

E D U C A T O R I A L L A V O R O

## Adolescenti in DAD, place identity e lutto

Alessandro De Michele\*

L'adozione della DAD, come strategia risolutiva per ricomporre la lacerazione introdotta dalla crisi pandemica nel tessuto delle comunità scolastiche, ha portato con sé molte riflessioni e dibattiti "ad onda lunga": DAD invocata e/o DAD criticata, DAD occasione e/o DAD illusione, DAD necessaria e/o DAD accessoria. E il mondo della scuola già si interroga su quale possa essere il suo utilizzo in un futuro (speriamo prossimo), al netto delle condizioni emergenziali. Non ci si può astenere tuttavia dal constatare come la chiacchierata DAD sia stata l'unica reale metodologia che, nel mezzo della crisi, abbia permesso di avviare quel processo di guarigione del tessuto lacerato delle comunità scolastiche, sul piano della relazione didattica ed educativa (ma anche istituzionale, in senso lato).

All'interno dell'Agorà della scuola, a più livelli, spesso si levano voci (di docenti, dirigenti, studenti, educatori, famiglie, ecc.) che orientano il *focus* della discussione sull'elenco delle diverse criticità che contraddistinguerebbero l'utilizzo della DAD. Tra i vari effetti collaterali per cui essa – da alcuni fronti – viene bocciata e dichiarata

\* Baccalaureato in Teologia e laurea breve in Psicologia, Docente di religione cattolica alla scuola superiore.

non idonea, due vengono nominati con maggiore insistenza. Il primo (lamentato soprattutto da docenti e genitori) riguarda la carenza che tale tecnologia introdurrebbe a livello della relazione educativa che, in modalità a distanza, sarebbe fortemente compromessa dalla assenza di co-presenza (in uno stesso tempo e luogo) di docenti e alunni, impossibilitati alla modalità *face to face*. In presenza, come si dice, «è tutta un'altra cosa». Il secondo effetto collaterale afferisce all'impatto della DAD sul profilo più squisitamente metodologico della didattica e dell'apprendimento. Fare una lezione in presenza non avrebbe eguali dal punto di vista del coinvolgimento e dell'efficacia, come una verifica in classe non sarebbe paragonabile per quanto concerne l'affidabilità e l'accuratezza della valutazione (per citare i due momenti tendenzialmente ritenuti fondamentali della scuola). Inoltre, i ragazzi comprenderebbero molto meglio in presenza perché, nel caso di dubbi, l'interazione e la ripetizione della spiegazione sarebbero più immediate, eventualmente anche dopo il termine dell'ora di lezione.

Questi due aspetti critici, più o meno condivisi, secondo molti sarebbero anche la chiave di lettura per comprendere il tipo di esperienza deprimente a cui sono sottoposti gli alunni che stanno attraversando il momento *fascinans et tremendum* dell'adolescenza e, ancora, aiuterebbero a spiegare, seppur in modo generale, i casi di disagio più marcato caratterizzati da depressione, ritiro sociale, disturbi alimentari, autolesionismo, che si sono manifestati tra gli studenti adolescenti. In sintesi: ai ragazzi sono mancate le *relazioni reali del contesto classe* e il coinvolgimento della *lezione in presenza*. Pare essere questa la "diagnosi" ormai condivisa, soprattutto da docenti e genitori.

Tuttavia, fermandosi per un istante e senza sottovalutare questi aspetti, è bene chiedersi se anche *dal punto di vista dei ragazzi e delle ragazze adolescenti* siano proprio questi i punti critici della DAD e della sua prima implicazione che consiste nel non poter frequentare la scuola. Non vogliamo entrare nella questione, ma proporre semplicemente due osservazioni per rilanciare la riflessione. Rispetto al primo "effetto collaterale" (tralasciando per un momento la domanda riguardo a quanto sia reale il virtuale e di conseguenza la relazione che da esso scaturisce) ci chiediamo se la scuola, riguardo alla socializzazione, non venga in un certo modo caricata di un'esclusività che porta – almeno sotto questo aspetto – a sovrastimarla. Infatti molti ragazzi,

al di là dei diversi colori delle regioni, non hanno smesso di ritrovarsi (come foto e video sui social mostrano ampiamente), in casa o nei loro luoghi di riferimento, con i loro coetanei e il gruppo dei pari, il quale la maggior parte delle volte *non* coincide con il gruppo-classe. Pertanto, se da una parte la classe ha la sua specificità nell'essere chiamata a diventare – per dirla con Bion – «gruppo di lavoro» (aspetto formativo distintivo della scuola, non contemplato nel gruppo dei pari), dall'altra il gruppo-classe, sebbene importante luogo di relazione per le ragioni dette poco sopra, non può essere considerato, di fatto, esclusivo rispetto alla pratica della socialità. Sebbene la DAD costringa a seguire le lezioni in casa (ed è forse questo il punto più critico), nel tempo extra-DAD i ragazzi trovano altre vie per vivere in senso forte la loro socialità. Rispetto al secondo “effetto collaterale” (cioè il grado di coinvolgimento della lezione in presenza e la possibilità di essere meglio “verificati”) se si sottopone la domanda ai ragazzi, attraverso anche un semplice sondaggio minimamente strutturato, esso viene menzionato al massimo solo da un 25% di loro e non come primo fattore critico della DAD. Pertanto, nel dibattito in corso, la lettura *mainstream* sembra piuttosto risultare una proiezione degli insegnanti e delle figure formative che, *nelle loro narrazioni* su adolescenti e DAD, “vestono” i ragazzi di un punto di vista, il proprio, ben distante dalla realtà di cui si parla. Certamente la scuola in presenza conserva una sua unicità e immediatezza, ma i distinguo appena delineati mostrano che forse non è così immediato individuare il *proprium* di questa unicità.

Lasciando sullo sfondo questi aspetti, vorremmo ora considerare un ulteriore fattore quasi mai menzionato e che, a nostro avviso (ma siamo in buona compagnia), mantiene un impatto notevole sull'equilibrio e la salute mentale dei ragazzi/e adolescenti, soprattutto perché adolescenti. È il fattore *luogo*. Agli studenti adolescenti della scuola non mancano solo le relazioni con i compagni di classe, il rapporto educativo con i docenti o l'eventuale qualità della lezione in presenza, ma manca... *la scuola fisica*, quel *luogo* che è la *loro* scuola. Ci sarebbe molto da discutere sul fatto che non si possano creare relazioni significative online oppure scrivendosi; ma se una relazione non in presenza la si può in un certo modo mantenere con diverse altre modalità, non è così per la relazioni con un luogo.

Il luoghi non sono neutri. Le persone instaurano una relazione di attaccamento con i luoghi che abitano e frequentano. Per spiegare tale rapporto la psicologia ambientale usa, come analogia, la *teoria dell'attaccamento* di Bowlby<sup>1</sup> e il concetto di *scaffolding* ("impalcatura") introdotto da Bruner<sup>2</sup>. In questo senso l'ambiente, assumendo col tempo determinati significati, diventa parte importante nello strutturarsi della persona, fornendo quel supporto e appoggio di cui essa ha bisogno per assolvere ai compiti evolutivi, in quel dato momento di crescita. Come lo sviluppo umano procede attraverso l'instaurarsi di una relazione significativa con determinate figure (*caregiver*) che, sostenendolo (*scaffolding*), favoriscono il soggetto nel raggiungimento degli obiettivi previsti da una data tappa evolutiva, analogamente un luogo "sufficientemente buono" (Winnicott<sup>3</sup>) assolve un compito di supporto al soggetto, promuovendone il cammino evolutivo. Se ci fermassimo un attimo a fare memoria, ognuno di noi potrebbe elencare uno o più luoghi significativi per sé, proprio perché hanno favorito e ospitato il raggiungimento di un obiettivo di miglioramento, una tappa fondamentale di crescita. Un luogo, forse unico per valore e significato, soprattutto per il clima, le caratteristiche e le opportunità che ha offerto.

Dei diversi e fondamentali compiti evolutivi che si avviano/aprono nell'adolescenza, ne citiamo uno in particolare: il processo di "desatellizzazione"<sup>4</sup> rispetto alla famiglia d'origine, sotto la spinta propulsiva di una forte "carica esplorativa". Proprio questa "carica" porta gli adolescenti a conquistare nuovi spazi, luoghi e ambienti "sufficientemente buoni" che, assieme a nuove figure di riferimento e al gruppo di appartenenza dei pari, possano concorrere a fornire loro un supporto per attraversare i compiti evolutivi che li attendono e verso cui sono proiettati. Gli "ambienti secondari", rispetto all'"ambiente primario" della casa, quando presentano determinati tratti (*affordan-*

<sup>1</sup> J. Bowlby, *The nature of the child's tie to his mother*, in «International Journal of Psychoanalysis», (39) 1958, pp. 350-373; J. Bowlby, *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*, Basic Books, NY 1982 (2nd).

<sup>2</sup> D. Wood - J.S. Bruner - G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», (17) 1976, pp. 89-100.

<sup>3</sup> D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando Editore, Roma 1974.

<sup>4</sup> G.E. Terruggi - M.L. Tapparo, *Corporeità ed esplosione spazio-motoria*, in S. De Pieri - G. Tonolo, *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando Editore, Roma 1990.

ce) o buone caratteristiche, forniscono *scaffolding* proprio come le "figure secondarie", in vista dei compiti evolutivi. Se «la scuola rappresenta dunque un ambito fondamentale di sperimentazione e valorizzazione del Sé adolescenziale e si costituisce, insieme alla rete delle relazioni spontanee con i coetanei, come un'area intermedia e di passaggio, tra la famiglia e la società»<sup>5</sup>, anche nella sua componente fisica di luogo essa si pone come quell'ambiente secondario che permette esplorazione, appropriazione e in una certa misura anche personalizzazione. L'ambiente scuola assume quindi per molti adolescenti il ruolo di quella «prateria da abitare e coltivare», in vista delle loro conquiste identitarie e del loro sviluppo psico-affettivo. E proprio verso questo luogo essi creano un attaccamento, la maggior parte delle volte positivo. Ciò non riguarda solo la didattica, l'apprendimento, la valutazione o l'essere classe-gruppo di lavoro, quanto il modo di vivere quel luogo-scuola, che è quella scuola, quell'aula, quel banco, con tutto il significato che quel luogo fisico assume per ogni ragazzo. Per capire tale aspetto basta entrare nelle classi e vedere come i ragazzi sentono loro l'aula in cui sono, sentono loro il loro banco, sentono loro perfino i bagni (come mostrano i graffiti e/o i disegni "ancestrali" e/o le dediche, presenti mediamente nei bagni soprattutto maschili). I muri disegnati delle classi, i cartelloni appesi, le incisioni sui banchi: tutto esprime che nessuna parte di quel luogo è neutra.

Ma quando un evento atteso o non prevedibile (ad esempio il cambio di istituto o il termine degli studi oppure una pandemia) rompe questo attaccamento producendo una discontinuità, i ragazzi scoprono, improvvisamente, la presenza di un legame rimasto implicito: sperimentano di avere, cioè, una *place identity*, un'identità di luogo, in cui rientrano a pieno titolo gli ambienti consueti e significativi frequentati spensieratamente fino al giorno prima. La *place identity*<sup>6</sup> è parte integrante dell'identità della persona, sua componente a pieno titolo, e alla sua formazione concorrono anche quei luoghi verso cui le persone sono andate sviluppando un "attaccamento secondario".

<sup>5</sup> M. Lancini, *L'apprendimento e la scuola*, in A. Maggiolini - G. Pietropolli Charmet, *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 194.

<sup>6</sup> H.M. Proshansky - A.K. Fabian - R. Kaminoff, *Place-identity: Physical world socialization of the self*, in «Journal of Environmental Psychology», 3 (1983), pp. 57-83.

Per moltissimi ragazzi uno di questi è, appunto, la *scuola-fisica*, la loro scuola: quei muri, quei banchi, quegli odori.

Al di là di quanto la natura dell'attaccamento possa essere più o meno positiva, la rottura del legame con un luogo evidenzia dinamiche analoghe a quelle con una figura di riferimento. Innanzitutto, la presenza di stress e l'elaborazione del *lutto*, con le emozioni ad esso associate. È ciò che avviene quando un *lockdown* preventivo costringe improvvisamente a chiudere le scuole per lungo tempo. Se nel caso degli adulti l'assenza del luogo e il lutto per la rottura dell'attaccamento avviene tendenzialmente su un terreno già strutturato, negli adolescenti (per le componenti evolutive che caratterizzano tale fase di sviluppo) la questione risulta un po' più complessa.

Ciò per almeno due motivi. Il primo perché essi si trovano ad aver a che fare con emozioni legate alla perdita (tristezza, rabbia) senza sapere bene perché, dato che la maggior parte delle narrazioni sulle criticità della DAD si focalizzano soprattutto sulla mancanza di relazioni, intese esclusivamente all'interno della classe, e sugli aspetti didattico-docimologici (cose tutte presenti, ma la cui rilevanza va precisata). I ragazzi spesso non sono accompagnati nella lettura di tali difficoltà, perché anche le figure di riferimento presenti nell'Agorà della scuola faticano a interpretarne la complessità, tendendo a semplificarla, non aiutando a mettere a fuoco anche altri aspetti (sebbene anch'essi li vivano e lo esprimano), come la perdita del *luogo-scuola*. Il secondo motivo è proprio legato alla perdita da parte dei ragazzi di un "ambiente secondario" così importante, che costituisce uno dei più potenti e significativi trampolini di lancio verso l'adempimento dei compiti evolutivi propri della loro età. Il rimanere a casa per troppo tempo rischia di appiattire gli adolescenti sull'"ambiente primario" della famiglia, depotenziando quel processo di "sistole e diastole" (tra ambiente primario e ambiente secondario) che promuove il processo di *separazione e desatellizzazione* dai legami familiari, tappa evolutiva essenziale verso il mondo adulto.

Sulla scorta di queste considerazioni possiamo meglio comprendere come la scoperta improvvisa della *place identity* e la rilevanza simbolica del luogo (anche del luogo-scuola) a cui essa rimanda in ordine all'attaccamento, sia un punto delicato che non si può risolvere facilmente, nemmeno con modalità virtuali, alla stregua di una re-

lazione, di una lezione o di una valutazione. La *scuola-fisica* rimane lì, non può passare attraverso la DAD o altri canali virtuali, se non come un museo. Essa non è digitalizzabile e vivibile allo stesso tempo. Si può scattarle una foto o farle un video, ma siamo già nella linea della nostalgia e della mancanza.

In questo processo il luogo-spazio diventa tempo, perché custodisce in modo simbolico le coordinate di un'esperienza dispiegatasi abitandolo, promessa per il futuro, sempre più luogo di crescita e di scoperta di sé, finanche di rivelazione, "impregnato" di significati e di senso. Così anche la scuola fisica, quelle mura, quei banchi, non sono un luogo neutro, ma *quel* luogo che ha silenziosamente accompagnato il passare dei giorni, che ha ospitato e sostenuto il cammino, trampolino per acrobazie evolutive, luogo che ha curato ferite, testimone di traguardi raggiunti, futuro ponte verso *quel* tempo passato la cui memoria si farà poi memoriale vivo e tassello fondamentale della propria identità.

Due interrogativi finali, a partire dal nesso tra DAD, attaccamento, *place identity* ed elaborazione del lutto: 1) Quali strategie la scuola può attuare per affrontare il problema della rottura di legami di attaccamento che i ragazzi vivono ormai ad ogni *lockdown*? 2) Quanto siamo in grado oggi, come figure formative di riferimento, di leggere la realtà della cose anche nei suoi aspetti più duri, per accompagnare i ragazzi attraverso «esta selva selvaggia e aspra e forte», come quella del lutto e della perdita di un ambiente di crescita significativo e insostituibile? Ciò soprattutto a fronte dell'undicesimo comandamento dell'epoca contemporanea, anche dagli adulti sempre osservato: «Connessi, sempre».