile, a condizione di trovare i giusti canali espressivi e di comunicazione.

In questi frangenti il concetto di normalità mostra tutto il suo relativismo. Ciascuno di noi ha, per un motivo o per l'altro, un vissuto non facile che l'attività di counselling può portare alla luce ed aiutare, quanto meno, ad affrontare con maggiore consapevolezza.

Il lavoro, inizialmente si è mosso lungo i binari del laboratorio puro, durante il quale tutto il gruppo riceveva istruzioni sui singoli esercizi che poi eseguivano da soli, a coppie o in gruppo. L'attenzione è stata naturalmente posta a che i due gruppi di ragazzi lavorassero sempre insieme così da far accrescere la fiducia in se stessi ed abituare al rapporto con gli altri sul palco e con chi, svolgendo le funzioni di pubblico, osservava il lavoro altrui.

Una nota interessante è data dal fatto che nessuno degli allievi ha mai avuto la minima remora nel mettersi in gioco, e in qualche modo a nudo, con partners emotivamente difficili da gestire. Anzi, nel momento in cui si sono palesate delle difficoltà da parte dei "clienti" ad assolvere il compito assegnato, spontaneamente hanno cercato di coinvolgerli e convincerli a stare al gioco. Al punto che il legame tra loro è diventato solidissimo e in qualche raro caso in cui qualche allievo è mancato, per cause di forza maggiore, nel gruppo si è respirata un'aria di profondo disagio. Questo era senz'altro il segno tangibile di quanto la loro presenza fosse divenuta indispensabile per il pieno e corretto svolgimento del lavoro. Inoltre è da notare come ciò sia avvenuto in tempi rapidissimi ed in modo, ripeto, del tutto spontaneo e naturale.

³⁴ Pietro Simonetti, insegnante IPSIA F. Corni

Il teatro ha sempre rappresentato questo mondo del possibile. Il luogo ideale in cui tutto può realizzarsi, tutto può succedere. E' lì che da sempre si sono svolti i più avvincenti scontri-incontri tra civiltà, modi di vivere che poi inevitabilmente confluiscono in un tutto unico. Lì è possibile essere chi si vuole e, in definitiva, essere e ritrovare se stessi. Era naturale quindi sperimentare in questo ambito l'ipotesi dei gruppi misti.

Questa strategia è, a mio avviso, la più valida forma di integrazione e aiuto che si può dare a chi, venendo da un passato difficile, ha difficoltà nel comprendere e gestire il proprio ruolo nella società ed il proprio rapporto con gli altri. Spesso la reazione ad un lutto o ad un abbandono non elaborati sono la chiusura in se stessi o la reazione violenta nei confronti di chiunque possa diventare di volta in volta il bersaglio. Il counselling espressivo, ed in particolare l'attività teatrale, possono quindi essere il tramite ideale per iniziare e portare avanti con successo questo processo di integrazione ed elaborazione.

Il prodotto finale è, da parte dei "clienti" la scoperta di un mondo nuovo ed un modo nuovo di essere e pensare la propria esistenza, in cui i ragazzi hanno sperimentato, in questo processo d'integrazione spontanea, la propria capacità di ascolto e di rappresentazione della realtà.

Da parte degli operatori, d'altro canto, la conferma e la realizzazione di un progetto e di una teoria che sta dando, ormai da anni, dei risultati molto interessanti.

Spontaneità del procedimento, significa anche rispetto dei modi e dei tempi dell'individuo che sono insiti nel modello del rapporto agevolativo. Ciascuno dei partecipanti ha potuto sperimentarsi senza particolari legacci, se non quelli che regolano il lavoro di gruppo nel rispetto dei singoli.

L'attività ludica ha contribuito a superare le numerose paure ed incertezze, filtrandole attraverso il gioco per far emergere degli individui sicuramente più maturi e consapevoli.

Il gruppo grafico pittorico³⁵

La realizzazione di diverse esperienze creative è stata svolta dagli Esperti attraverso strategie metodologiche mirate, atte al totale coinvolgimento dei ragazzi.

Ottima è stata la capacità di riuscire a far sì che all'interno del piccolo gruppo si sia instaurato un rapporto di volta in volta sempre più positivo e collaborativo.

Gli stimoli alla socializzazione, al rispetto reciproco, alla stima e fiducia di sé sono stati l'obiettivo principale di ogni attività. Gli alunni hanno lavorato insieme con serenità, elaborando, dipingendo e manipolando materiali vari con felicità e libertà senza mai alcuna costrizione metodologica grammaticale del linguaggio visivo per l'apprendimento di alcuni obiettivi di tipo scolastico.

I diversi metodi di approccio e i temi fantasiosi sono stati utili per attivare espressioni libere e creative e per alcune fantastiche.

Sono stati utili i momenti di riflessione su quanto era stato realizzato al termine di ogni incontro in quanto ogni singolo è stato spronato ad esprimersi, a spiegare, a ricercare eventuali altri modi per giungere al risultato finale del tema proposto.

La genuinità, la spontaneità e la fantasia di ogni alunno hanno rivelato aspetti positivi.

³⁵ Mario Menziani, Serenella Svampa, insegnanti SMS Ferraris, Modena

*L'osservazione partecipante*³⁶

La scelta del metodo³⁷

A livello metodologico si è optato per l'adozione di un approccio e di strumenti di indagine che valorizzassero lo sguardo sull'universo adolescenza, senza il tentativo (alla luce della riflessione epistemologica contemporanea) di nascondere dietro l'ingombro della propria attrezzatura scientifica.

Di qui la scelta di privilegiare il metodo proprio della cosiddetta "etnografia sociale", ossia uno stile di ricerca e di analisi che si fonda proprio sulla capacità di "guardarsi intorno" e di "partecipare", di "immergersi", almeno in parte, nella realtà che si osserva, tentando di sospendere (per quanto possibile) sia le gerarchie morali e cognitive del senso comune sia le categorie e le definizioni adottate dalla comunità scientifica.

I principi dell'osservazione partecipante

- sospendere le aspettative e il giudizio
- osservare la situazione in generale e non dare per scontata la motivazione del comportamento (comportamenti, giochi, espressioni)
- evitare forme immediate di interventi soprattutto se basate su sensazioni, aspetti istintivi, controagiti di emozioni immediate
- riconoscere le emozioni proprie e degli altri in modo distinto
- non invadere con parole – gesti – azioni (spesso è un proprio bisogno)

Gli strumenti utilizzati nel corso dell'esperienza

Alla luce di quanto detto, si comprende come tra gli strumenti metodologici utilizzati abbia avuto un ruolo assolutamente rilevante l'osservazione partecipante, tecnica descritta per la prima volta da Lindeman e successivamente utilizzata nelle più note ricerche della cosiddetta "Scuola di Chicago" e nella celebre monografia di White, *Street Corner Society* del 1943, fino alle ricerche degli etnometodologi e di Goffman. L'osservazione partecipante presuppone un ricercatore non neutrale, ma immerso nel campo di osservazione e dunque in relazione con i soggetti osservati. La finalità dello strumento consiste infatti nel ridurre la distanza tra il ricercatore e l'oggetto di studio e nella comprensione di ciò che osserva dal punto di vista dei membri dell'ambiente studiato.

I contesti in cui l'osservazione ha avuto luogo sono stati:

a) il setting formativo, la cui frequentazione è stata resa possibile senza alterare gli equilibri, proprio in quanto il ruolo di osservatore partecipe, rendeva "normale" la presenza come "osservatore che prendeva punti";

b) tutto ciò che è fuori dall'aula, ossia i corridoi dei reparti, il bar dell'istituto, tutti quei luoghi dove prendono corpo (o si discute di) molte delle dinamiche descritte in aula e nella attività specifica.

Il ruolo organizzativo-gestionale separato dal ruolo di formatore e osservatore ha consentito non solo di osservare ma anche di esperire direttamente, le dinamiche in questione: rapporti con l'amministrazione, le modalità di interazione vigenti tra gli operatori nell'istituzione e tra essi e gli operatori coinvolti. Realizzata in queste condizioni per la durata annuale del progetto,

³⁶ Lévine J., Moll J., *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogique* Psychanalyse, EFS.

Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino.

Blandino G., Granieri B. (1995), *La disponibilità di apprendere*, Raffaello Cortina.

³⁷ **METODO** Bateson non crede che esista il Metodo, ma che in compenso esista l'osservatore.

E' l'osservatore che si pone in relazione e traccia le distinzioni e senza distinzioni non si hanno né dati, né scienza.

L'osservatore, per Bateson, è il luogo stesso della conoscenza.

Realtà ed osservatore sono ricorsivamente embricati in un processo di costruzione formato da interazioni e condivisioni in un continuum di intrecci relazionali complementari e interdipendenti.

l'osservazione partecipante ha avuto una dimensione profondamente riflessiva, configurandosi quindi, per molti versi, come auto-osservazione condivisa in alcuni momenti di post-gruppo di attività e con note scritte a disposizione del team.

L'osservazione partecipante è una tecnica di ricerca molto complessa che prevede l'inserimento di un osservatore all'interno del gruppo di lavoro. Chi svolge questo ruolo partecipa a riunioni, osserva le persone mentre lavorano. Nello stesso tempo, usa come dati non solo i comportamenti verbali e non verbali che osserva, ma anche le reazioni alla sua presenza.

L'osservazione partecipante non mimetizza l'osservatore, ma lo usa come un catalizzatore della comunicazione, capace di stimolare con la sua presenza l'espressione delle percezioni, esigenze, aspettative e fantasie degli osservati. L'osservazione partecipante è anche una action research: induce riflessioni, dibattiti, discussioni e costringe in parte i soggetti osservati a prendere coscienza delle proprie dinamiche. Queste tecniche favoriscono l'emergere del vissuto spontaneo e latente dei partecipanti.

Si sono sottolineate le modalità dell'osservazione partecipante, che prevede un coinvolgimento diretto e consapevole del ricercatore con l'oggetto studiato, la sua interazione con gli altri attori sociali: l'osservatore scende sul campo, osserva e partecipa, ma, soprattutto sa che egli stesso è uno degli attori, che la sua presenza interviene nel processo e, pertanto, ne tiene conto sia nel momento in cui agisce/osserva, sia quando rielabora i dati (Corbetta, 1999).

Il metodo dell'osservazione è la tecnica principale per la raccolta di dati sul comportamento non verbale e si può accompagnare ad altre tecniche simultanee, come l'esperimento o l'inchiesta nella sua fase preliminare.

I tipi principali di osservazione sono due: partecipante e non partecipante. L'osservatore partecipante prende regolarmente parte alle attività di chi osserva ed ha un ruolo definito all'interno del gruppo.

Un osservatore non partecipante non prende invece parte alle attività di gruppo.

Le fasi principali dell'osservazione sono:

La decisione sugli obiettivi dell'indagine.

La decisione sul gruppo di soggetti da osservare.

Il conseguimento dell'accesso al gruppo osservato.

L'instaurazione di un rapporto con i soggetti da studiare.

La realizzazione dell'indagine mediante osservazione e registrazione di appunti sul campo per il periodo di tempo prefissato.

La gestione delle crisi quando si manifestano.

La chiusura (fine) del periodo di osservazione.

L'analisi dei dati.

La redazione di un rapporto con la presentazione dei risultati

L'osservazione è utile tutte le volte che si desidera un quadro completo e approfondito di un comportamento in un dato ambiente naturale e anche in un lungo arco di tempo.

I vantaggi dell'osservazione sono:

1. Il comportamento non verbale:

quando è necessario raccogliere dati sul comportamento non verbale l'osservazione è la tecnica migliore, grazie anche alla relazione interpersonale che si instaura tra osservatore e soggetti, e che dà l'opportunità di documentare in modo dettagliato comportamenti che i soggetti stessi non sarebbero in grado di documentare.

2. L'ambiente naturale:

il comportamento osservato può essere studiato nell'ambiente naturale dei soggetti, non creando le distorsioni che l'inchiesta e l'esperimento comportano, anche se possono persistere quelle provocate dalla presenza di un estraneo.

3. Analisi longitudinale:

l'osservazione permette di studiare uno o più soggetti nel loro ambiente naturale per un periodo di tempo molto più lungo di quello consentito dall'inchiesta o dall'esperimento.

Oltre ai vantaggi l'osservazione però comporta anche degli svantaggi:

1. Mancanza di controllo:

l'ambiente naturale comporta uno scarso controllo sulle variabili estranee che possono influenzare i dati.

2. Difficoltà di quantificazione:

i dati dell'osservazione possono essere solo in una certa misura quantificabili, ma tale quantificazione si limita a frequenze e a percentuali di categorie concettuali o osservative. La gran parte dei dati raccolti sono spesso difficili da classificare e sintetizzare allo scopo di controllare le proprie ipotesi.

3. Piccole dimensioni del campione:

dato che questi studi sono generalmente condotti in modo molto approfondito, l'osservazione di gruppi numerosi richiede la presenza di più osservatori il cui lavoro è però molto spesso non comparabile con conseguenti problemi di attendibilità.

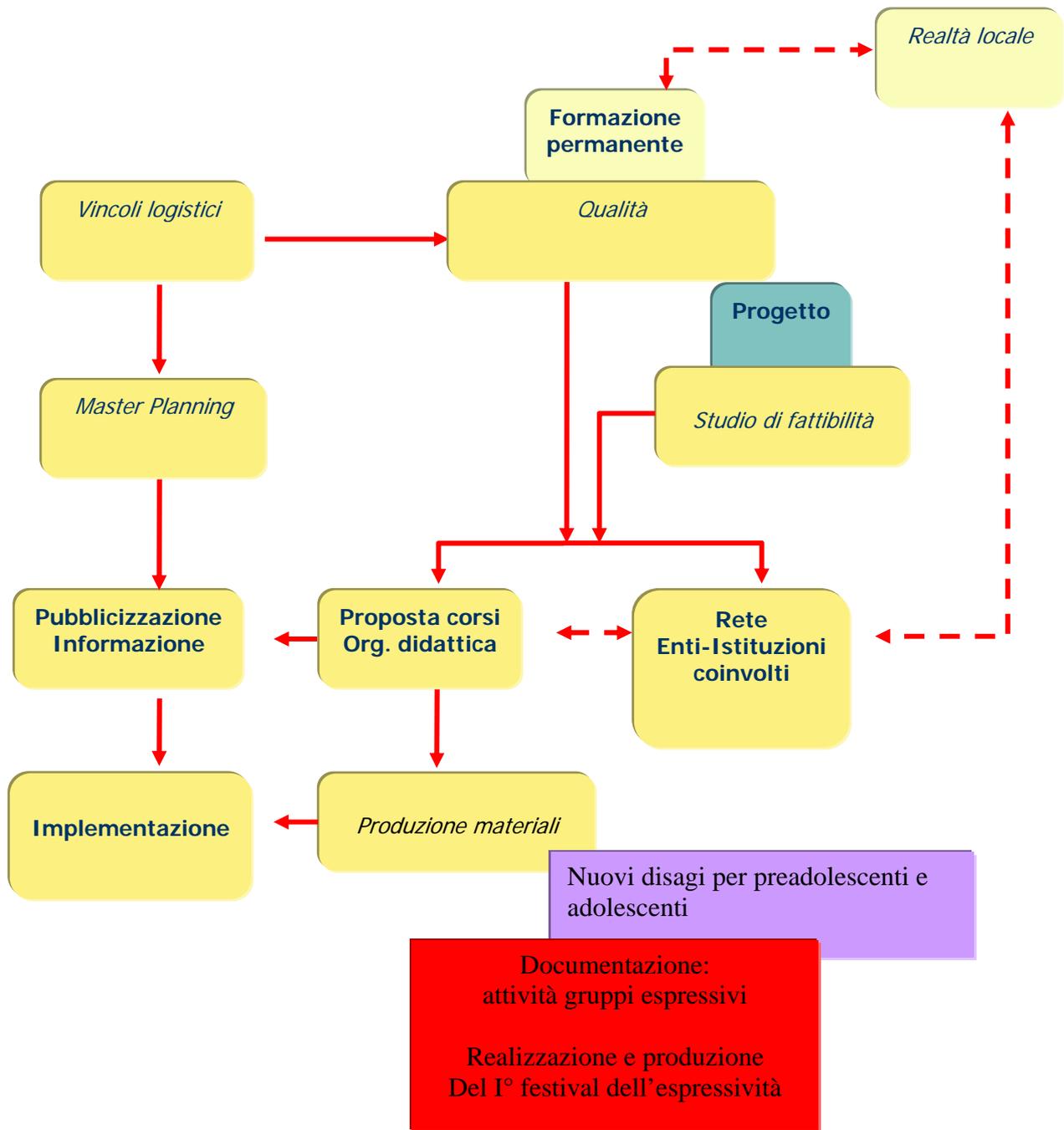
4. Accesso al campo di indagine:

spesso si incontrano difficoltà ad ottenere l'autorizzazione ad indagare in un ambiente e anche qualora lo si ottenga si sarà guardati con sospetto.

5. Mancanza di anonimato dei soggetti osservati:

l'osservatore difficilmente riuscirà a mantenere l'anonimato del rispondente, a differenza di quanto succede nell'inchiesta, il che può procurare non pochi problemi quando si affrontano temi delicati.

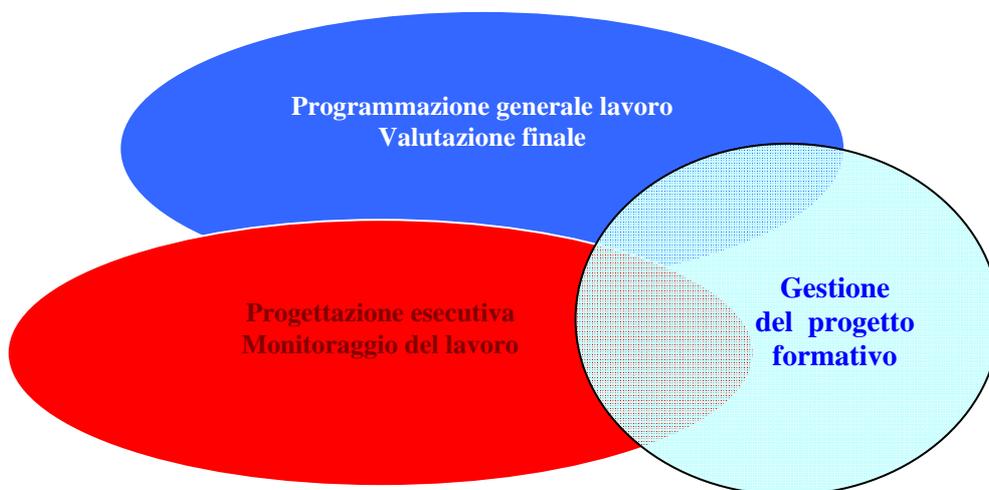
Schema delle tappe realizzate per l'ottimizzazione del progetto



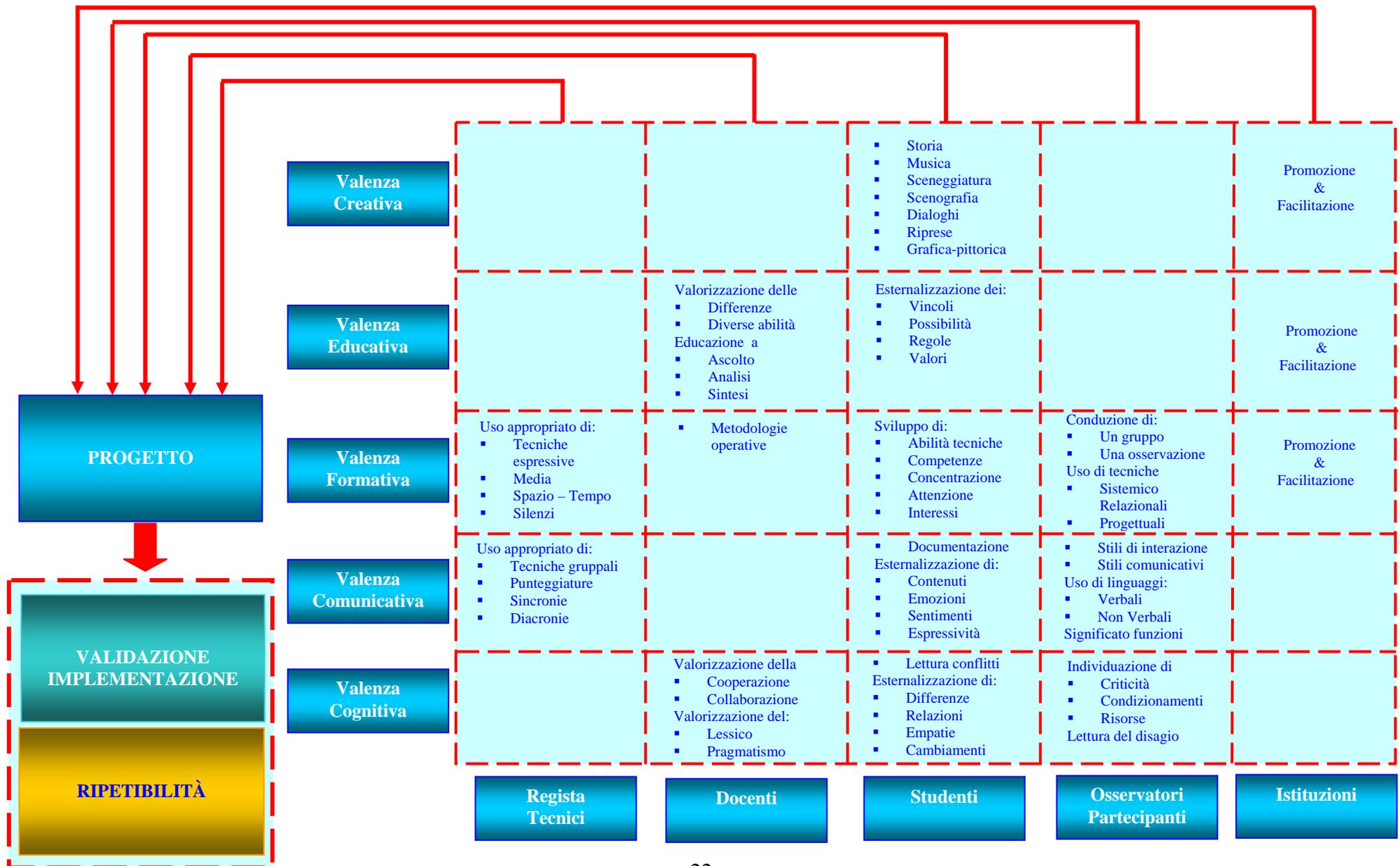
I TEAM DI LAVORO

GRUPPI DI LAVORO	MACRO-OPERAZIONI
Comitato di progetto	Programmazione generale del lavoro
	Progettazione gruppi espressivi misti
	Valutazione finale del progetto
Team di progettazione	Progettazione esecutiva dell'intervento
	Monitoraggio dell'intervento
Team di gestione	Gestione dell'intervento Riproposizione dell'esperienza in altri contesti

L'INTERCONNESSIONE FRA I VARI TEAM



OSSERVAZIONE DEI CONTRIBUTI ALLA RIDEFINIZIONE IN ITINERE DEL PROGETTO



Le osservazioni

In questa esperienza i preadolescenti e gli adolescenti sono protagonisti sotto diversi punti di vista. L'osservazione svolta ha messo in risalto e ha fatto emergere alcune problematiche riguardanti soprattutto gli aspetti didattici anche se qui vissuti in maniera del tutto diversa rispetto alla normalità in classe.

È emerso un paradigma didattico, ottimale per le attività proposte, la cui valenza ha sicuramente carattere più generale e applicabile anche a contesti più tradizionali.

Sia i Docenti ma soprattutto gli allievi hanno appreso che il problema principale dell'insegnamento, della conduzione e valutazione degli allievi, è quello di rendere la interpretabilità dei comportamenti degli allievi riconoscibile e apprezzabile agli occhi dei loro stessi attori.

È chiaro quanto sia essenziale conoscere ciò che l'allievo già sa, visto che le conoscenze precedenti sono un fattore determinante rispetto a ciò che apprende. E questo ancor più se si considera anche che l'attivazione e l'esplicitazione di ciò che l'allievo sa ha un effetto positivo sul successivo apprendimento, poiché mette in moto conoscenze e procedure presenti ma non consapevolmente disponibili, e aiuta a sviluppare la riflessione sul proprio sapere e non sapere, che sono - come sa l'esperienza didattica quotidiana - momenti cruciali nello sviluppo della conoscenza e delle abilità.

Possedere scarsi strumenti per comunicare verbalmente conduce ad una scadente qualità di vita. Ma, per converso, considerare la comunicazione come qualcosa di superfluo o pericoloso è una condizione che indirizza verso comportamenti relazionali di forte disagio psicologico e di difficoltà non solo nella propria socializzazione, ma anche nella partecipazione attiva verso ogni ordine di apprendimento.

L'osservazione delle relazioni tra tecnici/esperti e allievi ha evidenziato che il più esperto (anche se a gradi diversi di capacità) può sostenere l'attività cognitiva o di problem-solving dell'altro, "reclutandolo" al compito, semplificando il setting, focalizzando la sua attenzione sugli aspetti salienti, dividendogli opportunamente il problema. In generale, il più esperto sostiene l'attività del meno esperto con una sorta di "impalcatura di sostegno", secondo la metafora dello scaffolding che è stata usata da Bruner in una ricerca orientata all'analisi del tipo di aiuto efficace che può fornire l'adulto. Si tratta ovviamente di una impalcatura che potrà essere progressivamente smantellata quando il soggetto diventa sempre più capace di operare senza aiuto dell'altro più competente.

Inoltre il contesto di apprendimento cooperativo, che questa esperienza ha necessariamente richiesto, obbliga gli interlocutori a giustificare, ad argomentare e a concorrere nella determinazione di "buone ragioni" a favore di un range di opzioni che non è mai solo di tipo conoscitivo, ma coinvolge sempre e sistematicamente l'intera personalità degli attori del compito. I modelli culturali diventano, secondo la recente prospettiva cognitiva, la trama narrativa dei processi di apprendimento e di personalizzazione dei medesimi. Prevalentemente i condizionamenti culturali assumono la veste di storie. Per facilitare l'allievo nello sviluppo di una competenza multialfabetica nei confronti del sé come sistema culturale in evoluzione, occorre che i "testi" con cui egli entra in comunicazione siano il più possibile "storie" (e non sequenze "artificiali" di fasi), vicine agli schemi che essi già posseggono sullo svolgersi degli eventi nella realtà, e "ben connesse". Ciò significa, ad esempio, che le storie devono presentare tanto continuità (vale a dire connessioni chiare di una frase alla seguente, o da un gruppo di frasi allo schema, cioè alla trama, alla descrizione di un personaggio, alla situazione), quanto discontinuità e conflitto (fra i diversi scopi e piani d'azione dei diversi personaggi della storia) (Bruce, 1978).

Nella fase creativa di costruzione della storia da parte degli allievi essi hanno preso consapevolezza dei meccanismi che governano la mente umana. Noi pensiamo, e dunque apprendiamo, non producendo inferenze, ma innanzitutto, e ricorsivamente, producendo significati. I nostri modelli mentali non sono sillogismi, ma reti aperte di sistemi e di nodi di simbolizzazione. Lo strumento appreso e utilizzato è la mappa cognitiva - intuitivamente è una sorta di cartina mentale di una zona più o meno familiare dell'esperienza, ed è formata da elementi di informazione della più diversa natura. Abbiamo informazioni di tipo spaziale, come per esempio la dislocazione reciproca delle varie parti dell'ambiente e i percorsi che uniscono le varie zone. Abbiamo informazioni di tipo

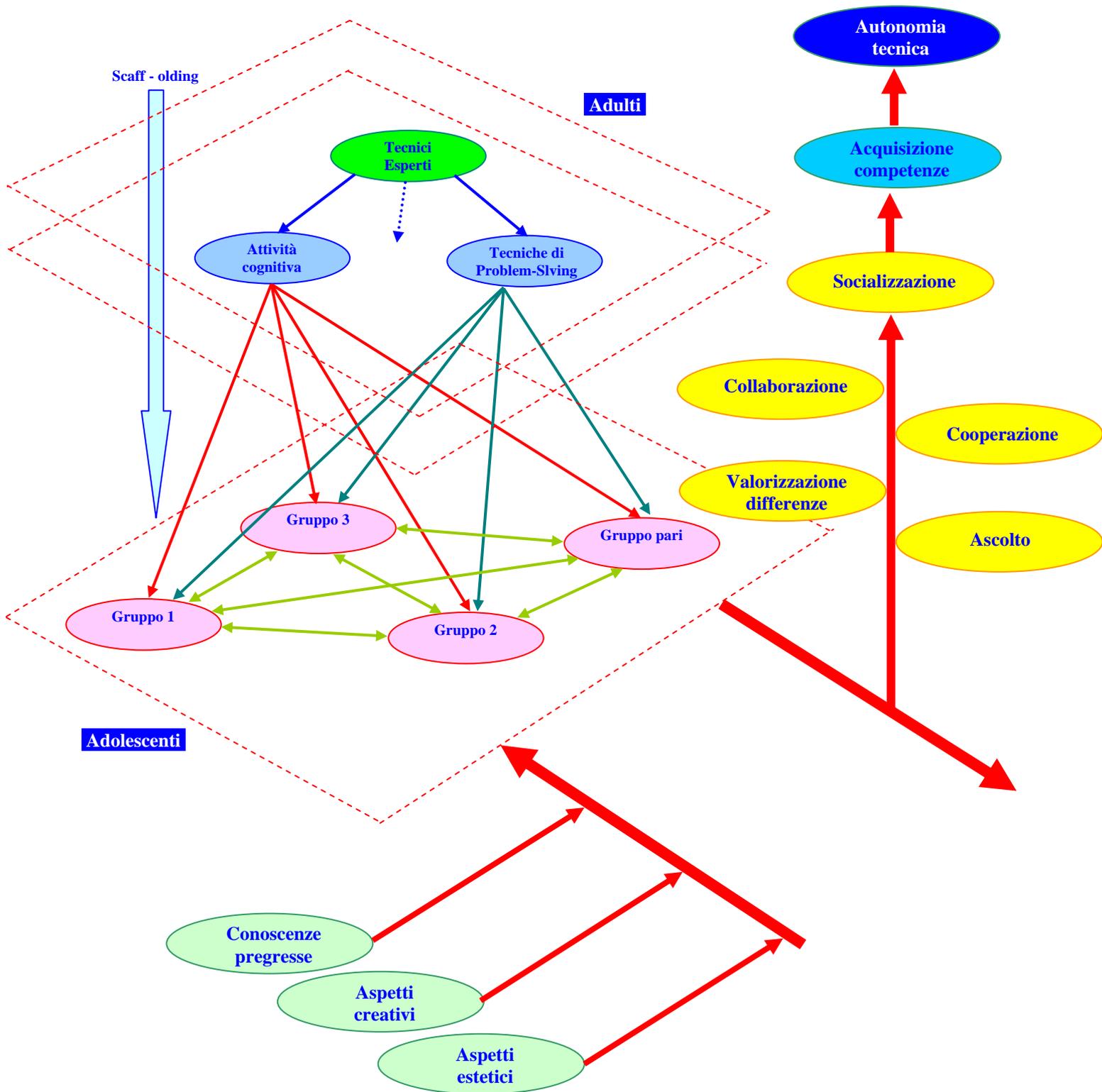
comportamentale, cinestesico, temporale. Possiamo avere tanti tipi di informazioni quanti sono i campi dell'esperienza e della conoscenza finora esplorati.

Ancora, della mappa fanno parte la funzione e l'uso dei vari elementi. Inoltre, nella mappa, in qualche modo, coesistono, accanto alle informazioni obiettive, elementi di valutazione che si organizzano in una sorta di rappresentazione emotiva dell'ambiente stesso. Questi ultimi aspetti a volte vengono definiti "immagini" di ambiente e spesso sono l'esternalizzazione di sentimenti, pregiudizi o anche valutazioni estetiche.

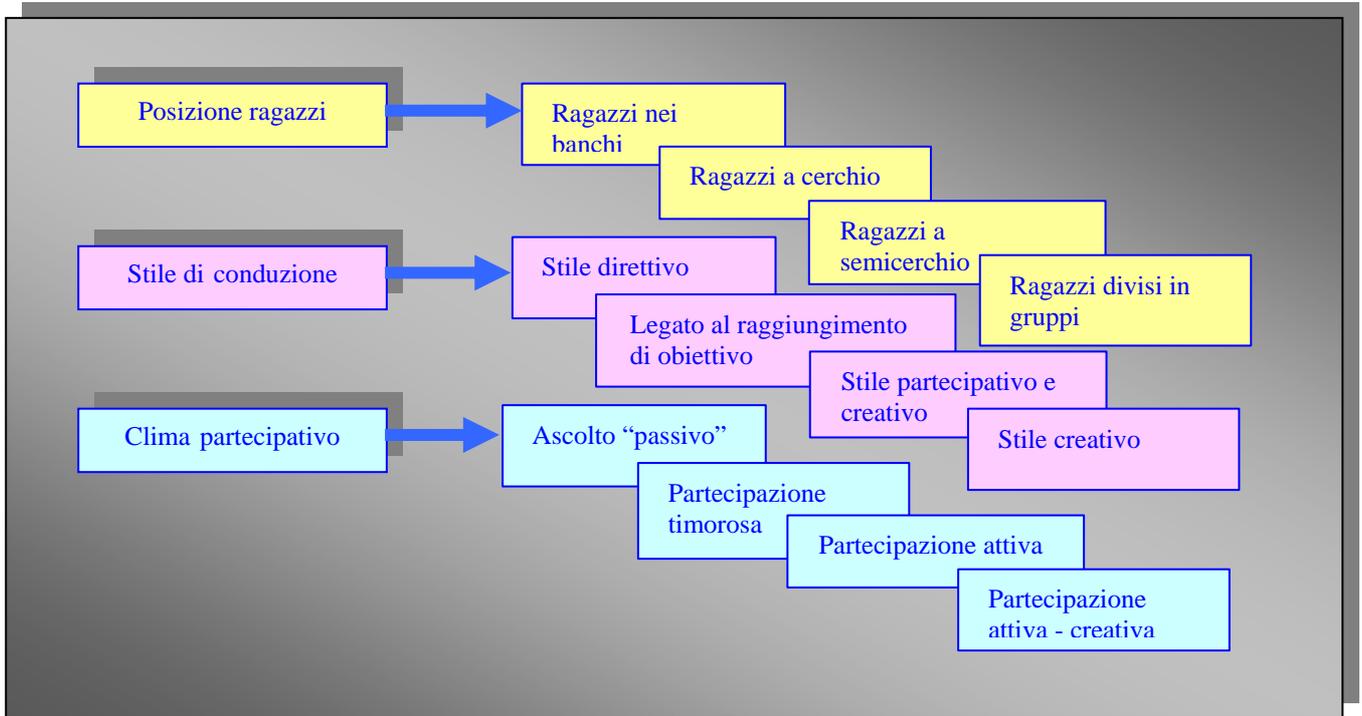
Più specificamente possiamo definire la mappa cognitiva come un'utile metafora. In realtà una metafora ambigua perché collega due processi mentali differenti tra loro: mappa cognitiva è sia il processo cognitivo attraverso cui la mente organizza i suoi dati di conoscenza (il "cognitive mapping") sia il prodotto di tale conoscenza, la rappresentazione simbolica di un settore della realtà esterna. Nel primo caso, si hanno dei processi cognitivi che organizzano i dati e le informazioni in modo spaziale. In questo senso, la mappa ha l'inestimabile vantaggio della spazialità, della simultaneità delle informazioni, e perciò la possibilità di scoprire relazioni nuove tra i dati che non erano state immagazzinati in virtù di proprie caratteristiche cogenti. Così la mappa cognitiva diviene un buon modo per risolvere i problemi, anche di natura non spaziale. Da un altro punto di vista, però, la mappa cognitiva è una rappresentazione della conoscenza. Ora per comprendere l'importanza che questo concetto riveste per gli insegnanti, avvaliamoci della distinzione tra conoscenza tacita e conoscenza esplicita proposta da Polanyi (1964). In questa prospettiva, la conoscenza in se stessa non ha una "forma", poiché si tratta della capacità di costruire relazioni, inferenze, connessioni logiche e così via. Quando però si intende comunicare la conoscenza tacita essa deve assumere una qualche forma dotata di senso. Naturalmente, la conoscenza esplicita non necessariamente deve essere esternalizzata. Può trattarsi anche di una comunicazione "interna" alla mente, e promuoversi come successione organizzata di immagini mentali. La mappa cognitiva, dunque, in quanto si configura come una modalità esplicita della conoscenza, è anche modalità di apprendimento.

Naturalmente non si naviga nel vuoto. E le mappe cognitive ogni mente se le forma entro mondi testuali infiniti, navigando tra universi di conoscenze codificate, tra codici simbolici, iconici, acustici, grafici. Ripercorrendo, infatti, faticosamente tutti i percorsi di abilità che ci conducono a sviluppare interrogazioni non solo pertinenti, ma anche utili ed efficaci, delle basi di conoscenza, ci illuminano sui percorsi analoghi che la mente di un allievo compie per costruirsi le sue, personali, mappe cognitive.

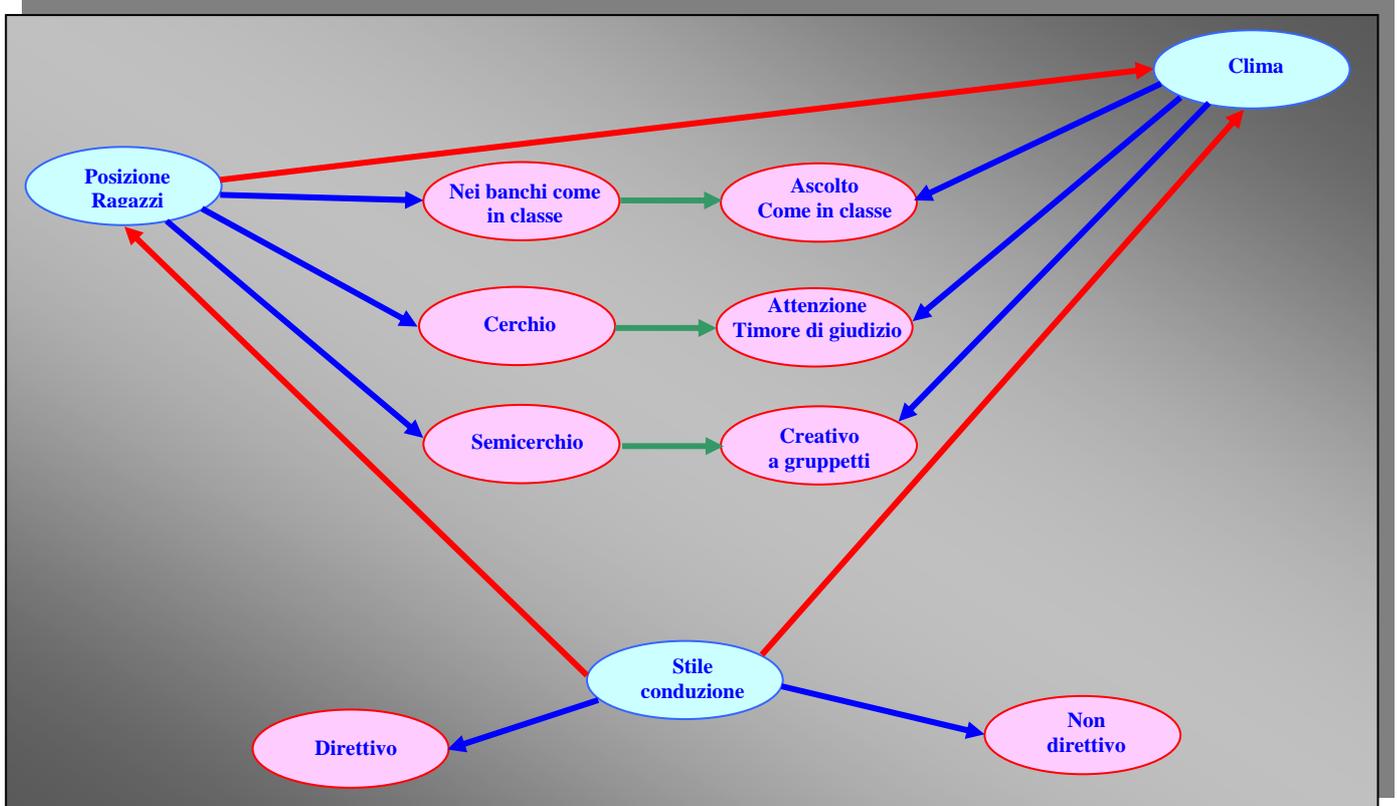
METAFORA DELLO SCAFFOLDING



EVOLUZIONE DURANTE GLI INCONTRI



LE RELAZIONI INFLUENZANTI



La costruzione del gruppo di lavoro attraverso la pratica dell'attività proposta, ha costituito anche una mediazione relazionale tra il soggetto e gli oggetti-soggetti, un rapporto tra il sapere e la conoscenza, tra la teoria e la pratica.

Centrali i contenuti delle storie proposte riguardanti la cultura giovanile e le complessità sociali della nostra epoca, ovvero convivere con le differenze etniche, culturali, generazionali, sociali ed istituzionali.

Si è costituita una relazione produttiva in quanto si è condiviso un progetto, comunicando aspettative, valutazioni, letture, interpretazioni del comportamento e dei risultati raggiunti.

Vedersi in rapporto ai propri sistemi, agli apprendimenti e alle difficoltà e di ricostruire un'immagine della propria situazione e una capacità crescente di competenze.

Un'evoluzione delle figure adulte di esperti che hanno rispecchiato e valorizzato rifiutando la falsa contrapposizione tra la declinazione educativa e quella istruttiva del rapporto docente-discente, esperto-inesperto, docente-docente, esperto-esperto.

La COMUNICAZIONE può essere quindi vista come una attività

- **COGNITIVA** in connessione con il pensiero, l'intenzionalità, l'azione pianificata
- **RELAZIONALE** interazione, contatto sociale e alimenta e sostiene i giochi relazionali fra individui
- **PARTECIPATIVA** come condivisione dei significati, sistemi di segnalazione, accordo su regole



Note

1) Classi di età mista .

I consigli dei ricercatori agli insegnanti di Sandra J. Stone ... Immaginate una classe formata da alunni di diverse età, seguiti per più anni *Le basi teoriche* da un unico insegnante. È questo il nuovo traguardo a cui tende la riforma dell'istruzione: una "classe mista", ovvero un gruppo di alunni di età differente, che segue un percorso scolastico comune, sotto la guida dello stesso insegnante per diversi anni. Il concetto di "classe mista", tuttavia, va ben oltre questa semplice definizione. Si tratta di un nuovo sistema di insegnamento basato sui risultati delle ricerche che sono state effettuate per esplorare i meccanismi di apprendimento dei bambini e creare, quindi, strumenti didattici più adeguati a favorirne la crescita. Questi fondamenti ideologici supportano e forniscono, al contempo, le linee-guida per l'applicazione di un modello di istruzione che sia volto principalmente al benessere dei ragazzi (Goodlad e Anderson, 1987) e la cui organizzazione permetta agli educatori di adeguare la scuola alle esigenze degli alunni e non viceversa (American Association of School Administrators, 1992).

Il moderno sistema "misto" considera l'apprendimento da un punto di vista diametralmente opposto, secondo una visione che trova riscontro nelle ricerche condotte nel campo della didattica. Alla sua base vi è l'assunto che le necessità e le fasi di sviluppo di un bambino sono differenti da quelli di un altro bambino, seppur coetaneo; che ciascun bambino costruisce il suo bagaglio di conoscenze, seguendo il proprio ritmo individuale; pertanto, gli stadi di apprendimento dovrebbero essere pensati in funzione delle esigenze di ciascun alunno, senza dovere necessariamente seguire un programma didattico standard deciso a priori. Se considerato in tale prospettiva, l'istruzione è un processo non un prodotto (Piaget, 1976, Piaget e Inhelder, 1969). Le classi con alunni di età diversa, inoltre, promuovono il cosiddetto "apprendimento sociale", ovvero danno la possibilità ai bambini di imparare gli uni dagli altri (Vygotsky, 1978). ...

La teoria costruttivista

Il costruttivismo di Jean Piaget (Piaget 1976, Piaget e Inhelder, 1969) ci aiuta a capire quali sono i meccanismi che favoriscono l'apprendimento dei bambini.

I.I bambini imparano in quanto individui completi. I bambini imparano attraverso lo sviluppo dei numerosi aspetti che caratterizzano la personalità umana e che interagiscono fra loro (sfera cognitiva, fisica, sociale, emotiva, estetica, morale). L'apprendimento è il risultato dell'integrazione di queste sfere (Bredekamp, 1987; Dewey, 1966). Per esempio, se un bambino sta imparando a fare le addizioni (sfera cognitiva) ed è molto motivato nell'imparare (sfera emotiva), probabilmente perseguirà il suo obiettivo con impegno. Al contrario, se il bambino è stanco (sfera fisica) o si sente frustrato (sfera emotiva), eviterà probabilmente di svolgere il compito.

Il modo in cui l'affettività (sfera emotiva) influisce sull'apprendimento dei bambini è un elemento fondamentale nelle classi miste, dove si promuove un ambiente sereno e protettivo, in cui tutti i bambini ricevono stima e incoraggiamento. L'ambiente, la didattica e le forme di valutazione spingono i bambini al limite delle loro capacità cognitive, fisiche, sociali ed emotive, conducendoli così al successivo stadio della loro crescita. Shaffer (1988) indica che i bambini che si sentono soddisfatti circa le loro competenze scolastiche e sociali ottengono maggiori successi scolastici e hanno più amici, rispetto ai bambini che si sentono inadeguati da un punto di vista sociale o intellettuale. Bloom (1981) nota anche come il successo aumenta la probabilità che un bambino sviluppi un'immagine positiva di se stesso e una forte autostima. In una classe di età mista, i bambini agiscono in un ambiente sicuro e stimolante dove possono manifestare la loro affettività (sfera emotiva). Sono liberi di correre dei rischi, sono stimolati

Apprendimento inteso come interazione sociale

Le ricerche sull'interazione sociale quale veicolo di apprendimento hanno fornito uno dei fondamenti ideologici per l'organizzazione delle classi miste. Vygotsky (1978) ha elaborato la teoria della "zona di sviluppo prossimale", secondo la quale il livello di sviluppo potenziale di un

bambino può essere potenziato attraverso l'interazione con gli adulti o con altri compagni più capaci. Anche Bandura (1977) ha notato che i bambini adottano determinati comportamenti tramite l'osservazione e la successiva imitazione di modelli sociali. In un gruppo eterogeneo per età, i più grandi diventano spesso efficaci modelli per i più piccoli. Esamineremo in questa sede come le classi miste forniscano l'ambiente naturale per l'apprendimento di tipo sociale, favorendo così l'interazione fra alunni di età diversa nelle varie discipline. Inoltre, vedremo in che modo i bambini, piccoli e grandi, beneficiano di questa nuova organizzazione scolastica.

Crescita cognitiva. Meltzer (1991) ha riscontrato che, nel contesto dell'interazione sociale, i bambini più capaci possono stimolare gli altri a utilizzare un approccio più sofisticato per risolvere un problema, attraverso un processo detto di "scaffolding". Stone e Christie (1996) sostengono anche che nei gruppi misti i bambini più grandi spingono quelli più piccoli a dedicarsi a un numero maggiore e diversificato di attività di alfabetizzazione.

Inoltre, in queste classi i bambini collaborano fra loro durante l'esperienza dell'apprendimento, poiché danno luogo a un "conflitto cognitivo" (Piaget, 1976; Trudge e Caruso, 1988). In altri termini, le differenti prospettive in gioco in una classe mista stimolano i bambini a confrontarsi. Il processo di crescita si mette in moto quando sono costretti a risolvere i loro punti di contrasto. Il conflitto cognitivo porta il membro più debole del gruppo a interiorizzare le informazioni nuove (Brown e Palincsar, 1986). A livello cognitivo, sia i piccoli, sia i grandi, beneficiano di questa interazione sociale, perché sono tutti costretti a soffermarsi sulle differenze riscontrate nel gruppo, portandole alla luce (Theilheimer 1993).

Conflitto cognitivo

Johnson (1984), i bambini più piccoli interagiscono in maniera molto positiva con i compagni più grandi e questi ultimi hanno l'opportunità di rafforzare le proprie competenze.

La presenza dei bambini più piccoli favorisce lo sviluppo sia delle capacità intellettive, sia di quelle comunicative (Roopnarine e Johnson, 1983; Konner, 1972; Whiting e Whiting, 1963; Furman, Rahe e Hartup, 1979; Allen e Feldman, 1976); mentre i bambini più piccoli traggono beneficio dall'osservazione e dall'imitazione dei comportamenti dei compagni più grandi che dimostrano maggiori competenze (Roopnarine e Johnson, 1984; Stone e Christie, 1996).

Crescita sociale. Nella classe mista i bambini più grandi sono maggiormente sensibili alla complessità dell'interazione sociale, in presenza dei compagni più piccoli (Graziano, French, Brownell e Hartup, 1976). I grandi divengono socialmente più attivi quando tentano di coinvolgere i piccoli nelle attività scolastiche. Un vantaggio, invece, per i più piccoli è la necessità di fare ricorso a competenze più complesse per cercare di interagire con i compagni più grandi (Brownell, 1990). Brownell (1990) indica che i gruppi misti rappresentano il contesto ideale perché i piccoli acquisiscano e consolidino le competenze dei compagni a livello sociale.

comportamenti prosociali come l'assistenza, la condivisione l'accettazione del turno sono più evidenti in un gruppo misto (Katz, Evangelou e Hartman, 1990): I bambini in questo contesto imparano a educare e a guidare un altro individuo. La presenza di bambini più giovani incoraggia lo sviluppo di un atteggiamento protettivo nei loro confronti (Roopmarine e Johnson, 1983; Konner, 1972; Whiting e Whiting, 1963; Furman *et al.* 1979; Allen e Feldman, 1976). Stright e French (1988) hanno riscontrato che nei gruppi misti si dà la possibilità a tutti di divenire leader e che "molti bambini non possiedono le competenze e le caratteristiche che permettono loro di emergere in un gruppo di coetanei. Con una lieve differenza di età, invece, ogni bambino può raggiungere lo status di leader con i bambini più piccoli".

Crescita emotiva. In una classe mista, non c'è competizione per cercare di soddisfare le aspettative previste per quel livello, il che permette di ottenere un'atmosfera collaborativa. Gli alunni si aiutano reciprocamente da un punto di vista sia accademico, sia sociale e l'interazioni fra gruppi di età diversa crea negli anni un'atmosfera familiare in cui i bambini possono crescere e godere di stabilità emotiva.

Secondo le ricerche condotte finora, i bambini preferiscono interagire con altri bambini di età diversa dalla loro, piuttosto che con i coetanei (Ellis, Rogoff e Cromer, 1981; Stone e Christie, 1996). Altri studi indicano che gli alunni inseriti in una classe mista, in cui la differenza di età è pari a tre anni, hanno maggiori benefici, rispetto a i bambini che frequentano classi con una differenza di età di due anni (Stone e Christie, 1996). Inoltre, in una classe mista tutti gli alunni, non solo i più piccoli, traggono vantaggio dall'interazione con compagni di età diversa (Roopnarine e Johnson, 1984; ...