

Numero 1

# magister

le nuove frontiere dell'educazione

Anno 2



# magister

le nuove frontiere dell'educazione



ISBN: 978-88-96217-16-0

**Impaginazione e Stampa: Grafiche Santocono - Rosolini (SR)**

**Marzo 2011**

**Printed in Italy**

**© Edizioni Grafiche Santocono – 96019 ROSOLINI (SR)**

*www.grafichesantocono.it*

*info@grafichesantocono.it*

**Direttore:**

*Alberto Moltisanti* – Dirigente Scolastico dell'Istituto Statale d'Istruzione  
Secondaria 'G. Verga' – Modica (RG)

**Responsabile coordinatore del progetto:**

*Piorgiorgio Barone* – Docente di Scienze Sociali

**Direzione e Redazione:**

Istituto Statale d'Istruzione Secondaria Superiore 'G. Verga' - Piazza Baden-  
Powell, 1 - Tel. 0932 903462 - 97015 Modica (RG)

Anno II n. 1 Marzo 2011 (numero in attesa di registrazione)

**[magister@istitutoverga.it](mailto:magister@istitutoverga.it)**



**Istituto d'Istruzione Superiore  
"G. Verga"**

LINGUISTICO – PEDAGOGICO – SOCIALE – MUSICALE – PER GEOMETRI – T.I.M.A.



**Piazza R. Baden-Powell, 1 - Tel. 0932.903462 - Fax 0932.764610  
<http://www.istitutoverga.it> - [rgtI02000n@istuzione.it](mailto:rgtI02000n@istuzione.it)**



*Questo numero della rivista Magister è dedicato  
alla memoria del Prof. Alberto Decaro,  
prematuramente scomparso a novembre del 2010.*

*Giovane docente di matematica e fisica  
dell'Istituto 'G. Verga' di Modica  
ha lasciato nei Suoi alunni un segno indelebile  
di studioso, di didatta e di educatore;  
nei Colleghi che lo hanno conosciuto  
l'espressione più alta di stima, cordialità e di caparbio impegno  
filtrato da mite riservatezza e profonda umiltà.*



## INDICE

<b><i>PRENDERE IL VOLO</i></b> Piergiorgio Barone	Pag. 9
<b><i>MAGISTER - LE RAGIONI DI UNA RIVISTA</i></b> Simon Villani	11
<b><i>IL PENSIERO DELLE DIFFERENZE - LA CONCEZIONE PEDAGOGICA DELLA CITTADINANZA PLANETARIA</i></b> Laura Tussi	17
<b><i>LA COSTITUZIONE ITALIANA - LUCE ORIENTANTE DI UNA CULTURA E DI UNA POLITICA CONTRO IL TOTALITARISMO</i></b> <i>Intervista al prof. Luciano Corradini a cura di Rinaldo Stracquadanio</i>	37
<b><i>VIVERE LA COSTITUZIONE A SCUOLA - STRUMENTI D'INSEGNAMENTO</i></b> Rinaldo Stracquadanio	43
<b><i>L'ORIENTAMENTO DIFFUSO E L'AZIONE EDUCATIVA ORIENTANTE NELLA PRIMA ADOLESCENZA</i></b> Biagio Caruso, Giuseppina Pellegrino, Maria Grazia Sotera e Simon Villani	53
<b><i>LETTERA APERTA AI "BAMBINI DIGITALI"</i></b> don Fortunato Di Noto	95
<b><i>NIETZSCHE E LA SCIENZA - LA FINE DEL DETERMINISMO</i></b> Andrea Cevenini	99
<b><i>L'APPRENDIMENTO MOTIVATO</i></b> Silvana Fiderio	105
<b><i>LO SPORT COME VEICOLO DI PROMOZIONE SOCIALE - UN'ESPERIENZA EDUCATIVA IN UN QUARTIERE PERIFERICO DI UNA GRANDE CITTÀ SICILIANA</i></b> Stefano Curcuruto	111
<b><i>DENTRO IL LABIRINTO DELLA CONDIZIONE GIOVANILE MERIDIONALE</i></b> Luciano Nicastro	137
<b><i>AFFERMAZIONE O SOPRAFFAZIONE? - QUANDO LA FORZA DIVENTA VIOLENZA ... COME PREVENIRE?</i></b> Lucia Nicastro	161

**LE EMOZIONI DEL CONFLITTO E LE EMOZIONI DELLA  
NEGOZIAZIONE** 173  
Giovanni Belluardo

**PARLA COME MANGI, OSSIA DEL BELLO SCRIVERE (FORSE) - *FORMA E  
SOSTANZA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA*** 181  
Antonino D'Anna

**INSERTO *DISABILITÀ*  
SILENZIOSI MONDI PARALLELI** 189

**DISABILITÀ - *DALLA FAMIGLIA ALLA SOCIETÀ*** 191  
Antonino Marù

**DEFICIT E SURPLUS NELLA PRESTAZIONE SCOLASTICA E  
ADATTABILITÀ SOCIALE CONFRONTATI CON LA CAPACITÀ COGNITIVA  
IN SOGGETTI CON SINDROMI GENETICHE CHE CAUSANO RITARDO  
MENTALE** 195  
*Intervista al prof. Renzo Vianello a cura di Piergiorgio Barone*

**IL CLOWN: L'AIUTO DI UN AMICO - *BALLIAMO!!! CHI CON UNA  
GAMBA, CHI SENZA, CHI CON TUTTE DUE!!!*** 201  
Alessandra Farneti e Federico Palloni

**SENSATE *ESPERIENZE*** 217

**LA SCUOLA CHE VORREMMO - *SURVEY ESPLORATIVO SULLA  
QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE IN ITALIA IN RIFERIMENTO  
ALLA COSIDDETTA *RIFORMA GELMINI**** 219  
a cura di Piergiorgio Barone

**LA MEDIAZIONE SCOLASTICA DAL VIVO: LE TESTIMONIANZE  
DEGLI ALUNNI** 226  
Maria Betulla

# PRENDERE IL VOLO

di

Piergiorgio Barone<sup>1</sup>

Parafrasando Manzoni, ci rivolgiamo ai nostri *venticinque lettori*, nella speranza che dopo il n. 0 del maggio 2010, siano magari cresciuti in numero. Chiediamo scusa per l'attesa in quanto questo numero 1- anno II, esce tre mesi dopo essere stato annunciato ad autori e ad amici.

Durante questi dieci mesi che ci separano dal precedente numero, autori e collaboratori abbiamo vissuto l'esperienza che vivono tutti i bambini nei primissimi anni di vita quando si impegnano in attività varie, dall'afferrare oggetti all'agitar le gambe, a produrre suoni, a fare spruzzi nell'acqua, provando piacere funzionale ed essere causa. Anche noi nel nostro piccolo abbiamo 'prodotto movimento', realizzato contatti personali, fatto telefonate, inviato mail con e senza allegato il numero in pdf, sms, inviato e recapitato buste con copia della rivista. Insomma, abbiamo *socializzato* un progetto, nella speranza che l'atmosfera e la modalità dell'accoglienza ci desse sentore della possibilità di continuare o spegnere questa candela che s'era accesa: *giochi di esercizio*, dunque, di piagetiana memoria. Noi amiamo, piuttosto, pensare a *prove tecniche di trasmissione*. Perché nel nostro caso proprio di *trasmissione* si tratta.

Un tentativo di *trans mittere*, produrre e mandare avanti (in un momento di eclisse/tramonto dell'impegno istituzionale, malcelato da una visione stacanovista, ma interessata, di riforme non coerenti non solo con la storia della scuola italiana, ma neanche con quella della Unione Europea).

---

<sup>1</sup> **Piergiorgio Barone**, già insegnante di Lettere Italiane e Latine ed ora di Scienze Sociali presso l'Istituto Verga di Modica (RG), ha svolto attività di critico letterario (*La Fiera Letteraria* di Roma), corrispondente di quotidiani (*L'Oru* di Palermo, *Il Diario di Ragusa*), e vari (*Informatica e Scuola*, *Dialogo*, *Pagine dal Sud*, *Vita Diocesana*); è stato direttore responsabile dei servizi giornalistici di RTM *Radio Trasmissioni Modica* e del mensile *Comunità*. Ha pubblicato diversi saggi su: *Autorientamento*, *Orientamento Scolastico e Professionale dopo la scuola media* (Distretto Scolastico 54); *Educazione al rischio sismico*; *Storia, economia, società, problemi, tradizioni, immagini del Lavoro Ibleo* (3 voll.); *Teoria e Prassi della Valutazione Scolastica* (Argo, 1997) il software *GIUDIZI*, per la formulazione automatica e la scrittura nelle schede ministeriali dei giudizi di valutazione nelle scuole di ogni ordine e grado; *Registri dell'insegnante, del tutor, della progettazione, del portfolio, della classe etc. per la nuova scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo°* (Argo, 2000-2009). Infine: *Dizionario Concettuale e Legislazione scolastica* (coautore - Adierre, 2004). Ancora *L'Istruzione Magistrale a Modica*, 2004; *Mithyca / Storie del mondo antico*, 2005; *Programmare e valutare per competenze*, 2006; *Ti racconto la storia* (con lo pseudonimo di Olaf Normann Sowolo), 2006, tutti *EdiARGO*. I *documentari in VHS: I sogni di pietra / Barocco a Modica; Una storia aperta per i 150 anni della Diocesi di Noto; Quale Parrocchia per il Terzo Millennio?; Ćiuri ri maju* sulle tradizioni del primo di maggio. In corso di pubblicazione *Lineamenti storici delle istituzioni scolastiche iblee dal Seicento ai nostri giorni*. Attualmente è direttore responsabile delle collane editoriali *Educational software* ed *EdiARGO* della Argosoftware di Ragusa. Ha la responsabilità editoriale del progetto *Magister*.

Lo abbiamo fatto con coraggio - qualcuno dirà con temerarietà -: un impegno dal basso, di chi opera nella scuola, nelle associazioni, nei gruppi di solidarietà; ma anche nelle università e nelle istituzioni; di chi opera nella provincia più meridionale d'Italia, ma senza avvertire la marginalizzazione che qualcuno pregiudizialmente vorrebbe stigmatizzare.

*Magister*, ove ce ne fosse bisogno (e forse ce n'è ancora), mostra con umiltà che la cultura, quella vera, quella che discute e affronta i problemi del vivere quotidiano e del futuro, non ha dimensioni geografiche, politiche, ideologiche; le sue pagine, i suoi contenuti mostrano che ciò che conta è l'obiettivo: *le nuove frontiere dell'educazione*. Per esso educatori, operatori, docenti di scuole di diverso ordine e grado (da quello dell'infanzia all'università), studiosi, autori di libri, rappresentanti e responsabili di importanti istituzioni hanno accettato di scrivere e confrontarsi, di leggere e decodificare, con gli strumenti di cui ciascuno di essi dispone, la realtà dell'impegno educativo del nostro tempo e del nostro Paese.

La cosa che risulta quasi sconvolgente è che molti hanno accettato di scrivere su *Magister* senza che ci conoscessero in modo diretto e personale. Lo han fatto liberamente, con piacevolezza, anzi incoraggiandoci, con un semplice approccio via mail o telefonico, magari tramite un 'gancio', un amico/a comune che potesse testimoniare della serietà dell'obiettivo e dell'impegno pregresso di coloro che animano la rivista.

Tutto ciò ci responsabilizza ancora di più nel definire e riaffermare con forza quell'obiettivo annunciato nel n. 0, cioè il "desiderio di mettersi in gioco per discutere temi e problemi, proposte e *sensate esperienze* del mondo dell'educazione... per contribuire all'analisi di fenomeni sociali e culturali attuali di grande rilevanza, la cui ricaduta sul mondo della scuola è oggi particolarmente pregnante".

Annunciamo nomi di collaboratori noti ed apprezzati in Italia e non solo. Ci spettiamo collaborazione dal mondo della scuola e di qualunque altra istituzione ove si privilegi la crescita, la maturazione armonica e responsabile di ogni individuo, qualunque sia la sua età, qualunque sia il suo status socio-culturale.

*Poca favilla gran fiamma seconda?* Per noi un augurio. Ma anche per tutti colori i quali si sentiranno a vario titolo impegnati in questo progetto.

# **MAGISTER**

## **LE RAGIONI DI UNA RIVISTA<sup>2</sup>**

di

Simon Villani<sup>3</sup>

Nell'editoriale del numero 0 della Rivista, che viene pubblicata ora per la prima volta nella sua veste definitiva, Piergiorgio Barone ne precisava gli scopi, raggruppandoli essenzialmente in due ambiti: << discutere temi, e problemi, proposte e *sensate esperienze* del mondo dell'educazione>> e, dall'altro canto <<contribuire all'analisi di fenomeni sociali e culturali attuali di grande rilevanza, la cui ricaduta sul mondo della scuola è oggi particolarmente pregnante>>. Questa indicazione, che mi trova pienamente concorde, mi pare anche un buon punto di partenza per ulteriori riflessioni e osservazioni.

Il primo elemento da considerare ritengo debba essere dato dall'attuale momento storico e dalle sue ricadute nei contesti educativi. Viviamo, infatti, in un'epoca purtroppo dominata dal *sensu del contingente*, costretti a rincorrere piccoli e grandi eventi, schiavi e vittime di situazioni di routine, sempre meno inclini a pensare a riflettere e sempre più vincolati a un fare, condotto con inerzia e passività, senza piena partecipazione e centellinando i rari momenti in cui vengono resi possibili l'espressione e l'espandersi di una creatività colpevolmente repressa. Tale situazione, con il diffondersi delle tecnologie mediatiche, è andata ben lungi dall'esaurirsi o dallo scemare, anzi si è, per certi versi aggravata, giacché la *società dell'informazione* ha finito col sommergerci di notizie, di dati e di opinioni, impedendoci ancor più di riflettere, di ragionare, di rapportarci adeguatamente con i fatti e gli eventi, in breve di essere attori consapevoli del nostro tempo.

Tutti questi avvenimenti si ripercuotono in larga misura nei contesti educativi, ove i contenuti appaiono sempre più e stantii e stereotipati, ove da troppo tempo è stata dismessa una corretta attenzione verso i valori veicolati, ove è sempre più assente la ricerca di nuove modalità didat-

---

<sup>2</sup> Sintesi della relazione introduttiva tenuta in occasione della presentazione del n. 0 della Rivista *Magister*, presso l'auditorium dell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore Statale 'G. Verga' di Modica, il 18 maggio 2010.

<sup>3</sup> **Simon Villani** – cfr. nota a pag. 53.

tiche, ove sono carenti le sinergie tra attori con ruoli differenti – insegnanti, genitori, operatori educativi, tutor, studenti, ecc. Da qui la necessità di nuovi stimoli, rivolti, al contempo alla riflessione e all’agire.

Quanto ai luoghi idonei ad un dibattito su problematiche inerenti l’educazione, non va sottaciuta una generale crisi dell’associazionismo pedagogico, nelle sue varie forme, le cui cause sono molteplici e complesse – non ultima il diffondersi del precariato e il costante innalzamento dell’età degli insegnanti, nonché il mutare delle modalità e dei contesti del dibattito. In breve, alla dimensione del confronto e della collaborazione tra gli educatori, è andata sostituendosi una sorta di grigio dirigismo – veicolato silenziosamente da norme e indicazioni burocratiche –, che ha finito col mortificare la compartecipazione e, lungi dal valorizzare le individualità, ha promosso l’individualismo.

Ancora, appaiono da tempo inattuali le vecchie riviste pedagogiche, essendo sempre più desueti e inutilizzati i momenti dedicati alla riflessione su ciò che si fa, su come si fa e sui significati da attribuire, in educazione, al fare. Vi è una crisi del didatticismo – c’è una sempre minore richiesta di soluzioni nuove per l’insegnamento –, mentre il ricorso alle nuove tecnologie ha reso sempre più preconfezionata l’attività didattica. Alla crisi dei valori ho già accennato, purtuttavia non va sottaciuto come l’educatore, a qualsivoglia titolo eserciti il suo ruolo, e a maggior ragione se insegnante, abbia in qualche modo trascurato o non ponga sufficiente attenzione al fatto che, con la sua presenza, con il suo modo di porsi e di comunicare, con le sue scelte e con il suo agire – non tanto e non solo con le sue parole – veicola precisi valori. Vi è, inoltre, una crisi del professionismo educativo – fenomeno che contrasta, in modo stridente, con il diffondersi sempre più ampio di nuove professioni educative –, inteso quale esercizio consapevole e innovativo, supportato da competenze adeguate e costantemente aggiornate, delle professioni educative.

Il primo compito che si pone la rivista è, dunque, quello di palestra di discussione, di luogo per una rinnovata, intensa e stimolante riflessione sulle problematiche d’ambito educativo, catalizzando sinergie e veicolando un confronto partecipato e arricchito dalla presenza di una pluralità di voci e di ruoli.

Quale ulteriore – meglio sarebbe dire prioritario – elemento di riflessione vi è, poi, il titolo della rivista, <<Magister>>, che ne rappresenta il manifesto programmatico. Il termine latino, infatti, per l’etimo originario

– <<(qui) est magis>> – evoca la ragione prima del magistero, dell'essere, per l'appunto, più, individuabile in almeno tre fattori: la vocazionalità, l'intenzionalità, la funzione di guida. Il primo di questi fattori non va interpretato come un'ormai desueta dote naturale, in un'inclinazione spontanea, quanto nella consapevolezza di volere, dovere e sapere esercitare un magistero. L'intenzionalità, poi, va ricercata in un'azione responsabilmente e razionalmente orientata. La funzione di guida va, inoltre, vista non in senso rigidamente direttivo, né tantomeno in una logica autoritaria, quanto in un'azione di orientamento, che poi rappresenta il principale compito nel ricoprire un magistero. A tutto questo si aggiunge la dimensione della reciprocità, che implica un'azione dell'orientare, che tenga conto delle caratteristiche e delle peculiarità dell'orientato. Fuor di metafora, la funzione di guida e di orientamento, esercitata dalla rivista, sarà determinata dalle peculiarità di coloro che la realizzano – educatori, esperti, docenti universitari, ricercatori –, ma anche degli interlocutori, con una reciprocità e con una sinergia d'intenti e di riscontri.

Quanto al carattere e agli scopi della rivista, essa vuole rappresentare, innanzitutto, un'efficace stimolo al superamento della contingenza, e del contingente precedentemente riferiti, che condizionano pesantemente la nostra vita, oltre che l'azione degli educatori. Tale azione di pungolo si fonda sulla logica del rischio, inteso, nella sua accezione positiva, quale attenta considerazione di taluni margini d'incertezza ai fini degli esiti dell'azione che si intende intraprendere, ma, al tempo stesso, prefigurando buone possibilità per un esito positivo al riguardo della stessa. Presuppone, cioè, lo “*scommettersi*” degli attori, i quali non puntano tanto e solo sulla buona sorte – fatto che costituirebbe un azzardo –, quanto sulle proprie capacità, essendo in tal modo impegnati e stimolati a superarsi, a fare meglio e più di quanto non siano, al momento, riusciti ad ottenere. Non vi è dubbio che proprio nello <<*scommettersi*>> si cela la capacità di dare impulso all'azione, nonché ogni ricerca di soluzioni nuove, che non può essere continua e inesauribile e che sta alla base della scoperta, della conoscenza e dell'innovazione, proprie del genere umano, fattori affatto secondari per l'educazione e la formazione.

A questo si aggiunge l'appello a far tesoro di <<*sensate esperienze*>>, intese quali esperienze verificabili e dotate di una valenza positiva, capaci di orientare e di veicolare nuove esperienze. Si tratta, insomma, di

<<buone pratiche>>, cui guardare in una dimensione oggettiva, che consenta al lettore di conoscere ed esaminare l'esperienza altrui, cogliendovi elementi significativi, capaci di orientare nuove esperienze. Qui è d'obbligo il riferimento deweiano all'esperienza come continuum, in quanto è l'esperienza stessa la fonte prima di nuove esperienze, perché non la si interpreti astrattamente, ma nei suoi elementi reali e concreti.

Oltre che veicolo d'informazione e d'irradiazione d'idee e d'esperienze, la rivista si propone come punto privilegiato per l'osservazione di fenomeni, tendenze e situazioni. Essa intende farlo, data la sede redazionale, all'interno di contesti educativi e, al tempo stesso, con il vantaggio del collocarsi in una sana <<periferia>>. Il che non significa isolamento, non vuol dire solitudine, non comporta esclusione, né provincialismo. Al contrario, questa collocazione ha in sé il requisito della giusta distanza, dell'ottica adeguata con cui guardare alle cose, senza alcuna miopia, ma anche senza presbiopia, senza un eccessivo distacco e con la giusta attenzione e, al contempo, senza facili entusiasmi e con la capacità di classificare e collocare utilmente i fenomeni stessi.

Da qui, ancora, il carattere delle ricerche, che la rivista intende accogliere, improntate al carattere e al contesto in cui la stessa è nata: in esse il rigore scientifico dovrà abbinarsi alla spendibilità degli esiti e alla significatività e all'attualità dei contesti.

Tutte queste peculiarità – la sua funzione di stimolo e di orientamento, la veicolazione di <<sensate esperienze>> e di idee, l'attenzione verso i fenomeni in atto, la diffusione degli esiti di ricerche – non andranno, poi, disgiunte da un'ultima qualità della rivista, data dal suo configurarsi come *laboratorio*. Questo presuppone non solo e non tanto la ricerca continua di soluzioni e di proposte nuove, ma anche una propensione alla sperimentazione, là dove, da tempo, gli spazi per tale attività sono diventati sempre più angusti e ridotti. Presuppone, infine, una circolarità di idee tra centri e ambienti diversi – scuola, università, contesti socio-educativi, studenti – e tra lettori e redattori.

Un'ultima considerazione riguarda il modello di cultura, che implicitamente si propone e che viene perseguito. Esso ingloba tutti i fenomeni di natura sociale e riguardanti l'uomo nella sua accezione più vasta, nella convinzione che l'educazione sia trasversale ad ogni agire umano. Inoltre, vuole rivolgere la giusta attenzione a tutti i contesti e alle ottiche con cui l'educazione viene vissuta e interpretata: i contesti educativi – quelli in

cui l'educazione viene agita –, i contesti formativi – quelli in cui l'attenzione verso la futura professione prevale sull'attenzione verso gli aspetti educativi in senso stretto – e i contesti educazionali – quelli in cui l'azione educativa viene compiuta indirettamente, agendo su coloro che operano nei contesti educativi in senso stretto. In definitiva, tale immagine della cultura vuole essere proiettata nel mondo, giacché, è nostra ferma convinzione che la cultura sia il mezzo più efficace per rendere l'uomo pienamente consapevole del suo ruolo di protagonista del mondo stesso.



## IL PENSIERO DELLE DIFFERENZE

### LA CONCEZIONE PEDAGOGICA DELLA CITTADINANZA PLANETARIA

di

Laura Tussi<sup>4</sup>

#### I – LA PAURA DELLE DIFFERENZE

Il difficile problema della contemporaneità consiste nell'assemblare il particolare e l'universale, il locale e il globale, evitando, al contempo, che l'universalità si traduca in omologazione totalitaria, con la conseguente riduzione delle varietà di forme di vita e di cultura, di intelligenze, saperi e linguaggi, dove la legittima difesa della particolarità deve evitare il rischio del localismo, del culto esasperato delle radici, in quella ossessione identitaria, causa di violente divisioni, di conflitti e discriminazioni, in cui l'identità degli altri risulta fissata in stereotipi ai quali si attribuiscono carattere di fissità e negatività, considerando in modo dispregiativo l'immigrato e il "diverso".

La paura della differenza produce attribuzioni di identità svalutative e negative, creando insormontabili barriere mentali e simboliche, muri, limiti e confini che legittimano e razionalizzano giudizi di inferiorità e pra-



---

<sup>4</sup> **Laura Tussi** docente, giornalista e ricercatrice. Ha conseguito la sua quinta laurea specialistica nel 2009 in formazione degli adulti e consulenza pedagogica nell'ambito delle scienze della formazione e dell'educazione. Autrice dei libri: *Sacro* (EMI 2009), *Memorie e Olocansto* (Aracne 2009) e *Il Disagio Insegnante* (Aracne 2009). Collabora con l'Istituto Comprensivo Prati Desio (MB) e con diverse riviste di settore: *La Rassegna dell'Istruzione* (Le Monnier Mondadori-MIUR), *Scuola e Didattica* (La Scuola). [www.youtube.com/lauratussi](http://www.youtube.com/lauratussi).

tiche di intolleranza, razzismo, sopraffazione e violazione dei diritti imprescindibili della persona.

Il genere umano possiede risorse e capacità creative inesauribili nella possibilità di una nuova creazione di cittadinanza planetaria, cosmopolita, internazionale attraverso l'educazione della trasmissione del passato, nel recupero della memoria storica e, al contempo, apertura della mente per accogliere il nuovo, il cambiamento, la diversità, l'anormalità, al centro della innovativa missione di una progressiva progettualità interculturale del pensiero delle differenze.

Nessun popolo può arrogarsi il diritto di una priorità cronologica e superiorità qualitativa, perché ogni civiltà si costituisce su un terreno interculturale, ossia come la risultante di interazioni transculturali, in quanto ogni cultura si è sempre formata grazie alla complessiva intermediazione con altri saperi, linguaggi, valori, fedi e culture diversi e differenti da sè.

Ogni specifica cultura non è univoca ed unica, ma plurale, prodotta da una molteplicità dinamica di differenziazioni, scambi, ibridazioni, commistioni, contaminazioni e innesti. L'approccio interculturale si propone come dialogo, ossia come semplice confronto tra opinioni definite e consolidate, dove gli interlocutori sono disposti a mettere in discussione tutti i loro presupposti, gli impliciti preconetti e persino se stessi.

La globalizzazione, realizzando un unico orizzonte per una molteplicità di realtà locali, potrebbe apparire come la migliore occasione per intendere la cultura a livello interculturale. Al contrario, le tendenze che caratterizzano la globalizzazione conducono all'azzeramento ed all'omologazione delle differenze e quindi all'eliminazione della molteplicità che determina lo sviluppo di ogni singola cultura. Infatti, con l'economia globale, trattare le culture come identiche non significa considerarle uguali sul piano del valore, ma semplicemente equivalenti sul piano di particolari interessi mercantili ed economici. La globalizzazione dei mercati rischia di esasperare l'incidenza del fenomeno migratorio, se non si attua un miglioramento generalizzato della condizione dei lavoratori dei paesi del sud del mondo, costretti comunque ad emigrare alla ricerca di condizioni di vita migliori. L'aumento del divario tra i paesi del nord e del sud del mondo e le nuove condizioni di instabilità e di tensione tra i popoli hanno visto pesantemente compromessa la possibilità di scambio e di di-

alogo tra versioni del mondo differenti, apparse irriducibilmente contrapposte per certi aspetti.

L'educazione interculturale rappresenta il riconoscimento del valore delle pari dignità e opportunità delle diversità da promuovere, rispettare e valorizzare e per questo costringe a ripensare le molteplici e quotidiane manifestazioni di razzismo, intolleranza, incomprensione intersoggettiva tra individui, contro genti e minoranze, con persistenti azioni di discriminazione, con squilibri evidenti tra gruppi sociali, tra le culture ricche e articolate e le realtà del silenzio, depresse e dimenticate. Oltre il muro del pregiudizio, del limite della discriminazione, del confine intersoggettivo del razzismo occorre costruire un pensiero transculturale che transiti oltre le singole culture, con la sottoscrizione di intenti comuni e valori condivisi per poter pensare e realizzare un progetto di coesistenza pacifica in cui assicurare ai singoli, ai gruppi e ai popoli, i fondamentali diritti alla libertà, alla creatività, alla conoscenza, al rispetto delle proprie differenze di lingua, cultura e religione, per costruire un'autentica inter-trans-cultura, fondata su un grande investimento pedagogico che coinvolga le varie istituzioni educative nell'elaborazione di un progetto formativo finalizzato ad educare nella differenza, al dialogo e al confronto interculturale.

Un pensiero inter-trans-culturale è capace di contrastare l'uniformità, l'omologazione, il conformismo e la chiusura culturale, cause di massificazione, intolleranza e assenza di progettualità per il futuro.

<sup>5</sup>L'intercultura è un modo di essere del pensiero che si conquista a livello di conoscenza, di comprensione e di interpretazione dell'alterità, nella pratica del pensiero plurale, nella relazione creativa, al fine di apprendere e ragionare in forma esplorativa e transitiva, esaltando la propria componente critica e creativa che attiva la propria natura complessa e multiforme.

L'intercultura è un pensiero problematico capace di pensare la complessità e di muoversi dialetticamente e dialogicamente tra i molteplici piani esistenziali e culturali del reale, per educare metacognitivamente in maniera complessa, trasversale, transcognitiva, sviluppando una conoscenza della conoscenza e sapendo gestire i saperi e le informazioni del piano autentico e reale dell'esistenza, in modo da confutare, a livello pra-

---

<sup>5</sup> Pinto Minerva F., *Intercultura*, Laterza 2002.

tico e dialettico, pregiudizi, dogmi e stereotipi, fonte di vari razzismi e discriminazioni.

Per vincere la sfida dell'intercultura e della transcultura nel realizzare l'autentica democrazia e per costruire una cultura democratica che si espande nell'intero pianeta, occorre dotarsi di alfabeti complessivi, innovativi linguaggi e antichi saperi molteplici e articolati, che riescano ad accomunare e intrecciare dialetticamente e creativamente il vicino e il lontano, la microstoria e la macrostoria nella particolarità e nell'universalità, affinché la valorizzazione della propria identità e della personale autonomia intellettuale riescano a contrastare i meccanismi della dipendenza, dell'omologazione, nella direzione di un comune progetto di liberazione dalle vecchie e nuove forme di esclusione, dipendenza, discriminazione e razzismo.

La donna e l'uomo contemporanei sono obbligati alla convivenza multiculturale e plurale, nell'impegno a ridurre gli aspetti negativi della vicendevole incomprensione e a valorizzare le potenzialità del confronto, dove l'incontro con l'alterità è un problema emergente per l'incombere di possibili conflitti planetari e per l'espandersi della migrazione incontrollata e non tutelata che però consiste in una preziosa occasione per la ricostruzione di un dialogo e di un confronto attualmente compromessi.

La rivoluzione culturale planetaria del dialogo deve partire dal principio che prevede l'altro come donna e uomo nella reciproca diversità dove è possibile scoprire l'uguaglianza civile di pari diritti, dignità e opportunità, riconoscendo se stessi nell'altro e l'altro in sé, in un'inedita idea di cittadinanza che sappia valorizzare la positività delle differenze, senza tralasciare l'importanza della realizzazione di un senso di pluriappartenenza planetaria, oltre i confini non solo geografici, ma anche mentali, esistenziali, intersoggettivi.

L'educazione alle differenze comporta la capacità di oltrepassare i propri confini, i propri particolarismi e di imparare a ricercare e a interconnettere le differenze attraverso un pensiero transitivo, capace di interagire dialetticamente e trasversalmente tra lingue, culture, fedi, valori, riconoscendo la creatività delle differenze, del pluralismo di forme e colori, di suoni e odori, di idee e valori apportati dalle genti che attraversano i nostri territori.

Occorre imparare a riconoscere tali diversità, esercitandosi nella logica dell'intreccio, piuttosto che nella cesura e nello scambio piuttosto che nello scontro.

Donne e uomini provenienti da terre lontane portano la ricchezza di differenze che si esprimono nell'originalità e nella particolarità dei movimenti, dei gesti, dei suoni e degli accenti della lingua, degli ornamenti e degli abiti, dove le diversità si interconnettono e si moltiplicano, facilitando occasioni di scambio e confronto.

Per questi motivi, l'educazione alle differenze e al pluralismo comporta una costante analisi percettiva, sensoriale, intellettuale, emotiva e relazionale, alla scoperta di molteplici differenze che arricchiscono le "nostre" città occidentali.

## **II - LA DIMENSIONE EDUCATIVA DELLE DIFFERENZE**

La scuola ha il compito di educare al rispetto delle diversità culturali, promuovendo una diffusa conoscenza e coscienza multilaterale.

Questo significa costruire progetti educativi finalizzati a prevenire il sorgere di mentalità etnocentriche e intolleranti nei confronti delle differenti culture, per poter raggiungere l'obiettivo di una mentalità internazionale.

La scuola deve consolidare il ruolo di iniziazione a una pedagogia dell'infanzia pronta ad accogliere, rispettare e valorizzare i diversi volti antropologici, offrendosi come eccellente sede educativa di decondizionamento etnocentrico, azzerando la formazione di stereotipi, pregiudizi, assiomi e dogmatismi veicolati dai mass-media e dalla famiglia.

Per attivare l'obiettivo di decondizionamento etnocentrico, la scuola deve evitare un modello educativo tradizionale chiuso nei confronti dell'ambiente esterno, contribuendo alla diffusione di un'educazione multiculturale, capace di condurre ai confini delle frontiere transnazionali.

Una prospettiva aperta alle molteplici realtà etniche si è giustamente affermata nella direzione della conoscenza, del riconoscimento delle pari dignità, della valorizzazione delle diversità apportate da molteplici gruppi, minoranze, culture e religioni.

In questa prospettiva, la diversità non viene più interpretata come mancanza e colpa, nei confronti del modello sociale dominante, ma co-

me risorsa positiva che attinga dalla conoscenza per favorire l'inserimento del singolo individuo nel proprio e nell'altrui contesto relazionale.

La dimensione educativa dell'interculturalità non si presenta come un oggetto formativo univoco, ma, al contrario, è un sistema complesso che prevede l'interrelazione di diverse componenti, dove l'educazione alle molteplici culture non significa solo esplorarne separatamente le specifiche dimensioni, ma intende rendere proprie le competenze nella direzione di interpretazione dell'altro da sé.

La conoscenza e l'interpretazione delle differenze non possono limitarsi a fornire dimensioni culturali astratte e disinteressate rispetto al problema dei comportamenti concreti da assumere nei confronti del rapporto con l'altro.

La didattica interculturale si muove nella direzione di una prassi e di una ricerca fondate e finalizzate all'intervento con la diversità, dove il momento della conoscenza, dell'interpretazione e dell'intervento costituiscono ambiti irrinunciabili della didattica aperta all'interculturalità, all'interno di un progetto educativo che deve comunque presentarsi unitario e pluridimensionale, assicurando al soggetto le nozioni, i linguaggi, gli strumenti di ricerca che costituiscono le chiavi di osservazione dei significati e della cultura dell'altro, nel compito fondamentale di integrare gli apporti delle singole prospettive di conoscenza, consentendo di interpretare l'altro nella sua complessità.

Questa dimensione formativa è inerente alla necessità per ogni individuo di verificare strumenti per interpretare l'altro, di tipo plurilaterale e sistemico, nell'esigenza di agire con l'alterità, nella necessità per l'intera collettività di tradurre le proprie conoscenze e interpretazioni dell'altro in impegno operativo, in comportamenti finalizzati alla costruzione interattiva tra donne e uomini, rispettosa della reciproca dignità.

La pedagogia può assumere un ruolo primario per la formazione dei principi di libertà, uguaglianza, giustizia e umanità.

Queste idee rivoluzionarie hanno influenzato i movimenti democratici interessati alla riforma emancipatoria dell'educazione e un loro obiettivo principale è che le opportunità per la partecipazione alla vita sociale e alla gestione democratica siano uguali per tutti, senza differenze di appartenenza, di genere, di religione, di etnia.

Il problema risiede nel convivere come soggetti di pari dignità in una società multiculturale, al fine di comprendersi e operare per la giustizia sociale e per la soluzione pacifica dei conflitti legati alla convivenza.

Positiva è l'interpretazione pedagogica che considera lo straniero come soggetto, perché nel momento in cui l'emigrazione è realtà, divengono esigenze vitali anche la comunicazione, la comprensione, l'orientamento, l'autoeducazione nei paesi d'accoglienza ancora sconosciuti con i loro propri codici linguistici, i modi comportamentali e le forme di vita diverse.<sup>6</sup>

Il nostro quotidiano è pervaso da elementi provenienti da altre culture, ma, contemporaneamente, la popolazione endogena esprime e pratica spesso atteggiamenti xenofobi e, in alcuni casi, addirittura una notevole aggressività nei confronti di tutto quello che deriva da certe culture straniere. L'accettazione di una determinata realtà straniera e le persone che appartengono alla rispettiva cerchia culturale dipende dalla situazione socioeconomica e politica.

I migranti e i profughi appartengono a categorie svantaggiate, a minoranze etniche, religiose e linguistiche deboli e in svantaggio a livello sociale.

Di fronte al fenomeno dell'immigrazione, l'educazione interculturale è divenuta un nodo di riflessione imprescindibile, un argomento centrale su cui si prospetta parte rilevante del futuro dell'educazione e della convivenza democratica all'interno delle società, in quanto l'immigrazione non è più individuabile come fenomeno transitorio, ma costante della nostra civiltà e della società futura.

### **III - LE DIFFICOLTÀ DELL'INTE(G)RAZIONE: L'ACCOGLIENZA DELLE CULTURE**

L'Occidente sta affrontando l'arrivo di cittadini provenienti da luoghi diversi del nostro pianeta, che chiedono di restare per lavorare e per condividere un benessere economico, sociale, politico, dove il susseguirsi delle migrazioni, prima di nostri connazionali provenienti dal sud d'Italia e, attualmente, di cittadini che giungono dal Marocco, dalla ex Jugoslavia,

---

<sup>6</sup> D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

dalle Filippine, dalla Cina, ha contribuito in modalità determinante a portare ricchezza economica e culturale.

La convivenza tra culture e popoli diversi non costituisce solamente uno scambio pacifico e sereno, perché il mondo trasuda anche violenze e ingiustizia, dove la povertà e la ricchezza sono giustapposte in un connubio di delinquenza e criminalità, per cui alcuni sono costretti a vivere in condizioni di estrema indigenza e l'arroganza e la volgarità umiliano i più deboli con contrasti e scontri anche violenti.

Il fenomeno migratorio nel nostro Paese risulta consistente e strutturale e con urgenza si dovrebbero disporre tutti gli strumenti necessari per affrontare e gestire non solo l'ingresso di molteplicità di immigrati, ma soprattutto la loro permanenza, garantendo civile e dignitosa accoglienza e reali possibilità di integrazione, anche se, in realtà, le istituzioni stanno operando con strumenti poco efficaci e gli immigrati sono lasciati in una pericolosa ed ingiusta condizione di incertezza sui propri diritti e doveri.

Il tema della multiculturalità si propone di favorire la conoscenza e il rispetto reciproco delle culture e offrire garanzie e strumenti per mantenere vivi i differenti patrimoni culturali.

Il contatto con la diversità, anche se tra molte circostanze difficili, genera voglia di conoscere e sollecita maggiore attenzione e rispetto per le altre culture, ma certamente la costituzione di una società multiculturale sembrerebbe ancora un ambizioso obiettivo, in quanto si prospetta difficile la convivenza tra culture diverse e differenti gruppi etnici, evitando il rischio di pericolose reazioni di intolleranza.

La ricerca della difesa delle diversità culturali, linguistiche, di censo, di sesso, etniche ed altro, come indicato nelle costituzioni della maggior parte degli Stati democratici è una causa legittima, nella motivazione a perfezionare la tutela delle diversità e del multiculturalismo che è fortemente radicata nella storia dei diritti umani dalla rivoluzione francese, riconoscendo ad ogni persona pari dignità e il diritto di vivere liberamente secondo la propria ragione.

Le diversità etniche sono considerate motivo di arricchimento anche da una visione sociale ed economicista della comunità, dove l'arricchimento appunto è concepito come crescita valoriale per cui le diversità costituiscono fattori di evoluzione economica, sociale e culturale.

Di fronte alla realtà immigratoria nel nostro Paese che si presenta in tutte le sue complessità, si prospetta l'urgenza di diffondere maggiori in-

formazioni, di aprirsi alle nuove culture, come primo approccio verso una società multietnica e multilaterale, tramite un interscambio relazionale che possa arricchire e divenire un antidoto efficace all'intolleranza, all'emarginazione e al razzismo.

Il rispetto di tali differenze storiche, economiche e di civiltà sarà effettuabile costruendo un terreno sociale e comunitario scevro di pregiudizi, luoghi comuni e stereotipi, creando le premesse per l'accettazione e la valorizzazione cosciente delle inevitabili e imprescindibili differenze tra esseri umani.

Le scelte educative determinano il futuro di una comunità, dove la qualità delle persone costituisce una questione centrale del domani, nei problemi posti dall'introduzione della tecnologia, in tutti i campi dell'attività umana, dallo sviluppo economico disomogeneo e selvaggio, dal degrado ambientale, conseguente alla dissennata incentivazione dei consumi, con l'accentuarsi dell'ingiustizia sociale e dei conflitti, che pongono le nuove generazioni in una condizione determinante per il futuro di tutte le persone.

L'educazione all'accoglienza, all'accettazione del diverso, all'antirazzismo, al rifiuto della discriminazione costituiscono il cardine indispensabile su cui si modificherà una società che riesca a coniugare la pacifica convivenza e il rispetto reciproco, attraverso la ricerca di soluzioni adeguate per arginare gli squilibri contemporanei.

Risulta necessario porre grande attenzione al mondo della scuola, luogo istituzionale dove viene esercitata l'azione educativa delle comunità in modo organico e direttivo, alla famiglia e ai massmedia che contribuiscono alla coscientizzazione verso i problemi sociali.

La necessità di elaborare una pedagogia interculturale è sorta in seguito all'ingresso nella scuola di persone appartenenti ad altri paesi.

Il gioco tra autoctoni, immigrati, istituzioni e massmedia è complesso e si presenta facile il passaggio dall'accettazione al rifiuto, dall'indifferenza all'insofferenza, in quanto una profonda instabilità è propria delle relazioni umane e sociali, comportando una forte carica emotiva, ma anche innovativa.

Il gioco simbolico ed emotivo è ancora più instabile e mutevole nel rapporto con l'immigrato e proprio per questo motivo l'instabilità e la volubilità dell'individuo e del gruppo sociale necessitano di trovare un supporto nelle istituzioni, che devono essere in grado di esprimere nor-

me stabili e certe, frutto di un'approfondita conoscenza delle realtà attuali.

L'Italia acquisisce tardivamente la coscienza di essere Paese meta di flussi migratori e solo negli anni '80 le amministrazioni pubbliche affrontano il problema dell'inserimento sociale dei migranti e la conseguente educazione dei loro figli.

Il contenuto delle circolari ministeriali proclama ufficialmente che l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione della capacità di convivenza costruttiva in un tessuto sociale multiforme, che comporta l'accettazione e il rispetto del diverso e il riconoscimento dell'identità culturale nella ricerca quotidiana del dialogo, della comprensione e della collaborazione, in una prospettiva di arricchimento reciproco, nel valore della diversità generale come concetto da difendere e comprendere nel doppio versante dell'educazione interculturale, nell'affrontare e analizzare il problema degli studenti appartenenti a provenienze diverse e nella necessità che anche la scuola elabori le strategie capaci di affrontare i grandi mutamenti che caratterizzano la nostra epoca, in un policromo mosaico di popolazioni, lingue, culture, progetti, rappresentazioni reciproche di scambi e conflitti, interazioni e dialoghi.

#### **IV - INTERCULTURA E IMMIGRAZIONE: *DALL'INTEGRAZIONE ALL'INTERAZIONE***

Per intercultura intendiamo tutti i contatti tra culture diverse, di cui i fenomeni migratori sono solo un aspetto, anche se molto importante.

L'intercultura, oltre al caso dell'immigrazione di stranieri in Italia e lo spostamento di persone in altri paesi, comprende anche ogni genere di scambi di informazioni, di idee e di esperienze tra aree diverse del pianeta, perché essa non riguarda solo gli immigrati, gli altri, ma noi stessi e le modalità in cui guardiamo e viviamo il mondo e come, in realtà, siamo trascinati dalle potenti correnti di mutamento in corso su tutto il pianeta.

Nella prospettiva interculturale, il fenomeno delle immigrazioni e gli imponenti processi migratori in atto nel nostro Paese sono da considerare come un'opportunità per i migranti e per le società che li ricevono, in quanto in un'ottica interculturale il fenomeno migratorio appare molto vario.

Per intercultura non si intende solo immigrazione, ma diaspore, ossia persone e gruppi che si spostano tra paesi diversi, seguendo i cicli stagionali di lavoro, le necessità familiari, le scadenze scolastiche, i progetti matrimoniali e altro ancora.

La prospettiva di apertura, confronto e dialogo tra culture vede la pluralità identitaria come una ricchezza e per questo non si pone come esclusivo obiettivo l'integrazione, che è un'idea prodotta da una concezione inadeguata della civiltà e della pretesa di superiorità morale del mondo occidentale sugli altri, dove l'integrazione, appunto, risulta un obiettivo impossibile, perché la pluralità di lingue, religioni, musiche, culture, tradizioni è un bene da tutelare in un'ottica di interazione, anziché di assimilazione e omologazione ad un modello consolidato nel tempo e prestabilito dall'Occidente.

La prospettiva interculturale respinge il presupposto dell'idea che la cultura sia una realtà monolitica, in quanto essa è un insieme di narrazioni condivise, contestate, negoziate.

Partecipando e interagendo con una cultura risulta possibile sperimentare tradizioni, riti, storie, rituali e simboli, strumenti e condizioni materiali di vita, attraverso molteplici narrazioni.

L'identità si costituisce nella relazione con l'altro da sé, con la famiglia, gli amici, i gruppi sociali reali e virtuali e la concezione aperta all'accoglienza genera un'idea d'identità opposta al pensiero fondamentalista, ossia se le società umane non sono omogenee e separate, ma differenziate e caratterizzate da confini permeabili, allora le identità delle persone e dei gruppi non si prospettano come recinti da difendere dalla cattiva influenza dell'esterno e dell'estraneo, ma diventano ambiti di scambio, di dialogo e interazione.

Le persone non hanno diverse identità, ma le costruiscono nelle relazioni quotidiane con gli altri, usando vari strumenti con cui interagiscono con l'ambiente fisico e sociale, come il loro corpo, gli oggetti, le conversazioni, i discorsi e le narrazioni, in un approccio discorsivo, dialettico e dialogico, dove la narrazione non è vista come una produzione mentale individuale, ma come creatività sociale, dialogica, come strumento per riflettere collaborativamente sulle situazioni.

L'identità prodotta dalle narrazioni è plurale, ma non necessariamente coerente, perché gli eventi narrati possono essere dolorosi e difficili da riferire, in quanto i migranti che hanno vissuto esperienze traumatiche

producono narrazioni frammentarie, lacunose, confuse e fondate su esperienze contrastanti, in incoerenze e silenzi tipici delle identità diasporiche.

L'educazione interculturale pone come condizione la rinuncia all'etnocentrismo occidentale e la ricerca multiculturale evidenzia le differenze tra comunità, gruppi e categorie sociali, apprezzando le diversità, senza renderle delle barriere impenetrabili, in cui si cerca di osservare come funzionano gli scambi tra persone e gruppi differenti.

La contrapposizione tra autoctoni e migranti è consueta, in quanto è sufficiente imparare dai mass media a ragionare per stereotipi e pregiudizi, dimenticando la storia e gli scambi continui nella vita quotidiana, dove fare intercultura significa superare la visione delle differenze morali come compartimenti separati.

L'approccio interculturale indica come non cristallizzare le differenze, in una prospettiva pedagogica che assuma la dimensione internazionale del sapere, in un'ottica relazionale e dinamica nelle teorie e nelle prassi formative, studiando l'altro nelle interazioni tra scambi pacifici e conflitti violenti.

La gigantesca ibridazione di popoli e culture ha provocato la diffusione di società composite, in cui convivono gruppi umani di diversa provenienza, dove si cerca faticosamente di trovare un equilibrio tra la condivisione di valori comuni e le diverse appartenenze sociali e culturali.

Il multiculturalismo vorrebbe suggerire una prospettiva di interazione dinamica tra comunità differenti, in un'ibridazione che assuma i caratteri dialettici dell'interculturalità dove il conflitto non si trasformi in razzismo e la coesistenza possa evolversi in intrecci positivi tra soggetti diversi, capaci di realizzare una cittadinanza planetaria aperta, nel riconoscimento positivo della diversità culturale, il cui risvolto è posto nel riconoscimento di una comune umanità di comunicazione, comprensione, scambio e relazioni dialogiche.

La pedagogia interculturale si preoccupa fundamentalmente dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola, e, in generale, dei soggetti stranieri, anche adulti, nei sistemi formativi e nelle relazioni educative tra migranti e autoctoni, interrogandosi criticamente in merito ai saperi trasmessi dalle istituzioni formative.

Ogni esperienza educativa, in realtà è interculturale, perché è incontro di modi di essere, di visioni del mondo, di caratteristiche personali e so-

ciali diverse, con lo scopo di contribuire all'educazione e interazione di individui differenti per motivi linguistici, etnici, religiosi ed altro, perché imparino a convivere senza conflitti e riuscendo a gestire pacificamente il contrasto reciproco. Gardner con la teoria delle intelligenze multiple offre un contributo prezioso per un intervento educativo capace di valorizzare le diversità individuali degli studenti.

L'introduzione dell'autonomia scolastica nel nostro ordinamento sottolinea la funzione attiva della scuola che è invitata a corrispondere alle esigenze formative dei diversi alunni e del territorio e questa impostazione è risultata feconda nel campo dell'inserimento dei ragazzi stranieri nel contesto educativo e interculturale.

Gli studenti stranieri possono così vedere l'apprezzamento per il loro corredo cognitivo ed esperienziale attraverso il ricorso, da parte dei docenti, a un'offerta formativa individualizzata che sappia apprezzare le loro più svariate qualità creative e cognitive.

La scoperta e la valorizzazione di culture altre e di persone portatrici di diversi caratteri e provenienze originarie avviene in un contesto di relazione con gli autoctoni, ponendo in discussione anche i nostri contesti di appartenenza, dove lo straniero ci interroga in merito ai vissuti nella scuola, nei saperi e nei metodi educativi che invitano a ripensare la nostra identità, la nostra storia e la nostra cultura, perché riconoscere la diversità dell'altro significa anche riconoscere le nostre diversità, le nostre alterità, le nostre mancanze, i nostri difetti.

L'Occidente deve rendersi consapevole che la sua storia non è monoculturale e monoetnica, in quanto siamo frutto di contaminazioni di popoli e culture e l'Islam è parte fondante della nostra civiltà.

## **V - INTERCULTURA A SCUOLA: DALL'ESPERIENZA ALLE NORMATIVE**

Il fenomeno migratorio sembra lasciare poco spazio alla riflessione teorica, per l'urgenza dei problemi sociali e la vivacità del dibattito politico in cui è inserito.

Come sostiene Morin, l'educazione interculturale nella scuola deve comprendere un'etica della comprensione planetaria.

Gli anni '90 hanno visto il diffondersi nella scuola italiana del nuovo paradigma dell'intercultura che concepisce la diversità come risorsa posi-

tiva, come valore e opportunità di crescita nel confronto, nello scambio, in un arricchimento reciproco, con cui interagire nella logica della convivenza costruttiva.<sup>7</sup>

In un primo momento sono intervenute alcune importanti circolari del Ministero della Pubblica Istruzione che hanno sollecitato e supportato l'innovazione progettuale delle scuole in tema di educazione interculturale, prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo e l'inserimento scolastico degli alunni stranieri, tramite disposizioni amministrative, indicazioni e orientamenti di carattere pedagogico e culturale.

Dalla seconda metà degli anni '90, queste disposizioni sono gradualmente diventate pratica progettuale nelle scuole italiane, per effetto di una crescente e strutturale presenza di bambini e ragazzi stranieri che ha posto in evidenza le molteplici differenze culturali, linguistiche, religiose, rendendo urgente l'incontro e il confronto aperto.

Attualmente si sono moltiplicati e diffusi i progetti e le esperienze interculturali realizzati dalle scuole, che stanno divenendo momenti ordinari della programmazione scolastica.

Tuttavia, da alcune ricerche locali si coglie una forte esigenza degli operatori scolastici di essere sostenuti nei progetti di accoglienza e di educazione interculturale, con adeguati strumenti di formazione, supporti didattici e organizzativi, attraverso modelli di riferimento per sperimentare, modificare, innovare ed affrontare le incombenti difficoltà.

Sempre più spesso si tratta di educazione alla cittadinanza, alla pace, ai diritti umani, alla comunicazione e alla gestione dei conflitti dove l'educazione alla comprensione e l'insegnamento della condivisione fra gli uomini costituiscono la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità.

Argomentare l'approccio interculturale nell'educazione e nella scuola significa che è possibile formarsi alla comprensione della propria e altrui cultura.

Educazione interculturale significa attivare processi di comprensione fra donne e uomini, formando alla comprensione e condivisione della propria cultura e dell'esperienza dell'altro, nel favorire l'interscambio tra soggetti e saperi.

---

<sup>7</sup> Favaro G., *Capirsi Diversi. Interculturalità ed educazione alla comprensione*, in *Intercultura. Riflessioni ed esperienze di educazione interculturale in ambito scolastico*. EMI, Bologna 2004

Intercultura è un termine che contiene in sé un processo e un programma, dove *inter* significa interazione, scambio, apertura, solidarietà e reciprocità, sottolineando il processo di confronto, di scambio e di cambiamento reciproco, e *cultura* indica il riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche a cui si riferiscono gli esseri umani come individui e società, proponendo un senso più ampio, non limitato alle forme alte del pensiero e dell'azione, ma esteso all'intero modo di vivere, di pensare e di esprimersi nell'ambito del gruppo sociale.

La scuola, in una società multiculturale, può svolgere un ruolo importante nella formazione di cittadine e di cittadini dall'identità planetaria.

L'educazione interculturale e la sensibilizzazione alla comprensione hanno il compito e l'impegno di aiutare a gestire e stabilire relazioni, incontri e scambi con le differenze introdotte negli spazi di vita quotidiani, dove gli altri sono interdipendenti e prossimi, grazie alle molteplici forme degli spostamenti, delle comunicazioni a distanza e delle relazioni quotidiane.

L'educazione interculturale subentra ufficialmente nella scuola italiana nel 1990 quando tale definizione entra nel mondo educativo tramite le normative ministeriali.

Dagli inizi degli anni '90, quando nella scuola italiana cominciano ad entrare bambini e ragazzi di altre nazionalità, gli insegnanti si rendono conto che queste presenze esprimono esigenze, problemi, bisogni e molto altro insieme, dove i volti, i colori della pelle, i silenzi, i linguaggi non verbali, le frasi in lingue incomprensibili esprimono disagi e problemi aperti.

Gli alunni immigrati sono evocatori di stati d'animo, idee note e incerte, storie personali e riferimenti culturali collocabili all'interno di matrici di senso differenti, esprimendo incapacità comunicative e bisogni linguistici.

L'incontro con le differenze linguistiche, culturali, religiose, somatiche non è un fatto sporadico e casuale, ma un elemento quotidiano e normale negli ambiti educativi, nei luoghi di aggregazione, nei servizi sociali e sanitari, a cui occorre rispondere nella solidarietà e nell'accoglienza, oltre il pregiudizio e la discriminazione.

L'interesse crescente per le culture degli altri, in una pluralità di attenzioni, costituisce il nucleo iniziale della pedagogia interculturale, composta di pratiche scaturite da interrogativi sempre più crescenti, da incertez-

ze sulle scelte e dalla ricerca di percorsi didattici finalizzati alla risposta di esigenze specifiche, favorendo l'incontro tra l'infanzia e l'adolescenza del qui e dell'altrove.

Una circolare ministeriale del 1990 tratta per la prima volta congiuntamente i temi dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola, in una prospettiva di educazione interculturale, fornendo principi innovativi importanti, come le indicazioni per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati, ponendo l'argomento dell'educazione interculturale per tutti e volta all'accoglienza di tutti.

In una circolare ministeriale del 1994 viene delineato il tema del dialogo interculturale e della convivenza democratica, come impegno progettuale della scuola, in termini di società multiculturale, di prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo, in Europa e nell'intero pianeta, dove vengono introdotti concetti quali il clima relazionale e la promozione del dialogo, fornendo indicazioni sulla valenza interculturale di tutte le discipline e delle attività disciplinari trasversali.

Di conseguenza, educare all'intercultura significa costruire la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e solidarietà.

Si riafferma il principio che l'educazione interculturale non riguarda solo alcune materie, ma sussiste una dimensione dell'insegnamento che accompagna il percorso formativo ed orientativo attraverso tutte le discipline scolastiche.

Il regolamento contenente le norme in materia di autonomia scolastica afferma che gli obiettivi nazionali dei percorsi formativi riconoscono e valorizzano le diversità per la realizzazione del diritto di apprendimento e di crescita educativa di tutti gli alunni e che viene garantito e valorizzato il pluralismo culturale e territoriale.

Le coordinate di politica educativa alle quali le istituzioni scolastiche devono fare riferimento, per realizzare in autonomia i propri progetti di accoglienza, di integrazione e di educazione interculturale sono sufficientemente articolate e fondate su chiare scelte pedagogiche, tracciando un modello di scuola integrativo, interculturale e attento al riconoscimento e alla valorizzazione di lingue, culture e diversità, dove l'altro risulta sempre fonte di arricchimento culturale reciproco.

#### **IV - LA DIMENSIONE RISOLUTIVA DEI CONFLITTI - PER UN FUTURO SOSTENIBILE E NONVIOLENTO.**

I conflitti collettivi presentano una importante componente ambientale, in cui dietro le posizioni contrapposte si inserisce una competizione per la proprietà e l'uso di risorse naturali che scarseggiano, come la disponibilità di combustibili fossili e l'utilizzo delle terre coltivabili.<sup>8</sup>

La trasformazione costruttiva dei conflitti è il fondamento dell'attivismo non violento, che è forse la conquista più rilevante nella cultura politica del '900.

Uno dei principi cardine della nonviolenza, come scienza dei conflitti, è che la verità si ricerca nel dialogo, nell'apertura all'ascolto e al confronto, per ampliare il proprio orizzonte nella capacità di decentramento, assumendo il punto di vista dell'altro e di empatia, condividendo, a livello cognitivo ed emotivo, la prospettiva e il sentimento dell'altro, nell'ambito di buone competenze comunicative, affinché le diverse visioni e percezioni della realtà possano essere messe in relazione e in dialogo, in un rapporto di rispetto, equivalenza e reciprocità, tramite la relazione empatica, come strumento per vincere il sospetto, la paura, l'aggressività, bloccando la violenza e i processi di disumanizzazione. Il conflitto è un sistema interattivo, dove il comportamento delle parti e degli attori si influenza vicendevolmente.

La pratica della nonviolenza non proietta la colpa verso l'esterno, in un chiaro meccanismo di colpevolizzazione e dislocazione delle responsabilità nell'ambito del conflitto, ma suggerisce un orientamento verso l'interno. Infatti l'unica modalità di poter influire sul comportamento altrui è agire sulle proprie e personali azioni, dove ogni tentativo più diretto di indurre cambiamenti nell'altro si pone sul piano dei rapporti di forza.

L'assertività, ossia la capacità di far valere le proprie ragioni senza far violenza all'altro, è una competenza relazionale da costruire all'interno della pratica non violenta, che libera l'energia costruttiva dell'aggressività benigna o assertività, trasformandola in forza interiore e utilizzandola come motore per il cambiamento.

---

<sup>8</sup>Cfr. Centro Studi Sereno Regis (a cura di) *Economia della Felicità. Verso futuri sostenibili e nonviolenti*, supplemento a Eco. L'educazione sostenibile n. 7/09.

La forza interiore si sviluppa per elaborare la collera e trasformarla in forza emotiva contro la passività, l'indifferenza, l'anestizzazione dei sentimenti, atteggiamenti presenti in molti comportamenti violenti come il bullismo, finalizzando, invece, i comportamenti verso la capacità di compassione.

L'educazione emotiva consiste nella formazione alla trasformazione non violenta dei conflitti e significa sapere attribuire uno scopo positivo alla vita, liberando le emozioni compassionevoli, invece di utilizzare quelle violente.

Trasformare i conflitti in modo non violento significa assumere un modello relazionale integrativo e trasformativo, evitando una tipologia di relazione a carattere assimilativo e distruttivo, come Danilo Dolci sosteneva nel reciproco adattamento creativo, ossia in una modalità relazionale e non violenta, orientata alla crescita e all'equilibrio dei sistemi umani e naturali, per un futuro sostenibile e caratterizzato dalla pace.

Un conflitto per essere sostenibile deve ridurre e contenere le dinamiche violente, far emergere le opinioni delle parti e le verità di ogni posizione, ponendole in dialogo e individuando gli scopi, gli obiettivi e i fini sovraordinati che le parti hanno interesse a condividere, per innescare processi di cooperazione nel conflitto, evitando la contrapposizione.

Il conflitto deve essere affrontato nel favorire l'evoluzione di dinamiche comunicative di empatia, creatività, ascolto e decentramento, in grado di evidenziare i bisogni e gli interessi impliciti nelle situazioni locali e globali. Nelle problematiche sociali e ambientali complesse e controverse si prospetta spesso ignoranza inconsapevole per la mancanza di capacità riflessiva, di un sistema di valori non portato a livello cosciente.

Utilizzare beni e servizi naturali in modalità sempre più intrusive e rapide pone di fronte all'evidenza che il nostro pianeta è finito e pertanto è limitata la sua possibilità di soddisfare le richieste dell'umanità, comportando conflitti tra gruppi sociali.

Le risorse naturali e minerarie vengono utilizzate da parte delle comunità umane, creando impatto ambientale sugli ecosistemi, ponendo in evidenza la gravità della situazione e la necessità di una profonda trasformazione delle relazioni tra l'umanità e il pianeta Terra, dove è necessario cogliere la relazione che collega le diverse forme di dominio dell'uomo sulla natura con i mutamenti sociali, economici, culturali e politici nel tessuto sociale.

Attualmente educare alla pace e alla non violenza significa prendere coscienza della costitutiva fragilità degli esseri umani, della loro interdipendenza reciproca e della dipendenza di tutti dalla natura che accoglie e sostiene la presenza delle comunità umane sulla Terra, capaci di convivere con se stesse, con gli altri esseri e con l'ambiente naturale.

Nelle situazioni in cui si sviluppano paure e atteggiamenti discriminatori, con forti disparità e ingiustizie che originano sofferenza e alimentano rancore, come in tutte le situazioni conflittuali, è indispensabile confrontarsi con le basi emotive profonde che irrigidiscono le posizioni e ostacolano le trasformazioni, ma che possono diventare una risorsa nel rispetto delle diversità e dell'armonia, come risultato della valorizzazione delle pluralità, nel compito difficile della progettazione di una transizione per uscire dall'attuale sistema di economia insostenibile, al fine di avviare l'umanità verso un'economia non violenta, equa, solidale e sostenibile per tutti gli esseri viventi, dove ciascuno deve porsi come propositore di cambiamento nel mondo.



**LA COSTITUZIONE ITALIANA**  
**LUCE ORIENTANTE DI UNA CULTURA**  
**E DI UNA POLITICA CONTRO IL TOTALITARISMO**

***Intervista al prof. Luciano Corradini<sup>9</sup>***

a cura di

Rinaldo Stracquadanio<sup>10</sup>

*D. Negli anni '50 nelle sale consiliari dei comuni d'Italia veniva esposta la Carta Costituzionale, talora vicina a una bandiera italiana. Ora la scuola di Adro, costruita dal Comune, è stata tappezzata da ben 700 simboli del "sole delle Alpi", che è il simbolo della Lega Nord. Esiste ancora la scuola della Costituzione?*



R. Abitando a Brescia, ho potuto seguire, anche nella stampa locale, le vicende relative al comune della Franciacorta, dove si produce buon vino. Nel 2002 ho partecipato come relatore ad un convegno nazionale sul tema "Idee di scuola a confronto", collegato all'esperienza guidata negli anni '70 dal collega Elio Damiano, che pubblicò un volume, con l'Ed. La Scuola, dal titolo Adro tempo pieno. In quell'occasione ci rice-

---

<sup>9</sup> **Luciano Corradini**, (Reggio Emilia, 1935) professore emerito nell'Università di Roma-Tre, laureato e perfezionato in filosofia nell'Università Cattolica di Milano, è stato ordinario di Pedagogia generale nelle università di Milano statale e di Roma Tre (1980-2000). E' stato presidente dell'IRRSAE Lombardia (1979-1990) e vice Presidente del C.N.P.I. (1989-1997). E' stato inoltre presidente dell'IRSEF Istituto di ricerca e studi sull'educazione e la famiglia (1993-1999), dell'ARDeP, associazione per la riduzione del debito pubblico (1993-2007), sottosegretario alla Pubblica Istruzione nel Governo Dini (1995-1996), presidente nazionale dell'UCIIM, Unione cattolica italiana insegnanti medi (1997-2006), presidente nazionale dell'AIDU, associazione italiana docenti universitari (1999-2008). Presidente del Gruppo di lavoro ministeriale per l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione (2008-2009). Un suo profilo, con bibliografia sistematica, si trova nella voce dedicatagli dall'*Enciclopedia pedagogica*, diretta da Mauro Laeng, Appendice A-Z, Brescia 2003, e in S. Chistolini (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di L.C.*, Armando, Roma 2006. Fra i suoi lavori più recenti: *La tunica e il mantello. Debito pubblico e bene comune. Provocare per educare*, Euroma, Roma 2003; *Educare nella scuola nella prospettiva dell'UCIIM*, Armando, Roma 2006; *A noi è andata bene. Famiglia, scuola, università, società in un diario trentennale*, Città Aperta, Troina, 2008.

<sup>10</sup> **Rinaldo Stracquadanio**. Per la nota bibliografica cfr. pag. 43.

vettero nel palazzo comunale con tutti gli onori e ci donarono una pregevole pubblicazione, ricca d'immagini e di documenti. Solo di recente ho aperto questo volume, restando impressionato dalla personalità dei due fratelli Dandolo. Mi sembra interessante riprendere alcune informazioni da questa lettura, non solo per capire il cambiamento che c'è stato in questi 8 anni nell'Amministrazione di Adro, ma anche per contribuire, con rapide citazioni, a ricostruire il clima del Risorgimento, da cui è nata l'Italia unita.

I fratelli Enrico ed Emilio Dandolo, nati a Varese, combatterono a Milano, nelle Cinque Giornate, nel bresciano e nel Trentino e, con Garibaldi, in difesa della Repubblica Romana. Enrico fu colpito nell'assalto di Villa Corsini, contro i Francesi. Scrisse di lui il fratello Emilio, rimasto ferito: "Mio fratello non contava ancora 22 anni: gracile della persona, egli aveva un'anima così bella, un criterio sì sano e una così ammirabile costanza, e santità di principi, che a quanti lo conoscevano era oggetto di stima e di affetto vivissimo".

Finita la guerra, allo scioglimento del Corpo dei bersaglieri, Emilio scrisse: "Così finirono i bersaglieri lombardi, raro esempio di disciplina, di coraggio e di sventura: benedetti sempre dalle popolazioni che ebbero contatto con loro, rispettati dai nemici nella pugna e dopo, lasciati dopo tanti pericoli e tante fatiche, nel più nefando abbandono". E nella conclusione delle sue memorie: "Solo mi sostiene, nella sconsolata vita che mi avanza, la ferma fiducia che Iddio non vorrà inutilmente gettato tanto sangue e rovinare tante esistenze, e che le preghiere di quei martiri che sono lassù ridoneranno una volta a questa Italia nostra sventurata senno, dignità e concordia, condizioni indispensabili ad ottenere un meno infuosto avvenire".

Dopo varie peripezie, anche Emilio morì, a soli 27 anni, ammalato di tubercolosi. Al suo funerale, a Milano, furono lette alcune sue parole, che possono rappresentare lo stato d'animo di quella generazione di giovani: "Desidero spendere la mia vita al servizio della patria e di morire per lei, a cui ho consacrato da vari anni tutti i miei affetti e la mia esistenza". Fu seppellito proprio nel paese bresciano di Adro, per ordine delle autorità austriache, che temevano disordini a Milano, in occasione del suo funerale. Era il 1859. Dieci anni prima aveva pubblicato il libro *I volontari e i bersaglieri lombardi*. Annotazioni storiche. In memoria di Enrico Dan-

dolo, di Luciano Manara e di Emilio Morosini, morti per la difesa di Roma”.

Il patrimonio della famiglia Dandolo è stato donato dagli eredi ad Adro. Per celebrare i 150 anni dalla morte di Emilio, il Comune allestì una mostra e pubblicò in merito una ricca monografia documentaria, a cura di B. Falconi e V. Terraroli, dal titolo *I Dandolo e il loro ambiente. Dall'epopea rivoluzionaria allo stato unitario*, Skira, Milano, 2000. Ciò allo scopo, scrisse il sindaco Paolino Parzani, di “valorizzare sempre più i beni mobili e immobili che la nobile famiglia ha lasciato in eredità al paese, perché rimangano non solo nella memoria, ma ben presenti nella storia quotidiana della nostra gente”.

Nel 2010 la bella scuola di Adro, costruita dal Comune alla vigilia dei 150 anni dall'unità d'Italia e ornata di 700 immagini del “sole delle Alpi”, simbolo della Lega, è stata dedicata, dalla giunta presieduta dal sindaco Oscar Lancini, a Gianfranco Miglio, teorico del federalismo. A un decennio da quella mostra e da quella pregevole pubblicazione, i pensieri e il sacrificio dei fratelli Dandolo restano affidati agli studiosi e ai topi di biblioteca. E' giusto però, dato che me ne offre l'occasione, che ne sappiamo qualcosa anche i lettori di *Magister*.

Quanto alla “scuola della Costituzione”, Le dirò che stupisce che a oltre sessant'anni dal 1948, non si sia diffuso uniformemente sul territorio nazionale quello che il presidente Napolitano, dopo Ciampi, ha chiamato “patriottismo costituzionale”. Negli Stati Uniti ho visitato parecchie scuole. Quando ricevevano la nostra delegazione, i presidi mettevano sul tavolo tre bandierine: quella degli Stati Uniti, quella del loro Stato e quella della loro scuola. Si tratta di prendere atto, anche da noi, del fatto che la Costituzione riconosce l'autonomia delle regioni e delle singole scuole, ma entro il quadro di una Repubblica “una e indivisibile”.

*D. Veniamo a un altro argomento, su cui Lei si è impegnato molto, negli ultimi vent'anni, in diversi gruppi di lavoro ministeriali. Si tratta di quella che una volta si chiamava educazione civica. L'ultimo di questi gruppi ha elaborato i relativi “programmi”, che il ministro Gelmini ha ufficializzato col Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di ‘Cittadinanza e Costituzione’ (4 marzo 2009).*

*Lei chiediamo qual è il punto sulla situazione di questo insegnamento.*

R. Il Ministero non ha finora promosso, per trovare a questo insegnamento una collocazione istituzionale, una precisa sperimentazione “in vista della modifica dell’ordinamento”, come pur richiede la legge 30 ottobre 2008, n. 169, ma ha chiesto alle scuole, attraverso un bando di concorso proposto e gestito dall’ANSAS di Firenze, di presentare progetti di sperimentazione da loro concepiti.

Si tratta in realtà di una mobilitazione delle scuole, volta a stimolare e a raccogliere le “buone pratiche”, che sono già possibili nell’attuale ordinamento, e a promuovere la sensibilizzazione e la formazione dei docenti, attraverso le vie telematiche. Degli oltre 3000 progetti presentati dalle scuole (con i collegamenti in rete arrivano a oltre 4000). 104 sono stati premiati con contributi in denaro.

*D. Che indicazioni si potranno ricavarne per il prossimo anno?*

R. Il 27 ottobre 2010 la Direzione generale per gli ordinamenti, con la firma del Direttore Mario Dutto, ha emanato la CM 86, sul tema: Cittadinanza e Costituzione: attuazione dell’art. 1 della legge 30 ottobre 2008, n. 169 – Anno scolastico 2010-2011. Non risolve il problema della collocazione curricolare di questo “insegnamento”, ma riprende e rilancia una problematica centrale per la vita della scuola, citando in particolare la legge 169 e il Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, firmato dal Ministro il 4.3.2009. Tale Documento afferma che questo insegnamento “offre l’occasione per una messa a punto del fondamentale rapporto che lega la scuola alla Costituzione, sia dal punto di vista della sua legittimazione, sia dal punto di vista del compito educativo ad essa affidato. Le scuole sono chiamate in proposito a concorrere, anzitutto con la riflessione, con l’approfondimento dei problemi e con la sperimentazione, a questa messa a punto, in vista di un più maturo assetto ordinamentale della materia”.

Lo scorso anno scolastico, anche per lo stimolo offerto da un bando di concorso dell’ANSAS, vennero presentati oltre 3000 progetti, che riguardavano oltre 4000 scuole collegate in rete. Per quest’anno è annunciato dal dr. Biondi, capo Dipartimento, un rifinanziamento del concorso ANSAS. La CM 86 rinforza e richiama sia gli aspetti disciplinari (nelle

aree storico geografica e storico sociale) sia gli aspetti trasversali di un insegnamento sui generis che è finalizzato alla promozione di specifiche competenze civiche e sociali, in termini cognitivi, affettivi e comportamentali.

*D. Ci sono solo aspetti positivi in questa circolare?*

R. La mancanza di un orario specificamente dedicato e di un voto distinto rendono obiettivamente difficile il raggiungimento di tali obiettivi, che sono indicati come irrinunciabili dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006 e puntualmente richiamati dai regolamenti per le scuole secondarie. Esistono però, nella normativa ministeriale e nell'autonomia scolastica, spazi per affrontare efficacemente questi compiti. Un aiuto a fondare sul piano teorico e a realizzare sul piano didattico quanto previsto dalla norma l'abbiamo cercato di fornire con un libro, da me curato, che si avvale della collaborazione di 27 colleghi di diverse discipline, che hanno collaborato a costruire il citato Documento d'indirizzo. La nostra tesi è che occorrerebbe una scelta non alternativa ma integrativa fra la disciplinarietà e la trasversalità di questo insegnamento. Il titolo in effetti è esplicito: Cittadinanza e Costituzione - Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti, Tecnodid, Napoli 2009.

*D. Sono noti a tutti i tagli nei quadri orari delle scuole. Come si può inserirvi una nuova materia senza aumentare le ore?*

R. Circa l'orario, il legislatore sapeva che ci si trova in condizioni di ristrettezze, tanto è vero che la 169 parla dell'"acquisizione di conoscenze e competenze", "nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse".

Il dpr firmato da Aldo Moro nel 1958 prevedeva, per l'educazione civica, due ore al mese affidate all'insegnante di storia, senza voto distinto. Oggi, in assenza di una sperimentazione e di una decisione ministeriale in merito, siamo in certo senso più avanti, perché ne parla una legge, ma in certo senso più indietro, perché non c'è alcuna norma applicativa

della volontà della legge. Occorre molta buona volontà per applicarne lo spirito, oltre le limitazioni di orario.

*D. Come risolvere il dilemma?*

R. Se la casa si è rimpicciolita per ragioni di emergenza, ci si stringe. Ma si vuole veramente bene, non solo in termini affettivi, alla Costituzione? Come si può promuoverne la “conoscenza” limitandosi a farne qualche cenno in storia? Quanto alle competenze sociali e civiche di cui parla chiaramente l'Europa, tutti sanno che c'è in Italia un grande analfabetismo etico, giuridico, politico, come c'è analfabetismo linguistico in molti insospettabili, perfino in Università. Non per questo si abolisce l'italiano. Perché non dare spazio anche all'area etico-politico-giuridico-economica, avendo come carta di navigazione la Carta costituzionale?

*D. Cosa possono e debbono fare i docenti?*

R. Bisogna insegnare ad imparare a pensare i fatti in relazione ai principi e viceversa. E' come accorgersi che metà della finestra è aperta, per evitare di sbattere contro i vetri chiusi, come fanno i mosconi. Certo gli insegnanti non devono presentarsi agli studenti come partigiani di tesi precostituite e fare battaglie politiche in classe. Ma non possono neppure chiudere gli occhi davanti alla realtà e alle domande dei ragazzi.

Non si tratta di “indottrinare” i ragazzi con una religione di stato. La Costituzione non è un feticcio immutabile, ma un bene prezioso da comprendere come conquista fatta faticosamente e da utilizzare come luce orientante di una cultura e di una politica che non vogliono più ricadere nella barbarie del totalitarismo.

# VIVERE LA COSTITUZIONE A SCUOLA

## STRUMENTI D'INSEGNAMENTO

di

Rinaldo Stracquadanio<sup>11</sup>

### I - LA SCUOLA NELLA SOCIETÀ DEMOCRATICA

Io penso che nella Costituzione Italiana è delineato chiaramente come deve essere la scuola di una società democratica che considera i bambini e i ragazzi cittadini con diritti e doveri.

Con questa convinzione mi è stato possibile introdurre a scuola valori e principi, come: il diritto di parola e di espressione, il senso prioritario del bene comune sull'egoismo, la collaborazione invece della competizione, la democrazia invece dell'autoritarismo, il rispetto degli altri e della diversità, l'educazione alla pace.

Lo studio della Costituzione della Repubblica deve essere orientato a consentire il confronto fra i principi fondamentali della convivenza nelle diverse istanze presenti nella nostra società: dalle libertà individuali alla solidarietà sociale, all'unità nazionale, all'integrazione europea e alla cooperazione internazionale.

La scuola in quanto sede di formazione critica deve realizzare rigorosi percorsi di conoscenza in cui gli studenti acquisiscano strumenti autonomi di giudizio, interiorizzino valori positivi, contrastino e rifiutino il



---

<sup>11</sup> **Rinaldo Stracquadanio**, è stato dirigente scolastico nella Scuola Media Statale 'G. Falcone' di Modica, Ragusa. Ha scritto diversi libri e saggi di pedagogia e didattica, rivolgendo particolare attenzione allo studio della Costituzione italiana nella scuola di base. Divulgatore delle tecniche di Célestin Freinet ed in particolare della corrispondenza scolastica, ha collaborato con Mario Lodi, realizzando anche una Pinacoteca dell'arte infantile a Modica. Con l'Unicef Italia ha dato vita al *Treno dell'Unicef* per i ragazzi impegnati nella conoscenza della Convenzione dei Diritti dell'Infanzia ed in iniziative di solidarietà.

disvalore della violenza e della sue forme e cerchino soluzioni non violente ai conflitti interpersonali, sociali.

La scuola, tuttavia, invece di sperimentare la gioia del cercare e del comunicare, diventa, talvolta, un luogo povero di significati in cui non si riesce a fare quella "provvista" di idee e di esperienze che alimentino l'impegno di tutta la vita. Sicché l'andare a scuola, l'insegnarvi e il mandarvi i figli non è per tutti esperienza di crescita e di costruzione di quella comunità a cui fa riferimento la normativa vigente.

## II - LA COSTITUZIONE E I RAGAZZI

Il nostro percorso di conoscenza della Costituzione è cominciato con la solenne consegna

È j agli alunni delle quinte classi del volume di Mario Lodi Costituzione e Ragazzi, scritto per raccontare e spiegare la Costituzione a bambini ed adulti con un linguaggio semplice e diretto, per leggerla e comprenderla: strumento per essere protagonisti nella vita, per costruire una società libera e democratica.

La consegna annuale alla presenza delle massime autorità locali è stato un momento solenne perché ha impegnato i ragazzi a capire e vivere la Costituzione che è la bussola della nostra vita e ci indica come i valori della libertà e della giustizia si possono realizzare.

Successivamente grazie al "Progetto Legalità", voluto dalla Regione Sicilia, tre scuole elementari e la scuola media G. Falcone, da me diretta, si sono messe insieme e hanno iniziato un comune percorso di lavoro che avrebbe portato alla creazione del libro La Costituzione con gli occhi dei ragazzi.

Si tratta di un percorso di discussioni e riflessioni sugli articoli della Costituzione e di un viaggio attraverso le Istituzioni dello Stato presenti nel territorio.

Si è superato, così, il momento tradizionale della lezione a vantaggio di percorsi di ricerca, lavori di gruppo o individuali, esperienze personali, riflessioni.

Durante il percorso ci sono state due scoperte fondamentali:

1. I diritti fondamentali dell'uomo e dei ragazzi sono pienamente sanciti dal testo costituzionale,

2. Allo stato dei diritti corrisponde lo stato dei doveri; questa è la condizione per una democrazia compiuta o tendente ad essere tale.

Il libro dimostra come sia possibile introdurre e consolidare nella Scuola valori e principi: diritto all'espressione, senso del bene comune sull'egoismo, collaborazione, legalità, rispetto della diversità.

Sfogliando il volume si vede come i ragazzi hanno voluto rappresentare la Costituzione per immagini; i valori, i disvalori, l'ingiustizia, la figura di Don Puglisi, il diritto all'istruzione, gli organi periferici dello Stato: la Prefettura, il Tribunale, i Carabinieri, la Polizia di Stato.

Ecco un esempio di riflessione dei ragazzi:

"La Costituzione è un libro, ma non un semplice libro, è quel libro dove sono raccolte e scritte le leggi della nostra Repubblica, è molto importante perché senza queste leggi non saremmo una vera nazione. È la Costituzione che ci permette di essere una società organizzata ed ordinata". (Maria Chiara II media — Falcone — Modica).

Il livello di produzione che ne è risultato ha evidenziato un atteggiamento riflessivo insieme a interesse e passione verso la nostra Carta Costituzionale, di una intensità tale da far sperare che non solo si sono interiorizzati valori in essa espressi ma si è diventati piccole comunità in cui questi valori vengono attuati.

Mi piace concludere questa parte con le parole pronunciate dallo scrittore Mario Lodi in occasione della solenne consegna della Costituzione:

"Cari ragazzi la Costituzione vi dice ciò che dovete fare. È una carta preziosa, fra le più civili al mondo; leggetela e confrontatevi sempre con i suoi principi: se siete per la libertà e il rispetto delle persone essa vi dice che siete nel giusto se volete salvare l'ambiente dall'inquinamento e dal degrado essa ve ne dà il diritto, se volete un posto di lavoro la Carta vi dice che avete ragione, se siete per la pace la Carta è dalla vostra parte.

Con la forza di questi diritti, entrate nella vita sociale esigendo dagli eletti del popolo, nei servizi pubblici, che si impegnino ad attuare la Costituzione. E chi di voi diventerà responsabile in qualche campo della vita comunitaria non dimentichi mai questo piccolo ma importante libretto, nel quale è scritto che la nostra società deve essere edificata sul lavoro, la libertà, la pace".

Ho consegnato il volume "Costituzione e ragazzi" ogni anno dal 1980 al 2009 a circa 6500 alunni.

### III - LIBERTÀ DI ESPRESSIONE — LA PINACOTECA DELL'ARTE INFANTILE

L'articolo 21 della Costituzione garantisce la libertà di espressione e il disegno è il mezzo espressivo proprio dei bambini fin dai primi anni.

Purtroppo non è considerato un linguaggio autonomo che arricchisce e sviluppa ma è insidiato dall'imposizione di stereotipi da parte degli adulti che lo intendono solo come rappresentazione fotografica.

Da qui l'idea di istituire una pinacoteca dell'arte infantile per valorizzare lo sviluppo delle capacità espressive e creative dei bambini mediante la produzione di rappresentazioni grafico-pittoriche.

Alla base dell'atto espressivo è stata posta l'esperienza del bambino per incoraggiarlo ad esprimere con il disegno e la pittura, i propri vissuti, i propri pensieri, i propri stati d'animo.

A queste attività infatti, i Programmi della scuola elementare, hanno riconosciuto una loro autonomia e un loro valore, perché oltre a collegarsi con le altre discipline, costituiscono un linguaggio che, come la lingua parlata può adempiere a svariate funzioni.

I temi delle rappresentazioni non sono stati imposti ma sono il risultato di osservazioni della realtà, di studio dell'ambiente e del contesto socio-culturale in cui i bambini vivono.

L'intervento dell'insegnante è sempre più necessario quando verso i nove anni il bambino entra nella fase di "realismo visivo", quando cioè tende ad accogliere in sé gli oggetti esterni e a riprodurli più o meno fotograficamente. L'insegnante, allora, deve abituare il bambino a guardare il mondo circostante con occhi più sensibili, per trasferire negli oggetti graficamente riprodotti i suoi stati d'animo.

Questa capacità espressiva richiede al bambino una maggiore conoscenza tecnica del disegno, l'uso più adeguato del colore e un contatto frequente con le opere di pittori affermati, specialmente se moderni.

Ogni pittura contiene un messaggio significativo che il bambino ha voluto comunicare in modo personale così come lo ha vissuto ed interpretato soggettivamente attraverso i segni, le forme, il colore, manifestando così anche i tratti della propria interiorità psichica

La pinacoteca è stata realizzata con la diretta collaborazione del noto maestro educatore Mario Lodi. Essa affronta diverse tematiche: le espe-

rienze vissute, giochi, eventi quotidiani, avventure, feste, viaggi, cerimonie familiari, aspetti dell'ambiente e della natura.

Le tecniche utilizzate sono: il disegno a matita o a pennarello, la pittura a pennelli e a tampone, il collage.

L'inaugurazione della pinacoteca è stata preceduta da due giornate di studio sull'arte infantile tenute dal prof. Francesco Tonucci dell'Istituto di Psicologia del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Roma.

#### **IV - LA CORRISPONDENZA SCOLASTICA**

In una società democratica fondata sulla libertà di pensiero, di parola, di comunicazione, la scuola dovrebbe dare all'alunno spazio per esprimere le proprie idee, ascoltare quelle degli altri, discutere e approfondire, per risolvere insieme, i problemi comuni.

Il testo libero che sostituisce il tema imposto dall'insegnante, è la prima delle tecniche che liberano il pensiero infantile. Egli scrive quando ha qualcosa da dire, lo legge alla comunità classe che lavora con lui e viene socializzato con la stampa.

Il giornalino scolastico, che raccoglie come in un diario collettivo i fatti e le riflessioni entra in tutte le famiglie portando i prodotti del lavoro creativo che si fa a scuola.

E poiché ci sono altre scuole che danno la parola ai bambini e fanno anch'esse il giornalino viene naturale lo scambio delle pagine stampate per leggere quello che fanno gli altri e confrontare il modo di vivere.

Da questi scambi nasce la corrispondenza scolastica: un'idea semplice e originale che il pedagogista francese Célestin Freinet introdusse nella sua scuola per dare modo ai ragazzi di superare l'isolamento delle classi spesso chiuse dentro un'aula ed instaurare con gli altri, vicini e lontani, rapporti di amicizia.

I ragazzi, così sensibili all'amicizia e alla curiosità di conoscere cose nuove, trovano nella corrispondenza motivazioni profonde al lavoro che si articola in testi, foto, poesie, notizie via e-mail. Nel primo periodo gli scambi si svolgono a livello collettivo e la classe comincia ad aprirsi e a svelare a poco a poco se stessa.

Successivamente con gli abbinamenti ognuno ha un amico tutto per sé di cui ha visto un filmato o le foto; è un compagno che gli parla della

propria famiglia e di tante altre cose. Sono tutte notizie che coinvolgono emotivamente i ragazzi.

Il ricevere foto, disegni, piccoli regali fa sentire più vicino il corrispondente; poi gli scambi diventano più frequenti ragazzi si telefonano, si scambiano e-mail, anche al di fuori della scuola.

Le differenze riguardo al modo di vivere emergono già dalle prime lettere; delineano due realtà diverse, diventa necessaria una ricerca collettiva e i ragazzi sono invogliati ad osservare la propria realtà con occhio più attento.

Ne consegue un arricchimento delle conoscenze che non si dimenticano perché apprese in maniera diversa dal semplice studio sui libri. Il contatto diretto con un mondo lontano modifica gli orizzonti della classe e la stessa mentalità dei ragazzi che diventano sempre più aperti verso l'esterno e più disponibili a comprendere, ad accettare le diversità.

Per noi educatori questi sono stati motivi più che sufficienti per introdurre la corrispondenza tra le attività scolastiche, ma sono stati soprattutto i viaggi che ne hanno dimostrato tutta la potenzialità educativa.

L'organizzazione dei viaggi ha significato per la classe concretizzare tutte le aspirazioni accumulate in diversi anni. Il viaggio è servito a collocare ogni cosa al proprio posto superando di gran lunga la più fervida immaginazione. La visione dall'alto dell'Italia, ha permesso più di qualsiasi cartina, l'acquisizione della geografia, quella strana materia che presuppone un livello di astrazione ma che viaggiando trova più di un motivo per essere imparata.

Il soggiorno non è una visita turistica, seppure bella, ma è un momento di vita in cui le esperienze di conoscenza di paesaggi e realtà diverse, si accumulano a ritmo serrato. Per noi educatori, verificare per esempio, come ormai sia superato nei fatti il problema della prevenzione e dei preconcetti tra Nord e Sud, più di qualsiasi discussione o ricerca teorica, è stata una soddisfazione che nessuno può immaginare.

Solo per questo possiamo collocare, a pieno titolo, il viaggio proprio nell'area di quelle attività formative che la scuola dell'obbligo dovrebbe attuare. I ragazzi hanno documentato il viaggio, le loro impressioni con una produzione di testi eccezionalmente elevata, per stile, contenuti, considerazioni personali così ricche al punto di avere l'impressione che non erano loro a scrivere.

Ne eravamo coscienti, ma ora ne siamo certi il ragazzo scrive e scrive "bene" se è stimolato da esperienze dirette in cui è coinvolto e interessato. Sono convinto che è impossibile descrivere tutte le sensazioni che si sono provate in un soggiorno così organizzato. Infatti, e lo dico senza retorica, quando è arrivato il giorno della partenza, la tristezza e le lacrime erano vere,

Scrivono il prof. Piero Cattaneo docente di Progettazione Educativa presso l'Università Cattolica del S. Cuore di Milano presentando il libro scritto dai ragazzi Dai mari di Sicilia ai monti della Valtellina: storia di un'amicizia: "Il testo è un caleidoscopio di emozioni, di aspettative, di scoperte, di ricordi, ed anche di.. .sorrisi e di lacrime. Il tutto espresso con spontaneità e partecipazione dai protagonisti di questo viaggio incrociato tra nord e sud. Fa bene a tutti leggere queste "note", gli estratti dei diari scritti dai ragazzi durante e al termine della loro esperienza. Parole semplici ma efficaci nel ribadire che esperienze di questo tipo servono, eccome! Sono fortunati i ragazzi della scuola media "Falcone" di Modica e dell'Istituto Comprensivo di Berbenno di "Valtellina, perché il "viaggio" compiuto rimarrà sempre impresso nella memoria e li accompagnerà in un altro viaggio, quello della loro vita".

## **V - LA CONVENZIONE DEI DIRITTI DELL'INFANZIA E IL TRENO DELL'UNICEF**

Gli articoli 3; 32; 34 della Costituzione Italiana fanno riferimento ai diritti dell'Infanzia sanciti dalla Convenzione dei diritti dell'Infanzia promulgata dalle Nazioni Unite il 20 Novembre 1989. Da qui il progetto di "Educazione allo sviluppo" voluto dall'Unicef Italia, teso a far conoscere la Convenzione ai ragazzi e a chiedere il loro impegno per attuarla.

Il percorso di lavoro è stato il seguente:

- Conoscenza dei contenuti essenziali della Convenzione con la consegna ufficiale del testo ai ragazzi;
- Partecipazione a lavori individuali o di gruppo ad essa riferiti;
- Organizzazione di attività di solidarietà per finanziare i progetti dell'Unicef Italia. Eccone alcuni: raccolta di soldi per:
  - liberare i bambini schiavi,
  - terapie di reidratazione orale,

- kit per vaccinazione,
- kit per materiali scolastici,
- pozzo per acqua potabile.

<b>COSTITUZIONE</b>	<b>DICHIARAZIONE DEI DIRITTI</b>
ART. 3 - Tutti i cittadini, compresi i bambini, sono uguali davanti alla legge.	ART. 1 - Il fanciullo deve godere di tutti i diritti senza distinzione o discriminazione.
ART. 30 - I genitori devono mantenere, istruire ed educare i figli.	ART. 4 - Il fanciullo deve beneficiare della sicurezza sociale.
ART. 32 - La salute è diritto di ogni individuo.	ART. 2 - Il fanciullo deve essere in grado di crescere in modo sano e normale e deve beneficiare di una speciale protezione.
ART. 38 - Gli inabili e i minorati hanno il diritto di essere istruiti e di imparare un lavoro adatto a loro.	ART. 5 - Il fanciullo minorato ha diritto a cure speciali e a una istruzione adeguata.
ART. 34 - La scuola è aperta a tutti, l'istruzione è per otto anni ed è gratuita.	ART. 7 - Il fanciullo ha il diritto ad un'educazione almeno a livello elementare.

Ecco uno schema di raffronto tra Costituzione e Convenzione

Riflessione dei ragazzi: “Noi non ci stancheremo mai di aiutare tanti bambini e continueremo a portare avanti il nostro impegno perché vogliamo far sorridere tutti i bambini del mondo”.

I percorsi sono stati svolti con entusiasmo e partecipazione tanto da far meritare il titolo di "Scuola Ambasciatrice dell'Unicef".

I ragazzi sono stati motivati con la partecipazione al “Treno dell'Unicef” che ha propagandato nella Sicilia Orientale i diritti dell'Infanzia e ha fatto conoscere l'alto livello di solidarietà dei ragazzi verso i propri simili. Impressione dei ragazzi:

Rita: “Ricevere la nomina di scuola ambasciatrice dell'Unicef è stato per tutti un grande onore. Io sono contenta di aver contribuito a questa iniziativa che mi ha permesso di aiutare i bambini che soffrono. Tutti: il momento più emozionante per tutti è stato quello della consegna delle pergamene di ambasciatore. Speriamo di poter salire ancora sul treno

dell'Unicef per poter lanciare a tutti il nostro messaggio di pace e di solidarietà”.

## CONCLUSIONI

Attraverso i percorsi fin qui descritti ho delineato come deve essere la Scuola di uno stato democratico nella quale gli alunni imparano e vivono i principi della Costituzione e mi piace congedarvi da voi, futuri docenti, con le parole del noto maestro e scrittore per ragazzi Mario Lodi:

"Mettere al centro della Scuola i ragazzi, liberarli da ogni paura, dare motivazione e felicità al loro lavoro, creargli attorno una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla loro vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno. Questo è il dovere di un docente, della Scuola, di una buona società ”.

Oggi è difficile educare perché il nostro impegno di formare, a scuola, il cittadino che collabora, che antepone il bene comune a quello egoista, che rispetta e aiuta gli altri, è quotidianamente vanificato dai modelli preposti da chi possiede i mezzi per illudere che la felicità è nel denaro, nel potere, nell'emergere con tutti i mezzi, compresa la violenza.

A questa forza perversa noi dobbiamo contrapporre l'educazione dei sentimenti, parlare di amore a chi crede nella violenza, parlare di pace preventiva a chi vuole la guerra.

Dobbiamo imparare a fare le cose difficili, come disse Gianni Rodari in una delle sue ultime poesie, parlare al sordo, mostrare la rosa al cieco, liberare gli schiavi che si credono liberi (M. Lodi).

## BIBLIOGRAFIA E OPERE CONSULTATE

Candito I., Stracquadanio R. (a cura di), *Dai mari di Sicilia ai monti della Valtellina. Storia di un'amicizia*, Edizioni Grafiche Santocono, Rosolini (SR), 2009.

Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, 1975.

Crippa V., Stracquadanio R., Voghera E., *Tra il dire e il fare...*, Gruppo Gori, s. l., 1983.

Florida D. et Alii (a cura di), *La Costituzione con gli occhi dei ragazzi*, Edizioni Grafiche Santocono, Rosolini (SR), 2008.

Freinet C., *La scuola del fare*, Emme, Milano, 1978.

Lodi M. et Alii (a cura di) *Diventare cittadini – Testo riscritto ed esemplificato della Costituzione Italiana per i ragazzi*, EdiARGO, Ragusa, 2007.

Lodi M. et Alii., *I diritti del bambino, dell'uomo e della natura*, Sipiell, Milano, 1991.

Lodi M. (a cura di), *Costituzione la Legge degli Italiani riscritta per i bambini, per i giovani ... per tutti*, Casa delle Arti e del Gioco, Drizzona (CR), 2008.

# L'ORIENTAMENTO DIFFUSO E L'AZIONE EDUCATIVA ORIENTANTE NELLA PRIMA ADOLESCENZA

di

Biagio Caruso, Giuseppina Pellegrino, Maria Grazia Sotera e Simon Villani<sup>12</sup>

## I - EDUCAZIONE E ORIENTAMENTO: UN BINOMIO INSCINDIBILE

Per lungo tempo l'attività e i momenti, dedicati nella nostra scuola all'orientamento, hanno occupato un'attenzione e un ruolo assai marginale e, spesso sono stati considerati addirittura come estranei, rispetto ai compiti educativi esercitati o in quanto si è ritenuto che gli insegnanti non dispongano di idonee competenze. Scopo principale delle presenti note è, perciò, pro-



---

<sup>12</sup> **Nota redazionale** - Il presente lavoro è stato ideato, organizzato e realizzato d'intesa da tutti gli Autori. Tuttavia ciascuna delle parti, di cui il lavoro stesso si compone, è stata singolarmente redatta. In particolare si devono a: Biagio Caruso il capitolo terzo; Giuseppina Pellegrino il capitolo quarto; Maria Grazia Sotera il capitolo secondo; Simon Villani il capitolo primo, il coordinamento e la supervisione.

### **Nota sugli Autori**

**Biagio Caruso** - Laureato in Scienza dell'educazione, è dottorando di ricerca in Fondamenti e Metodi dei Processi Formativi presso l'Università degli Studi di Catania. Ha condotto e conduce attività di ricerca nel campo del volontariato, dell'educazione sanitaria e dell'influenza della realtà mediatica sui giovani. Ha curato numerose attività di formazione e di tutoring per tirocinanti e studenti universitari e il monitoraggio e la valutazione degli utenti di servizi di orientamento.

**Giuseppina Pellegrino** - Laureata in Scienze dell'educazione, e laureanda in Scienze e tecniche psicologiche, educatrice professionale e esperta di orientamento e di counseling pedagogico per gli adolescenti, ha partecipato a numerosi progetti nelle scuole superiori. È stata collaboratrice tecnica di attività didattiche presso la SISIS di Catania e conduce ricerche su problematiche della formazione e dell'orientamento.

**Maria Grazia Sotera** - Laureata in Scienze dell'educazione, è dottoranda in Fondamenti e Metodi dei Processi Formativi presso l'Università degli Studi di Catania. Ha condotto e conduce attività di ricerca nel campo dell'orientamento scolastico, dell'educazione alla legalità, sulla formazione professionale degli insegnanti e sulla "media education". Ha partecipato ad attività di tutoring e di orientamento in ingresso degli studenti universitari.

**Simon Villani** - Insegna Tecnologia dell'istruzione e Pedagogia Sperimentale, Criteri e Metodi per la ricerca educativa presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Catania e Didattica e Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia del medesimo Ateneo. Ha compiuto numerosi studi e ricerche sul rapporto tra territorio e formazione, sulla dispersione scolastica, sull'integrazione degli alunni disabili, sull'educazione permanente e sulla prassi educativa nella scuola.

prio quello di ribaltare tale luogo comune – posizione da più parti condivisa –, evidenziando come l'orientamento, specie nella prima adolescenza, possa costituire il risultato di un'azione molteplici e congiunta, esercitata da figure significative – come esperti educatori, genitori, amici e da agenzie educative – prima fra tutte la scuola.

In particolare, si è cercato di offrire un quadro, il più possibile esaustivo, delle problematiche dell'orientamento nella prima adolescenza, età piena di contraddizioni, in quanto, facendo seguito alla pubertà, situa il passaggio dall'infanzia all'età adulta, in un soggetto che mostra evidenti difficoltà nell'accettare il suo nuovo corpo, nel fare proprie le categorie mentali e comportamentali degli adulti e, soprattutto, nel progettare il suo futuro. Inoltre, l'azione dell'orientamento viene qui posta in stretta relazione col contesto socio-culturale e ambientale, nella convinzione – suffragata dagli esiti di numerose ricerche condotte al riguardo – che il contesto fisico e psicologico, in cui i giovani vivono, eserciti un'azione assai rilevante sulle scelte che essi compiono o verso le quali hanno in animo d'indirizzarsi, sia per i modelli sociali, comportamentali e professionali conosciuti per esperienza diretta – a partire dal contatto con i familiari, fino ai confronti, operati valutando l'attività lavorativa di conoscenti e le occasioni offerte dal mercato del lavoro nella realtà circostante –, sia per l'assimilazione di modelli professionali e di ruoli sociali, interpretati – grazie ad una sorta di lente naturale, con la quale vengono filtrati i messaggi dei media – in base ad un codice esclusivamente locale, sia, infine, in base all'ambiente fisico e alle occasioni presenti, o assenti – offerte dallo stesso per prefigurare esperienze ed attività da compiersi altrove. Ancora, è opportuno evidenziare l'ottica con la quale si è inteso guardare all'orientamento e alle attività orientanti: esse vengono considerate in funzione fondamentalmente del soggetto che, attivamente o inconsciamente, ne è il protagonista assoluto, nel duplice ruolo di fruitore e attore. Risulta, perciò, evidente come l'obiettivo principale dell'orientamento debba essere individuato in un'azione di sostegno al ragazzo, indirizzata alla maturazione della sua nuova identità e, soprattutto, all'acquisizione di espressioni concrete di autonomia. In questa ottica appare evidente come il terreno privilegiato per l'esercizio di tali abilità debba essere rappresentato dall'azione dello scegliere, giacché si dimostra di avere piena consapevolezza di sé e di essere pienamente autonomi, quando si fanno scelte ragionate, sensate e responsabili. Infine,

si è cercato di porre in risalto il ruolo e la funzione delle figure – di adulti e coetanei – che esercitino una funzione di rilievo in questo percorso. In particolare, delineando i compiti e l'azione dell'educatore che fornisce sostegno al ragazzo.

Dalla storia del pensiero educativo, e in particolare nel '900, risultano non infrequenti episodi e contesti, che attestano la presenza di una particolare attenzione rivolta alle attività di orientamento. Questo è soprattutto evidente nelle esperienze educative delle <<scuole nuove>>, o ispirate dall'attivismo pedagogico. In questo contesto va ricordato Ferriere, che ha focalizzato la sua attenzione sulle potenzialità educative, contenute nello slancio vitale e creativo, di cui il giovane è portatore. Attivare pienamente tali potenzialità, nel rispetto delle tendenze, delle modalità e dei ritmi individuali, significa consentirgli di scoprire i propri reali interessi e, quindi, di orientarsi, anche in merito alla scelta della professione. D'altra parte, la centralità assegnata all'alunno accomuna tutte le scuole nuove, dando luogo ad una diffusa pratica di *autoeducazione*, con la quale è fondamentalmente l'alunno a educare se stesso, mentre a tale scopo l'adulto gli offre l'aiuto necessario. Dal pedagogista svizzero, inoltre, dal momento che la scuola propugna l'esercizio dell'"attività spontanea, personale e creativa", viene attribuita una particolare importanza al lavoro, inteso come attività di progettazione e di realizzazione anche intellettuale. In tal modo, proprio il lavoro, oltre a costituire un veicolo efficace di apprendimento, sedimenta nella mente dell'alunno l'idea che l'uomo possa e debba realizzarsi per tramite di questo, ponendo le basi del transito dall'autoconoscenza alla progettazione del futuro.

Ancor più accentuata è l'attenzione indirizzata da Cousinet all'iniziativa dell'alunno, vista in costante armonia con il senso sociale del gruppo. Da qui la necessità, per il pedagogista francese, che gli educatori maturino la capacità di orientare tale iniziativa, stabilendo un approccio critico con la realtà circostante e, soprattutto, vedendo nel ragazzo un soggetto dissimile, cioè profondamente diverso dall'adulto. Tale diversità sarebbe particolarmente evidente nella prima parte dell'adolescenza, per cui, a questa età, Cousinet ritiene che i ragazzi debbano essere indotti a "provarsi" e ad "essere provati", mediante l'attivazione dei meccanismi di adattamento delle possibilità, condizione fondamentale per la crescita personale. In tal modo, l'educatore ha il compito e la responsabilità di

saper interpretare, attraverso l'esame degli interessi dei ragazzi, quali potranno essere le loro possibilità future.

In epoca più recente, le azioni di orientamento hanno preso in considerazione anche le attese nei riguardi del lavoro, i significati attribuitivi e la dimensione esistenziale. A questi fattori viene assegnata una particolare importanza, soprattutto nel contesto delle attività di counselling e di sostegno individuali. Super sottolinea come, a differenza dei bisogni – considerati come manifestazioni di necessità fisiologiche –, i valori derivino dai processi di socializzazione, realizzati all'interno di una comunità. Per questo motivo, il sostegno alle scelte dei giovani non può prescindere dalla considerazione dell'organizzazione sociale e dei modelli culturali del contesto, in cui gli stessi sono inseriti.

Ispirandosi alle teorie delle sette intelligenze – delineata da Gardner –, Strong, Guilford, Kuder e Super – solo per riferirci agli Autori più noti – hanno classificato diverse aree di interessi, che prospettano un ampio ventaglio di attività lavorative. Altre tassonomie – come quella di Zito-wski – hanno individuato i principali valori professionali che efficacemente influiscono nel delineare l'immagine del futuro lavoro. Di conseguenza, appare evidente come ci si disponga a considerare una attività lavorativa sulla base di una molteplicità di fattori.

Al fine di stabilire gli esatti contorni del rapporto tra personalità e contesto, Holland (1959) ha elaborato una precisa teoria dell'orientamento, che evidenzia la relazione tra tre fattori: *realizzazione, soddisfazione e successo professionale*. Da questa teoria ha preso le mosse l'approccio psicometrico all'orientamento, che si è tradotto nella elaborazione del test "Self Direct Search", che distingue tra sei tipi di personalità: *realistica, intellettuale, artistica, sociale, intraprendente, convenzionale*. Perché ciascuna tipologia di personalità possa realizzarsi nel migliore dei modi dovrà beneficiare della disponibilità di un ambiente idoneo. Per Super, invece, lo sviluppo vocazionale è in ogni soggetto un processo continuo, dal momento che ognuno di noi subisce continue trasformazioni, che ci coinvolgono sul piano personale e dal punto di vista sociale. Tale evoluzione presenta differenze individuali, dovute alle tendenze naturali, ai differenti interessi, all'azione esercitata dalle famiglie, ai processi di maturazione delle attitudini e degli interessi, allo sviluppo dell'immagine di sé. Tutto questo comporterebbe la necessità di facilitare nel soggetto uno sviluppo dell'immagine di sé, adeguata ai ruoli.

Abbiamo accennato al fatto che la prima adolescenza costituisce un periodo dell'età evolutiva assai denso di dinamiche interpersonali e sociali – in particolare all'interno della famiglia nel gruppo dei pari e a scuola – che influiscono profondamente, oltre che sulla maturazione della personalità, anche al riguardo della considerazione di sé e dell'identità personale e sulla prefigurazione del futuro inserimento sociale e professionale. Da qui l'importanza delle figure significative, in particolare degli adulti, che circondano il ragazzo, ma da qui anche la necessità di considerare talune precise coordinate, a cui fare riferimento nella attivazione delle azioni di orientamento. Innanzitutto, andrà considerata l'opportunità della graduale costruzione nel giovane di un progetto di vita, quale necessaria condizione, perché venga in lui attivata la capacità di progettare il proprio futuro. L'approccio, poi, a cui tali attività saranno ispirate, dovrà essere longitudinale, in quanto dovrà coinvolgere più momenti e contesti, compresi quelli extrascolastici, e in quanto sarà dilatato nel tempo.

Nella scuola, poi, i punti forti di tali attività riguarderanno: il sostegno mirato; il dialogo continuo; l'offerta al giovane della conduzione di opportune esperienze personali; l'incentivazione della creatività e della capacità divergente; l'attenzione rivolta alla dimensione sessuata della proiezione del sé – le figure di riferimento sono sempre dello stesso sesso del giovane –; l'indirizzare lo stesso a compiere e a saper compiere scelte opportune, dimostrando in tali scelte la capacità di ponderatezza e di equilibrio, nonché la capacità di scommettersi, mettendosi alla prova; infine, andrà opportunamente considerata la dimensione metacognitiva e apprenditiva, giacché le capacità di scelta e di progettualità necessitano di essere adeguatamente supportate da capacità di apprendimento e di organizzazione logica.

## **II. DALLA VOCAZIONALITÀ ALLA SCELTA E DALLA CONOSCENZA ALL'AUTOCONOSCENZA**

Le attività concernenti l'orientamento, se da un canto consentono di osservare agevolmente gli atteggiamenti, i comportamenti, i significati attribuiti allo studio e le motivazioni ad apprendere, le ansie, le paure e le aspirazioni dei ragazzi, dall'altro canto richiedono l'esame di materiali specifici – schede di osservazione, questionari e test – e l'attivazione di

particolari momenti – colloqui individuali e attività di gruppo. Dal canto loro, gli studenti acquisiscono, in larga misura, attraverso i discorsi e gli atteggiamenti dei genitori, gli stereotipi proposti dai media, i significati dei valori sociali, attribuiti dal gruppo dei pari ai comportamenti e alle scelte, nonché taluni modelli di lavoro e di lavoratori, per lo più assai astratti. Allo stesso modo, densa di stereotipi è la rappresentazione del rapporto tra titolo di studio e professione, a cui questo consente di accedere. Gli adolescenti, inoltre, elaborano l'immagine di sé sulla base di riscontri, ottenuti osservando i comportamenti che vengono loro indirizzati dalle persone con cui entrano in contatto. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, sconoscendo le dinamiche morfogenetiche, ritengono, con logica deterministica, di possedere una personalità ed un destino già preformati e imm modificabili. Questo meccanismo fa sì che vada articolandosi in loro un'immagine abbastanza statica di sé, oscillante tra aspettative molto elevate e troppo basse, a seconda del contesto socio-ambientale, che inibisce l'assunzione di motivazioni intrinseche nell'ambito di un percorso progettuale.

Molti di essi considerano lo studio delle discipline, con un'ottica solo ed esclusivamente strumentale, quale mezzo per ottenere dei voti e un titolo di studio. Più raramente lo collegano a interessi personali e ad un vero e proprio progetto di vita. Altrettanto raramente, le materie di studio preferite vengono da loro interpretate quali occasioni per sperimentare e meglio conoscere le proprie potenzialità. Sicché, individuano il nesso, che collega discipline e orientamento, non tanto in un uso delle prime, finalizzato a scoprire le proprie attitudini, bensì nel fatto che le discipline possono consentire loro d'individuare occasioni utili per scoprire i propri interessi e le proprie capacità cognitive. Da più parti, infatti, viene riconosciuta l'efficacia della competenza metacognitiva sui risultati di prestazioni, che prevedano compiti cognitivi. Infatti, quanto più si è consapevoli di ciò che si fa e di come la mente procede, tanto più si sarà in grado di operare un adeguato controllo dei processi cognitivi, che conseguentemente determinerà risultati positivi nelle attività eseguite.

Anche se i ragazzi non mostrano apertamente timori per il loro avvenire, il “fantasma del futuro” aleggia, comunque, pervadendone i pensieri e i comportamenti. Taluni atteggiamenti possono, financo, evidenziare una sorta di rifiuto ad assumere e a ricevere informazioni sugli studi e sulle attività formative da intraprendere, onde scongiurare il pericolo di

mettere in discussione le proprie idee. Da qui nasce la necessità che le attività di orientamento includano, per ciascun soggetto, percorsi e strategie capaci di rendere il futuro meglio configurabile, inscrivibile in un orizzonte reale, dando luogo ad un'immagine meno aleatoria di sé. Inoltre, gli stessi timori del futuro sono strettamente collegati con le modalità di percezione del tempo, alla cui base vi è la coscienza chiara e ben sedimentata del passato e del futuro, che accomuna tutti gli esseri umani adulti. Gli adolescenti, sulla base di un percorso ontogenetico, solo in epoca recente sono pervenuti al possesso di una percezione del tempo più evoluta e complessa, rispetto a quella posseduta nell'infanzia. Tuttavia, tale possesso non si avvale adeguatamente dei contributi della memoria. Inoltre, è ancora carente, o del tutto assente, una percezione delle dinamiche e dei fenomeni di trasformazione delle cose nel tempo. Sicché, tali mancanze potrebbero produrre effetti paradossali e distorcenti sulla elaborazione delle informazioni, impedendo agli adolescenti stessi di distinguere le informazioni derivanti dai loro vissuti emotivi, dalle interpretazioni, scambiate per informazioni e legate, invece, alle esperienze maturate da <<altri>>, empaticamente percepite come esperite direttamente.

Quanto al concetto di orientamento, esso è sottoposto a costanti modifiche, frutto della condizione storica, economica e sociale del momento. Infatti, nelle società primitive gli anziani venivano riconosciuti come detentori di saggezza, attori primari nella trasmissione di conoscenze da una generazione all'altra. Nel veicolare queste conoscenze, essi rendevano evidente anche l'esistenza di precisi modelli culturali. In seguito, tutta l'attività di orientamento viene demandata alla famiglia, che rivestirà, fino alla rivoluzione industriale, un ruolo centrale, anche dal punto di vista formativo e occupazionale. Nel suo seno, infatti, i figli vengono addestrati a compiere un mestiere, tramandatosi di generazione in generazione, da padre in figlio. In taluni casi, poi, il giovane viene avviato al lavoro presso la bottega artigiana del parente o dell'amico.

La rivoluzione industriale modificherà radicalmente questa prassi, dal momento che, con lo sviluppo tecnologico, cambiano le competenze richieste dal sistema produttivo e, di conseguenza, le aziende abbisognano di manodopera sempre più specializzata. In questo stesso lasso di tempo, in Inghilterra, in Francia e negli Stati Uniti, saranno maggiormente avvertiti gli effetti della rivoluzione industriale e nasceranno i primi modelli di organizzazione aziendale, allo scopo di "ottimizzare" i rapporti di lavoro

e di facilitare il raggiungimento degli obiettivi prefigurati. Ancora, in questo periodo compaiono le prime forme di orientamento professionale.

Nel ventesimo secolo vengono delineati numerosi modelli organizzativi, che all'interno dell'azienda presuppongono forme di attenzione diverse, per i rapporti di lavoro e per i rapporti umani. La prima fase, *diagnostico-attitudinale*, vede il tentativo di collocare l'uomo giusto al posto giusto, allo scopo di assicurare la massima efficacia a tutte le fasi produttive, garantendo in tal modo il raggiungimento del massimo profitto (Taylor, Fayol). Tale concezione pone l'accento sulle diverse attitudini dei soggetti, rilevabili attraverso la psicodiagnostica.

Tra la fine degli anni '20 e gli inizi degli anni '30, nasce e si diffonde il concetto di "interesse al lavoro", che viene contrapposto a quello di mero profitto e che darà luogo alla fase *caratterologico-affettiva*, durante la quale "l'interesse" diverrà elemento focale ai fini del miglioramento del rendimento lavorativo. Ogni soggetto, grazie alle sue attitudini, non verrà più considerato per quello che è in grado di fare, ma quale persona che effettua con piacere la propria attività, verso la quale mostra specifici interessi. In tal modo, l'orientamento comincia a caratterizzarsi sotto il profilo psicologico, piuttosto che essere esclusivamente permeato di attenzioni di natura psicofisiologica. Si passa, perciò, dallo studio delle attitudini – capacità evidenziate da comportamenti e da atteggiamenti oggettivamente ed esternamente rilevabili –, all'analisi della dimensione interna dell'individuo, per appurare la sua disponibilità a compiere una determinata professione, il coinvolgimento emotivo e affettivo, le motivazioni, gli interessi e l'attenzione avvertiti. Tale ottica consente di fare emergere lo stretto legame, esistente tra l'attività lavorativa, il grado di attrazione per la professione prescelta, il valore ad essa attribuito e la dimensione socio-affettiva dell'individuo.

Nell'immediato secondo dopoguerra e fino agli anni '60, si diffonde la "teoria motivazionale", secondo la quale la scelta della professione subirebbe in un soggetto le influenze socio-ambientali, conseguenti alle esperienze personali e alle informazioni ricevute, fattori che agirebbero sugli elementi profondi della personalità, traducendosi in motivazioni ed in inclinazioni. Sicché, vengono presi in grande considerazione il vissuto, il passato e le motivazioni inconscie. Sul piano della prassi, l'indagine si avvale del colloquio clinico e di test proiettivi, strumenti utilizzati nel corso della fase *clinico-dinamica*, durante la quale l'attività di orientamento tende

a porre in primo piano i “bisogni profondi dell’individuo” – di conoscenza, di realizzazione, di gratificazione – e vengono ricercati gli elementi dinamici, capaci di soddisfare le esigenze avvertite, indirizzando il soggetto verso professioni praticabili. In tal modo, il lavoro viene concepito come fonte di soddisfazioni per il soggetto, piuttosto che il soggetto ritenuto funzionale alle necessità del mercato del lavoro.

A questo periodo segue la *fase dello sviluppo vocazionale*, durante la quale vengono formulate teorie, volte a identificare tutti i fattori, che – direttamente o indirettamente – influenzano le scelte professionali e i processi decisionali conseguenti. Il soggetto viene considerato persona attiva, capace di esplorare e di valutare le proprie potenzialità e, conseguentemente, indirizzato a formulare un *progetto personale*, da realizzarsi concretamente lungo il suo itinerario di vita. Questa impostazione dell’orientamento si basa sul presupposto che la scelta di una professione viene compiuta nell’arco di un percorso di maturazione e che tutte le tappe evolutive debbono essere affrontate, nella consapevolezza che tale scelta può essere determinante per definire l’immagine di sé di un soggetto. L’orientamento presuppone, perciò, anzitutto un forte coinvolgimento dell’individuo, al quale non dovrà mancare il sostegno della famiglia, della scuola e della società.

In epoca più recente, è andata affermandosi la *centralità della persona umana*, a sottolineare l’importanza attribuita alla maturazione personale. Il protagonista principale dell’orientamento è il soggetto che cerca, chiede aiuto e si orienta autonomamente, se adeguatamente facilitato e sostenuto nel comprendere la sua problematica. L’operatore dell’orientamento “facilita” la consapevolezza e la responsabilità individuali, aiutando il soggetto a esplorare ed a chiarire schemi di pensiero e d’azione. In tal modo, accanto alla centralità del soggetto stesso, si affermano il rispetto per la persona e la sua dignità, una profonda fiducia nelle sue potenzialità e ne viene sollecitata l’autostima; tutti fattori che consentono al soggetto di *auto-orientarsi*, assumendo una posizione attiva e da protagonista. Per cui, l’attività di orientamento riveste unicamente il compito di facilitarne le decisioni, consentendogli di compiere scelte più adeguate alle sue capacità e ai suoi interessi, obiettivamente rilevati come i più stabili.

L’attività di orientamento è, dunque, costituita da un insieme di attività, di momenti, di mezzi e di strumenti, che mirano a formare e a potenziare le capacità nei giovani, permettendo loro di scegliere in modo effi-

cace il proprio futuro e, al contempo, di avere una partecipazione attiva in seno ai contesti di studio e di lavoro. Tali capacità riguardano, infatti, la conoscenza di se stessi e della realtà sociale ed economica, la progettualità, l'organizzazione del lavoro, il coordinamento delle attività, la gestione di situazioni complesse, le forme di comunicazione e di relazione interpersonale.

Fondamentale importanza riveste, in questo contesto, il *questionario di orientamento scolastico-professionale*, frutto dell'integrazione di diverse tipologie di questionari. Questo strumento offre al giovane la possibilità d'individuare agevolmente le strategie e le informazioni utili per compiere scelte professionali e scolastiche, che siano pienamente consapevoli ed autonome; ben ponderate, mature e libere da possibili errori cognitivi e non pesantemente condizionate da fattori emotivi e da carenze socio-culturali. Il questionario prende generalmente in considerazione quattro principali aree d'indagine, riguardanti rispettivamente: le *attitudini*, gli *interessi*, i *valori professionali* e l'*autoefficacia*. Attitudine viene considerata "la capacità, misurabile e potenzialmente esistente, di eseguire una determinata abilità, di natura fisica e mentale" (Anastasi, 1993). Come tale, essa presuppone il possesso di specifiche *abilità*. Queste ultime vengono solitamente distinte in: *istintive*, *senso-motorie*, *manuali*, *intellettuali* e *sociali*. Tuttavia, la spiccata presenza in un soggetto di abilità, appartenenti ad una sola di queste categorie, non esclude che lo stesso possenga anche abilità appartenenti ad altre categorie. Per contro, le aree di preferenza per talune attività scolastiche e professionali – a cui possono contrapporsi taluni rifiuti – costituiscono gli interessi, che sono strettamente legati ai processi di motivazione; che non è innata, ma si acquisisce mediante le esperienze personali, a loro volta fortemente influenzate dall'ambiente socio-culturale di appartenenza, dal ruolo esercitato dalla famiglia sulla formazione del soggetto, dalla scuola e dal sistema educativo nel suo complesso. Quanto ai valori, essi costituiscono l'insieme di convinzioni e di atteggiamenti persistenti, in relazione ai quali ci si orienta e ci si comporta. Essi, che si collocano al centro di un vero e proprio sistema di desideri e di scopi, sono gerarchicamente strutturati, in base ad un ordine di priorità e d'importanza. Super considera i valori come i fattori "basilari per tutte le attività e i ruoli", che un soggetto assume nella propria carriera professionale. Infine, le opinioni del soggetto stesso al riguardo dell'autoefficacia attestano in lui la presenza della <<convinzione nelle

proprie capacità di organizzare e realizzare>> le azioni necessarie per gestire opportunamente le situazioni previste, al fine di conseguire gli obiettivi prefissati (Bandura '95). Un adeguato avvertimento dell'autoefficacia, in relazione alle diverse aree d'interesse e alla presa di decisione, consente un'ampia esplorazione della opportunità delle possibili scelte scolastiche e professionali.

Perché possa progettare il proprio futuro professionale in modo adeguato è indispensabile che un individuo possa avvalersi di motivazioni chiare e, al contempo, sia ben determinato nel trarne le conseguenze. Il che presuppone che abbia raggiunto un buon grado di consapevolezza di sé. Occorre, inoltre, che sia conscio delle proprie attitudini e abilità. Questo presuppone che sappia valorizzare i propri pregi e cerchi continuamente di migliorarsi. Abbisogna, ancora, che abbia chiare le proprie competenze e, al tempo stesso, cerchi di accrescerle. Necessita, poi, che riservi uno spazio adeguato agli interessi e ai valori personali. Non dovrà trascurare, ai fini della prefigurazione dell'immagine del futuro, lo spazio da assegnare alle caratteristiche della sua personalità e all'autoconoscenza, riservandovi un'attenzione che gli consentirà di sviluppare le capacità decisionali e di soluzione dei problemi, connesse con la scelta. Dovrà, poi, conoscere gli strumenti di analisi della realtà sociale, il contesto del mercato del lavoro, la sua evoluzione e le sue tendenze, le nuove forme assunte dallo stesso. Infine, dovrà saper selezionare, identificare e usare le informazioni disponibili, gli strumenti dell'offerta e della domanda di lavoro.

In situazioni di continuo mutamento, quali quelle che caratterizzano l'odierna società, si dovrà essere preparati a compiere molte volte nella vita scelte formative e di lavoro. Quindi, è fondamentale saper effettuare una corretta analisi della situazione in cui ci si trova collocati. Inoltre, andrà opportunamente considerata la capacità di prendere decisioni e d'individuare soluzioni personali ai problemi. Sarà, ancora, necessaria una corretta conoscenza di tutti i "campi di scelta possibili", cioè del mondo del lavoro e delle professioni. Infine, occorrerà saper rapportare la conoscenza di sé a quella della realtà, che costituisce l'oggetto della scelta, sulla base di una propria scala di valori.

Per attuare tale progetto nel migliore dei modi, è opportuno prendere in considerazione gli elementi essenziali per la sua costruzione e realizzazione, e più precisamente: porsi un obiettivo realistico; effettuare una

corretta valutazione delle doti personali necessarie per perseguirlo; individuare i mezzi e le strategie idonei per il suo raggiungimento. A tale fine, si suggeriscono tre domande basilari, a cui il soggetto sarà chiamato a dare precise risposte : <<chi sono?>>; <<dove sono?>>; <<dove vado?>>. La risposta alla prima domanda necessita, ancora una volta, di una adeguata consapevolezza di sé, dei propri orientamenti, delle proprie attitudini, della professione prescelta, delle esperienze e delle abilità maturate e, quindi, della presenza di una realistica percezione di sé e di come si venga avvertiti dagli altri. La risposta alla seconda domanda richiede la possibilità di disporre di tutte le informazioni necessarie a ricostruire un quadro esaustivo del mercato del lavoro, della sua offerta nel territorio locale e dell'organizzazione sociale (attese sociali, culturali, ruoli, profili professionali, capacità richieste, tecnologie impiegate e loro evoluzione). Infine, la risposta all'ultima domanda presuppone una sintesi delle due precedenti domande, mediante l'individuazione di mete temporali, raggiungibili entro un periodo di tempo sufficiente per realizzare i propri obiettivi, tenendo conto dei vincoli oggettivi imposti dalla realtà e di quelli soggettivi, creati da noi stessi. Per questo è importante, una volta stabilito l'obiettivo, sia esso professionale e/o formativo, acquisire la consapevolezza di noi stessi, per valutare i reali bisogni formativi, necessari per conseguirlo. In definitiva, potremmo affermare che l'elaborazione di un progetto professionale è il risultato di una crescita equilibrata, ottenuta nel corso di tutto l'arco dell'età evolutiva, strettamente connessa con l'acquisizione di un'identità adulta, con l'autonomia dai genitori e con l'assunzione di responsabilità personali.

L'orientamento dei giovani e la consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, quindi, incidono sui destini della società futura, poiché la storia di domani sarà virtualmente nelle scelte dei giovani e le stesse scelte, che essi compiono oggi, rappresentano la condizione del loro orientamento futuro. Inoltre, l'orientamento, che in definitiva ha lo scopo di porre “ l'uomo giusto al posto giusto”, è funzionale agli interessi del singolo, ponendolo nella condizione di accedere, nel miglior modo possibile, alla professione futura. In questa ottica si collocano i *Centri Sociali per l'Orientamento Professionale*, istituiti per la prima volta dall'Amministrazione Provinciale di Milano nel lontano 1957, nell'ambito di un vasto e complesso programma di interventi sociali. Scopo dell'iniziativa era collocare in una più ampia prospettiva culturale

l'orientamento scolastico e professionale, centrato particolarmente sull'uso di metodologie psicodiagnostiche e finalizzato essenzialmente alla formulazione di un consiglio di orientamento, derivante, da un lato, dalla valutazione del patrimonio attitudinale dell'individuo e, dall'altro lato, delle risorse ambientali, scolastiche e lavorative. Fine dei nuovi Centri, designati con lo specifico appellativo di "Sociali", era quello di rappresentare vere e proprie centrali culturali, nel senso più ampio del termine, dotate della necessaria strumentazione psicodiagnostica, ma anche proiettate a cogliere, e se possibile a risolvere, quei problemi sociali, individuali e collettivi, che l'azione di orientamento avrebbe evidenziato nelle famiglie, nelle istituzioni scolastiche e nei gruppi comunitari. Le attività di orientamento, da allora in poi, hanno compiuto numerosi e rapidi progressi, sia nel numero delle persone coinvolte, sia nei presupposti scientifici e culturali. Conseguentemente, possiamo affermare che l'orientamento muove oggi da una considerazione globale e dinamica della persona, studiata nella sua evoluzione genetica e nei suoi rapporti. L'approccio di studio e di osservazione è "longitudinale", esteso in modo continuativo, lungo tutto l'arco della preadolescenza e dell'adolescenza. Una particolare attenzione, quindi, viene attribuita all'ambiente scolastico e a quello familiare e comunitario, analizzati nel loro contesto, non tanto per trarne dati anamnestici utili alla comprensione dei singoli "casi" individuali, quanto per comprendere quali influenze, positive e negative, tali agenzie educative esercitano sulle capacità, sulle aspirazioni, sulle reazioni emotive dei ragazzi e come intervengano su di essi, quando se ne ravvisi la necessità. In pratica, "clienti" del servizio di orientamento sono sempre stati considerati gli adolescenti, anche se ultimamente si guarda anche ad altre figure, per esempio a quelle parentali e agli insegnanti. Il ragazzo, tuttavia, è oggetto di un intervento diretto, che mira all'instaurarsi un rapporto di piena fiducia fra lui e l'orientatore. Egli, infatti, nella preadolescenza e nell'adolescenza subisce una situazione di sensibile debolezza del proprio *IO* e tutte le contraddizioni del suo comportamento derivano da situazioni conflittuali, in quando tende facilmente ad identificarsi con le figure adulte dominanti, trovando in tale identificazione un meccanismo rassicurante.

### **III. COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ PERSONALE E DEL PROGETTO DI VITA IN ETÀ PREADOLESCENZIALE: RUOLO DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI E DEI CONTESTI EDUCATIVI, ISTITUZIONALI E NON**

L'età preadolescenziale è assai densa di fattori e di fenomeni, in conseguenza della profondità delle trasformazioni arrecate, al contempo profonde e destinate ad una breve durata. Si caratterizza per gli abbandoni e gli slanci, per il conformismo e le scelte individuali, per la tensione esplorativa verso l'intimo sé, in uno spazio fisico e sociale che va dilatandosi, per le forti ambivalenze e per la viva ricettività. Vi rivestono un certo peso l'instabilità degli atteggiamenti, la suscettibilità, la critica pungente, le assolutizzazioni ideali e la contraddittorietà dei comportamenti, i mutismi e gli sfoghi impetuosi, le infatuazioni improvvise e i litigi, le contraddizioni diffuse. Nel contesto della famiglia, gli adulti hanno spesso difficoltà a entrare in sintonia con i silenzi, gli entusiasmi, gli atteggiamenti e i propositi di ribellione di un preadolescente. Frequentemente, poi, questi atteggiamenti cedono il campo a manifestazioni e comportamenti, propri di un bambino che chiede di essere consolato e incoraggiato, evidenziando un'incerta stima di sé.

A quest'età il bisogno di sentirsi e di avvertirsi autonomi, non elimina, dunque, nei ragazzi il bisogno di protezione, quasi mai esplicitato e talvolta negato. Spesso, però, i genitori non sanno stabilire relazioni equilibrate, mostrando difficoltà a rivolgersi con modi adatti all'età. Dal canto loro, i ragazzi considerano i genitori quali validi punti di riferimento e quali persone su cui costantemente contare. Sanno, però, coglierne le incongruenze e le contraddizioni, quando questi non riescono ad essere loro d'esempio.

All'interno della famiglia il preadolescente provoca, inevitabilmente, cambiamenti, che finiscono col coinvolgere tutti i componenti: genitori, fratelli e nonni. Le occasioni di disaccordo e le tensioni si manifestano quotidianamente, alimentate dai continui rifiuti e dalle critiche rivolte ai genitori, ritenuti incapaci di comprendere talune cose e in contraddizione con i codici morali da loro professati. I genitori, dal canto loro, rivivono la loro preadolescenza a contatto con i figli e spesso si identificano con le loro ragioni, desiderando che possano godere di una vita migliore, usu-

fruendo delle opportunità mancate loro e non essendo costretti ad avvertire i conflitti e le delusioni da loro esperiti, caricando in tal modo i ragazzi della responsabilità di raggiungere gli obiettivi di vita mancati dai loro genitori, verso i quali, talvolta, non avvertono alcun interesse. Quanto ai ragazzi, sovente lamentano di non essere rispettati in famiglia, diversamente da quanto avviene all'esterno della famiglia, ove ritengono di essere tenuti in seria considerazione e ove vengono ritenuti adulti. La ricerca di sé conduce, inoltre, il preadolescente a concludere che la casa sia un luogo poco adatto a lui. Infatti, si mostra geloso dei suoi spazi, al cui interno non tollera intrusioni. Le stesse premure, riservategli dalla madre, vengono percepite come fastidiose e intollerabili. Ciò lo spinge a ritirarsi, sempre più frequentemente, nella propria cameretta, ove il disordine regna sovrano, quale segno distintivo del suo potere. Se qualcuno tentasse di riordinare o di obbligarlo a farlo, verrebbe considerato un prevaricatore. In tal modo, il clima familiare diviene teso, per le continue discussioni, i rimproveri e le sgridate, a cui fanno seguito bronchi e silenzi.

Le ragazze avvertono maggiormente il peso del confronto con gli adulti, nel timore di subire restrizioni alla loro libertà. Al contrario, i ragazzi si mostrano per lo più preoccupati quando trasgrediscono le regole del loro gruppo di appartenenza, giacché tale azione potrebbe comportare una loro condanna senza appello, mentre in famiglia hanno la certezza di venire perdonati. Inoltre, durante l'età preadolescenziale dei figli, la famiglia si mostra diversamente impegnata nel perseguire i valori culturali: ai maschi sono permessi libertà di movimenti e di scelte nel tempo libero, con una certa elasticità nell'osservanza degli orari del rientro e nell'uso del denaro. Le ragazze, invece, vengono sottoposte a restrizioni e obblighi maggiori.

La capacità della famiglia di mantenere buoni livelli di coesione interna e d'integrazione esterna richiede l'assunzione di nuovi equilibri. Numerose e complesse sono le variabili che ne orientano la pratica educativa: lo stile educativo varia in rapporto al grado di coesione familiare, all'intesa coniugale, alla qualità e alla quantità delle reti primarie e secondarie, in cui la famiglia stessa è inserita, alle aspettative genitoriali circa il futuro ruolo sociale dei figli, al ceto sociale e al livello d'istruzione dei genitori. Questi ultimi sono costretti dalle esigenze dei figli a modificare le cure riservate loro, ponendo in discussione regole, ritenute in precedenza consolidate e indiscutibili, pur di mostrare la capacità di accettare il

cambiamento. Risulta loro difficile capire che i ragazzi avvertono il forte bisogno di nuove esperienze e la necessità di allontanarsi dal solco delle abitudini familiari. Di certo, i ragazzi hanno bisogno di esperire nuovi limiti, di assimilare altre regole, di accogliere al volo le solite noiose raccomandazioni, purché queste palesino una premura paterna o materna e non un soffocante controllo, o peggio una sostanziale sfiducia. Spesso, però, i genitori si mostrano indecisi al riguardo dei valori da perseguire e scarsamente presenti, essendo assorbiti in modo eccessivo dall'attività lavorativa e dal rapporto di coppia, che impediscono loro di cogliere nei ragazzi un'accentuata vulnerabilità e l'espressione di forme autentiche di affetto nei loro confronti, limitandosi a individuare in essi unicamente gli atteggiamenti difensivi e/o i comportamenti rigidi, quali frutto di puntiglio, di disimpegno e d'irricoscenza. Inoltre, i frenetici ritmi della vita quotidiana spingono costantemente entrambi a condividere in minor misura spazi e momenti comuni. Così, ad esempio, lo stare insieme a tavola si riduce, in molti casi, ad una fugace presenza davanti alla televisione.

Assai ampia e diversificata, poi, è ai nostri tempi la tipologia dei nuclei familiari. Vi è, infatti, la famiglia falsamente libertaria, priva di contatti autentici con il figlio, lasciato solo ad esplorare la vita e a decifrare i suoi complessi misteri. Vi è quella particolarmente esigente, impegnata ad assicurargli un luminoso avvenire, e che non tollera che il figlio commetta errori per meglio individuare la strada da intraprendere più adatta a lui, impedendogli in tal modo di realizzare esperienze significative. Vi è, ancora, la famiglia ripiegata narcisisticamente su se stessa, che tende a svalutare la realtà circostante, inculcando nel figlio l'idea di un mondo ostile e negativo. Vi è quella che, usando, quale arma costantemente protesa, il ricatto della riconoscenza per i sacrifici compiuti, avviluppa il ragazzo in una soffocante rete di relazioni, permeate da un affetto possessivo e distruttivo. Vi è la famiglia disgregata, composta da genitori separati e con legami difficili, nella quale un genitore attribuisce al figlio colpe e responsabilità, dipendenti dal suo modo di relazionarsi e dalla volontà di apparire, comunque, un buon genitore, al fine di salvaguardare l'immagine esterna di una famiglia che regge all'urto della separazione. Inoltre, in una famiglia con più figli le discussioni si stemperano maggiormente. Là dove il figlio è unico, invece, la situazione appare più complessa, perché questi viene maggiormente in contatto con le ansie e le frustrazioni dei genitori. La famiglia "normale" si colloca a metà, tra quella ideale e quella difficile.

Essa, anche qualora siano presenti genitori incapaci di dare risposte adeguate ai problemi dei ragazzi o che non li comprendono, rappresenta un punto fermo, capace di offrire sicurezza e affetto.

Spesso le critiche, rivolte ai genitori, rivelano nei figli l'esigenza di sentirsi contrapporre idee valide. Conseguentemente, vi possono essere fattori conflittuali, dai quali traspaiono talune positività. I ragazzi, infatti, richiedono dialogo, stima, risposte concrete al bisogno di sentirsi valorizzati e compresi e, dalle stesse critiche rivolte ai famigliari, potrà cogliersi l'emergere della avvertita necessità di compiere taluni percorsi educativi. I ragazzi, infatti, apprezzano gli adulti, quando colgono che sanno prenderli seriamente in considerazione. Al contrario, si ritengono sottovalutati, quando vengono definite come insensate le cose a cui attribuiscono importanza. Ancora, vivono come noncuranza, disistima e mancanza di attenzione, la disapprovazione delle loro idee e il fatto che si eviti di affrontare temi delicati, quali la droga e il sesso. Sicché, spesso i ragazzi evitano di parlare con i genitori di argomenti ritenuti importanti. E, semmai, nel farlo privilegiano un solo genitore. Nella maggior parte dei casi, però, la comunicazione riguarda temi generici, senza che vengano affrontate questioni sentimentali, e spesso viene tralasciato proprio l'essenziale. Si finisce, così, per dar luogo a un dialogo apparente, di fatto vuoto e superficiale, giacché gli adulti non entrano nel merito dei discorsi e si mostrano paghi di un conversare assai generico. Infatti, non vengono mai discusse questioni personali, per imbarazzo o per scongiurare conflittualità e tensioni. Pur tuttavia, anche quando i genitori tendono ad instaurare un dialogo aperto, può avvenire che i ragazzi, sentendosi incompiuti, rifiutino, per partito preso, ogni soluzione loro proposta.

Le regole di convivenza familiare sono, dunque, al centro del percorso di crescita e, per quanto vengano osteggiate, discusse e trasgredite, rappresentano una tappa fondamentale nella trasformazione dei rapporti famigliari e nel costituirsi del clima familiare. L'acquisizione di un sistema di regole, al riguardo dell'uso del tempo libero, dei doveri scolastici e dei lavori domestici, è legata alla scelta delle attività ludiche e ricreative, secondo tempi e modi concordati e accettati. Di importanza fondamentale sono la regola di impegnarsi nello studio e quella di rientrare a casa all'ora stabilita.

All'inizio della preadolescenza, il rapporto con i genitori è ancora mol-

to fluido, ma andrà, via via, irrigidendosi. Il complesso edipico, costituitosi nell'infanzia, si presenta più subdolo e angosciante, tanto da sfociare in un aperto conflitto fra madre e figlia e fra padre e figlio, dando inizio ad un percorso lungo e doloroso, che influenzerà inesorabilmente lo sviluppo dell'identità personale.

Per formarsi una propria personalità autonoma, i figli hanno bisogno di pensare che l'immagine dei genitori, in particolare quella del genitore dello stesso sesso, non vada bene, sia sbagliata e criticabile. Ecco, allora, che litigi, discussioni e rappresaglie nei confronti dei genitori dello stesso sesso diventano una consuetudine. I genitori non sono più solo i tutori della crescita, bensì assumono un ruolo più articolato, a seconda dei momenti e delle situazioni: sono l'ideale femminile o maschile, i persecutori, i custodi dei loro segreti, i loro inquisitori. Tutto questo avviene, in quanto i figli cambiano rapidamente e, in tale mutamento, hanno quale riferimento proprio i genitori e gli atteggiamenti e i comportamenti, colti in essi fin dall'infanzia. Sicché, il loro progredire nella costruzione della personalità può dare luogo a continui balzi in avanti e all'indietro, dovendo essi selezionare i comportamenti ritenuti migliori, soprattutto a contatto con i coetanei. In tal modo, alla stregua di teatranti, provano e riprovano numerosi ruoli della vita, alla ricerca di quelli a loro più congeniali.

E' opinione comune che nella ragazza l'identificazione con la madre sia alla base della femminilità e quella con il padre possa accentuarne gli aspetti maschili. Purtuttavia, questi processi non sono mai lineari e seguono un gioco incrociato di identificazioni, in cui non sempre le componenti femminili della personalità appartengono alla madre e quelli maschili al padre. Molto dipenderà anche dalle immagini di maschile e di femminile che vengono mentalmente a costruirsi, a cominciare dai primi anni di vita e che, anche nei casi di separazione e di divorzio, una coppia continua a rappresentare nel mondo interiore infantile. Nella pubertà riaffiora nella mente della ragazza la madre amata e odiata di un tempo. Nella prima, sempre pronta a soccorrerla e a venirle in aiuto, ripone tutta la sua fiducia. L'altra è figura punitiva, sadica, persecutoria, carica di oscure minacce, dalle quali le appare impossibile difendersi. La svalutazione della figura materna, quindi, non solo ha la funzione di liberarla dal suo passato di bambina, ormai avvertito come un peso, ma anche le consente una sorta di economia psichica, necessaria per attenuare

l'idealizzazione della madre, che si tradurrebbe in un modello inaccessibile, con il quale non potrà mai identificarsi e, al contempo, per esorcizzare le incumbenti fantasie minacciose, che le impediscono l'accesso al mondo delle donne. In tal modo, viene inaugurato nei confronti della madre un meccanismo ricorrente nelle relazioni, con il quale, ad una sopravvalutazione acritica e ad una idealizzazione eccessiva, segue una fase di svalutazione, spesso altrettanto acritica ed eccessiva. Infatti, è sufficiente che l'immagine della madre ideale si scontri con la realtà, perché ne esca a pezzi. Tale meccanismo condurrà, tuttavia, alla realizzazione di una nuova figura dalle dimensioni più umane, che si potrà amare, pur senza idealizzarla.

Nella prima adolescenza, comunque, la figura materna appare spesso incumbente e ingombrante. Così, se la mamma è molto bella, questa può apparire alla figlia come un modello insuperabile, tanto da indurla a mettere in risalto taluni aspetti che ne diminuiscono il prestigio, quali la superficialità, le scarse capacità intellettive, fino a definirla una casalinga frustrata o una donna impegnata fuori casa al punto da trascurare la famiglia. E' arduo, però, demolire la figura materna, quando questa possiede solo elementi positivi: è bella, buona, brava, presente in casa e vincente fuori. In questo caso, competere diverrà impossibile e la ragazza ricercherà i suoi spazi in luoghi e ambienti diversi da quelli frequentati dalla genitrice. Nel complesso processo di costruzione dell'identità femminile, il ruolo più importante è attribuibile agli aspetti emotivi e affettivi, che fanno avvertire alla ragazza il bisogno di ricercare, specie nei momenti di sconforto e di fragilità, ancora il calore di un abbraccio materno, per perdersi in confidenze e segreti, che solo la figura fidata della mamma può accogliere.

Qualora la figura materna non appaia valida e affidabile, il percorso d'identificazione potrà assumere caratteri patologici, che evidenziano instabilità. Lo testimonia un disturbo molto frequente tra le ragazze, come quello dell'anoressia, la cui incidenza è da collegarsi alla complessità del rapporto madre-figlia e dell'evoluzione edipica. Nella pubertà il ricomparire della considerazione della scelta edipica del padre provoca angosce di separazione dall'oggetto materno e timori di ritorsione, che la fragile organizzazione del sé non può tollerare. Tali angosce possono venire avvertite in forme particolarmente violente, in conseguenza del possesso di un grande corpo che si è rapidamente

trasformato, divenendo simile a quello della madre, che ha una relazione con il padre. Conseguentemente, questo appare un oggetto da rifiutare, in quanto rappresenta una parte scissa della madre. Da questi atteggiamenti può prendere l'avvio un pericoloso percorso, fatto di regressioni, di rifiuto del cibo e del nuovo corpo sessuato, che può condurre a conseguenze drammatiche.

Il ragazzo instaura con il padre un legame all'insegna del pudore dei sentimenti, del rispetto reciproco, dell'amicizia virile: in lui si accentua il piacere di fare belle cose insieme, di condividere esperienze, di competere nel gioco e nello sport, riattivando lo spirito di emulazione, che nella prima infanzia ne aveva mitigato i soprassalti di rivalità. Nel gioco, nella gara e nell'avventura, il padre continua ad assumere un ruolo paterno, a rappresentare un punto di riferimento e una fonte d'esperienza per il figlio, rappresentando una figura, in cui il ragazzo ancora si identifica e che ora è in grado di giudicare, criticare e contestare. Per questo il desiderio di superare l'autorità paterna si fa più forte, sebbene riconosca che con lui è difficile parlare e confrontarsi, in quanto è ancora il più potente. Spesso ritiene di non poter ragionare con lui, perché si avverte inferiore, o perché il padre non sta a sentire le sue esigenze. Si tratta, così, di un rapporto difficile da definire, caratterizzato da silenzi, da azioni e da spazi condivisi, in un'alternanza di momenti di aperta opposizione ad una figura, la cui rivalità è temuta, talvolta ricercata e talvolta elusa, nel timore di non riuscire a superare la competizione. Dal canto suo, il padre, vedendo il figlio crescere e assumere atteggiamenti adulti, si mostra meno disponibile a perdonarne gli errori e i comportamenti infantili, divenendo rigido e intollerante. Talvolta, potrà avvertirsi quasi spodestato dal suo ruolo e turbato da sentimenti di gelosia, che permarrà inespresa, perché ritenuta ingiustificata. Tutto questo produce in lui una tensione, destinata ad attenuare la sua capacità di comprensione della realtà del figlio. Dal canto suo, il ragazzo pone in atto un'azione di denigrazione, per indebolire la figura paterna e costruire la propria identità, che appare più semplice se il padre ha taluni difetti e non corrisponde all'idea che il ragazzo ha di cosa occorra fare per essere un uomo. Questo, infatti, gli consente di individuare gli spazi necessari per costruire la propria personalità. Ma non sempre ciò avviene in modo lineare. Così, se il padre è un uomo onesto, sano, ragionevole e vincente, il

ragazzo potrà ritenerlo difficilmente superabile, accrescendo la dipendenza psicologica nei suoi confronti.

D'altra parte, il rapporto madre-figlia potrà presentarsi contraddittorio, con l'alternarsi di momenti di affetto e di richieste di aiuto a fasi di opposizione. Mentre il rapporto della figlia con il padre è caratterizzato dalla ricerca di incoraggiamenti, dal bisogno di avvertire accanto a sé un senso di forza, di complicità e di protezione, dal bisogno, di godere ancora di attenzioni e di alleanze, per difendersi dalle presunte prevaricazioni materne e ritagliarsi spazi di autonomia. Si tratta, in effetti, di alleanze che prendono forma poco alla volta, permettendo alla ragazza di sperimentare un primo modo adulto di stare insieme con qualcuno di sesso opposto. Alcune ragazze potranno essere portate a negare la propria femminilità, manifestando opposizione verso l'altro sesso, pur cercando ancora le coccole paterne. Altre potranno prendere le distanze dal padre, ritenendolo un ostacolo allo sviluppo della propria identità femminile, o temendo che l'apprensione e la gelosia paterna possano impedire loro di fruire degli spazi necessari e di fare le dovute esperienze. In effetti, il padre, vedendo la figlia crescere fisicamente, si sente orgoglioso e, al contempo, si scopre preoccupato, perché gli tornano alla memoria i pensieri adolescenziali nei confronti delle ragazze e delle donne. Sicché, la paura della violenza e la necessità di tutelare la figlia potranno generargli insicurezza, e manifesterà possessività nei confronti di colei che considera ancora la sua bambina, temendo possa essere minacciata dai comportamenti di maschi, da lui stesso a suo tempo esperiti. La ragazza, nel timore di non essere più accettata come figlia, potrà mantenere comportamenti infantili verso il padre, anche quando avverta la difficoltà di stare con lui, evitando manifestamente di palesare d'essersi scoperta donna. Per questo si mostrerà chiusa, taciturna, sfuggente ed estremamente pudica. La figura paterna, poi, costituisce anche il primo riferimento maschile, intorno al quale, in una certa misura, ruoteranno i comportamenti della futura donna e le sue relazioni mature con l'altro sesso. Infatti, dai tanti silenzi, dai mancati chiarimenti e dalle privazioni della figura paterna dipenderanno la scelta del partner della figlia e le sue convinzioni al riguardo del mondo maschile.

Nel ragazzo, l'opposizione al padre si manifesta più apertamente, anche in alternanza alla ricerca di cameratismo, mentre nei confronti della

madre si instaura una relazione distante e contraddittoria, con bruschi ritorni di affetto. Il legame materno tende ad essere percepito come oppressivo, se la madre è troppo protettiva, lo difende sempre e gli offre un'assidua complicità. Ella, infatti, vedendo il figlio crescere, teme di perderlo e per questo tende a rinsaldare il suo legame e, malgrado i dispiaceri e le arrabbiature procuratele, è portata a giustificare il suo disordine, i suoi errori, i suoi momenti di rabbia. L'alleanza si mostra particolarmente forte, quando si verificano discussioni con il padre e la madre esercita tutta la sua influenza in difesa del figlio. Talune madri, tuttavia, si mostrano poco sensibili verso le dinamiche interne del figlio preadolescente, lasciandolo in balia di dubbi e d'incertezze e avviando, così un rapporto irrisolto, che si ripercuoterà lungo tutto l'arco della sua esistenza, incidendo inevitabilmente sulle sue relazioni con l'altro sesso e sulla comunicazione con le ragazze e le donne. Tale fenomeno potrà, comunque, manifestarsi anche in altri casi, giacché la figura materna può essere idealizzata a tal punto, da indurre il figlio a ricercare le stesse caratteristiche nelle ragazze che incontrerà, con il rischio di sperimentare il fallimento, qualora la realtà si scontri con le sue convinzioni, e di trovarsi nell'impossibilità di svincolarsi da un legame rassicurante e, al contempo, vincolante, costruendosi un'identità maschile autonoma.

In famiglia, anche con i fratelli e con le sorelle possono essere intrecciati rapporti di complicità o di competizione. La sorella maggiore rappresenta per la ragazza un modello e un termine di paragone agli occhi dei genitori, determinando una competizione così forte, da spingere la sorella minore a rifiutare il confronto, nel timore di non riuscire a reggerlo, divenendo poco assertiva e rinunciataria. Questo, comunque, non le precluderà l'instaurarsi di un legame profondo, di un grande affetto, che talvolta emergerà in momenti di grande difficoltà, sfociando in ammirazione verso la sorella maggiore e orientando i suoi comportamenti. Nei confronti di una sorella minore, poi, vengono ad attivarsi, nella maggiore, la responsabilità di porsi quale esempio e quale modello di riferimento e la consapevolezza di essere imitata. Può essere assunto anche un atteggiamento di materna protezione, soprattutto quando i genitori siano assenti e la figlia maggiore debba supplire emotivamente alla loro presenza. Nel caso contrario – qualora la famiglia sia normalmente costituita –, il comportamento genitoriale viene ritenuto poco equo, nella convinzione che alla sorella mi-

nore vengano riservati privilegi e indulgenze negati alla maggiore.

Il fratello maggiore può venire considerato invadente ed eccessivamente protettivo, in quanto tende a controllare le amicizie della sorella più piccola, mostrandosi contrariato quando queste esperienze gli sono poco gradite. I litigi, talvolta, rasentano lo scontro fisico e la ragazza, qualora le venga meno l'appoggio dei genitori, mostrerà di non tollerare il fratello maggiore, fino a desiderare di essere sola, avvertendone, poi, la mancanza durante la sua assenza e desiderando, inconsciamente, le discussioni e gli scontri tanto criticati. All'esterno, invece, lo difende e lo protegge dagli sguardi indiscreti delle amiche. Il fratello minore, invece, gli apparirà sempre con un alone di gelosia, originatosi nell'infanzia, che glielo fa mostrare costantemente beneficiario dell'appoggio dei genitori, che la incitano a mostrarglisi accondiscendente e responsabile.

Il ragazzo potrà evidenziare maggiori insicurezze nel gestire il rapporto con la sorella, per la difficoltà di questa nel relazionarsi con l'altro sesso e, nel caso di rapporto con la sorella maggiore, per l'incapacità di reggerne il confronto e per la paura di sentirsi inferiore, pur avvertendosi affascinato dal mondo delle ragazze più grandi, da cui si sente turbato, al punto di ridicolizzare la sorella e di denigrarla per il suo aspetto fisico, mascherando la paura verso il mondo adulto femminile, a cui la sorella si sta avvicinando sempre più, e che ai suoi occhi appare ancora incomprensibile e lontano. Per certi aspetti, il rapporto con la sorella minore appare più semplice da gestire, soprattutto se c'è una grande differenza di età e il fratello maggiore può dare prova delle sue abilità. Talvolta, il ragazzo evita di parlare della sorella più piccola con gli amici, per non incorrere in commenti sgradevoli. Tuttavia, spesso accade che la competizione con la sorella minore sia molto forte, se quest'ultima mostra spiccate abilità sociali, che la fanno apparire migliore agli occhi dei genitori.

I fratelli possono assumere, a seconda delle circostanze, il ruolo di complici e di rivali. Con loro vengono condivisi giochi, spazi, esperienze, consentendo lo sviluppo di legami saldi, che dureranno tutta la vita. La loro presenza è indispensabile in molte circostanze, come ad esempio, per superare una delusione procurata degli amici. In tal modo il fratello, specie se è maggiore, diventerà una fonte di orgoglio, un modello da difendere dai coetanei. Verrà imitato nell'abbigliamento,

verrà utilizzato il suo gergo, sarà invidiato per l'autonomia che sa esercitare, per gli ampi spazi di libertà di cui gode, per le esperienze e le amicizie che si vorrebbero condividere. Il fratello minore, a sua volta, consente al maggiore di porre in atto comportamenti infantili, che genitori e amici potrebbero considerare ridicoli e questi si sente gratificato dalla sua ammirazione e circondato da attenzioni, che non gli pervengono dai genitori. Purtroppo, il minore può fungere da capro espiatorio delle frustrazioni e delle delusioni patite dal maggiore.

Il preadolescente assume verso i familiari un comportamento solitamente caratterizzato da indifferenza, a cui si possono aggiungere un'indole ribelle e la ricerca determinata e continua di gratificazione, celando in tal modo la fragilità e la dipendenza, di cui ha vergogna. In quest'età i ragazzi pensano che i genitori non siano capaci di comprendere i loro avvertimenti, che non riescono a palesare, né tantomeno la loro rabbia per il diniego a compiere nuove esperienze. I genitori, perciò, vengono considerati fuori del tempo e incapaci del benché minimo sforzo per assecondare la loro richiesta di libertà, ritenuta costantemente eccessiva. Palesano timori, ritenuti dai ragazzi quali testimonianza di sfiducia nelle loro capacità e del fatto che essi si ostinino a considerarli ancora bambini. Non sempre, però, i ragazzi mostrano apertamente la loro delusione e la loro avversione verso i familiari. In molti casi, si rifugiano nell'isolamento della loro cameretta, ricercando conforto, telefonando all'amico fidato o ascoltando musica ad alto volume o in cuffia. In questa età, i ragazzi non solo prendono le distanze dai genitori, ma, avvertendosi incompresi e infelici, possono giungere ad affermare di provare odio per la famiglia, sentimento di cui solitamente percepiscono la valenza distruttiva. Esso, tuttavia, quando viene attivato verso qualcuno, senza che sia previsto un progetto di distruzione, rappresenta per converso l'espressione di una forte passione, volta a conservare il legame affettivo con le persone alle quali l'odio viene indirizzato e, al contempo, a facilitare il distacco dalle stesse. Taluni comportamenti provocatori possono, dunque, essere motivati dal timore del distacco, che i ragazzi cercano di esorcizzare, oppure dal bisogno di allentare un rapporto avvertito come troppo stretto.

Inoltre, così come nell'infanzia aveva immaginato di essere figlio di personaggi importanti e misteriosi, un re o una regina che prima o poi

avrebbe ritrovato, ora fantastica di essere un figlio adottivo, figlio illegittimo di un uomo bellissimo, ricco e potente. Per Freud, il romanzo familiare ha, nella prima infanzia, soprattutto lo scopo di allentare le tensioni edipiche, ruotanti intorno al tabù dell'incesto: un divieto che viene a cadere, qualora il padre e la madre non siano i veri genitori. Ora, invece, le fantasie sulle proprie origini hanno la duplice funzione di consolazione e di riparazione, attenuando la delusione avvertita verso la propria famiglia e riparando il torto subito dai genitori, svalutati con critiche razionali. Tuttavia, raramente i ragazzi operano un confronto fra le loro fantasie e la realtà. Sicché, evitano di formulare bugie fantastiche sui genitori, come succedeva loro da piccoli, limitandosi tutt'al più a dipingere i propri genitori come persone straordinariamente importanti, ricreando l'alone di prestigio che ai loro occhi, li ricopriva.

Poco alla volta, però, i ragazzi divengono più riflessivi e meno irrazionali, assumendo decisioni con una maggiore ampiezza di vedute e con più tolleranza per le posizioni altrui, vengono in loro ad attenuarsi i giudizi radicali giustapposti – «buono» o «cattivo» – e presi in considerazione aspetti diversi e contrastanti, quali base per la formulazione di idee complesse. Non hanno più bisogno di affermare se stessi e la loro presunta diversità e originalità. All'età di quattordici anni vengono compiute le prime scelte importanti, partendo dall'ipotizzare gli studi da intraprendere, con il delinearci all'orizzonte di un futuro da adulto, del quale già avvertono il peso e la responsabilità. Sicché, le regole familiari, tanto criticate e osteggiate, vengono accettate e tollerate più facilmente, immedesimandosi negli avvertimenti di genitori preoccupati per la sorte dei figli e, sull'esempio dei coetanei, dovendosi comportare da adulti al fine di ottenere la fiducia dai genitori. Questi, a loro volta, mostrano, gradualmente di ritenere più affidabili, pur mantenendo un maggiore controllo verso le ragazze.

Il gruppo dei pari si configura sempre più come una nuova famiglia, un luogo ove si impara come stare al mondo e come difendersi dagli adulti. Rappresenta l'immagine dilatata del ragazzo stesso, che fa tutt'uno con il gruppo. Al suo interno, infatti, ogni ragazzo esterna emozioni e comportamenti, altrove inespressi, estrinsecando quelli ritenuti più a lui congeniali. Vi vengono realizzate esperienze e vissuti atteggiamenti temuti. Il gruppo rappresenta, dunque, il luogo in cui

non si avverte la paura di affrontare taluni sacrifici impossibili. E' un luogo più sicuro della famiglia, nella quale ogni cosa può apparire dolorosamente imm modificabile. E' più sicuro della scuola, in cui le difficoltà sono quotidianamente presenti. Lo è più del mondo degli adulti, nel quale il ragazzo, ancora fragile e con il suo amor proprio, è esposto a pericolosissime evenienze. Nell'ambito del gruppo, la partecipazione, l'elaborazione e l'esecuzione di idee, di decisioni e di compiti è molto più intensa, più immediata e personale, rispetto a quanto avviene in altri contesti. La percezione di sé, come membro di un gruppo, serve come polo di riferimento per la strutturazione dei comportamenti e della personalità, in quanto il gruppo stesso può diventare un punto di riferimento, il luogo di convalida di atteggiamenti e di idee, la piattaforma di collegamento di talune componenti dell'identità sociale di un individuo. Spesso, per un preadolescente, il gruppo diventa, così, al di delle relazioni esperite a scuola e in famiglia, il luogo centrale della vita sociale, affettiva e degli scambi cognitivi. E' un micro - cosmo sociale, che trae la sua ragion d'essere, nonché le condizioni della sua sopravvivenza, non tanto in motivi esterni, quanto nell'agire stesso dei suoi membri, impegnati anche a mantenere in vita il gruppo stesso e a tenerlo insieme.

Talvolta, nel gruppo emergono figure in grado di tenerlo unito nei momenti di conflitto, così come vi possono essere presenti ragazzi dotati di competenze tali da suscitare l'ammirazione e la stima. Vi si trovano ragazzi dotati di una personalità carismatica, capaci di catalizzare l'attenzione e le simpatie di tutto il gruppo. Quasi sempre i ragazzi mostrano competenze operative, legate all'agire nella quotidianità, la capacità di assumere comportamenti adulti o, ancora, modalità comportamentali piuttosto eccentriche, specie nell'abbigliarsi e nell'uso del gergo.

Le norme che regolano il gruppo costituiscono un codice implicito, non prefissato, in larga misura dipendente dall'attività prescelta e dal contesto in cui questo si è costituito. Si tratta di un codice non scritto, ma abbastanza cogente, che coinvolge i processi cognitivi e le istanze socio- emotive di tutti i componenti. Da un certo punto di vista, il gruppo dei pari nei preadolescenti si pone in continuità col gruppo infantile, in quanto alleggerito dal peso delle regole, degli obblighi e delle aspettative di ruolo che caratterizzano i gruppi adulti. In tal modo,

soddisfa il bisogno di sicurezza dei singoli, attutendone le ansie e i timori e permettendo l'esercizio dell'azione individuale, in collegamento con l'azione collettiva, in uno spazio - psicologico e sociale - più dimensionato, controllabile, e in cui risultano immediatamente evidenti i risultati concreti e i cambiamenti situazionali.

In questa età, anche nell'ambito della scuola, vengono a costituirsi piccoli gruppi, esclusivamente maschili o femminili, con il concorso di processi di scotomizzazione, ossia di un meccanismo cosciente di difesa, con il quale viene volutamente ristretto il campo psichico, per tutelarsi da elementi spiacevoli o frustranti, causati dal timore inconscio per l'altro sesso. Così, i ragazzi avvertono il pericolo di intrusioni nella propria intimità e si difendono, soprattutto dalle ragazze, più mature e disinibite, facendo cerchio e ricorrendo ad amicizie maschili. Per loro, dunque, la cosa più importante è essere accettati dagli altri maschi. Una ragazza che mostri loro un certo interesse può, al massimo, essere utile per l'immagine di sé data agli altri maschi. Infatti, la rappresentazione della sessualità, vista come una pericolosa messa alla prova, suscita timori verso tutto ciò che è femminile, tanto da indurre i ragazzi ad operare una regressione puerile, in particolare con giochi di parole e scherzi scurrili. Essi provano un misto di paura e di invidia nei riguardi delle ragazze, che cercano di evitare, ricercando le situazioni di gruppo, che li rassicurano e nelle quali rafforzano reciprocamente la loro ostilità verso il sesso femminile.

Le ragazze, dal canto loro, privilegiano le compagnie femminili, per la maggiore condivisione di interessi, per raccontarsi segreti e rivolgersi confidenze, senza essere ridicolizzate dai compagni, ma, soprattutto, in quanto attribuiscono ai maschi caratteristiche criticabili e sgradevoli, atteggiamenti e comportamenti poco intelligenti e pericolosi, limitandosi ad apprezzarne gli aspetti estetici. Talune, rifiutando la loro femminilità, si comportano come maschi mancati, manifestando rivalità verso l'altro sesso. Alcune ricerche rilevano che, nei gruppi costituiti da preadolescenti socio-culturalmente deprivati, le ragazze occupano una posizione più marginale dei maschi, in quanto il mondo maschile e quello femminile vengono percepiti come due universi separati, composti da ruoli alquanto rigidi. Infatti, le relazioni fra i sessi ripropongono comportamenti e stili comunicativi propri dei contesti di provenienza e, in particolare, la marginalità delle ragazze evoca l'idea di

dipendenza e di sottomissione della donna, la cui unica e naturale funzione è data dal compiere il lavoro casalingo. Inoltre, le ricerche evidenziano che le ragazze negano a se stesse un ruolo paritario, ammettendo di seguire, nella maggior parte dei casi, le decisioni assunte dai coetanei. Tuttavia, gradualmente e inevitabilmente, il gruppo tenderà a modificarsi, divenendo sempre più eterosessuale.

La scoperta dell'altro sesso conduce spesso all'innamoramento, fase durante la quale tutto sembra iniziare e finire con un sentimento affettivo. Ci si sente finalmente importanti, apprezzati, certi della propria identità. Il gruppo degli amici non sempre comprende l'esclusività di questo sentimento. Sicché questo a volte potrà venire trascurato, ma mai abbandonato, in quanto non ci si trova completamente pronti a gestire autonomamente le proprie emozioni e si avverte il bisogno di ritrovarsi con gli amici, per condividere giochi, scherzi o confidenze, che l'altro sesso non può ancora comprendere. Nella prima fase dell'innamoramento non c'è spazio per pensare ad altro, né per occuparsi con costanza dei propri impegni, a scapito dello studio, mentre si ha una maggiore cura di sé, del proprio aspetto fisico e dell'abbigliamento. Il primo legame è simbolo di complementarietà. Infatti, la propria identità di genere acquista significato nell'incontro con l'altro sesso, che consente al preadolescente di assumere e d'integrare l'immagine del corpo sessuato, insieme alle qualità affettive ed emotive del proprio sesso, e di acquisire la capacità relazionarsi con individui di sesso diverso. In questa acquisizione, in cui appare evidente la funzione costruttiva dell'assimilazione di qualcosa di nuovo, è contenuta anche una profonda esperienza di perdita e di rinuncia. Analogamente allo sviluppo del pensiero, che nella preadolescenza accede all'autoriflessività, costruendo un sé da osservare, anche il corpo, attraverso l'esperienza dell'integrazione della sessualità e dell'appartenenza ad un genere, entra in una dimensione bipolare. Sicché, con la maturazione sessuale, il preadolescente esce dall'onnipotenza precedente, rinuncia ad avere per sé tutte le possibilità ed assume una parzialità, in quanto nella crescita è contenuta, prima di tutto, la necessità di fare i conti con la mancanza e il limite, fattori che sanciscono lo stato esistenziale d'interdipendenza con l'altro sesso, evidenziando la necessità d'intrattenere relazioni di scambio.

Il problema dell'identità, visto come realizzazione del collegamento

del senso del proprio esistere con quello del proprio agire e della dimensione personale con quella sociale nel contesto di situazioni specifiche, richiede una particolare attenzione per il ruolo che il gruppo esercita ai fini della costruzione di sé nel preadolescente e per tutti i meccanismi che tale azione comporta. Infatti, ogni processo di costruzione identitaria implica una collocazione di sé nel mondo e rispetto alle posizioni altrui. A sua volta, tale operazione presuppone l'appartenenza ad una categoria, con significati differenti, a seconda che essa sia imposta dalle circostanze o sia frutto di scelte momentanee. Infatti, si può essere, per condizione naturale, studenti, figli, appartenenti a precise categorie sociali, economiche, culturali. Si diviene, invece, volontariamente membri di un gruppo, tifosi di una squadra, partecipanti ad un'attività, religiosa, culturale, musicale, ecc. Mediante queste diverse modalità di appartenenza si attua il processo di costruzione identitaria, frutto di relazioni con gli altri, in un contesto sociale più circoscritto rispetto a quello adulto.

Numerosi sono i preadolescenti che frequentano contemporaneamente molteplici aggregazioni giovanili, ognuna delle quali costituisce un centro d'interesse, con peculiarità precise e diverse. Infatti, il compiere esperienze di gruppo diverse rappresenta un fenomeno naturale e congeniale ai ragazzi, in quanto queste consentono loro di confrontarsi con se stessi e gli altri. Non tutti i gruppi, tuttavia, mostrano lo stesso livello di coesione. In alcuni casi, i ragazzi sono accomunati dall'occasionalità e dalla precarietà degli incontri. Talvolta, il costituirsi di un gruppo risponde unicamente all'esigenza del momento. Il grado d'identificazione del soggetto con il proprio gruppo ha effetti sull'immagine di sé e sulla valutazione che questi compie delle difficoltà, connesse con il superamento dei compiti di sviluppo. I ragazzi che maggiormente si identificano con il gruppo descrivono se stessi in termini più positivi e mostrano di avvertire disagi minori di quelli incontrati durante il percorso d'emancipazione. Inoltre, l'identificazione positiva col gruppo e la guadagnata consapevolezza di sé si legano anche all'esperienza sociale complessiva del soggetto. In breve, i preadolescenti, dagli incontri occasionali sotto casa, passano a ritrovarsi in luoghi stabiliti. A volte si tratterà di angoli non troppo isolati e circoscritti, che consentono di parlare liberamente, senza essere osservati o criticati, come quattro gradini all'ombra del campanile, una prominenza del muro, un cespuglio ramificato e ombroso. Inizialmente, si starà

insieme per passare il tempo o giocare una partita di pallone. In seguito, verranno progettate attività da realizzare insieme, dando vita ad una associazione o aderendo a club di vario genere. Nei gruppi spontanei, tuttavia, possono insinuarsi dinamiche pericolose. I casi più comuni sono dati dall'assunzione di atteggiamenti gregaristici passivi, dall'espressione di un dissenso a cui venga opposta l'esclusione, dall'esercizio di un'aggressività cieca e demolitrice, da espressioni di autarchica chiusura verso gli estranei, ritenuti pregiudizialmente in errore, dal degenerare della benevola presa in giro un'irrisione beffarda e protratta. In breve, il gruppo può perdere il suo carattere umano. Tornando al confronto con l'intero contesto sociale, i comportamenti di un gruppo possono inconsapevolmente riflettere quelli di una società poco permeata di valori, assai incoerente, ricca di contraddizioni e di ipocrisie. In questi casi, il gruppo propone al suo interno i ruoli di dominatore e di vittima, convogliando le energie verso obiettivi socialmente ed eticamente discutibili.

L'adesione a gruppi di aggregazione avviene nei preadolescenti anche per l'influenza, diretta o indiretta, dei genitori. Si tratta in questo caso, di gruppi strutturati, formali e diretti da adulti, nei quali vengono coltivati interessi specifici. Tali gruppi, in particolare quelli a carattere socio-educativo e culturale, possiedono un'intenzionalità educativa e sono indirizzati a far maturare nei ragazzi il senso d'appartenenza, valori morali e ideali, consentendo l'espressione di sentimenti e il confronto critico, la costruzione di una progettualità fantasiosa e solidale. Essi offrono apporti peculiari alla maturazione e, fondandosi sull'adesione libera, valorizzano, più di ogni altro ambito, il piccolo gruppo. I rapporti molto personali, che li caratterizzano, favoriscono la dimensione del "vivere con", nella quale l'amicizia si cimenta e la formazione è veicolata dal linguaggio delle cose concrete. In questo contesto la testimonianza di vita costituisce la lezione più esemplare.

Il gruppo scout segue un percorso specifico, costituito dalla realizzazione di attività benefiche, da esperienze a contatto con la natura o comunitarie – quali i canti notturni al bagliore del fuoco di un falò –, o relazionali – quali discussioni riflessive e confidenziali –, da attività operative – quali ridipingere le pareti della sede, realizzare le scene di un rappresentazione teatrale o preparare la festa del gruppo. Gli accadimenti legati alla realizzazione di tali attività si sedimenteranno nel profondo,

traducendosi in insegnamenti che sicuramente riaffioreranno nel corso degli anni, assumendo, attraverso i ricordi, significati precisi. I preadolescenti, che frequentano attività parrocchiali o che sono effettuate in contesti religiosi, vengono inizialmente richiamati dagli spazi fisici, in cui poter effettuare attività ludiche e ricreative. In questi ambiti, il fascino naturale del gruppo si accresce quando viene dato spazio alla dimensione operativa, alle attività motorie e alla corporeità; in particolare, se ciò avviene in un clima di divertimento e di ludicità. Vi è, poi, la presenza di una figura religiosa che inizialmente susciterà l'attenzione dei ragazzi, che ne studieranno a fondo le intenzioni e il modo di considerarli, cercando di prevedere come si configurerà l'esperienza del gruppo.

Si vanno, ancora, diffondendo i gruppi che perseguono fini diversi in relazione all'associazione in cui si collocano, anche se comunemente definiti come gruppi d'animazione. Questi gruppi, in cui è presente la figura di un animatore distinta da quella dei ragazzi, permettono l'attivazione di scambi e di interazioni, che consentono progressivamente di mutare la considerazione del gruppo che, da realtà fisica, diviene sempre più realtà psicologica, mediante la sperimentazione di opportunità e di condizioni, che consentono l'attivazione del potenziale comunicativo e la piena partecipazione e il protagonismo di tutti i membri. Le fasi del percorso evolutivo di un gruppo d'animazione di preadolescenti coinvolgono i naturali processi di sviluppo di questi, secondo le generali dinamiche di un gruppo psicologico, ma anche in subordine a obiettivi educativi specifici, che ne indirizzano, in modi espliciti e intenzionali, i processi ritenuti importanti per orientare il loro cammino. A tal fine le domande, rivolte dai ragazzi all'animatore, vengono ricondotte all'interno della storia collettiva del gruppo, mediante un progetto che, man mano, verrà a definirsi attraverso la comunicazione, emergendo dal fare. Ciò consente ai preadolescenti di sperimentare il gruppo di animazione come luogo sicuro, avvertendo piena sintonia tra il clima generale delle attività e la prepotente voglia di fare, divertendosi e liberando l'energia vitale che colgono in sé.

L'analisi delle diverse tipologie di gruppi aggregativi e dei loro ambienti consente di constatare che i ragazzi hanno bisogno di luoghi in cui incontrarsi, di spazi adatti, quali abitazioni, piazze, giardini, che si caratterizzino come luoghi separati da quelli degli adulti e gestibili au-

tonomamente. I centri e i servizi possono rientrare in questo ambito, solo a condizione che il luogo fisico, l'atmosfera e le persone che vi sono presenti ne offrano una percezione che susciti fiducia. In tal senso, questi luoghi si caratterizzeranno quali spazi di transizione tra la famiglia e la società, tra il sé e l'esterno, nei quali potrà venire collaudata la capacità di stare al mondo.

Tale iniziazione non viene, di certo, favorita dalle incongruenze della nostra epoca, definita come postmoderna, postindustriale, postideologica e, tuttavia, incapace di offrire ai giovani riferimenti validi e un'immagine plausibile di futuro, verso cui indirizzarsi. Sicché, il presente appare loro obnubilato dalla difficoltà di elaborare criteri in grado di orientarne il vivere e l'agire, percependo epidermicamente l'incertezza di fondo che connota il clima culturale, i vissuti quotidiani e la profondità dei mutamenti, che contraddistinguono la nostra epoca e pervade il mondo degli adulti, ricadendo inevitabilmente sulla loro concezione di futuro. In tale contesto ha un ruolo assai importante la diffusa razionalità scientifico-tecnologica che, con i suoi modelli, le sue semplificazioni e la sua presenza irrinunciabile, ha prodotto nuovi orizzonti di riferimento, tendendo a modificare il rapporto profondo dell'individuo con la realtà, vanificando il senso del limite - ogni traguardo appare possibile e legittimo - , annullando lo spazio dell'attesa, dello stupore, della ricerca-scoperta personale, in quanto esigenze e criteri di funzionalità e di efficienza inducono a rendere prevedibile al massimo ogni percorso di conoscenza e di attività. E' fondamentale che all'acquisizione di competenze tecniche, sempre più raffinate e settoriali, si accompagni la formazione di una sensibilità nuova, che consenta di individuarne le connessioni profonde la realtà umana, rimediando in tal modo ad ogni forma di parcellizzazione della stessa. Da qui la necessità di saper comunicare, di saper interagire con chi esprime punti di vista o una cultura diversi dai propri, di saper partecipare e collaborare a progetti comuni, nella vita quotidiana e nel mondo del lavoro, attività che richiedono il possesso di competenze sociali, oggi indispensabili.

La richiesta di nuove competenze e di flessibilità nel mondo del lavoro portano i ragazzi a elaborare concezioni della vita adulta, permeate dalle esperienze maturate dai genitori, mostrandosi consapevoli del fatto che il lavoro può procurare soddisfazioni per i risultati raggiunti,

offrendo riscontri positivi ai propri progetti di vita, può rappresentare un punto di riferimento, per arricchire o confermare il modo di concepire se stessi nella concreta situazione che si sta vivendo. Non realizzare le proprie aspirazioni lavorative può comportare, perciò, l'insoddisfazione personale, l'incertezza economica, l'isolamento sociale, un senso d'insicurezza. Le scelte professionali riguardanti il futuro sono, nei ragazzi, ampiamente influenzate dalla classe sociale di appartenenza. Difatti, i ragazzi appartenenti alla classe media dispongono, generalmente, di un orizzonte professionale più ampio di quello dei figli di operai. Quanto al grado di accettabilità di una professione, i ragazzi di bassa estrazione sociale sono maggiormente indotti a desiderare d'intraprendere professioni prestigiose e con lunga preparazione, patendo le pressioni dei familiari, che enfatizzano i sacrifici e i costi necessari per raggiungerle e avvertendo come svalutato il significato del proprio progetto, così dissimile dalla cultura e dai valori del gruppo sociale di appartenenza.

Dai maschi il lavoro viene apprezzato, in quanto strumento necessario all'autonomia economica, alla risoluzione della dipendenza dai genitori, all'affermazione di sé. Alle ragazze la funzione di autorealizzazione del lavoro appare più pregnante, connessa con la possibilità di realizzare l'uscita dalla famiglia d'origine, da regole vincolanti e prescrittive, non ritenendo il lavoro casalingo l'unica risorsa per il futuro. La migliore considerazione dell'esperienza lavorativa, rispetto all'esperienza scolastica, non annulla nei preadolescenti la consapevolezza della fatica e dei problemi di adattamento causati dal lavoro, che possono rendere questo noioso e ripetitivo. Né ignorano i problemi di relazione con i superiori e le tensioni che ne possono derivare.

Nel primo anno di scuola media, i ragazzi parlano di adulti senza specificazione. In seconda e in terza media, invece, gli adulti sono soprattutto i genitori, e i familiari, considerati all'interno del sistema sociale e i cui valori permangono immutati e, al contempo, assumono sempre maggiore importanza altre figure educative istituzionali, come insegnanti, parenti, amici, e conoscenti, capaci di porsi verso di loro con atteggiamenti accoglienti e incoraggianti, divenendo positivi modelli d'identificazione. Gradualmente, le figure mutano significato: da ideali divengono termini di paragone, prototipi, immagini mentali di ciò che considerano essere un uomo e una donna, termini di paragone

da contestare, modificare e, perfino, distruggere.

Gli insegnanti entrano in queste dinamiche con un'ampia gamma di sfumature, divenendo oggetto d'idealizzazione o di critiche aspre e feroci, soprattutto se tendono a privilegiare i più bravi. Essi rivestono anche una funzione importante, concorrendo a far sì che i ragazzi definiscano il proprio ruolo sessuale, comunicando il proprio modo di vedere il mondo a seconda del sesso a cui appartengono, cioè maschile o femminile.

Il riferimento a figure adulte, con cui identificarsi, è pressoché illimitato, dipendendo dalle esperienze personali e dal contesto, in cui i pre-adolescenti vivono.

#### **IV. IL SOSTEGNO NELLA SCELTA E L'AZIONE MEDIATRICE DELL'INSEGNANTE. LA DIDATTICA AD ORIENTAMENTO FORMATIVO: MOTIVI, SCOPI, CARATTERI**

La società contemporanea è caratterizzata dal continuo sviluppo tecnologico, da rinnovati saperi, dalla produzione e dalla comunicazione costante d'informazioni, dall'emergere di nuovi valori. Di conseguenza, aumenta la necessità di costruire i presupposti del successo, mediante opportuni percorsi di scelta, che si configurano in termini complessi, provocando frequentemente situazioni di disorientamento. Al fine di scongiurarne gli effetti, è necessario che i giovani acquisiscano competenze idonee a fronteggiare gli imprevisti causati dai continui cambiamenti. Da qui l'esigenza di ripensare all'orientamento e alle possibili azioni di aiuto, rivolte a preadolescenti, allo scopo di costruire, potenziare e supportare le loro capacità, di modo che prendano coscienza di sé e adeguino gli studi e la scelta della professione ai cambiamenti in atto.

A tal fine, l'orientamento dovrà caratterizzarsi come un processo dinamico, esteso lungo tutto l'arco della vita e indirizzato verso tre obiettivi strettamente correlati: la conoscenza di sé (delle personali capacità e potenzialità); la conoscenza dell'ambiente (e delle sue risorse); la capacità di compiere scelte adeguate nel momento opportuno. Quest'ultima capacità concerne, oltre alle scelte scolastiche, anche quelle professionali e l'intero progetto personale di vita. In quest'ottica l'orientamento si configura come azione rivolta alla costruzione, al potenziamento e al sostegno delle

capacità dei giovani, al fine di incentivarne l'autonomia e la consapevolezza di sé, ponendoli in condizione di adeguare gli studi e la professione alle mutevoli richieste della vita sociale e del mercato del lavoro. Questa azione, oltre a riguardare, come accennato, un sostegno nell'assumere importanti decisioni, quali quelli concernenti la scelta dell'indirizzo di studi, veicolerà informazioni al riguardo delle opportunità di studio e di lavoro – in particolare di quelle presenti nel territorio –, a proposito della generale organizzazione del contesto economico e del mercato del lavoro, nonché in merito ai cambiamenti subiti o che si prospettano per le professioni. Ancora, costituirà per i ragazzi un'occasione per chiarire, soprattutto a se stessi, come, dove e perché indirizzarsi. Infine, la stessa azione si avvarrà di strumenti scientifici, idonei a rivelarne le attitudini.

In proposito, la Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa (2004) afferma che l'orientamento deve assumere un posto privilegiato nel sistema dell'istruzione e della formazione, consentendo a tutti gli individui di essere efficacemente assistiti nell'assunzione di decisioni e scelte importanti per il loro futuro. Quanto al ruolo degli istituti scolastici, il documento raccomanda che essi promuovano tecniche di apprendimento adeguate ed autonome, allo scopo di consentire ai soggetti di gestire i propri processi di apprendimento e le scelte professionali. Vengono ancora, definite abilità e competenze, ritenute fondamentali in tutti i campi: *basic skills* (abilità di base); *wider skills* (abilità più ampie); *core skills* (abilità essenziali); *key skills* (abilità chiave), comportanti il sapere e il saper fare.

Con un'ulteriore Raccomandazione (2005), indirizzata a tutti i sistemi scolastici europei, viene richiesto agli stati dell'Unione di assicurare otto competenze – chiave al termine del percorso d'istruzione, da integrare nei curricula e da aggiornare lungo tutto l'arco della vita, comportanti opportune competenze da parte degli insegnanti. Infatti, il perseguire e promuovere il cambiamento, attraverso processi efficaci, comporta un'acquisizione di competenze, a cui non si può pervenire attraverso una semplice informazione, abbisognando di itinerari formativi adeguati. Infatti, l'informazione costituisce solo un aspetto della formazione, riguardando principalmente, la trasmissione di un sapere concernente l'acquisizione di una “forma” di tipo comportamentale, attitudinale, mentale, ecc. Compito dell'insegnante è, però, anche quello di fornire al

discente conoscenze oggettive, abilità, capacità e valori, in quanto la formazione ha lo scopo di consentire al soggetto di riorganizzare le proprie modalità di relazione con la realtà. A scuola, infatti, gli alunni si orientano in forma indiretta e involontaria, attraverso il docente, che comunica loro la sua passione per la disciplina, viceversa, quando tale accanimento non è percepito, non viene catalizzato il loro interesse, né attivata la motivazione allo studio.

Emerge, di conseguenza, la necessità di riflettere su come il docente utilizzi la sua professionalità e le sue competenze e su come possa operare per attivare nei giovani la capacità di auto – orientarsi e di realizzare coinvolgenti percorsi di orientamento, ossia dissimili dai tradizionali momenti, costituiti da pervasività e silenzi. In quest’ottica, l’insegnante si adopera per favorire nell’alunno la costruzione di una personalità armonica e assertiva, promuovendone l’autostima e il perseguimento di significativi traguardi nello sviluppo dell’identità, dell’autonomia e delle competenze. E’ necessario, inoltre, che posseda e controlli i contenuti e gli strumenti di conoscenza, soprattutto che sappia ben gestire gli atti comunicativi e relazionali necessari per mettere a fuoco la dimensione complessa dei fenomeni che caratterizzano la realtà. Tutto questo comporta la conoscenza e l’uso di una *didattica ad orientamento formativo*, che presuppone azioni finalizzate allo sviluppo e al potenziamento di competenze e di risorse idonee ad avviare un efficace processo di orientamento, che veda, quali attori privilegiati e autonomi, gli alunni, mediante processi capaci di promuoverne la progettualità e di produrre gli stimoli necessari ad apprendere e a scegliere. Da qui, appare evidente la necessità di educare il giovane a operare in modo consapevole e adeguato in situazioni significative, che delineino il processo di costruzione di un personale percorso formativo e lavorativo, con la realizzazione di un itinerario, che gli offra l’opportunità di esperire dinamiche, richiedenti la capacità di affrontare e di risolvere problemi complessi. Una didattica orientante presuppone, in particolare, questi importanti traguardi: l’individuazione delle potenzialità, di ogni singola disciplina, che consentono di operare scelte consapevoli (non lasciandosi attrarre dall’interdisciplinarietà ad ogni costo); l’apprendimento dei saperi, delle procedure e dei metodi di ciascuna disciplina; infine, richiede l’individuazione di presupposti, comuni a tutte le discipline e su cui lavorare. Diventa, quindi, necessario costruire curricula miranti all’auto - orientamento e che tengano conto di interessi e di

attitudini disciplinari. Padre Agostino Gemelli, promotore dell'orientamento nel nostro Paese, ha sottolineato come questa attività non debba essere limitata ad una semplice diagnosi strumentale, bensì debba essere estesa all'osservazione prolungata, che segue costantemente, il sorgere e lo sviluppo graduale delle tendenze e delle inclinazioni dei soggetti. Inoltre, il religioso ha sottolineato l'importanza di valutare gli interessi, non ponendo attenzione tanto su aspetti superficiali, quanto soffermandosi sulle inclinazioni, che ne costituirebbero la base profonda. In tal modo, il curriculum si caratterizza come il risultato di scelte responsabili e di traguardi essenziali (pochi temi, ben approfonditi) e di adeguate competenze. Ciò implica una progettazione, che coinvolga tutte le discipline nell'individuazione e nella costruzione di conoscenze e di abilità. In particolare, verranno perseguiti tre generi di conoscenza: dichiarativa, procedurale, delle abilità personali. Soprattutto quest'ultimo tipo di conoscenza rivestirà una particolare importanza in quanto coinvolge le competenze possedute. Non bisogna, inoltre, trascurare le competenze trasversali, ossia la capacità comunicativa, cognitiva, metacognitiva e meta-emozionale. Mediante le prime due conoscenze, definite semplici, e la loro aggregazione in conoscenze complesse è possibile acquisire le necessarie competenze al riguardo.

L'orientamento è l'obiettivo principale dell'educazione, in quanto rappresenta "un processo educativo permanente, cioè una modalità educativa d'intervento che si estende dalla nascita all'età adulta, diretto a aiutare la persona all'acquisto di quella maturità professionale che le permetta di farsi o rifarsi un progetto di vita, cioè di scegliere responsabilmente e autonomamente, nei vari momenti della sua vita, l'attività professionale più adatta a soddisfare le sue esigenze e quelle della società in cui vive" (Caccioppo). Nell'ambito di questo processo, l'insegnante funge da mediatore, capace di comunicare efficacemente, mediante l'ascolto e il confronto con il discente. Tale azione di mediazione potrà configurarsi in tre modi: *mediazione forte* con una piuttosto sostenuta strutturazione dell'itinerario formativo accompagnata (seguita da con risultati di apprendimento molto buoni); *mediazione debole*, con una strutturazione tenue, ampi spazi di libertà (con risultati scarsi o imprevedibili); *mediazione inesistente* in assenza di ogni intervento, (in quanto viene ritenuto impossibile un miglioramento degli esiti). Dal tipo di mediazione dipenderanno le scelte dell'allievo. Potrà, infatti, memorizzare i saperi, i contenuti e i testi appresi durante le

lezioni. Oppure, potrà scegliere le strategie ritenute più idonee, commisurando la propria adeguatezza al compito/problema. Una buona azione mediatrice potrà condurre l'alunno al successo, se l'insegnante sarà capace di trasmettere conoscenze adeguate e nei modi opportuni. Lo scopo è, soprattutto, quello di consentire ai ragazzi l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, necessarie perché questi possano imparare a fare da soli, mediante adeguate indicazioni di lavoro, nonché quello di offrire un sostegno che verrà progressivamente ridotto, fino ad estinguersi. Secondo Feuerstein, le condizioni idonee ad una buona mediazione, sono date, innanzitutto dall'intenzionalità, fattore per il quale il mediatore entra in relazione con il soggetto, dichiarando apertamente la sua intenzione e facendo sì che l'attenzione del discente si concentri su alcuni stimoli, facilitandone l'organizzazione, osservando le reazioni, rispondendo agli input e, nello stesso tempo, sostenendo il percorso d'apprendimento del soggetto. Non va, poi, trascurata la trascendenza, compito per il quale spetta al mediatore cogliere l'interesse dell'alunno, facendo sì che gli apprendimenti, da questi ottenuti, vengano inseriti in contesti più ampi, perché possano venire trasferiti. Ciò comporta l'acquisizione di un'abitudine alla flessibilità. Ancora, l'azione di mediazione non trascurerà l'acquisizione di significati, mediante sostegni indirizzati a far sì che l'alunno comprenda l'importanza dei contenuti appresi, nei quali sono presenti significati, sul piano culturale, logico e psicologico. Le competenze, poi, andranno scomposte, onde individuare le capacità richieste da ogni compito, allo scopo di compierlo in maniera soddisfacente. Inoltre, l'acquisizione di ogni abilità implicherà un'adeguata e precisa formazione mediante l'esperienza diretta. A tal fine, le abilità andranno distinte e suddivise in talune categorie: *abilità comunicative* (producono informazioni, verbali e non verbali, e consentono di fare uso dei mass-media, di conseguire la padronanza di linguaggi e strumenti comunicativi); *linguaggi quotidiani*, formali e non formali, che consentono la partecipazione alla vita sociale; *linguaggi logici* (grafi, schemi, ecc.), che consentono di comunicare e di visualizzare informazioni; *abilità cognitive* (logiche e metodologiche), costituite da capacità pratiche e dal sapere professionale (mezzi, strumenti, regole, ecc.), che consentono l'acquisizione di procedure metodologiche per l'apprendimento delle singole discipline e per la produzione di nuove conoscenze; *abilità e strategie metacognitive*, che consentono di prevedere e progettare il futuro, di guardare al passato, per monitorare e auto-

valutare i percorsi compiuti e i modelli utilizzati per elaborare le informazioni, prendere decisioni, effettuare i compiti. Esse rappresentano la condizione essenziale per ogni competenza e per giungere ad un alto livello di conoscenza. Infine, le *abilità e strategie meta – emozionali, personali, sociali* consentono di maturare consapevolezza, autocontrollo e di apprendere a collaborare con gli altri. Risulterà necessario che, nel percorso di formazione, tutte queste abilità attivate, perché i ragazzi, mediante attività ed esperienze, maturino le necessarie capacità per controllare gli eventi ed accettare le sfide richieste dal loro progetto di vita. Ciascuna disciplina è costituita inoltre, da un insieme di conoscenze e possiede una propria struttura concettuale, fatta di conoscenze di tipo dichiarativo e di macro concettualizzazioni, che la distinguono dalle altre discipline. Consente di stabilire taluni punti fermi, da fissare in mente, per attribuire un significato alle proprie esperienze. Infine, è dotata di una struttura sintattica, costituita da regole di base, che definiscono procedure, mezzi e strumenti. Ogni disciplina fornisce, dunque, conoscenze e strumenti, la cui fruizione consente ai ragazzi di individuare i propri interessi. Per ottenere successo nell'apprendimento e per raggiungere le competenze a tal fine indispensabili occorre, ancora, che l'insegnamento si avvalga di metodi e di tecniche che ne consenta la graduale, acquisizione. A tal fine l'insegnante farà sì che le esperienze (situazioni formative) prevedano adeguate modalità di lavoro e di gestione della classe. Il suo atteggiamento, infatti, fungerà da modello per i ragazzi. La relazione educativa, inoltre, sarà attenta allo stile cognitivo, emozionale e relazionale dei singoli. Non va dimenticato che riveste importanza, non solo cosa si apprende, ma come lo si apprende. Per questo, i ragazzi dovranno essere protagonisti dei processi formativi, anche mediante l'uso di più canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile) e di intelligenze diverse (linguistica – logica – matematica). Occorrerà, inoltre, distinguere la didattica attiva (frutto della relazione soggetto-adulto-pari) dall'apprendimento sociale frutto dell'integrazione sociale e del confronto con adulti e pari.

Il laboratorio – luogo per eccellenza della didattica attiva – sarà la sede privilegiata di tale apprendimento. In esso, infatti, strumenti e risorse sono a disposizione dei soggetti, che imparano lavorando e collaborando insieme agli adulti (seguendone l'esempio), ma anche da soli, acquisendo l'abitudine di autogestirsi. In esso, il soggetto è impegnato attivamente e, al contempo, viene sollecitato il sorgere di un clima cooperativo, che gli

consente di assumere consapevolmente motivazioni e interessi propri. Si tratta, quindi, di situazioni che stimolano attività –creative, rispecchianti situazioni di lavoro reale, in maniera tale che queste conoscenze possano venire utilizzate in un secondo tempo, all'esterno (nel mondo del lavoro). Si potrà, ancora, ricorrere ad un vero e proprio apprendistato cognitivo, ponendo il soggetto in un contesto in cui apprenderà in maniera funzionale, per la presenza di un esperto, che lo guiderà a sperimentare nella pratica le nuove competenze. Questi monitorerà l'attività, dopo aver offerto un modello formativo, articolato in quattro fasi: *modelling* (modellamento), in cui l'esperto mostra come eseguire l'attività e l'allievo osserva; *coaching* (allenamento), in cui l'alunno esegue il compito da solo, osservato, dall'esperto, che lo correggerà all'occorrenza, aiutandolo a superare gli eventuali ostacoli; *scaffolding* (sostegno), in cui il soggetto opera da solo, sul compito predisposto dall'esperto; *fading* (riduzione graduale dell'aiuto), in cui l'esperto limita sempre più la sua presenza, fino a che il soggetto non pervenga all'autonomia. Naturalmente, il laboratorio richiede un'adeguata progettazione e un percorso organizzato, che consenta di superare gradualmente e autonomamente le difficoltà, con il supporto di adeguate indicazioni. La progettazione, poi, sarà frutto di competenze disciplinari aggiornate e dell'organizzazione concreta dei processi, indirizzata alla costruzione, al potenziamento e alla padronanza di capacità, conoscenze, abilità e competenze. Ciascun percorso, così progettato, assumerà una specifica funzione formativa, consentendo ai ragazzi di raggiungere traguardi e specifiche conoscenze, mediante l'impiego di materiali concreti e appositamente selezionati. Inoltre, saranno previste esperienze ed esercitazioni mirate a all'acquisizione di conoscenze che, da inizialmente semplici, diverranno via via più complesse. Infine, saranno effettuate prove di verifica, al fine di valutare gli esiti. In tal modo, la scuola diverrà luogo di sviluppo cognitivo, di consapevolezza, di costruzione di significati – se alla conoscenza appresa non verrà attribuito un senso, l'allievo non ricorderà e non utilizzerà più le risorse acquisite – , garantendo la presenza di un ambiente di lavoro intellettuale, in cui si insegna a pensare, a riflettere, a sbagliare e, soprattutto, si insegnano strategie per accrescere l'autostima e la motivazione ad apprendere.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- AA.VV., *L'orientamento nella scuola media*, Firenze, Le Monnier, 1992.
- AA.VV., *Orientamento e formazione, didattica orientativa e capacità trasversali*, Milano, Unicopli, 1990.
- Ajello A.M. et Alii, *Orientare dentro e fuori la scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Amoretti G., Rania N., *L'orientamento: teorie strumenti e metodi*, Roma, Carocci, 2005.
- Ancona L., *La motivazione*, Brescia, La Scuola, 1999.
- Avallone F., *La formazione psicosociale. Metodologie e tecniche*, Roma, Carocci, 1989.
- Baldascini L., *Vita da adolescenti: gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*, Milano, Feltrinelli, 1996.
- Bandura A., *Autoefficacia: teorie e applicazioni*, Trento, Erikson, 2000.
- Bellamio D. et Alii, *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- Biagioli R., *L'orientamento formativo*, Pisa, ETS, 2004.
- Cacioppo G., *Il banco dell'orientatore. Fare orientamento a scuola*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- Caparica G., *Le ragioni del successo*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- Castelli C., Vanini L., *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- COSPES (a cura di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2005.
- D'Alessio M., Laghi F., Pallini S., *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*, Padova, Piccin, 2007.
- Del Core P., Ferraroli S., Fontana U., *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS, 2005.
- Di Fabio A., Majer V., (a cura di), *Il bilancio di competenze: prospettive di approfondimento*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Di Nuovo S., *Orientamento e formazione*, Firenze, Giunti, 2003.
- Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Feuerstein R., *Non accettarmi come sono*, Milano, Sansoni, 1995.
- Grimaldi A., Avallone F., (a cura di), *Pensare il futuro – una pratica di orientamento in gruppo*, Roma, ISFOL, 2005.
- Maggiolini A., *Counseling a scuola*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- Materazzo O., *Emozioni e adolescenti*, Napoli, Liguori, 2001.
- Montedoro C., *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Mura A., (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- Padoan I., Sangiuliano M., *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Torino, Rosenberg e Sellier, 2008.
- Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1977.
- Shon D., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

Soresi S., (a cura di), *Orientamento alla scelta: ricerche, formazione, applicazioni*, Firenze, Giunti, 2000.

Zaniello G., (a cura di), *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Napoli, Tecnodid, 2000.

## LETTERA APERTA AI “BAMBINI DIGITALI”

di

don Fortunato Di Noto<sup>13</sup>

*Nell'ambito delle nuove sfide e urgenze educative la Chiesa è chiamata come “lumen gentium” (luce delle genti) – per i credenti e non -, a interrogarsi sul destino dell'uomo e accompagnarlo in questa avventura umana con significativa e radicale autenticità; la sua storia – della Chiesa – da sempre è “l'intreccio fecondo di evangelizzazione ed educazione” (cfr. CEI, Educare alla vita buona del Vangelo, Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano 2010-2020).*



*L'era digitale ha imposto nuove formulazioni e progetti educativi in riferimento soprattutto alla famiglia e agli educatori impegnati a confrontarsi con le nuove tecnologie. Opportunità e anche rischi come in ogni avventura sia tecnologica che educativa. Questa è la ragione che ripresento la Lettera ai bambini digitali scritta in occasione del Convegno nazionale della CEI.*

<sup>13</sup> **Fortunato Di Noto**, sacerdote dal 1995 è parroco della parrocchia Madonna del Carmine di Avola. Insegna in diversi istituti siciliani e, dal 1991, è professore ordinario di Storia della Chiesa alla Pontificia Università Teologica di Santa Croce di Roma, sede periferica di Noto. È docente di Bioetica e Sessuologia, modulo „Pedofilia” all'Istituto Superiore di Specializzazione di Bioetica e Sessuologia di Messina (Facoltà Teologica S. Tommaso) In ambito di tutela dei minori e di lotta alla pedofilia, oltre che fondatore dell'associazione *Meter*, è conosciuto come più che esperto navigatore, impegnato da sempre a tutela dell'infanzia e della adolescenza. Pioniere nella lotta alla pedofilia, è stato consulente tecnico in varie Procure italiane per delicate indagini sul fronte della criminalità pedopornografica e dello sfruttamento sessuale dei bambini. È membro dell'*Osservatorio nazionale dell'infanzia e dell'adolescenza*; dal 2002 è consulente del ministero delle Comunicazioni per le politiche dell'infanzia, membro effettivo del Comitato di garanzia e tutela *Internet@Minori* che fa capo a tale ministero. e membro del comitato scientifico «Ciclope» della presidenza del consiglio dei ministri. È membro del Nuovo Osservatorio Nazionale contro la Pedofilia (Ministero per la Famiglia) istituito presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dal 2004 è membro del comitato scientifico della polizia postale e delle comunicazioni contro il fenomeno della pedofilia e della pedopornografia; e, nello stesso anno, è diventato membro del comitato scientifico dell'ICAA (*International Crime Analysis Association*). È referente italiano dei *Comitati Bianchi* del Belgio e ha rivestito la vicepresidenza mondiale di "Innocence en danger", con sede a Parigi, che raccoglie 47 nazioni nella lotta alla pedofilia.

Numerosi i riconoscimenti nazionali ed internazionali. Al suo attivo ha numerosi articoli e saggi in riviste nazionali e internazionali sul tema dello sfruttamento sessuale dei minori, ed è autore di importanti testi e studi inediti sul fenomeno della pedofilia e della pedocriminalità. Ha, tra gli altri prestigiosi premi, ricevuto il *Premio Internazionale Padre Pino Puglisi* (III edizione). Ha pubblicato alcuni libri e tra questi *Corpi... da gioco – La lotta contro la pedofilia e la pedopornografia* (EdiARGO, Ragusa, 2008).

\* \* \*

*Cari Bambini,*

ho pensato di scrivervi questa lettera per comunicarvi che voi più piccoli (o, come vi chiamano gli esperti “nuovi nati digitali”), sarete i nuovi annunciatori e portatori di Gesù nel web. Perché è proprio vero, e ne sono convinto: i bambini salveranno la bellezza del web e la vera comunicazione del Vangelo nell’era digitale.

La Chiesa italiana (come spero vi abbiano comunicato le catechiste e i vostri parroci), si sta preparando a vivere un momento di incontro a Roma dal 22 al 24 aprile prossimi, che culminerà nell’udienza da Papa Benedetto XVI, dove si rivolgerà ai “testimoni digitali”, cioè a tutti coloro che utilizzano i nuovi mezzi di comunicazione per annunciare il Vangelo all’uomo globalizzato. Si rifletterà insieme su come utilizzare bene tutti gli strumenti di navigazione che la tecnologia ci offre, non solo per chattare (perdendo solo del tempo!) ma soprattutto, per lo studio e per la didattica, per la solidarietà e per l’annuncio dell’amico Gesù, il Figlio di Dio, che tutti voi (come noi) avete incontrato e al quale siete felici di appartenere.

Chi di voi, come regalo della Prima Comunione, non ha ricevuto un cellulare o un computer o un iPod e non si è avventurato a “navigare” - una navigazione che preferiremmo fosse accompagnata dai genitori, con regole ben definite - ?

Forse, i genitori o i nonni hanno un po’ esagerato nel regalo, ma bisogna essere “trendy”, cioè alla moda, (un processo irreversibile!) e in esso vogliamo vedere il positivo e non solo il negativo.

Comunque tanti di voi ormai hanno il cellulare e navigano su Internet (circa il 90% dei minori, solo in Europa). Si naviga e gioca, si scrive e studia, si guardano i film e leggono libri e riviste. Ci si incontra con gli amici, quelli veri (vi ricordate il detto “chi trova un amico, trova un tesoro”?), ma attenzione, capita spesso che su internet si facciano incontri di falsi amici che vogliono farvi del male), e se ne cercano tanti altri. Bellissima cosa: chi di noi non vorrebbe avere un amico, e in casi significativi qualche minore ha trovato anche la gioia di essere ascoltato nelle giornate di profonda solitudine e amarezza.

Internet è bello veramente!

Su Internet si può incontrare anche Gesù, che parla attraverso la Parola di Dio (chi di voi sa che esistono tanti siti adatti a questo?) oppure attraverso le pagine web della tua parrocchia, del tuo gruppo. Pensate a una chat solo per voi, fatta per incontrarvi e discutere delle “cose del Padre mio” (come ci dice Gesù stesso), o sui social network dove possiamo creare dei “gruppi per stare insieme”, e anche su Youtube per caricare dei filmati su delle attività di solidarietà e diffondere un messaggio di pace.

Chi di voi, cari bambini, non ha un profilo su Facebook o non mi sa tradurre queste faccine (linguaggio universale), chiamate anche *emoticons*?


Per dire che sto pregando 🙏, oppure che ho incontrato il vescovo 🙋  
ed anche che ti voglio tanto bene 🌟😊🌟.

Sono nuovi linguaggi: attraverso le immagini si comunica pensando e parlando di Lui, Gesù il Figlio di Dio che è in mezzo a noi e ci parla attraverso i nuovi mezzi di comunicazione, e noi siamo suoi testimoni e annunciatori mediatici.

Accadeva anche ai primi cristiani, i quali comunicavano attraverso dei segni che rimandavano al significato dell’Eucarestia, e della preghiera. E li incidevano dovunque: sui muri, nelle pergamene, nelle tombe e nelle case. Un segno che comunicava la bella notizia del Vangelo e che tutti comprendevano, anche i lontani e i non cristiani. Erano i segni nuovi che significavano Verità per tutti gli uomini.

Pensate al **pesce** 🐟 che in greco si dice IXTHYC (ichtùs). Disposte verticalmente, le lettere di questa parola formano un acrostico: *Ie-sùs Christòs Theòu Uiòs Sotèr* = Gesù Cristo Figlio di Dio Salvatore. Acrostico è una parola greca che significa... cercatela nel vocabolario online! Questo è un simbolo diffuso di Cristo, emblema e compendio della fede cristiana.

E pensate anche alla **colomba**,  con il ramoscello d'olivo nel

becco, simbolo dell'anima nella pace divina; o all'**ancora**,  simbolo della salvezza, dell'anima che ha felicemente raggiunto il porto dell'eternità.

Faccine del 2° e 3° secolo dopo Cristo, che possiamo altrettanto chiamare “*emoticons*”, che rimandavano al senso della vita, della fede, della resurrezione. Non solo una semplice emozione: raccontavano la vita cristiana.

Un vecchio e nuovo modo di comunicare tra i coetanei, tra voi bambini e tra voi giovani, che spesso noi adulti non comprendiamo.

Voi siete i primi ad essere coinvolti in questo nuovo e affascinante mondo digitale e noi adulti dobbiamo responsabilizzarci per aiutarvi ad incarnare, attraverso Internet, col vivere bene con gioia ed entusiasmo, l'essere di Gesù, che ha salvato l'uomo dal peccato e dalle brutture della vita ed è venuto a portarci non “eventi di sventura, ma di pace”, amicizia tra Dio, suo Padre, e gli uomini.

Sarà una bella e nuova avventura essere “bambini che diffondono Gesù” nelle chat, attraverso un sito (magari quello della parrocchia), ed anche attraverso un sms mattutino ai tuoi amici, non solo per dire “ciao”, ma per scrivere una frase del Vangelo di Gesù. I bambini digitali saranno i portatori di Gesù nel web. Perché è proprio vero: i bambini salveranno la bellezza del web e la vera comunicazione del Vangelo.

Non dimenticate mai di andare a Messa (in parrocchia), confessarvi (con il parroco e *non online*), pregare e vivere insieme realmente. Perché il reale non esclude il virtuale, e il virtuale ha più significato se parimenti giochiamo insieme al pallone, nel campetto dell'oratorio, e ci incontriamo non solo in webcam, ma nel fare una bella passeggiata guardando le stelle e il sole tramontare e sorgere.

## NIETZSCHE E LA SCIENZA *LA FINE DEL DETERMINISMO*

di

Andrea Cevenini<sup>14</sup>

La scienza moderna da sempre ha voluto rivendicare un ruolo di primo piano per studiare la natura e per prescriverle le leggi in modo da poter definire un cosmo fatto di triangoli, angoli, elementi geometrici, fisici ed algebrici. La *lectio* presentata dai filosofi moderni, ci fa pensare a Cartesio o allo stesso Galilei, preoccupato di trovare un criterio assoluto per ricercare le leggi oggettive dell'universo attraverso le qualità oggettive: la fisica galileiana e la matematica cartesiana sono certi e forse ottimisti nella ricerca dei principi universali che fondano la scienza della natura attraverso il meccanicismo ed il determinismo. Questa fiducia nella scienza



nasce nella consapevolezza di una cultura scientifica seicentesca che è alla ricerca delle leggi che dominano e trasformano e quantificano quell'universo aristotelico che si era arenato per secoli sulle secche della metafisica e che non aveva saputo dare più risposte convincenti dal punto di vista cosmologico e fisico. Tutto era perfetto per Aristotele dopo l'innescò delle sfere omocentriche eudossiane con le sfere planetarie e l'introduzione del primo motore che dà energia a tutto l'universo. Ciò vale anche per i perfezionisti dell'aristotelismo cosmologico: i matematici alessandrini e Tolomeo, che rendono ancora più potente il modello ari-

---

<sup>14</sup> **Andrea Cevenini**, specialista in filosofia del linguaggio, ha svolto ricerche con diverse Università ed Istituzioni a livello nazionale. Ha pubblicato numerosi articoli e saggi su Riviste italiane ed Internazionali, riguardanti l'applicazione della pragmatica al diritto, all'informazione scientifica e alle lingue classiche. Ha insegnato presso l'Istituto 'G. Verga' di Modica. Attualmente è docente di filosofia presso il liceo 'A. Mancinelli' di Velletri (Roma).

stotelico, perfezionando con la teoria degli eccentrici, degli epicicli e deferenti gli spostamenti ed i movimenti dei pianeti riguardo gli equinozi ed i solstizi: con l'introduzione del punto equante spostato di qualche grado rispetto al centro della Terra, tutto quadra, tutto funziona.

Eppure quest'universo perfetto viene messo in crisi già con il Rinascimento ed il rivoluzionario pensiero del cardinal Nikolaus Krebs von Kues, latinizzato in Cusano, che grazie alla *Docta ignorantia* aveva per primo sostenuto che il centro ed il massimo coincidono in Dio e che per questa ragione la Terra non è più posta al centro dell'universo. La seconda spallata al sistema aristotelico viene data da Giordano Bruno con il concetto dell'universo infinito e dallo stesso Copernico con la teoria eliocentrica: anche se è bene sostenere che lo scienziato polacco rimane convinto che i movimenti dei pianeti siano ancora circolari. Spetterà a Keplero dimostrare con le sue tre leggi del moto la fondatezza e correttezza della teoria copernicana, modificando i moti circolari in ellittici, con il Sole al centro dell'universo.

Il nostro Galileo Galilei nelle sue opere, e soprattutto nel *Sidereus nuncius* del 1610, grazie alla sperimentazione della tecnologia delle lenti comincia a far vacillare definitivamente il modello aristotelico mettendo in crisi il concetto dell'etere che garantisce la perfezione e l'universalità ai pianeti: soprattutto, com'è noto, nei *Dialoghi sopra i due massimi sistemi del mondo*, *Salviati* completerà e sosterrà il percorso eliocentrico superando le tesi ed i dubbi di *Sagredo* e di *Simplicio*.

È del tutto legittimo, a mio avviso, che la scienza del Seicento incoraggi la fiducia nel trovare le leggi che predispongono in modo quantificabile i fatti e gli eventi della natura: e proprio questo modello cosmologico dell'universo moderno giunge sino a Kant che ordina il cosmo attraverso il fenomeno, le intuizioni a priori del tempo e dello spazio correlati dall'immaginazione con i suoi schemi ai concetti dell'intelletto: questo modello della conoscenza del mondo è attento a non confondersi e scivolare verso le antinomie della ragione che arrestano e non fanno progredire l'uomo. Lo stesso Comte ha cercato di imbrigliare quest'universo verso le categorie della regolarità e prevedibilità con la teoria positivista.

Tutto quest'ottimismo nella cultura scientifica giunge sino a Nietzsche che s'interroga sul valore da attribuirle e da riconoscerle. Qui inizia una "rivoluzione epistemologica" nietzscheana che operando contro la fisica meccanicistica galileiana e newtoniana ripropone l'uomo al centro

dell'universo in quanto va superata la pretesa scientifica di fornire risposte definitive ed ultime. In questa cornice sorge spontanea una domanda: su che cosa deve fondarsi la scienza per Nietzsche? E quali valori attribuirle?

Nietzsche nel *Tentativo di autocritica 1886-1887* è convinto che bisogna vedere la scienza sotto l'ottica dell'artista, l'arte invece sotto quello della vita, perché il problema della scienza non può essere conosciuto sul terreno della scienza. Lo studioso tedesco Alfred Baeumler in un libro del 1931<sup>15</sup>, riferendosi alla visione che Nietzsche ha della scienza riconosce che quello del filosofo tedesco è il primo sistema filosofico che supera la concezione del mondo meccanicistica esistente dopo l'Illuminismo. Certamente la tesi baeumleriana fa riferimento alla crisi agli inizi del nostro secolo delle scienze moderne, crisi ben precisata dallo stesso Albert Einstein quando sostenne che la scienza ha ben poco a che fare con la verità, proprio con quella verità scientifica cui è difficile attribuire un preciso significato. Lo studioso italiano Giovanni Praticò, che definirei amichevolmente “un esperto seguigio nietzscheano” formatosi alla scuola di Antonio Negri, nel suo bel libro su Nietzsche<sup>16</sup> ha sostenuto che: “Per Nietzsche lo spirito scientifico, lo spirito indagatore, più consono alla sua filosofia sperimentale, appartiene alla razionalità umana che, però, a differenza del metodo, non abbisogna di verità di per sé evidenti, ma solo di ‘convinzioni’. In sostanza, egli si fa autore d'una scienza, dove si eserciti l'istinto del dubbio, l'istinto della negazione, l'istinto dell'attesa, l'istinto del raccogliere, l'istinto del disgregare”.

Il testo di Praticò nell'Introduzione si spinge ad evidenziare le tesi dello studioso belga Ilya Prigogine<sup>17</sup> secondo cui Nietzsche avrebbe fornito il primo tentativo di sintesi del conflitto tra scienza e filosofia, tra metafisica e fisica: tesi accettabile solo in parte anche perché non risulta del tutto esaustiva sul problema che si sta affrontando.

Secondo me, invece, il problema va affrontato in una direzione che differenzi il mondo tecnico e perfetto dell'apollineo, ad esempio, da quello provvisorio del dionisiaco. La quantificabilità dell'universo scientifico (meccanicistico e causale) va abbandonata perché non regge e la crisi delle scienze europee, già a detta di Husserl, lo ribadisce. Se ciò è vero, allo-

---

<sup>15</sup> Alfred Baeumler, *Nietzsche filosofo e politico*, Lupa Capitolina, Padova, 1931.

<sup>16</sup> Giovanni Praticò, *La filosofia della scienza: una visione antimeccanicistica del mondo*, Armando, 1997.

<sup>17</sup> Ilya Prigogine, *La nuova alleanza uomo e natura in una scienza unificata*, Longanesi, Milano, 1979

ra occorre chiedersi: fino a che punto il pensiero di Nietzsche determina i fondamenti di una nuova epistemologia? In questo caso la riflessione va spinta oltre l'illusorietà del mondo meccanicistico e causale, ma anche di quello logico e della sua illusorietà.

Cartesio e lo stesso Nietzsche andrebbero d'accordo nel sostenere entrambi la posizione debole della logica e della sua pretesa di imbrigliare il mondo attraverso assiomi, teoremi e calcoli. Per questo bisogna rispondere alla domanda: in che senso si può parlare di Nietzsche come di un pensatore che apre le strade ad una nuova epistemologia? La risposta è: quando Nietzsche parla di una *verità prospettivistica* alla quale la scienza deve far riferimento. In alcuni *Frammenti* postumi del 1885-1887 Nietzsche elabora in modo inequivocabile la sua tesi: *“La fandonia più grande è quella della conoscenza. Si vorrebbe sapere come sono fatte le cose in sé ma guarda un po', le cose in sé non ci sono! E anche ammesso che ci fosse un “in sé”, un non condizionato, esso, proprio per ciò, non potrebbe essere conosciuto! Qualcosa di incondizionato non può venire conosciuto: altrimenti sarebbe appunto un non incondizionato! Ma conoscere è sempre un mettersi in una condizione rispetto a qualche cosa...”* In un altro passo, l'autore sostiene: *“Una cosa in sé è altrettanto assurda di un senso in sé, di un significato in sé. Non si dà un fatto in sé; perché si possa dare un fatto, bisogna sempre prima introdurre un senso... Il che cos'è ciò? è un dar senso, visto da un'altra cosa...”* Il dionisiaco è l'unica prospettiva capace di superare ed interpretare la cosa in sé ed il determinismo scientifico per far posto all'interpretazione: la vita è fondata sul presupposto del credere in qualcosa che perdura e che ritorna regolarmente; quanto più potente è la vita, tanto più largo dev'essere il mondo da indovinare, a cui è stato confermato l'essere. Logicizzazione, razionalizzazione, sistematizzazione non sono altro per Nietzsche che sussidi della vita. Il dionisiaco è in fondo lo smascheramento dell'apparenza, il rappresentarsi dell'essere che si pone delle domande e che cerca di dare un senso ai fatti del mondo superando l'ontologia, la scienza come illusione della verità predisposta in una fede incrollabile nei valori assoluti e perfetti del razionalismo che crede di essere arrivato alla conclusione ultima delle cose: una verità logica è una verità perfetta, ma è proprio la sua perfezione ad ostacolare il pensiero, a renderlo superfluo: qui il pensatore ha l'obbligo morale e filosofico di opporvisi e di battere altre strade della ricerca, di uscire dal vicolo cieco della scienza e delle logiche. La ricerca del metodo diventa così il nodo centrale di un'epistemologia che non può e deve considerarsi più soltan-

to un falsificazionismo popperiano, ma deve andare al di là della scienza e delle sue leggi, oltre il calcolo e la predittività di una teoria. Questo ricercare oltre i limiti della scienza è compito del filosofo: per questo Nietzsche attraverso il dionisiaco e la volontà di potenza va oltre il nichilismo schopenhaueriano e fa ritrovare un percorso diverso, originale e finora inesplorato: l'aprirsi al mondo distruggendone i suoi miti per crearne e produrne di nuovi. Dioniso ha il compito di demitizzare e di riportare l'uomo alla ricerca della sua vera identità, della sua esistenza autentica; combattere i falsi pregiudizi della metafisica, della religione, della falsa morale, significa annullare questi pregiudizi filosofici e ciò vale anche per la scienza.

I passi della *Gaia scienza* giungono preziosi e originali. Dopo aver criticato Spencer le sue prospettive filosofiche, Nietzsche sostiene : *“...Lo stesso dicasi di quella fede che oggi soddisfa tanti studiosi in un «mondo di verità» a cui si potrebbe accedere definitivamente con l'aiuto della nostra piccola e quadrata ragione umana... Come? Vogliamo davvero sminuire l'esistenza sino a farne un esercizio da contabili, una sedentaria attività di matematici? Soprattutto non si deve volerla spogliare del suo carattere molteplice: lo richiede il buon gusto, signori miei, soprattutto il gusto del rispetto per tutto quello che va al di là del vostro orizzonte! La concezione per cui esisterebbe una sola interpretazione giusta del mondo, quella che dà ragione a voi e vi permette di continuare le vostre ricerche e il vostro lavoro scientificamente, nel senso che voi attribuite a questa parola (intendete forse meccanicisticamente?), tale da ammettere numeri, calcoli, pesi, vista e tatto e niente altro, è goffa ed ingenua, posto che non sia una malattia dello spirito, un idiotismo. Non sarebbe invece estremamente probabile che i primi a farsi afferrare siano proprio gli elementi più superficiali ed esteriori dell' esistenza - quelli più apparenti, la sua pelle, il suo farsi senso? Un'interpretazione scientifica del mondo, come lo intendete voi potrebbe quindi essere sempre una delle più stupide, cioè povere di senso, di tutte le possibili interpretazioni del mondo: e questo sia detto per le orecchie e per la coscienza dei signori meccanici che oggi amano aggirarsi tra i filosofi e sono assolutamente convinti che la meccanica sia la dottrina delle leggi prime ed ultime, sulle quali deve essere costruita, quali fossero il suo nucleo base, tutta l' esistenza. Ma un mondo essenzialmente meccanico sarebbe un mondo essenzialmente privo di senso!...”*<sup>18</sup>

In un altro passo dell' opera *La volontà di potenza*, l' autore sostiene: *“...il cambiamento proviene da leggi che sono fuori di noi. Il determinismo della*

---

<sup>18</sup> F. Nietzsche, *La gaia scienza*, libro V, Newton Company, 2008, pag. 228.

*scienza e la fede nell' opera della redenzione in questo sono sullo stesso piano. Ugualmente nel riconoscere all'uomo un diritto alla felicità, nel condannare con questo canone la vita presente". Questa trasformazione che va colta fuori di noi, non è altro che il ritorno ad un'autentica dimensione esistenziale, quella dionisiaca, che ci aiuterà a superare il periodo di decadenza cui la filosofia è stata costretta da Socrate in poi: in questo caso anche la stessa scienza dovrebbe superare il razionalismo-determinismo per coltivare modelli prospettici che riconfigurano l'uomo, l'uomo libero da fardelli che si è trascinato per troppo tempo: *Il senso di potenza oggi è al fianco della scienza: non l'individuo per sé (filosofo), bensì come parte. I sovrani ed i popoli servono la scienza... Quali sono i mezzi per accrescere l'indipendenza dell'individuo? Il sentimento di essere superiori?"* (Aurora, 4 [183]) e nel successivo dice: *"In ogni tempo gli uomini hanno aspirato a raggiungere il senso di potenza: i mezzi da essi inventati a questo scopo sono praticamente la storia della civiltà. Oggi molti di questi mezzi sono non più possibili o non più consigliabili."* (Aurora, 4 [184]).*

Il libro *Aurora*, infatti, rappresenta il compito del filosofo per elogiare la vera conoscenza: un testo che continua la linea presentata nella *Nascita della tragedia* e che, dopo lo smascheramento critico-illuministico iniziato con *Umano, troppo umano* del 1878, riprenderà con strade nuove tracciate tre anni dopo con *Aurora* terminato nei primi d'agosto del 1881 e l'anno dopo nel 1882 con la *Gaia scienza* completata in luglio a Tautenbourg e pubblicata alla fine di agosto. Si tratta allora di riprendere la possibilità del pensiero dell'*Eterno ritorno*, nella volontà di determinare l'indagine sulla possibilità, su una possibilità da ricercare ed indagare fino in fondo: questa prospettiva verrà completata solo nel *Così parlò Zarathustra* dove il super-uomo, attraverso la teoria che congiunge il tempo e l'eternità, tratterà i possibili modi di rispondere all'esistenza e all'identità dell'evento. In questo caso più l'uomo spinge la sua conoscenza verso lidi apparenti e fragili, tanto più diventa determinante e dominante l'esperienza del dionisiaco, quel "*freigeist*" che ora vuol ora superare il fracasso della fiera degli uomini istruiti d'essere saggio, per dirla con Nietzsche:

*"Estraneo al popolo e pure ad esso utile  
vado per la mia strada, ora sole, ora nuvola  
e sempre sopra questo popolo!"*<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Ibidem, *Preludio in rime tedesche*, 49.

## L'APPRENDIMENTO MOTIVATO

di

Silvana Fiderio<sup>20</sup>

Come molti studi evidenziano, i giovani di oggi sembrano aver perso l'interesse per la scuola e, pur possedendo abilità assolutamente nella norma, non si applicano, sembrano disinteressati se non addirittura ostili. Alla base di questi atteggiamenti di rifiuto o di poco interesse, vi sono ragioni diverse, ossia diversi tipi di motivazioni.

Cosa intendiamo per motivazione?

Il termine “motivazione” deriva dal latino *motus* e, secondo questa accezione, una persona è motivata se qualcosa o qualcuno la dirige verso una certa attività. Tuttavia il concetto di motivazione come semplice movimento verso oggetti od obiettivi pare molto riduttivo e incompleto perché non tiene conto delle idee del singolo, delle sue diverse abilità.

Esistono quindi diversi tipi di motivazione ad apprendere e una distinzione importante che abbiamo all'interno delle teorie motivazionali è quella che contrappone motivazioni intrinseche a motivazioni estrinseche. Esempi di motivazioni intrinseche sono l'interesse, la curiosità, il desiderio di sentirsi competenti e realizzati, mentre sono motivazioni estrinseche i premi, le lodi, l'approvazione sociale, il raggiungimento di uno status.

In ambito scolastico, un'importante motivazione estrinseca è quella che deriva dalle lodi e dai rimproveri. Molte ricerche fatte in questo ambito dimostrano che le lodi e i rimproveri possono costituire fonte di



<sup>20</sup> Silvana Fiderio, docente di Filosofia e Scienze della Formazione presso l'Istituto d'Istruzione Secondaria Statale 'G. Verga' di Modica, è anche pedagoga clinico, counselor ed esperta in posturologia.

motivazione laddove ci sono attività verso le quali non vi è una adeguata motivazione intrinseca (De Beni e Moè, 2000). Una buona lode dovrebbe essere specifica, credibile rispetto al livello di prestazione e contingente, se è gratuita o ingiusta potrebbe far cadere la motivazione ad apprendere (O'Leary e O' Leary, 1977).

Ma esiste una motivazione innata ad apprendere?

Esiste un insieme di motivazioni innate ad apprendere che possono essere sostenute o frenate dall'ambiente. Sin dalla tenera età si può notare nei bambini un bisogno di conoscenza che si manifesta con un comportamento di esplorazione di nuovi ambienti e di manipolazione degli oggetti e successivamente con il desiderio di conoscere le scienze, i luoghi geografici, le idee dei grandi filosofi ecc. Questo bisogno di conoscenza sembra diminuire nel tempo anche se solo apparentemente, infatti, col crescere dell'età il bisogno di conoscenza può essere soddisfatto in ambiti diversi da quello prettamente scolastico. Inoltre, bisogna saper mantenere vivo il livello di curiosità: quest'ultima è un tipo di motivazione che, una volta soddisfatta, viene meno: per mantenerla è necessario che ci siano elementi di novità. Per questo oggi si ritiene importante creare ambienti e situazioni in cui gli studenti possano scoprire le cose (laboratori, gite d'istruzione). Accanto al bisogno di conoscere, importante è anche il bisogno di sentirsi competenti: quest'ultima necessità consiste nella possibilità di poter scegliere personalmente le attività da svolgere. Le persone sembrano più motivate verso quei compiti che loro stesse scelgono piuttosto che verso attività loro imposte o che possono essere vissute come una forma di controllo esterno. Sicuramente in ambito scolastico non è possibile prevedere una situazione troppo libera, sia per ragioni pedagogiche che pratico-organizzative, tuttavia è importante permettere al ragazzo di poter scegliere.

In generale gli studiosi sostengono due schemi motivazionali di apprendimento (Dweck e Legget, 1988). Il primo è di tipo *adattivo* poiché finalizza l'apprendimento verso il possesso effettivo di un compito o l'accrescimento reale delle proprie capacità. Gli alunni si impegnano con lo scopo di migliorare conoscenze o abilità e di padroneggiare compiti nuovi. L'impegno implica la scelta di compiti sfidanti, l'applicazione di strategie risolutive efficaci, stati affettivi positivi, persistenza di fronte alle difficoltà. Gli allievi che possiedono uno schema adattivo attribuiscono un ruolo positivo all'impegno considerandolo un fattore che conduce

all'applicazione di strategie efficaci; veicolano l'attenzione sul compito, monitorano il buon svolgimento, curano le condizioni per la sua ultimazione; gli stati affettivi hanno una scarsa interferenza durante il processo cognitivo.

Il secondo schema è di tipo *disadattivo* poiché finalizza l'impegno scolastico al raggiungimento di giudizi positivi. La scelta di compiti difficili è motivata dal desiderio di dimostrare di essere intelligenti. Se avviene un fallimento, gli alunni che possiedono questo schema sono maggiormente vulnerabili a stati affettivi negativi (frustrazione, insoddisfazione, umore depresso, reazioni difensive) ed inclini al ritiro. Uno schema disadattivo può essere osservato sia in ragazzi che scelgono compiti molto facili per evitare di commettere errori sia in coloro che scelgono compiti difficili per dimostrare di essere intelligenti. I primi hanno un atteggiamento di prudenza poiché tendono ad evitare compiti che si presentano in forma di sfida. I secondi sono motivati dal desiderio di apparire intelligenti assumendo rischi che vanno, talvolta, al di là delle reali capacità. In entrambi i gruppi le emozioni sperimentate sono negative interferendo sulla concentrazione e determinando talvolta un ritiro; è scarso il valore dato all'impegno come mezzo che conduce alla riuscita scolastica; l'attenzione, infine, è divisa tra la preoccupazione di apparire capaci e l'ultimazione del compito.

Ma come promuovere motivazioni? A questa domanda sono possibili risposte operative diverse, che però sono da considerare non come ricette, ma tentativi della speranza e connotati di una scuola che da struttura demotivante si fa ambiente educativo di apprendimento. Sinteticamente si può dire che per promuovere motivazioni intrinseche si potrebbero percorrere diverse piste dentro l'area del triangolo dell'apprendimento (relazione pedagogica, elaborazione didattica, individualizzazione delle strategie) e del quadrilatero dello studio (studente, insegnante, genitore, disciplina di studio).

La relazione pedagogica (rapporto insegnante-studente) è motivante se è motivata e "trasuda" motivazioni all'insegnamento, all'apprendimento, allo svolgimento di questa o quella attività, alla presentazione di questo o quello argomento. Gli studenti imparano la voglia e il gusto dello studio innanzitutto da persone che ce l'hanno: le motivazioni intrinseche (motivazioni alla conoscenza, alla competenza) sono

"cose" che vengono con-segnate per osmosi, più che trasmesse come impegni morali e insegnate come tecniche.

La relazione pedagogica motivante e motivata favorisce l'emergere di un clima in classe di compagnia impegnata e guidata in un lavoro culturale. In essa accadono fatti e si presentano occasioni per risvegliare una posizione caratterizzata nello stesso tempo da desiderio di sapere (provare gusto), certezza di potere (avere delle possibilità di fare esperienza della positività del reale), energia affettiva nel volere e decidere lo studio. In questa classe "è bello stare insieme" e la bellezza della compagnia rende meno faticoso lo studio, favorisce l'emulazione più che la competizione selvaggia (quella che motiva solo chi è già bravo), coinvolge tutti e ciascuno, provoca (la voglia di conoscere, l'iniziativa, il rischio dei ragazzi).

Tutto ciò però dipende dalla capacità di entrare in relazione da parte del docente: una relazione non burocratica, né paternalista, bensì magisteriale (Mazzeo, 1997). Il contenuto del "magisterio" motivante si vede nel porre e perseguire obiettivi chiari, raggiungibili e significativi per tutti e per ciascuno, nell'elaborazione didattica (selezioni di materiali e di metodi, gestione qualitativa del tempo scolastico, valutazione formativa), nella correzione (in senso letterale: *tener su*), nell'assecondamento degli stili cognitivi, nella ricerca di una collaborazione con la famiglia, nella documentazione pratica di passi e ragioni dello studio.

A questo punto vediamo più da vicino gli approcci per sostenere la motivazione ad apprendere.

1. Creare un clima di classe cooperativo piuttosto che competitivo: la competizione infatti determina in genere un abbassamento delle diverse percezioni di abilità (autoefficacia, senso del valore di sé), con conseguente calo della motivazione ad apprendere. Inoltre il clima competitivo aumenta il timore di fallire e l'ansia da prestazione. Qualora la logica competitiva è difficile da sradicare, è possibile pensare ad una competizione con se stessi che ha come obiettivo il miglioramento rispetto alle proprie prestazioni precedenti, piuttosto che il superare gli altri o standard esterni. La situazione ideale sarebbe quella di un clima cooperativo in cui vi è il reciproco aiuto fra studenti più o meno bravi e all'interno del quale le prestazioni del singolo vengono valutate come progressi o nuove acquisizioni rispetto a momenti precedenti e non in assoluto rispetto a

semplici standard esterni o criteri o, peggio, rispetto alle prestazioni dei più bravi.

2. Mantenere un clima di classe relazionale-affettivo positivo: ciò può avvenire dimostrando stima nei ragazzi e comunicando loro di avere fiducia nelle possibilità di imparare e di crescere. Un'altra modalità per creare e mantenere un clima di classe che stimola la motivazione consiste nel coinvolgere i ragazzi. Questo coinvolgimento promuove un atteggiamento attivo e l'assunzione di rischi e di responsabilità da parte degli alunni. Inoltre, sostiene l'autodeterminazione, consentendo di esprimere delle scelte che fanno sentire competenti e che sono socialmente approvate. In tutto questo l'insegnante dovrebbe, per primo, dare il messaggio di una persona che si assume le responsabilità. Un approccio di questo tipo dovrebbe ridurre il timore di essere giudicati e di fallire.

3. Insegnare strategie: a volte i ragazzi si sentono demotivati perché hanno speso del tempo nel prepararsi e non hanno ottenuto risultati commisurati alle reali fatiche. Probabilmente ciò è successo perché non hanno studiato in maniera corretta oppure non hanno capito le cose, cioè sono stati carenti nell'uso di strategie per capire, studiare e memorizzare. E' dimostrato che l'insegnamento di strategie e di nuove modalità di studio può effettivamente promuovere la motivazione (Borkowski e Muthukrishna, 1994) in quanto chi sa come fare è anche più motivato nel fare rispetto a chi affronta la lettura e lo studio dei testi senza in realtà sapere come si fa e con un approccio tendenzialmente passivo fatto di lettura, rilettura e ripetizione. Questo approccio passivo, oltre ad essere pesante e un po' noioso, e quindi poco motivante già nella fase di studio, è anche scarsamente produttivo e può realmente demotivare allo studio sia in presenza di fallimenti che per il semplice fatto di rendere poco stimolanti i momenti dello studio.

4. Proporre compiti di difficoltà adeguata: la motivazione viene maggiormente stimolata da compiti, materiali e situazioni di difficoltà media o leggermente superiore alla media. Compiti troppo semplici possono risultare noiosi e non stimolare il naturale desiderio di apprendere. Al contrario, compiti troppo difficili, possono far temere il fallimento o generare senso di frustrazione, a causa della difficoltà nell'affrontarli, e, in quanto tali, risultare demotivanti. Una modalità per affrontare compiti un po' più difficili consiste nel dividere gli obiettivi in sotto-obiettivi, ad esempio il capitolo in paragrafi, l'esecuzione di un lungo esercizio in tappe in-

termedie. Questo sistema consente di valutare i progressi in itinere e di raggiungere risultati intermedi, entrambe situazioni che alimentano la motivazione al compito e possono arginare momentanei stati di stanchezza o di perdita di concentrazione. Questi traguardi intermedi possono essere stabiliti dal ragazzo stesso o suggeriti dall'insegnante (Serafini, 1994).

5. Lodare in maniera efficace: una lode efficace dovrebbe sottolineare il miglioramento rispetto alle prestazioni precedenti, piuttosto che i risultati di per sé, non stimolare la competizione, come avviene, invece, nel caso in cui le prestazioni del singolo sono confrontate con quelle degli altri, riguardare l'impegno prodigato, piuttosto che le abilità possedute e sottolineare l'importanza delle strategie nel raggiungimento di risultati positivi. Dubitare di sé può infatti generare incertezza, indipendentemente dall'effettivo livello di preparazione e ansia nelle situazioni di studio e durante le verifiche.

Educare allo studio e mediante lo studio non è un *optional* ma una necessità educativa, didattica e professionale, soprattutto oggi. Per la qualità della scuola; per la verità dell'esperienza educativa e didattica di allievi, docenti e genitori.

## BIBLIOGRAFIA

- Borkowski J. G. e Muthukrishna N. (1994). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: Un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *Insegnare all'Handicappato*, 8 (3), 229-251.
- De Beni R. e Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Dweck C. S. e Legget E. L. (1988), *A social-cognitive approach to motivation and personality*, "Psychological Review", n. 95, pp. 256-273.
- Mazzeo R., *Insegnare un metodo di studio*, Il Capitello, 1997.
- O'Leary K., e O' Leary S. (1977) (a cura di), *Classroom management: The successful use of behavior modification*, II ed. New York, Pergamon.
- Serafini, M. T. (1994), *Come si studia*, Milano, Bompiani Sonzogno.

# LO SPORT COME VEICOLO DI PROMOZIONE SOCIALE UN'ESPERIENZA EDUCATIVA IN UN QUARTIERE PERIFERICO DI UNA GRANDE CITTÀ SICILIANA

di

Stefano Curcuruto<sup>21</sup>

## I - LE POTENZIALITÀ EDUCATIVE DEL RUGBY

Una leggenda narra che nel 1823 William Webb Ellis, pastore anglicano, ancora giovane studente, durante una partita di calcio giocata davanti alla scuola della città di Rugby, stancatosi di prenderla a calci per indirizzarla verso la



porta avversaria, afferrò la palla con le mani e ve la depositò. Questo evento ipotetico ha rappresentato la nascita di un mondo sportivo, composto da match memorabili, fatti di passione, sostegno, amicizia e sacrificio. In tal modo, il rugby ha definito e mutato un “non-luogo”, rappresentato dal campo sportivo, in “luogo” di incontro e di socializzazione, di identità singola e collettiva, di mutamenti politici e religiosi. In esso, ad esempio, i nazionalismi, che hanno sempre prodotto odi tra gli uomini, si sono mutati in una marea di colori, rappresentati da squadre mischiate gioiosamente e che insieme festeggiano e bevono allegramente nel mitico “terzo tempo”.

Il rugby è uno sport completo, nel quale il corpo viene sollecitato interamente, che abitua i giocatori a collocarsi consapevolmente nello spazio,

---

<sup>21</sup> **Stefano Curcuruto** (1978), laureato in Scienze dell'Educazione e della Formazione – indirizzo Educatore dell'Infanzia – svolge da alcuni anni l'attività di educatore presso una comunità d'accoglienza per minori della provincia di Catania. Ha condotto numerose esperienze di assistenza, sostegno e recupero di “minori a rischio”. È Counsellor Professionista della Mediazione Culturale. Ha preso parte attiva, fin dalle sue origini, all'esperienza educativa attraverso la formazione sportiva dei minori del quartiere di Librino, delineata in questo articolo.

posizionandosi in rapporto agli altri e al pallone, ottimizzando gli spostamenti sul campo e compiendo movimenti corporei precisi, in risposta alle diverse situazioni di gioco. È, dunque, un gioco adatto ai ragazzi, in quanto ne favorisce la corretta psicomotricità e rafforza la fiducia in se stessi. Inoltre, ha il potere di veicolare valori umani fondamentali, quali la solidarietà e la tolleranza, l'impegno e il rispetto per gli altri, consentendo la pratica dei principi di lealtà e cooperazione. Un ragazzo cresciuto con il rugby saprà davvero cosa significhi ottenere risultati con il proprio impegno. Nessuno gli insegnerà mai a simulare un fallo in campo o a cadere al minimo contatto, perché chi va giù lascia i compagni con un giocatore in meno a fronteggiare gli avversari. Interiorizzerà, così, il significato profondo del rispetto delle regole. Apprenderà come il successo di una gara rappresenti il risultato dello sforzo di tutta la squadra e, contemporaneamente, sarà spinto a cooperare e ad aiutare i compagni, rifuggendo da ogni forma di gratuito protagonismo. Comprenderà che i risultati costano fatica e per questo apprezzerà l'avversario, riconoscendosi in lui. Gli sarà presto chiaro che trattasi di un gioco e, al di là del risultato, conta divertirsi.

Nel rugby sono, perciò, presenti in maniera maggiore, rispetto a tutti gli altri sport di squadra, principi e valori fondamentali, quali rispetto, disciplina, sostegno e spirito di squadra.

Il rispetto si evidenzia nella tolleranza verso le differenze delle persone, che assumono una dimensione propriamente strategica. Infatti, la piena consapevolezza della diversità dei giocatori fa sì che l'etica assuma pragmaticamente il ruolo di strumento per l'espressione di tutte le potenzialità del gruppo, traducendosi in rispetto delle regole di gioco, degli avversari, dell'arbitro, dei compagni e del pubblico.

La disciplina consiste soprattutto nel difendere, astenendosi dal commettere un fallo, e permanendo nella «legalità». Essa comporta l'osservanza delle regole e anche il rispetto di sé e l'assunzione della piena responsabilità delle proprie azioni.

Il sostegno comporta fiducia verso i compagni di squadra, senza i quali non sarebbe possibile raggiungere la meta, conservare il possesso della palla e conquistare il terreno. Al contempo, la fiducia implica il sostegno, perché il portatore di palla può concentrarsi sull'azione condotta, conscio che, dietro di sé e accanto a sé, ci sono i compagni di squadra, pronti a proteggerlo. Perciò, se manca il sostegno, un'azione muore. Sicché, il

concetto di sostegno racchiude uno dei valori più importanti del rugby, ed anche della vita stessa - come ha sottolineato Mauro Bergamasco, terza linea azzurra -: «quello del sacrificio per il gruppo». Permette, inoltre, di comprendere l'importanza della continuità dell'azione e, al tempo stesso, di privilegiare la socialità e il valore del gruppo. Si impara presto nel rugby che, per quanto siano forti e veloci, i singoli non possono battersi da soli contro la squadra avversaria, senza il supporto dei compagni e ognuno può contribuire alla vittoria in base alle proprie qualità e capacità.

Nel rugby c'è spazio per tutti, a patto che vi siano l'impegno e la voglia di essere in sintonia con i compagni. Così, sono parimenti necessari alla squadra: il giocatore forte e quello veloce, il giocatore alto e quello basso, il giocatore "grasso" e quello "magro", il giocatore astuto, che riesce a capire il gioco della squadra avversaria, il giocatore che si sacrifica a sostegno dei propri compagni. Questo gioco veicola anche il senso di efficacia: trarre il massimo dalle circostanze del presente, mentre si costruisce il futuro. E presuppone l'osservanza degli accennati valori, a cui il rugbista, sin da piccolo, viene educato. A tal fine, l'educatore opera su due livelli: la crescita personale e il senso del collettivo. Infatti, solo se avrà fatto propri l'etica e i valori del rugby, il ragazzo potrà essere funzionale alla collettività, a se stesso e ai singoli compagni. Inoltre, ad un rugbista si richiede di dimostrare l'onestà intellettuale necessaria a mettersi in gioco costantemente. Il rispetto dei principi di base e la crescita personale vengono attestati da atteggiamenti, quali: la capacità di assumersi precise responsabilità e il senso di sicurezza personale - avanzare, pressare -; l'altruismo e la sinergia - sostenere -; la tenacia e la generosità - continuare ad avanzare e pressare -; la lealtà, il coraggio, il senso dell'amicizia, lo spirito di collaborazione, l'autoconoscenza, la non sottovalutazione dell'avversario e il rispetto delle regole. Tutti questi fattori costituiscono la filosofia del rugby, mentre la qualità delle relazioni determina il carattere della squadra: quanto più esse saranno "ricche", tanto più sarà "ricco" il contributo offerto all'intero gruppo per raggiungere l'obiettivo prefissato.

Gli interventi formativi devono essere condotti dall'educatore nel rispetto della crescita del giovane, evitando di considerarlo come un piccolo adulto e con un'attenta considerazione dei tempi di maturazione psi-

cofisica. A tal fine, le attività vengono proposte secondo una «progressione di difficoltà» nell'intento di favorire una approfondita conoscenza e comprensione del gioco ed un solido apprendimento tecnico-tattico. La formazione dei giovani inizia dalla categoria under sei (bambini/e al di sotto dei sei anni), per passare alla categoria under otto (bambini/e di sette-otto anni), under dieci (bambini/e di nove-dieci anni) e così via, sino alla categoria under venti, dopo la quale sarà possibile giocare in una squadra senior. Il rugby delle prime due categorie può essere definito "rugby a misura di bambino". A quelle età, infatti, viene proposto un gioco semplice, dinamico e divertente, rispettoso delle capacità psicofisiche del bambino e delle sue aspettative, condotto con un numero ridotto di giocatori e mediante attività assai partecipate. Inoltre, vengono prese in considerazione: le esigenze motorie dei ragazzi; lo sviluppo delle capacità motorie di base e delle capacità di coordinazione; la dimensione affettivo-sociale; la capacità di stabilire relazioni adeguate e soddisfacenti; il senso di fiducia e di affiliazione nel gruppo. Nel rugbista bambino, ma anche per chi si avvicina da principiante al rugby da adulto, la formazione viene avviata mediante la conoscenza delle regole, che verranno progressivamente introdotte nel gioco e il cui rispetto consente l'esercizio dei diritti e dei doveri dei giocatori, mentre regolano l'efficacia dei comportamenti dei giocatori i principi fondamentali: «avanzare», «pressare», «sostenere», «continuare». Regole e principi fondamentali sono uniti da uno stretto legame.

Dopo un periodo di gioco, con azioni prevalentemente individuali e con ripetuti cambi di possesso del pallone, viene perseguita la ricerca del sostegno in attacco, tramite il passaggio non in avanti, ossia dietro il portatore di palla. Dalla relazione continua tra il portatore e i sostegni in attacco e tra placcatore e sostegni in difesa, nell'intento di avanzare e pressare, emergerà, poi, l'esigenza di condurre le azioni in velocità e con continuità per tutta la durata del gioco.

Nel prosieguo della formazione, i bambini rugbisti e gli adulti principianti dovranno comprendere la loro utilità a contatto del pallone e nello spazio, nozione indispensabile per decidere se intervenire a sostegno del portatore o rimanere schierati per la conservazione o il recupero del pallone. Questo richiede un processo lungo, che progressivamente e senza forzature da parte dell'educatore, si tradurrà nell'interiorizzazione del concetto di efficacia, fattore che come accennato, viene a essere prodotto

quando ogni giocatore, e quindi l'intera squadra, osservano i criteri fondamentali del gioco e ne impersonano la sua essenza.

Da parte dell'educatore, il rugby non deve essere presentato al ragazzo nella sua complessità, al contrario dovrà essere semplificato senza essere snaturato, muovendo dal più semplice al più complesso, dal generale al particolare, dal conosciuto all'ignoto, dal grezzo al fine. Ancora, l'educatore non dovrà dare soluzioni al ragazzo, ma proporgli situazioni che gli permettano di comprendere quanto avviene attorno a sé, ciò che fa e di apprendere comportamenti corretti ed efficaci. A tal fine l'educatore stesso prenderà in considerazione le abilità sviluppate dal giovane, facendo sì che questi apprenda ad utilizzarle al servizio delle esigenze del gioco. Qualora il giovane rugbista non trovi le giuste risposte, l'educatore lo aiuterà, proponendogli le necessarie varianti alle situazioni proposte e chiarendogli gli obiettivi perseguiti. È, poi, indispensabile che venga riservata un'attenzione adeguata alle problematiche affettive e ai fattori emozionali, quali la paura del contatto col suolo e con l'avversario; i timori e le difficoltà alla cui risoluzione l'educatore dovrà concorrere. L'educatore, poi, osserva, analizza e interpreta i comportamenti, apportando al programma talune modifiche per raggiungere gli obiettivi prefissati. Infatti, i processi di apprendimento non possono essere standardizzati "a priori", in quanto non è possibile stabilire preventivamente gli esatti tempi di crescita e di maturazione. Possono, invece, venire stabilite le tappe con le quali si svilupperanno gli apprendimenti stessi. L'osservazione, l'analisi, l'interpretazione e la verifica dei comportamenti consentono all'educatore di gestire l'iter-formativo, basato su una programmazione incentrata sulle esigenze del gruppo giovanile.

La pratica del rugby permette di esercitare un insieme di attività fisiche e mentali, miranti al raggiungimento e al mantenimento di una buona condizione fisica e mentale. È uno sport in cui sono fondamentali forza, agilità e velocità, qualità che difficilmente sono possedute da una sola persona. Da qui la già accennata importanza del gruppo. Nei giovani questo sport assume una rilevante funzione formativa, giacché li aiuta a crescere sani, garantendo un contesto sociale e relazionale privilegiato. Attraverso la sua pratica il giovane può indirizzare l'energia inespressa in altri contesti, che spesso possono determinare motivi di disagio sociale. In questo sport il ragazzo può divenire punto di riferimento per i propri

compagni. Può trarre da questi la sicurezza necessaria per superare complessi e paure, ritrovando fiducia nelle proprie capacità. Questo sport, infatti, con la sua etica, le sue regole e la valorizzazione del gruppo, può costituire un riferimento sicuro, capace di guidare il ragazzo ad eccellere, se opportunamente guidato dall'educatore. Nel rugby il giovane potrà trovare una famiglia vera, riuscendo a credere in se stesso e nel prossimo, raggiungendo mete autentiche. Sarà capace di assumersi responsabilità verso se stesso e verso le persone attorno a sé. In tal modo ragazzi invisibili diventeranno visibili, con responsabilità precise nella società. Per questi motivi il rugby contiene tutte le potenzialità per esercitare nei giovani un ruolo sociale ed educativo importantissimo.

## **II - SIMBOLI E METAFORE DEL RUGBY**

Lo sport del rugby contiene un alto tasso d'imprevedibilità, dovuto alla forma ovale del pallone. Ogni rugbista sa come affrontarlo. Sa che, se non si getterà sul pallone, questo potrà rivelarsi dannoso. Nella vita non sempre è possibile prevedere il futuro e pianificare ogni dettaglio, evitando situazioni impreviste. Per questo occorre apprendere ad affrontare ogni evento, assumendosi le necessarie responsabilità. Il rugby, sul piano educativo, trasmette ai ragazzi la capacità di affrontare i problemi, i disagi e le paure dell'imprevedibilità, presenti nella quotidianità. Permette agli adolescenti di affrontare con il gruppo e con gli adulti i momenti di crisi, trasmettendo loro la capacità di leggere le situazioni impreviste, così come farebbero durante il gioco.

Il rugby insegna che non si è mai soli e si può contare sugli altri. A questo concetto l'educatore dovrà fare riferimento, perché venga appresa una corretta relazione d'aiuto, in particolare a sostegno di ragazzi che vivono conflitti, incertezze, disagi sociali e culturali, che ne limitano le competenze formative, allo scopo di migliorarne le abilità decisionali, fornendo loro gli strumenti concettuali necessari per compiere scelte di valore e per individuare criteri con i quali orientare la propria vita. Tale intervento educativo può facilitare e sostenere il processo di ristrutturazione del sé, soprattutto nei momenti di disorientamento e di difficoltà, permettendo al giovane di verificare le proprie motivazioni, effettuando le scelte opportune e orientando necessariamente le proprie a-

zioni. in grado di trasmettere un nuovo modo di vedere le cose, una nuova comprensione di sé, permettendo al ragazzo di raggiungere un buon grado di autostima, di avvertire nuove dinamiche emotive e relazionali, una nuova “forza vitale”, che ne solleciterà la disponibilità al cambiamento. Con questo percorso il ragazzo, se adeguatamente sostenuto, potrà formulare un progetto esistenziale, di crescita e di maturazione personale. Con una similitudine tra l'avanzare lungo lo spazio e tale progetto esistenziale, il “passaggio” permetterà al ragazzo di avanzare per raggiungere la sua meta, acquisendo fiducia nelle proprie possibilità e sapendo che ci sarà qualcuno pronto a sostenerlo e ad aiutarlo nelle difficoltà, avendo per certo di non essere più solo nel compiere il percorso. L'educatore, a sua volta, potrà derivare dal rugby l'essenza dell'avanzare, del sostenere e della continuità, avendo sempre fiducia nel ragazzo e nel progetto educativo, nonostante le difficoltà che potrebbero insorgere, perché questi possa comprendere che, nel continuo avanzare, i giocatori di una stessa squadra non saranno semplici spettatori, ma compagni, pronti a sostenersi, a ripartire insieme, ad incentivare una continua “corsa in avanti”.

La pulsione aggressiva gioca un ruolo fondamentale nell'infanzia, essendo indispensabile per conseguire l'autonomia personale e l'affermazione di sé. Nello sport, inteso educativamente, è necessario che l'aggressività venga incanalata verso mete socialmente accettabili e verso la sperimentazione di modalità e di manifestazioni non distruttive. In quest'ottica la ritualizzazione dell'aggressività favorisce l'espressione, senza reprimerla, salvaguardando le istanze di cambiamento che essa veicola. Il rugby, lo sport di contatto per eccellenza, offre numerose occasioni di contatto fisico molto intimo, come nell'occasione di un placcaggio. In tale circostanza è importante che l'aggressività venga contenuta con la disciplina. A questo proposito, va tenuto presente che la crescita e il benessere sono anche una questione di pelle, giacché il senso del tatto è il primo a svilupparsi nell'uomo, lungo tutta la superficie cutanea, che separa il dentro dal fuori. Formazione, crescita e benessere sono, invece, condizionati dal tabù del contatto fisico, vigente nei contesti educativi, nei quali si usa poco il tatto quale canale di conoscenza. Il gioco del rugby, con i placcaggi e le mischie, offre occasioni di contatto e di scoperta della corporeità propria, dei compagni e degli avversari, che col

tempo produrranno un rapporto più maturo con le proprie emozioni e la propria sessualità.

Una partita di minirugby, giocata da bambini e da bambine, rappresenta uno spettacolo gioioso ed esaltante. La serietà dell'impegno e la concentrazione nello sforzo di superarsi consentono il sostegno dei compagni, stimolando il senso di solidarietà e lo spirito di cooperazione del gruppo. Il bambino apprende, così, che per raggiungere la meta occorre il contributo di tutti i membri del gruppo, che sono tutti diversi. Ed è proprio tale differenza nell'uguaglianza a rendere il rugby uno sport democratico per persone intelligenti. Così, i principi che regolano l'interazione sul campo possono essere estesi alla vita di tutti i giorni ed i bambini verranno agevolati nei loro processi di socializzazione, dando concretezza al motto "uno per tutti, tutti per uno!".

Attraverso la pratica del rugby, bambini e adolescenti apprendono che gli avversari possono essere amici e fratelli e che si gioca con e non contro. Per i ragazzi il rugby è uno sport mentale e fisico, una risorsa per il carattere. Esso infonde loro abilità e coraggio, generosità, cooperazione e altruismo. Insegna anche ad essere umili e a concedere all'avversario il rispetto che merita.

Il terzo tempo è la festa del "dopo". Vincitori e sconfitti, tifosi degli uni e degli altri si ritrovano insieme, a fine partita, per festeggiare. Sicché, questo rito rappresenta la sintesi perfetta della partecipazione ad un evento sportivo, che è innanzitutto un gioco, a testimonianza del fatto che il rugby è uno sport che unisce. Nel terzo tempo le due squadre diventano una sola, le distanze si annullano, l'agonismo scompare e diventa possibile la crescita derivante dal confronto con il diverso, che lo sport dovrebbe sempre promuovere. E proprio l'incontro tra culture differenti costituisce l'immagine più rappresentativa dello spirito amichevole del rugby.

### **III - IL RUGBY DE "I BRIGANTI"**

La mia esperienza di volontariato, ha avuto inizio, nel quartiere catanese di Librino, presso lo spazio autogestito di aggregazione sociale, Centro Iqbal Masih, per poi arricchirsi nel 2006 con la fondazione, in-

sieme ai compagni di questa meravigliosa “avventura” e all’interno del predetto Centro, dell’Associazione Sportiva Dilettantistica “I Briganti”, avente lo scopo primario del recupero dei minori, mediante l’offerta di nuove occasioni di vita ai ragazzi stessi e ai loro familiari, per permettere loro di uscire dall’oblio e da un’apatia, che la stigmatizzazione, l’emarginazione sociale e l’assenza delle istituzioni hanno instillato. Per meglio comprendere questa esperienza, è opportuno tracciare la storia del quartiere, in cui essa è stata realizzata, soffermandoci sugli aspetti “urbanistici”, che hanno concorso a determinarne la ghettizzazione sociale, politica, economica ed educativa.

### III.1 ANATOMIA DI UN QUARTIERE-GHETTO

Librino nasce negli anni settanta, in risposta al rapido incremento demografico della città etnea, con l’obiettivo di assorbire i nuovi insediamenti, determinati, soprattutto, dallo sviluppo della vicina zona industriale. L’urbanizzazione del quartiere, insieme a quella dei territori che costituiscono la nona municipalità, venne stabilita dal Piano Regolatore Generale, elaborato dal prof. Piccinato all’inizio degli anni ’60 ed approvato nel ’69, che confermava l’ubicazione dell’area industriale a sud dell’aeroporto, prevedendo la realizzazione di un grande asse viario attrezzato e assicurando il collegamento diretto con il centro della città, al fine di ridurre il monocentrismo del capoluogo. Per questi motivi Librino assunse la denominazione di Città Satellite. L’area avrebbe dovuto ospitare più di 60.000 abitanti, comprendendo, oltre al borgo rurale di Librino, i borghi di Bonaventura, Castagnola, Moncada, San Teodoro, Grimaldi, Nitta, Sant’Agata e San Giorgio. Librino si configurava come una città nuova, o meglio come una versione italiana di quei *grands ensembles*, che a partire dall’inizio degli anni ’60 erano stati realizzati in Francia. “New town” è, appunto, l’espressione utilizzata dall’urbanista Kenzo Tange, nel progetto di sistemazione urbana del quartiere, affidato al suo studio nel 1970 e consegnato nel 1972.

Tale progetto si presentava sulla carta estremamente ambizioso. Esso, reso esecutivo come piano di Zona nel 1976, adattava la struttura del quartiere all’orografia dell’area, creando un sistema stradale ad anelli, costituiti da strade a due carreggiate, circondanti i nuclei residenziali, ognu-

no dei quali sarebbe stato capace di ospitare circa 7000 abitanti. Al sistema stradale veicolare veniva affiancato anche un percorso pedonale, posto a un livello diverso e immerso nel verde, costituito da un grande parco centrale e da alcune “lingue” di verde, chiamate “spine”, che avrebbero dovuto ricucire le residenze alle attrezzature pubbliche. Ogni nucleo era caratterizzato da un centro di servizi, immediatamente riconoscibile per la presenza di cinque torri residenziali, in cui avrebbero trovato spazio negozi ed uffici, posti all’incrocio tra i percorsi pedonali e quelli veicolari. Al centro dell’intero insediamento, il progetto di Tange prevedeva un nucleo centrale, dotato di grandi strutture metropolitane, come le facoltà di ingegneria e di agraria, un ospedale, grandi parcheggi, uffici, stazioni degli autobus e della metropolitana.

Il progetto originario, però, non divenne mai esecutivo. Molti fattori hanno concorso a trasformare l’utopica città satellite in un ghetto periferico. Inizialmente, furono apportate al progetto talune varianti per ridurre l’altezza di alcune torri, ritenuta incompatibile con l’attiguo aeroporto civile di Fontanarossa. In seguito, le varianti divennero prassi comune, per la massiccia edificazione abusiva e la cattiva gestione dei lavori. Proprio l’incapacità delle amministrazioni comunali ha rappresentato uno dei fattori che maggiormente hanno contribuito a determinare l’attuale degrado del quartiere. La triste realtà di Librino venne così definita già negli anni ’70, con il totale stravolgimento dell’assetto urbanistico originario. In tal modo, un quartiere, in cui gli abitanti avrebbero potuto godere di una posizione e di una orografia invidiabili, è diventato tristemente un quartiere dormitorio. Ancora oggi è privo di infrastrutture essenziali e delle strutture di servizio, pubbliche e private, necessarie. Inoltre, nel quartiere il degrado si alterna a grandi spazi desolatamente vuoti. Si avverte l’assenza di strade di collegamento interno e quelle esistenti appaiono spesso dissestate o poco illuminate. Non vi sono spazi verdi e mancano percorsi pedonali, che nel progetto originario avrebbero dovuto consentire la mobilità all’interno del quartiere. Tutto ciò comporta un isolamento, che disgrega ancora più il tessuto sociale.

È un quartiere privo d’identità sociale e culturale, in cui manca l’essenziale e che accoglie, peraltro, le popolazioni più deboli e subalterne della città, popolato in maggioranza da giovani famiglie delle classi sociali più disagiate, attratte, grazie all’occupazione abusiva, dai costi nulli delle

abitazioni, le quali vivono questo luogo come un “quartiere-parcheggio”, nella speranza che si prospetti loro un futuro migliore e la possibilità di cambiare residenza. È mancata, tra l’altro, una politica per lo sviluppo del piccolo commercio nel quartiere. Ripercorrendo le strade si possono, infatti, intravedere alcuni supermercati, un panificio, un ufficio postale, due farmacie e qualche sporadica tabaccheria, che rappresentano un numero assai esiguo di servizi, in rapporto ad un territorio assai vasto. Il fenomeno della disoccupazione, poi, assume proporzioni sconcertanti. Infatti, se la percentuale dei non occupati a Catania è del 22%, nella nona municipalità sale al 29%, anche se esiste un alto numero di lavoratori in nero o non perfettamente regolarizzati. Il dato attesta la presenza di gravi condizioni di deprivazione e di disagio. Molto carenti sono anche le strutture sanitarie e per l’istruzione. Nel quartiere, infatti, sono presenti sei istituti scolastici comprensivi, ma mancano del tutto gli istituti d’istruzione superiore e le facoltà universitarie. La maggior parte degli edifici scolastici versa in cattive condizioni per carenze strutturali, nonostante recentemente siano stati realizzati nuovi plessi. Un poliambulatorio è ospitato nei locali ristrutturati di una vecchia scuola elementare, in viale Bummaro, ove gli abitanti del quartiere usufruiscono di servizi sanitari, distribuiti nei seguenti ambulatori: ginecologia, cardiologia, neurologia, neuropsichiatria infantile, oculistica, dermatologia, ortopedia, psichiatria e analisi cliniche. Nello stesso edificio sono presenti la guardia medica ed il servizio d’urgenza e d’emergenza sanitaria. Sono evidenti la mancanza di strutture ricettive e la carenza di luoghi d’incontro e per il tempo libero. Non vi sono piazze, strade e parchi ove passeggiare, né cinematografi, trattorie, pub, teatri e strutture sportive adeguate. Queste mancanze alimentano l’insofferenza e la disaffezione degli abitanti verso il quartiere, essendo costretti a recarsi in centro per accedere ai servizi che mancano nel quartiere. La gente mostra rassegnazione ad una posizione marginale che preclude ogni possibilità di vivere e di rivalutare il territorio, poiché il paesaggio offre solo l’immagine del degrado: rifiuti per le strade, campagne devastate da cantieri abbandonati, fognature a cielo aperto e una scarsa o nulla illuminazione, anche per volontà di una parte della popolazione, legata alla criminalità organizzata, che ha interesse a mantenere lo stato di degrado per garantire l’invisibilità di traffici illeciti. Questa immagine viene amplificata dalla visione di uno sterminato deserto di cemento, che spinge gli abitanti di questo quartiere a non sentirsi comunità. Tra di

essi, infatti, è come se esistesse un abisso, giacché non hanno intrecciato alcuna relazione con i vicini, in quanto la gente di Librino vive nell'insicurezza quotidiana. Lo testimoniano le grate ai campanelli e alle cassette delle lettere e le porte blindate. Tutto questo evidenzia l'esigenza di "difendersi" dalla malavita o dalle forze dell'ordine, ma anche il bisogno di isolarsi dalle altre famiglie del quartiere. Dimostra anche una crisi di appartenenza, una frammentazione in microcontesti chiusi. Manifesta il senso d'insicurezza, continui conflitti d'identità e l'incapacità di offrire e di ricevere sostegno nell'affrontare i problemi.

La politica si è mostrata incapace di risolvere i problemi presenti nel territorio, di creare azioni volte a far crescere i piccoli commerci "locali" e di offrire possibilità di lavoro ai residenti, inidonea anche ad ascoltare le vere esigenze dei librinesi, nonostante questi rappresentino un ampio serbatoio di voti. Le loro esigenze, infatti, vengono prese in considerazione solo nell'imminenza di elezioni politiche e amministrative, e immediatamente dopo le attese prospettate vengono disilluse. Un esempio lampante di gestione miope delle risorse è dato dall'abbellimento del ponte in cemento posto sulla carreggiata che divide il quartiere in due. Questa "opera", denominata "Porta della Bellezza", avente per tema la "Grande Madre", finanziata dalla fondazione "Fiumara D'Arte", ha coinvolto centinaia di alunni, richiamando l'attenzione mediatica. Da più parti è stato chiesto che senso abbia investire tanto denaro nell'abbellimento di un ponte, quando il quartiere, come già detto, rappresenta un non-luogo di degrado sociale e urbanistico, mentre sarebbe stato preferibile ripristinare, ad esempio, gli impianti d'illuminazione, in talune aree inesistenti o inadeguati, o ripristinare l'impianto polisportivo, in completo abbandono. Molte associazioni a Librino fungono, poi, da volano per i partiti politici, con la funzione precipua d'incrementarne il bacino elettorale. L'"Ospedale San Marco", con annesso centro ortopedico, finanziato dalla regione siciliana nel 2003, è in attesa ancora oggi di essere realizzato e completato. L'incapacità di investire sul piccolo commercio locale e di creare nuove possibilità lavorative ha trovato conferma nell'apertura dell'ennesimo centro commerciale, "Porte di Catania", la cui realizzazione è stata resa possibile dall'improvvisa e subitanea edificabilità di terreni ad uso agricolo, con la conseguente accelerazione della costruzione dei tratti stradali di collegamento con l'autostrada Palermo-

Catania (sino al Corso Indipendenza) che divide Librino in due aree, per anni rimaste separate. Recentemente il quartiere è stato ammesso alla Zona Franca Urbana, dal momento che, fra le ventidue proposte pervenute al Ministero dello sviluppo economico dalle Regioni, il quartiere, candidato dal Comune di Catania, è risultato il primo in graduatoria. Questo non costituisce un motivo di vanto, in quanto certifica che Librino rappresenta l'area urbana in cui tutti gli indicatori di disagio socio-economico utilizzati, dal tasso di disoccupazione al tasso di occupazione, dal tasso di concentrazione giovanile al tasso di scolarizzazione, hanno ottenuto i punteggi più alti, dimostrando che il quartiere è l'area più disagiata d'Italia. Per questo motivo sono stati assegnati 7 miliardi e 400 milioni di euro, somme destinate a coprire agevolazioni e gravi fiscali per 14 anni, a beneficio di "piccole" e "medie" imprese. Sarebbe auspicabile che venga rivolta attenzione all'occupazione giovanile, che vengano privilegiati gli insediamenti del terziario avanzato e l'artigianato di qualità. Un ulteriore caso emblematico è rappresentato dal Teatro polivalente, ultimato nel 2000 e lasciato senza custodia, più volte preda di azioni vandaliche, ristrutturato e inaugurato nel 2005, ancora oggi in stato di abbandono e privo di misure di sicurezza. Così la popolazione manca di un prezioso punto d'incontro e di divertimento e si vede negare, con la chiusura dell'unico spazio culturale del quartiere, occasioni di lavoro per il piccolo commercio. Altro esempio di degrado è costituito dal polo sportivo di Viale San Teodoro, che comprende due immense palestre, i campi di rugby e di calcio, spogliatoi e botteghini. Avrebbe dovuto essere un luogo in cui i ragazzi fruissero di occasioni d'incontro e potessero praticare attività sportive. È tuttora abbandonato e preda di azioni di vandaliche, chiuso al pubblico, con i ragazzi costretti ad entrarvi abusivamente per giocare. Recentemente è stato dato dal Comune in gestione al Calcio Catania, allo scopo di destinare il solo campo di calcio ai ragazzi del quartiere. Questa iniziativa, durata solo un anno, ha isolato il resto dell'impianto, lasciando le palestre incustodite ed abbandonate. Il terreno del campo da rugby è utilizzato per il pascolo. Non va, poi, dimenticato il cosiddetto "palazzo di cemento", edificio immenso e pericolante, più volte dichiarato inagibile dagli stessi abitanti, che lo occupano abusivamente. Esso è elemento distintivo dell'omertà, che opprime tutto il quartiere, costringendo soprattutto gli abitanti onesti a subire in silenzio, oltre

al degrado ambientale e socioculturale, le azioni della criminalità organizzata, per non rischiare di interferire con gli interessi di questa.

### III.2 I MINORI DI LIBRINO

Coloro che maggiormente subiscono il malessere ambientale e socio-culturale sono i ragazzi e gli adolescenti. Il quartiere ha un basso tasso di mortalità e un tasso di natalità più elevato rispetto alle altre aree della città. La condizione di marginalità in cui versa il quartiere per il degrado socio-economico ricade prima di tutto sulle nuove generazioni. La socializzazione e la formazione valoriale e culturale dei giovani, che vivono ai margini, avviene in questo “ambiente”, in cui il degrado e l’abbandono sono palpabili, costringendoli a restare in una condizione marginale, con atteggiamenti aggressivi, che lasciano posto alla speranza, nell’attesa di cambiamenti, che difficilmente arriveranno. Il disagio vissuto dai minori, spesso espresso in forme di sofferenza, d’angoscia e d’apatia, con un senso di frustrazione e d’impotenza, con il rifiuto di comunicare e d’interagire socialmente, si manifesta perché questi sono costretti a vivere in un ambiente socioculturale vuoto e chiuso, indifferente alle loro situazioni. Questo disagio è avvertito talvolta all’interno delle stesse famiglie, nelle quali i comportamenti dei genitori, i rapporti affettivi, il clima linguistico e culturale - tutti fattori fondamentali per una crescita equilibrata e una sana formazione della personalità - sono assai carenti. Sono presenti, infatti, molte famiglie problematiche che, con il concorso dell’ambiente esterno, privano i figli del futuro. Il più delle volte i ragazzi sono a rischio, perché vivono situazioni familiari difficili in conseguenza del disagio socio-economico, o per il fatto che i familiari sono implicati nella criminalità organizzata, o per il fatto che un genitore è carcerato. A Librino vi sono certamente famiglie che seguono con attenzione la cura e la crescita dei figli. Tuttavia, vi sono anche genitori incapaci di coglierne i bisogni e di dimostrare loro affetto, trascurando di proteggerli, di curarli, di stimolarli e di evitare che si collochino in situazioni di pericolo. Tutti questi fattori, che minano la salute fisica, la sicurezza, la stima di sé, lo sviluppo psicorelazionale, il presente e il futuro sociale dei minori, sono presenti, in maniera più o meno accentuata, in taluni nuclei famigliari e facilmente si correlano con l’aggressività, il disadattamento e l’antisocialità, molto spesso riflettendo il clima familiare, che il giovane

assume come modello di comportamento. In questa fase di crescita così delicata, il ragazzo, immerso in un ambiente carente, non solo dal punto di vista economico e istituzionale, ma anche relazionale e affettivo, si rifugia spesso nel cosiddetto gruppo dei pari, la cui influenza è uno dei fattori più significativi dei comportamenti a rischio, in quanto, gli amici rappresentano una fonte significativa da cui acquisire valori e atteggiamenti. Di conseguenza, il gruppo dei pari si configura come un luogo per manifestare ostilità verso il mondo degli adulti. In situazioni di disagio sociale, il gruppo dei pari si costituisce come gruppo-branco, composto da minori appartenenti a contesti sociali e familiari problematici, ove assai frequenti sono i comportamenti delinquenti, riconducibili ad azioni di gruppo e consistenti in atti di vandalismo nelle scuole, negli stadi, nei parchi pubblici, al centro della città, in reati contro la persona e in furti o rapine. Qui, la sottocultura della banda giovanile è molto diffusa, perché costituisce una risposta ai problemi di adattamento sociale del minore, che cerca di soddisfare le comuni necessità basilari, come essere accettato, avere amici, essere rispettato e riconosciuto e, non riuscendovi nei gruppi convenzionali, si aggrega ad altri gruppi, le cui condizioni, come la partecipazione a modi delinquenti di vita, può facilmente soddisfare.

Il rapporto tra le istituzioni pubbliche (scuola, comune) e le famiglie permane carente e difficile, nonostante l'esperienza della legge 285/97 - che ha dato vita, se pur per breve periodo, a iniziative educative nel quartiere - e quella della legge 328/2000 - che avrebbe dovuto prolungare le iniziative precedenti - aventi l'obiettivo di assicurare politiche e servizi integrati per l'inserimento sociale di minori e adolescenti. Così, i ragazzi di Librino sono privi di qualsiasi punto di riferimento, che possa trasmettere loro esempi, valori e regole, strumenti di partecipazione, di educazione civica e morale. Abbandonati dalle istituzioni, finiscono col darsi da sé un sistema di regole, basato sul concetto di emulazione e sulla legge del più forte. Molti giovanissimi, poi, vengono reclutati dalle organizzazioni criminali, radicate nel territorio, per lo spaccio di sostanze stupefacenti e per la commissione di danneggiamenti e di estorsioni. Talvolta, l'impiego dei minori in attività illecite costituisce un "banco di prova" per il loro ingresso nei circuiti della criminalità organizzata. I minori, anche i più piccoli, sono già a conoscenza del fenomeno "mafia", visto e vissuto come una tendenza, una moda da seguire, per non essere etichettati co-

me deboli ed essere emarginati dai circoli che “contano”. Mentre il porsi contro la mafia è considerato un ostacolo all’affermazione sociale.

Vi è, poi, l’omologazione derivante dai mezzi di comunicazione di massa, soprattutto la televisione, fenomeno che accomuna tutte le classi sociali e in periferia diventa assai evidente. La mancanza di attenzione da parte dei genitori ha prodotto generazioni di ragazzi “cresciuti” con la televisione. La pubblicità, vera protagonista, può condizionare non poco la vita degli adolescenti, soggetti deboli e facilmente plasmabili. Il consumo diventa, così, uno stile di vita e un nuovo valore etico. Ciò significa che più si consuma, più si mostra agli altri di consumare e più si è “normali”. La società dei consumi favorisce una nuova normalità, perfettamente in sintonia con il dettato dei tempi, sancendo una nuova forma di cittadinanza, in cui i segni di appartenenza non sono dati dalla condivisione di diritti e di doveri, ma dalla prescrizione a consumare. Nella società opulenta il ragazzo che non consuma, che si accontenta del vecchio cellulare, che non aggiorna il proprio guardaroba con le marche del momento, viene etichettato come anormale. Quello, invece, che consuma, che è alla moda, vive nel timore di sembrare povero e spesso trascura i bisogni più importanti a favore di acquisti inutili, solo per la necessità di apparire. Infatti, proprio l’apparire per questi ragazzi diventa il fattore cardine, attorno al quale ruotano le relazioni sociali. L’omologazione è, dunque, il mezzo con cui cercano di colmare le distanze che li separano dal resto della società.

I desideri, indotti dalla pubblicità e echeggianti tra i ragazzi di Librino, non sempre sono realizzabili. Così, per soddisfare un piacere immediato, molti si avvicinano precocemente al mondo del lavoro, attratti da un guadagno modesto. Il lavoro è considerato più importante della scuola, vista come “scuola dell’obbligo”, vale a dire quale perdita di tempo che non porterà a nulla di concreto, distante dai reali interessi e in cui si è parcheggiati in attesa di opportunità lavorative. Per questi motivi, l’abbandono scolastico costituisce un ulteriore limite all’emancipazione dei giovani. Inoltre, un’istruzione qualitativamente deficitaria li condanna a rimanere ai margini del mercato del lavoro, riproducendo la situazione di svantaggio culturale e sociale delle loro famiglie. Iniziano a lavorare sotto la spinta dei parenti e, nella maggior parte dei casi, sono gli stessi genitori, con un basso livello d’istruzione, a pensare che il lavoro sia più

utile della scuola. I dati del Ministero dell'Istruzione collocano la città di Catania all'ottavo posto per la dispersione scolastica. A Librino e nella settima municipalità il fenomeno è pari al 5%, contro il 3% dell'intero territorio comunale, evidenziando come il lavoro minorile, con lo sfruttamento, che il più delle volte lo caratterizza, rappresenti una piaga diffusa e radicata nel territorio. Trattandosi di un fenomeno illegale non è possibile disporre di dati attendibili. Possiamo però ragionare sui vissuti quotidianamente ascoltati.

Gli adolescenti evidenziano una diffusa alfabetizzazione incompiuta, che ne condiziona le relazioni, la comunicazione, l'ascolto e la comprensione. Spesso, prima della maggiore età hanno compiuto con esiti negativi talune esperienze lavorative in nero, per le quali sono presto diventati "vecchi" e da cui sono stati allontanati, senza aver maturato alcuna formazione, dopo essere stati sottopagati e sottoposti a orari disumani. Così, l'allontanamento dai circuiti lavorativi ordinari prelude all'ingresso nel mondo della malavita, che appare frequentemente, più che una libera scelta, una condizione naturale, quasi come l'unica "istituzione" in grado di comprenderne il malessere e di offrire soluzioni. Conseguenza inevitabile è il forzato abbandono di ogni prospettiva. Scompare nei giovani l'idea di progettare il futuro. Non si aspettano più di completare gli studi o di compiere una seria formazione professionale, che garantisca loro un'occupazione stabile. Così, passano da un lavoro all'altro, con gravi fatiche fisiche e psichiche, nonché subendo la riduzione di contatti e di scambi con i coetanei, da cui deriva la mancata crescita di creatività e di capacità di confronto e di socializzazione.

### III.3 LO SPAZIO AUTOGESTITO DI AGGREGAZIONE SOCIALE, CENTRO IQBAL MASIH

Nel tentativo di offrire talune risposte alla totale assenza di servizi, di interventi e di politiche pubbliche necessarie per incidere efficacemente nel quartiere, è andata crescendo la presenza di associazioni culturali e socio-assistenziali e di comunità religiose, aventi lo scopo di promuovere azioni di sostegno e d'integrazione. Molte forme di tali iniziative, in realtà, non rappresentano esperienze di volontariato, ma strumenti dei partiti politici per attirare il consenso popolare. Recentemente hanno avuto vita

nuove associazioni di volontariato, che realmente lavorano nel territorio con aggregazioni volontarie e sociali. Ne sono esempi: “Oltre la Periferica”, “Talità Kum Catania Librino” e il giornale libero di quartiere “La Periferica”. In questo contesto si colloca, il saas, Centro Iqbal Masih, nato nel settembre del 1995, per iniziativa di una decina di volontari, che ne hanno individuato la sede in una bottega abbandonata, sita in Viale Moncada, periferia nella periferia, uno dei punti del quartiere in cui la disoccupazione, il lavoro nero, l’abbandono scolastico, la criminalità, la devianza minorile e, ancora, la frustrazione, la percezione dell’isolamento e della distanza dal centro della città rappresentano fenomeni e sentimenti diffusi tra gli abitanti e, soprattutto, tra i bambini e gli adolescenti. Il gruppo, che gestisce le attività del Centro, ha una struttura informale, non riconosciuta legalmente e non legata in alcun modo ad istituzioni pubbliche o private, a organizzazioni, a Chiese o a partiti. Tutte le attività vengono progettate in piena libertà, senza secondi fini; sono finanziate mediante cene sociali e iniziative volte a reperire fondi. Alla base di questa scelta è la convinzione che i finanziamenti, pubblici e privati, provenienti dall’esterno, avrebbero comportato condizionamenti, capaci di snaturarne gli interventi, rendendo difficile una efficace incidenza nel territorio. Non è stata istituita alcuna organizzazione gerarchica, né viene data vita ad un comitato o una struttura permanente, a cui delegare l’esecutività delle scelte disposte dall’assemblea di gestione, che anima le decisioni riguardanti le attività e gli eventuali rapporti con altre organizzazioni o con le istituzioni locali. La struttura del gruppo di gestione è aperta e democratica. Non esistono modalità formali di ammissione al suo interno. Si entra nel gruppo nel rispetto delle regole organizzative e degli obiettivi politici individuati dall’assemblea. Il Centro collabora con altre realtà operanti nel quartiere (come la CGIL, il Comitato Librino Attivo, “La Periferica”, ect.) o nella città (come il G. A. P. A. di San Cristoforo, la Cooperativa Prospettiva di San Giovanni Galermo, “Mani Tese” e “Thamaia” di Catania), operanti nel medesimo settore d’intervento o con obiettivi, temporaneamente o parzialmente, coincidenti, al fine di rafforzare l’efficacia delle proprie azioni e d’integrare il contesto parziale, nel quale opera, in un ambito più ampio e ricco di prospettive.

Il Centro ha assunto il nome del giovane pakistano, tessitore di tappeti, Iqbal Masih, ucciso, nel 1995, a soli dodici anni, per avere denunciato lo sfruttamento lavorativo e rivendicato per i bambini il diritto ad una vi-

ta dignitosa. Il gruppo ha scelto di lavorare alla periferia estrema della città, in una zona lontana dal centro fisicamente e, soprattutto, per la mancanza di opportunità, per l'assenza di diritti, per il sentimento d'esclusione, per l'impossibilità di incidere sulla vita urbana e di far sentire o di esprimere le proprie esigenze, operando prevalentemente con minori, ritenendo che su di loro pesi maggiormente la condizione di esclusione, essendo per essi più difficile rivendicare i diritti, farsi sentire e ribellarsi. La scelta da parte del gruppo di agire territorialmente non ha un significato di marginalizzazione dell'intervento. Al contrario, esso ha voluto inserire la propria attività e le relazioni intessute con gli abitanti della zona in un contesto più grande di rapporti e di occasioni di arricchimento culturale, con l'obiettivo di contrastare l'isolamento di chi soffre il quartiere. Con il passare degli anni, il gruppo ha allargato il proprio raggio di azione, analizzando i processi che hanno portato alla situazione attuale, attraverso lo studio delle attuali dinamiche di consolidamento o, addirittura, di arretramento delle condizioni di vita del quartiere. Tale attività di ricerca e di denuncia sociale è stata finalizzata a rafforzare e ad indirizzare efficacemente l'azione principale del Centro, rivolta ai minori del quartiere.

La pratica scelta è stata quella della gestione di uno spazio sociale, in cui i bambini e i ragazzi possano studiare e giocare e in cui anche gli adulti possano incontrarsi, sperimentare modalità di relazioni diverse, da quelle improntate alla violenza e alla sopraffazione, prendendo coscienza delle proprie potenzialità individuali e dei propri diritti, come della possibilità di crescita della comunità e di rafforzamento dello spirito di solidarietà tra i suoi membri. Il quartiere, infatti, oltre ad essere emarginato dal resto della città, è anche socialmente disgregato al proprio interno, spesso percorso da risentimenti e conflitti, causati dalla mancanza di comunicazione tra le diverse zone, tra le diverse componenti sociali di provenienza geografica e tra le diverse tipologie di insediamento abitativo - nel territorio vi sono case costruite in cooperativa, case popolari assegnate dal Comune e abitazioni occupate abusivamente. L'attività del gruppo, dunque, in particolare quella rivolta ai ragazzi e agli adolescenti, non è stata vista come fine a se stessa, o improntata a uno spirito di puro volontariato e di assistenza, ma come azione mirata alla rivendicazione di modi di vita più giusti e più equi tra gli individui e le diverse realtà sociali ed economiche della città. Inoltre, il campo d'azione è stato limitato

principalmente ad un ambito e ad una modalità d'intervento, in considerazione della limitatezza delle forze a disposizione e nella consapevolezza che è possibile incidere in profondità nella realtà di riferimento.

### III.4 A. S. D. "I BRIGANTI"

Il nome dell'associazione è stato ispirato dal fenomeno del brigantaggio, che coinvolse le masse meridionali per cinque anni, a partire dal 1861, nel periodo che seguì alla costituzione dello Stato unitario italiano. Si trattò di un fenomeno composito, in cui confluirono vari fattori: l'odio di classe verso i "galantuomini", che costituivano la nuova classe dirigente; la delusione dei contadini per l'irrisolto problema del possesso della terra; il legitimismo borbonico e clericale; la protesta contro i pesanti prelievi fiscali, introdotti dal nuovo Stato; l'ostilità popolare nei confronti della leva militare obbligatoria; l'incomprensione dei modelli di vita imposti dai nuovi "padroni piemontesi", che mostravano, nei riguardi dell'antica cultura del Mezzogiorno, l'arroganza dei conquistatori. Lo Stato unitario ha cercato di estirpare con una sanguinaria repressione tale fenomeno, «sintomo di un male profondo e antico delle plebi contadine». Dal parallelismo tra l'assetto politico ed economico di degrado e di abbandono della società meridionale post-unitaria con quello della odierna società librinense è nato l'intento de "I Briganti" di riscattare la negata identità degli abitanti del quartiere, sfruttati, strumentalizzati e abbandonati dalle istituzioni. I Briganti, nel territorio di Librino, hanno voluto rappresentare il popolo che chiede di uscire dall'oblio, di dare voce alla sua volontà di spogliarsi delle etichette, che i media hanno attribuito al "quartiere", rivendicando la libertà che la malavita e lo Stato hanno negato, insieme all'identità individuale e all'accesso a strutture e a servizi pubblici adeguati.

L'iniziativa fu originata da un laboratorio estivo, tenutosi presso il sas, Centro Iqbal Masih, ove un pomeriggio dell'estate 2005, alle spalle del famigerato "palazzo di cemento", nel posteggio antistante, fece la sua apparizione un pallone dalla forma diversa, da quella tradizionale di forma rotonda. Era, infatti, ovale e con esso apparve lo "sport de Roi", il rugby. Anche se inizialmente non venne accolto con troppo entusiasmo dai ragazzi, nel tempo il coinvolgimento di questi fu totale. La risposta entusiastica, ricavata da questo breve laboratorio estivo, spinse gli orga-

nizzatori a far sì che da settembre potesse venire utilizzato l'impianto abbandonato di San Teodoro. L'iniziativa, però, non venne più destinata a pochi, bensì venne coinvolta l'intera comunità, non solo librinese, ma catanese. Così, nei mesi che seguirono all'estate, mentre proseguiva l'attività del laboratorio nel parcheggio di fronte al Centro, un gruppo iniziò a "studiare" gli adempimenti burocratici necessari per accedere all'impianto e un altro gruppo divulgò tra i cittadini l'idea di dare vita ad una società sportiva a Librino. Furono raccolte le sottoscrizioni e nel gennaio del 2006 iniziarono le assemblee per discutere e creare lo statuto, insieme alle persone che sottoscrissero il progetto. In febbraio, nacque l'a.s.d. "I Briganti", che indirizzò la propria attività ai minori di Librino, in stretta collaborazione con altre organizzazioni sociali e sindacali del quartiere e della città di Catania. Immediatamente, gruppi di ragazzi, dai sei ai quattordici anni, furono avviati alle attività sportive. L'iniziativa fu resa possibile da volontari giovani e con alle spalle una lunga esperienza sul "campo". Essi trasmisero ai ragazzi la passione per il rugby, investiti della responsabilità nei loro riguardi, avvertendo la vocazione di trasmettere la passione per la palla ovale e il gusto del buon gioco, offrendo una formazione progressiva e adattata alle differenti fasi di gioco e nel quadro di una pratica sportiva guidata, indispensabile allo sviluppo corporeo. In tal modo tutte le loro competenze e la loro esperienza furono utilizzate per fare emergere dai ragazzi accolti e formati tutte le qualità e tutti i valori, incarnati dallo sport del rugby, quali il rispetto, la solidarietà, l'impegno e la tolleranza, affermando il rifiuto del conformismo e, al contempo, dell'elitarismo, orientando i ragazzi verso la ricerca dell'armonia e la capacità della prestazione, nel rispetto delle diversità e nella convinzione che essi debbano apprendere ad apprezzarsi, a giocare e a vivere con intelligenza. Dirigenti, educatori, volontari, ragazzi e genitori hanno partecipato alla realizzazione degli obiettivi pedagogici del gruppo, con un coinvolgimento serio e continuo alla vita e alle attività dell'Associazione.

Gli obiettivi educativi e sportivi de "I Briganti" possono essere individuati in questi tre ambiti: «migliorare la relazione tra residenti e territorio; offrire opportunità alternative a quelle della strada a gruppi sociali fortemente a rischio; valorizzare i principi dello sport per realizzare percorsi di aggregazione e di relazione sociale e culturale.» Tale azione si concretizza nell'«avviamento allo sport di giovani residenti nel quartiere popola-

re di Librino; l'utilizzo e la valorizzazione degli impianti sportivi presenti nel territorio in fase di abbandono; il recupero del ruolo sociale e culturale dello sport del rugby; l'impegno a garantire i diritti di chi è in difficoltà. In particolare, l'associazione è impegnata a garantire i diritti dei bambini, dove la piaga dello sfruttamento del lavoro minorile ha una percentuale molto elevata». Promuove: la costituzione di gruppi per l'avviamento allo sport; l'attività pre-agonistica, che coinvolge i bambini dai 6 agli 8 anni; l'attività di avviamento al rugby, per bambini dai 9 ai 14 anni, con la composizione di squadre Under 10, 12 e 14, partecipanti alle attività federali. "I Briganti", con la costituzione della squadra Seniores, che dalla stagione 2008/09 partecipa al campionato interregionale di serie C, sono intervenuti non solo in favore dei bambini e dei ragazzi residenti nel quartiere, ma anche scommettendo sugli "adulti" del quartiere, in modo che anche essi possano essere coinvolti in qualcosa d'"altro" e di diverso dall'attività malavitosa, individuando uno strumento per dare continuità all'attività sportiva dei ragazzi, di modo che, una volta raggiunta la maggiore età, appassionati a questo sport, possano praticarlo amatorialmente. L'associazione, inoltre, vuole incidere nelle abitudini dei ragazzi e delle loro famiglie, utilizzando lo sport quale strumento di relazione e di emancipazione, ripartendo dal motto coniato insieme al primo gruppo di ragazzi che ha seguito le attività: «Ama l'ovale ed odia il razzismo, tutto muscoli e tutto cervello». Ancora, l'Associazione vuole divulgare e diffondere, oltre allo spirito sportivo, una visione partecipativa, antirazzista, antifascista della società. Chiunque, da qualsiasi parte del mondo provenga, viene considerato il benvenuto, nel rispetto di regole condivise, che si basano sulla Costituzione Italiana, sui Principi Fondamentali della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino e sulla Carta dei Diritti dei Bambini.

Dalla sua fondazione ad oggi, l'Associazione "I Briganti" ha cercato di incidere sul percorso evolutivo ed educativo di tesserati e non, proponendo iniziative che vanno anche al di là del gioco del rugby. A due anni dalla fondazione, di cui il primo era trascorso in corsi e allenamenti, nella formazione del primo gruppo di bambini e nella partecipazione a qualche gara amichevole, ebbe luogo la partecipazione al Trofeo Topolino Rugby, con l'obiettivo di far esperire ai ragazzi la possibilità di annullare con il rugby talune differenze. Si trattò di far sì che bambini, che non si erano mai mossi dal proprio quartiere, potessero intraprendere un viag-

gio. Così la partecipazione si trasformò in una carovana di ragazzi, che attraversando l'Italia, poterono conoscere luoghi visti solo in tv in qualche telefilm, come Roma, o attraverso le immagini di libri scolastici di geografia, come il luogo del torneo (Treviso). In tal modo con tre pulmini partirono nove adulti e diciotto bambini dell'Under 11. Prima tappa fu la capitale e, quindi, ci si diresse alla volta di Treviso. Si trattò di un'esperienza che, ancora oggi i "pargoli", ormai adolescenti, raccontano con lo stesso entusiasmo di allora, a dimostrazione che il rugby non è solo sport, ma è anche scuola di vita.

In seguito, sono state organizzate quattro edizioni della "Settimana contro lo sfruttamento del lavoro minorile", in collaborazione con il saas Centro Iqbal Masih, in periodi a cavallo del 16 aprile. Di questa iniziativa i veri protagonisti sono i bambini, che vivono attività che coinvolgono gli abitanti del quartiere e tutta la cittadinanza, sul tema dello sfruttamento del lavoro minorile. All'interno della settimana si svolge il "Torneo Coppa Iqbal Masih", avviato nel 2007 e aperto inizialmente alle squadre Under 11 della città di Catania e provincia. Negli anni il torneo è cresciuto, sino a coinvolgere tutta la Regione. Nel 2009 vi hanno partecipato circa 200 bambini, tra Under 11 e Under 13. Nel 2010 sono stati coinvolti circa 350 bambini, tra Under 10, Under 12 e Under 14, provenienti da tutta la Regione Sicilia.

Nel 2010 "I Briganti" hanno affrontato un nuovo viaggio. L'idea è nata per usufruire del dono di venticinque biglietti del torneo delle Sei Nazioni, allo stadio Flaminio di Roma. Un gruppetto di trenta persone, tra i quali giocatori dell'under 14, qualche ragazzo del centro e gli accompagnatori, si è mosso per assistere ad una partita dal vivo, per osservare come essa venga vissuta dai tifosi, senza pensare al colore della bandiera e alla nazionalità, un popolo pronto a tifare a sostenere la propria squadra, ma senza divisioni di reti e in assenza della forza dell'ordine, pronta ad intervenire per risse o altro. Ancora una volta il rugby, per ragazzi abituati a tifare per le squadre di calcio, è stato scuola di vita. Hanno potuto vedere come si possa sostenere un colore, pur avendo accanto il tifoso di un altro colore.

In definitiva, l'azione educativo-sportiva de "I Briganti" è andata sempre più crescendo negli anni, grazie all'aiuto di volontari e sostenitori. Tale azione non è rimasta isolata, ma ha coinvolto una rete sociale, costituita non solo da altre associazioni sportive – "I Pirati di Nisida", "All

Reds Rugby Roma”, per citarne alcune, da gruppi informali e formali, sparsi nel territorio catanese e nazionale, ma anche dagli istituti scolastici presenti nel territorio librinese e dal privato sociale, intervenuto in diverse aree territoriali, comunali e regionali. Attraverso tale “rete” l’azione educativo-sportiva è intervenuta per affrontare i disagi sociali e personali dei ragazzi. Le attività educativo-sportive sono state rese possibili grazie al sostegno economico dell’intera comunità, che ha sempre seguito le iniziative sin dal 2006. “I Briganti”, infatti, attuano la loro attività, facendo ricorso a raccolte di fondi, piccoli sponsor, al merchandising e ad iniziative di autofinanziamento. L’impegno de “I Briganti”, nel rugby siciliano, con la squadra seniores, ha avuto l’efficacia di uno tsunami, portando una ventata di entusiasmo e l’idea di intraprendere questo sport e di parlarne, che in Sicilia non si vedeva da decenni. A condizionare l’azione dell’Associazione nel territorio è l’impossibilità di fruire di spazi adeguati nel quartiere. Nell’ultimo anno allenarsi con la squadra senior e con i bambini hanno comportato un esodo quotidiano verso campi ubicati in altri quartieri e in altri comuni, fattore negativo questo, che ha causato la “perdita” di alcuni ragazzi del quartiere. In compenso ciò ha consentito di estendere l’attività anche in altri quartieri popolari, anch’essi abbandonati dal comune, come San Cristoforo e San Giovanni Galermo, che rappresentano nuovi e recenti aree di attività.

## **BIBLIOGRAFIA**

- AA.VV., Bellezza, Ascesi, Utilità: La sfida educativa nello sport, Milano, Edizioni Ares, 2008.
- Ape K.O., Etica della comunicazione, Milano, Jaca Book, 1992.
- Baglini Lapo, La comunicazione nelle squadre di rugby, Firenze, PLS, 2008.
- Baglini Lapo, La comunicazione nelle squadre di rugby, Firenze, PLS, 2008.
- Bergamasco Mauro, Bergamasco Mirco, Capizzi Lia, Quelli del rugby. Fango, mete e fairplay: i segreti dello sport da bestie giocato da gentiluomini, Roma, Rizzoli, 2007.
- Besozzi Elena, Educazione e società, Roma, Carocci, 2006.
- Bondioli Anna, Gioco e educazione, Milano, Franco Angeli, 1996.
- Bonino S., Cattellino E., Ciairano S., Adolescenti e rischio: comportamenti, funzioni e fattori di protezione, Firenze, Giunti, 2007.
- Bonino S., «Ragazzi contro. Il rischio nell'adolescenza: le condotte antisociali e devianti», in *Psicologia Contemporanea*, N. 155, 1999.
- Bruna Fagiani M., Ramaglia G., L’aggressività in età evolutiva, Roma, Carocci, 2006.

- Cambi Franco, Lo sport come gara e come festa, tra etica della responsabilità e etica della comunicazione, in "Studi sulla formazione", VIII/1, 2005, pp. 62/67.
- Cammelli Ivano, Pedagogia del corpo, Roma, Meltemi, 2001.
- Cazora Russo Gaetana, I fanciulli, la socializzazione e i ruoli futuri, Roma, Franco Angeli, 2005.
- Collins Tony, Rugby's Great Split: Class, Culture and the Origins of Rugby League Football, Routledge, 2006.
- Colecchia N., Adolescenti e prevenzione. Disagio, marginalità, devianza, Roma, Il Pensiero Scientifico Editore, 1995.
- De Leo G., Patrizi P., Psicologia della devianza, Roma, Carocci, 2002.
- Di Vita A. M., Larcari R., Crescere nella complessità. La prevenzione del rischio nella dimensione educativa e relazionale, Milano, Unicopli, 1998.
- Girardi Lionel, Rugby. Formazione, preparazione e allenamento, Milano, Libreria dello Sport, 2004.
- Gurrieri M., Il Rugby...Secondo me, Roma, Gruppo Editoriale L'Espresso, 2009.
- Mantegazza Raffaele, Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza, Milano, Edizioni Unicopli, 1999.
- Massari G., Relazione sulle cause del brigantaggio nel Mezzogiorno, Napoli, 1863.
- Miani Lelio, Sintesi ed efficacia della preparazione atletica applicata al rugby, Treviso, Canova, 2008.
- Moro A.C., Erode fra noi. La violenza sui minori, Milano, Mursia, 1988.
- Negri N., Saraceno C., Povertà e vulnerabilità sociale in aree sviluppate, Roma, Carocci, 2000.
- Palidda R., La famiglia: una solidarietà difficile per i giovani a rischio, in AA.VV., L'altra giovinezza, Milano, F. Angeli, 2000.
- Paludetto F., I sogni e le mischie. Storie di vita e di rugby, Milano, Libreria dello Sport, 2007.
- Parlebas Pierre., Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica, Torino, Il Capitello, 1996.
- Pastonesi M., Pessina E., Il terzo tempo, Milano, Libreria dello Sport, 1997.
- Pastonesi M., Pessina E., Il popolo del rugby, Milano, Libreria dello Sport, 2004.
- Pojaghi B., Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi e il disfarsi delle idee, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Porro Nicola, Cittadini in movimento - Sociologia dello sport nonprofit, Bari, Edizioni La Meridiana, 2005.
- Porro Nicola, L'attore sportivo - Azione Collettiva, sport e cittadinanza, Bari, Edizioni La Meridiana, 2006.
- Ranci C., Ascoli U., La solidarietà organizzata - Il volontariato italiano oggi, Roma, Fondazione Italiana per il Volontariato, 1997.
- Ravagnani L., Fadda P., Rugby: Storia del Rugby Mondiale dalle origini ad oggi, Milano, SEP Editrice, 2007.
- Russo Pippo, Sport e Società, Roma, Carocci, 2004.
- Sibilio Maurizio, Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive, Napoli, Guida, 2005.
- Tilesi M., Manfredi Maria Giffone, Elogio del rugby: sport degli ultimi guerrieri, Roma, Castelvecchi, 2006.
- Unesco, Dichiarazione sullo Sport, 1968.
- Zavos Spiro, L'arte del rugby, Torino, Einaudi, 2007.

ASD I Briganti. [www.ibrigantirugbylibrino.it](http://www.ibrigantirugbylibrino.it)

La Periferica. Giornale di quartiere, in [www.laperiferica.it](http://www.laperiferica.it)

Lo stato della attuazione della 328/2000 a quattro anni dalla sua approvazione, in [www.socialinfo.it](http://www.socialinfo.it)

Il quartiere di Librino, in [www.librino.it](http://www.librino.it), [www.librinoattiva.it](http://www.librinoattiva.it)

Zfu: una concreta opportunità per Librino, in [www.argo.catania.it](http://www.argo.catania.it)

Floridia Isabella, Minori a rischio e politiche sociali: l'esperienza del Centro Iqbal Masih a Librino, Tesi di Laurea, Università di Catania, Facoltà di Scienze Politiche, a. acc. 2007/2008

Curcuruto Stefano, Gli sport di squadra come veicolo di aggregazione sociale, di prevenzione e di formazione nell'infanzia e nell'adolescenza – con particolare riferimento al rugby-, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Catania, Facoltà di Scienze della Formazione, a. acc. 2009/2010.

# DENTRO IL LABIRINTO DELLA CONDIZIONE GIOVANILE MERIDIONALE

di

Luciano Nicaastro<sup>22</sup>

*“Il conformismo è il carceriere della libertà  
e il nemico dello sviluppo”  
(J. F. Kennedy)*

## INTRODUZIONE – USCIRE DAL LABIRINTO

Sulla situazione socio-culturale e spirituale del Paese serve riferire la riflessione lucida e globale di Mons. Gianfranco Ravasi, neo cardinale e responsabile della pastorale della cultura: «Ai nostri giorni si insegna sempre di meno, i genitori sono esitanti nel consigliare e ammonire i propri figli; la Scuola si affida a programmi semplificati; i docenti sono non di rado demotivati e si riducono a stanchi ripetitori; la stessa catechesi ecclesiale è in crisi; dovremmo in tutti i campi ritornare a insegnare e a imparare». Vale tener presente l'imperativo del filosofo Hans Jonas secondo il quale nella nostra società è ne-



<sup>22</sup> **Luciano Nicaastro** (1942), laureato in Filosofia alla Cattolica di Milano e in Sociologia all'Università degli Studi di Urbino, è stato per molti anni professore di filosofia e storia al Liceo Scientifico "E. Fermi" di Ragusa. Docente di antropologia filosofica presso l'Istituto Teologico Ibleo di Ragusa e docente di Sociologia delle Migrazioni alla LUMSA di Caltanissetta, ha pubblicato, fra l'altro: "L'antropoanalisi di Piero Balestro" (Rubbettino, 2004), "Quo vadis? - una moderna lettera a Diogeno" (CESi - CMBP, Palermo 2003, pp. 74-159), "Nascita della tecnogioventù" (Arezzo, Ragusa 2004), "Il sentiero di Mounier" (Arezzo, Ragusa 2005), "Il sentiero di G. La Pira", (MEIC Caltanissetta 2005), "Il socialismo <bianco> - la via di Mounier", (Rubbettino, Soveria Mannelli 2005), "Fratello immigrato" (EdiARGO, Ragusa 2006), "Oltre il liberalismo" (EdiARGO, Ragusa 2006), "Le leve dello sviluppo" (Erripa, Palermo 2006), "Dentro la nuova società multiculturale", (Ed. SION, Ragusa 2007), oltre a numerosi articoli. Informazioni più dettagliate sulle nuove ricerche e sulle pubblicazioni più recenti si possono trovare sul sito: [www.lucianonicaastro.it](http://www.lucianonicaastro.it)

cessario un criterio fondamentale di etica pubblica: «Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la sopravvivenza delle generazioni future».

Nel Meridione d'Italia si sta verificando sia la descrizione di Ravasi che la necessità dell'imperativo etico di Jonas. Infatti il Sud sta tracimando non solo nel paesaggio e nelle discariche, ma anche nei suoi legami, nelle sue tradizionali relazioni fondamentali: famiglia, scuola e società civile, nelle attese e nelle speranze del proprio vissuto individuale e collettivo e negli stessi processi di socializzazione educativa e sociale. Una nebbia copre in modo persistente la via della ripresa. La strada è diventata cieca o per lo meno poco visibile e di corto respiro, condizionata come è dal brigantaggio locale delle risorse e dalla strategia fatalistica dell'avvitamento delle classi dirigenti nel proprio "particolare".

I giovani sono i più colpiti dalla mancanza di prospettive ideali e reali. Sono loro i primi a risentire dell'oscuramento del pubblico sia come società civile che come complesso della rete istituzionale nazionale e locale. Tutto è dannatamente vicino e marcatamente lontano nei suoi canali di interlocuzione e nei suoi luoghi di vera e proficua decisione. Ci vorrebbero tempi brevi per elaborare, progettare e realizzare, uomini di dialogo e sentieri di condivisione e di speranza, luoghi di nuova coscientizzazione e socializzazione per diventare più sensibili, adeguati e protagonisti di una svolta antropologica e di una rivoluzione non violenta, spirituale e morale, politica e sociale nel tessuto relazionale e culturale meridionale e nel suo avvenire preferibile. «Il mondo va periodicamente a pezzi – ha scritto Massimo Gramellini – perché affida un potere enorme ai mediocri. E lo affida ai mediocri perché i talenti sono scomodi, umorali e complicati da gestire. Hanno un brutto carattere come chiunque abbia un carattere, diceva Indro Montanelli». <sup>23</sup> Secondo Pier Luigi Celli i giovani costituiscono la "generazione tradita" e l'Italia non è purtroppo oggi un Paese per giovani perché li costringe a scegliere tra due opposti ed errati sentieri di futuro: da una parte i bamboccioni inchiodati a casa con mamma e papà per non doversi assumere una loro responsabilità; dall'altra "gli invisibili" di cui ha parlato il sociologo Ilvo Diamanti, condannati a marcire nel precariato a vita per non morire di fame. Nel mezzo una massa enorme di figli di non potenti o fortunati ma di anonimi e di nessuno che

---

<sup>23</sup> Cfr. La Stampa, 25 novembre 2008, p. 1

hanno davanti soltanto una via, quella di scappare all'estero e cercare altrove la fortuna che nel Sud o in Italia è loro negata.<sup>24</sup>

La Chiesa ha acceso i suoi riflettori spirituali sulla devastazione della vita nel Meridione e ha riorientato le sue luci vicine della fede e della speranza in questi territori per indicarvi la mappa di una urgente missione religiosa e civile con i suoi segni e semi di evangelizzazione, di comunione, di condivisione e di rinascita sia attraverso la parola dei suoi vescovi che l'azione dei suoi sacerdoti e dei suoi laici cattolici sino al martirio del sangue e alla pazienza di Cristo, compresa anche con la generosità estrema della testimonianza individuale di magistrati, docenti, industriali e lavoratori.

Il segno più chiaro e la parola più alta sono arrivati forti e vicini con la venuta da noi degli ultimi Papi del coraggio, della speranza e della carità: Giovanni Paolo II e Benedetto XVI, che con le loro encicliche e discorsi, hanno condannato decisamente con coraggio evangelico e parresia cristiana tutte le mafie come strutture di peccato e strade di male mortale non solo per l'anima cristiana, ma anche per il corpo produttivo e sociale di questi territori di antica civiltà, ed hanno indicato nella stella di Gesù di Nazareth la via del riscatto e della Redenzione e nella Chiesa cattolica il luogo del dialogo e della conversione, della speranza di una nuova libertà e di una vera fraternità.

Nuovi sentieri e nuove crepe si sono aperti nel sistema "totale" meridionale, nel suo complesso materiale e sociale, immorale e illegale di cultura politica dove sono oramai più visibili ed efficaci progetti collettivi e vie bianche di rinnovamento e di civilizzazione e non più solo rossi sentieri di morte e di fuga. I giovani siciliani hanno accolto in massa con grande entusiasmo a Palermo papa Ratzinger e l'arcivescovo Mons. Paolo Romeo insieme con i vescovi di Sicilia. L'opinione pubblica ha gradito davvero le recenti prese di posizione della CEI con il documento "Per uno sviluppo solidale" sulla nuova questione meridionale e la Settimana Sociale dei Cattolici Italiani che si è svolta a Reggio Calabria dal 14 al 17 Ottobre 2010 con la proposta strategica e metodologica di scrivere insieme una "Agenda di Speranza per il Paese" rilanciando la questione educativa come prima emergenza nazionale a partire dal Mezzogiorno. Segnali indubbiamente attesi dai giovani e dal popolo meridionale nella

---

<sup>24</sup> Cfr. Massimo Giannini, *L'Italia non è un Paese per giovani*, in Repubblica 9 novembre 2010, p. 57

coltre della latitanza cinica della politica e nella palude acquitrinosa del dominio del mercato del voto che alimenta vane speranze e il piccolo cabotaggio di pochi gruppi di potere che si muovono in occasione delle frequenti altalene elettorali e gemmazione partitiche. Il sistema meridionale rischierà di perpetuarsi e ricomporsi diventando definitivo e duraturo se non si provvederà a demolire le strutture culturali e immorali che impediscono la buona vita dei meridionali nella legalità e nella pacifica convivenza. Con un nuovo nesso virtuoso tra fede e cultura, economia politica e morale bisognerà fare uscire democraticamente il Sud dal labirinto culturale e politico che lo attraversa con una cappa asfittica e lo opprime da tempo nel suo cuore. La via è una sola, quella di fare più spazio ai giovani e di dare più opportunità al loro protagonismo spirituale e democratico nella cultura, nella politica e nella società, nella scuola e nel lavoro, attivando il rinnovamento complessivo della classe dirigente meridionale e dello stesso costume democratico.

E' compito urgente quindi della ricerca sociale educativa e culturale della società civile non chiudersi nelle biblioteche e nei salotti meridionali ma spalancare le proprie porte e finestre verso la società dove i giovani soffrono e vivono una drammatica condizione meridionale con problemi di merito e di bisogno e requisiti esistenziali e fondamentali di un vero futuro preferibile a misura di cittadino uguale e giusto, onesto e buono e di comunità democratiche più solidali e civili, più laboriose e inclusive, di brave persone e non più di bravi seguaci "ascari".

## **I - IL QUADRO DEI DATI**

L'aumento dell'occupazione nell'ultimo decennio interessa prevalentemente gli stranieri presenti nel nostro Paese che nel decennio trascorso sono cresciuti di oltre 2 milioni di unità. Per il resto si galleggia sulla disoccupazione strutturale. La crisi morde i paesi deboli.

La disoccupazione a settembre è arrivata al 10,1% nei sedici Paesi dell'area euro e al 9,6% nei 27 Paesi dell'Unione Europea. In Italia il tasso di disoccupazione è invece dell'6,3%. Il trend è lo stesso, cioè leggero incremento e la differenza è a favore dell'Italia. Lo scarto si modifica però se si considerano i dati sulla disoccupazione che da noi è soprattutto

quella giovanile che è arrivata al 26,4%, ben sei punti in più della media continentale mentre il 40% dei nuovi posti di lavoro creati nell'ultimo decennio (2000-2010) è fatto di precari e part time, a basso reddito e corte prospettive.<sup>25</sup>

La Banca d'Italia approfondisce questo valore reale dei dati ricorrendo ad un altro metodo statistico americano secondo il quale l'area di sottoutilizzo della forza lavoro va allargata anche ai lavoratori in cassa integrazione che non sono equiparabili ai disoccupati ma sono oggettivamente in una situazione di sofferenza e di grave precarietà e a coloro che non hanno un lavoro non cercano attivamente un qualunque impiego perché disperano di trovarlo (i cosiddetti "scoraggiati"). In questo modo si arriva all'11% circa, in linea con la disoccupazione in Europa dove non si dispone per lo più di ammortizzatori sociali simili alla nostra cassa integrazione. Inoltre quando si osserva il mercato del lavoro, oltre il dato sulla disoccupazione occorre guardare quello sull'occupazione e quello sulla inattività (che vengono calcolati ambedue sul totale della popolazione attiva).

Il tasso di occupazione è in Italia pari al 57% molto più basso che in Europa e lontano dagli obiettivi fissati a Lisbona. Il tasso di inattività è al 37,9% e riguarda 15 milioni di persone (nel conteggio sono inclusi gli studenti, le casalinghe e gli "scoraggiati"). Ciò significa che lavorano in generale 2 italiani su 3 nella fascia di età compresa tra i 15 e i 64 anni di età, inclusi lavoratori a tempo parziale e a carattere temporaneo (2 milioni e mezzo i primi e 1,2 i secondi). In totale sull'intera popolazione di 60 milioni di abitanti vi sono 37 milioni di persone che vivono grazie al lavoro di 23 milioni (17 milioni lavoratori dipendenti e 6 milioni di lavoratori autonomi senza considerare l'economia sommersa che molti accreditano tra 1/4 e 1/3 di quella emersa!). Nel "nero" ci sono sia gli irregolari che i secondi lavori di chi ha già una qualche occupazione. Secondo Enrico Cisnetto «sta cambiando sotto i nostri occhi l'antropologia dei nuovi disoccupati».<sup>26</sup>

I giovani disoccupati sono diventati un esercito (più di 1 ogni 4 di quelli compresi tra i 15 e i 24 anni cerca un lavoro) e se a questi aggiungiamo coloro che parcheggiano a scuola o nell'Università e il fenomeno

---

<sup>25</sup> [www.istat.it](http://www.istat.it) e cfr. Repubblica-Affari e Finanza, 8 novembre 2010, pp. 2-3

<sup>26</sup> Enrico Cisnetto, *Il coraggio di cambiare davvero il lavoro*, Il Messaggero, 30 ottobre 2010, p. 1 e p. 21

degli scoraggiati si arriva a dimensioni drammatiche per consistenza e pericolose per la devianza e la disintegrazione (sono manodopera facilmente disponibile all'azione di reclutamento della malavita e della criminalità organizzata!). Preoccupa inoltre e forse di più il fenomeno nuovo del disoccupato 40-50enne perché in generale è privo di chances di rientro nei ranghi degli occupati. E' più difficile sul piano pratico come su quello psicologico e sindacale la ricerca di un nuovo posto di lavoro tanto che si mettono in proprio a fare consulenze professionali quando possono. E' evidente che solo da più crescita economica ci può essere più occupazione stabile, ma per questo ci vuole ben altra politica di sviluppo qualitativo e di formazione professionale permanente e più qualificata.

Nel Sud sono in crisi infatti le strutture portanti dello sviluppo comune sia a livello materiale che immateriale soprattutto di beni e servizi per l'innovazione, la qualità e la pienezza della vita associata sul piano progettuale e della speranza civile. Bisogna ridare al Sud i blocchi nuovi della ripartenza spirituale e politica, morale e materiale. Non mancano alcuni beni relazionali come la solidarietà di vicinato, la relazione "caritativa", la famiglia "welfare" e le leve di volontariato e di promozione sociale; c'è una scuola fatiscente nelle strutture ma seria nella motivazione alla riuscita che stima ancora lo studio un valore. Manca invece una motivazione e una socializzazione al destino comune mentre avanza l'individualismo di necessità. Manca il bene a rete, vince il mal di sistema.

Scrivono Luigi Tivelli che «quella che è mancata e continua a mancare ai fini dello sviluppo del Sud è soprattutto una forte società civile vista come un insieme di beni relazionali». <sup>27</sup>

Il Sud non è, come ha detto il Ministro Renato Brunetta, un "cancro" del Paese perché sono assenti quasi del tutto "norme, valori e relazioni di singoli capitali umani". In questo caso, pur esistendo "soggetti dotati di eguale capitale umano e fisico, il rendimento oggettivo è molto più basso" sia sul piano individuale che sociale che come valore aggiunto di bene comune relazionale. Non sono adeguati né permanenti processi di relazione virtuosa e i vincoli di bene comune come la solidarietà "interpersonale e intergenerazionale", le relazioni sindacali virtuose e responsabili a basso quoziente conflittuale e ad alto impegno di laboriosità produttiva,

---

<sup>27</sup> Cfr. Luigi Tivelli, in *Il Messaggero*, 30 ottobre 2010, p. 21

le relazioni politiche di scopo collettivo mentre dominano gli interessi privati, di parenti e amici, di gruppi e di tribù.<sup>28</sup> Si mortifica la democrazia comunale e istituzionale con il conto privato del successo e la negazione del merito oggettivo e della competenza di ruolo. Le corrette prassi sono rare e il rispetto delle regole e della legalità è auspicato ma non sostenuto da una condivisa cultura della responsabilità civica, dell'associazionismo di tutela e dalla cooperazione nel campo. In politica spadroneggia l'assistenzialismo anche nella produzione di beni e servizi al lavoro, alle imprese e alle persone. L'economia sana si ammala perché mancano un circolo virtuoso con la moralità e la legalità, la socialità e la politica.

Giustamente sottolinea Luigi Tivelli «Nel Mezzogiorno invece operano quei “mali relazionali”...che creano diseconomie esterne e che vanificano le deboli e tradizionali politiche di investimenti e trasferimenti. La colpa non è solo quella della mano criminosa e criminale sugli appalti pubblici ma anche quella della legislazione speciale di scambio.

Viene ancora sottoutilizzata la massa delle rimesse degli emigranti meridionali né è valorizzata la rete delle nuove specializzazioni produttive e lavorative né attuato il circuito della commercializzazione fra i luoghi di origini e i territori di emigrazione. La stessa nuova immigrazione è oggi piegata direttamente agli interessi privati in nero e poco legata a imprese cooperative locali di produzione e lavoro di riproduzione sviluppo locale, bilaterale e reciproco con i loro paesi di origine. Un ruolo e uno spazio nuovo si è aperto per le banche popolari dei paesi del Mediterraneo. I capitali “veri” e puliti non mancano ma non sono sufficienti. Il tasso di attrazione e di giustificazione progettuale di nuovi capitali nel Sud da altre aree è molto basso perché scoraggiato periodicamente dall'allegra politica assistenzialistica delle consulenze del professionismo politico che lievitano i costi e pongono ipoteche pesanti sui veri progetti di beni comuni e di sana economica pubblica a tutto favore di quella sotterranea e invasiva di parte e di gruppi parassitari.

I dati della storia passata e recente dimostrano che la più grande ricchezza sottoutilizzata o sprecata perché è costretta ad emigrare, è la massa del capitale umano, quell'insieme di creatività e di solide motivazioni di psicologia sociale ad apprendere *savoirs faire*s nei settori della ri-

---

<sup>28</sup> Cfr. Nino Alongi, *La politica delle tribù*, Palermo 2004

cerca, dell'innovazione, del management ma anche della resistenza al lavoro lungo e faticoso. E' soprattutto il capitale umano dei giovani e delle donne del Sud il vero tesoro nascosto, inespresso e sottomesso per mancanza di vie di emersione e di incentivi di utilizzazione per cui resta un grande e mitico bene relazionale ancora da utilizzare e valorizzare adeguatamente.

A fronte di una tumultuosa e impetuosa scolarizzazione di massa del Sud, come hanno dimostrato Marcello Dei e Mario Rossi, è aumentata non l'occupazione giovanile intellettuale ma la disoccupazione e la devianza minorile. E' aumentata nelle aree depresse del Sud (Calabria, Sicilia, Campania...) la stazione di parcheggio dei diplomati e laureati. Contestualmente alla notevole crescita dell'incidenza del numero dei laureati tra i giovani sono ripartite "le frecce dal Sud" della nuova emigrazione.

La politica dello scollamento e separazione del diritto allo studio dal diritto al lavoro, pur con forti indici di dispersione scolastica e di evasione dall'obbligo e di mortalità occupazionale, ha riprodotto il fenomeno della strada come scuola alternativa e come bacino di reclutamento lavorativo della manodopera giovanile nelle attività della piccola e grande criminalità.

Il tema della legalità non è da tempo vuota retorica e slogan dell'antimafia per appelli pedagogici agli addetti ai lavori ma è una necessaria e funzionale cartina di tornasole per ritrovare il cuore e il centro strategico del vero humus societario e relazionale del Meridione, una sua urgente paideia rivoluzionaria, spirituale e sociale.

Consideriamo alcuni dati reali più significativi a riguardo.

Secondo lo SVIMEZ il dato di disoccupazione reale (2007) colloca il Meridione al 28% con il fenomeno stimato dei lavoratori irregolari.

I giovani emigrati dal Meridione sono stati 600.000 negli ultimi anni. Nel Sud abbiamo ormai il fenomeno della emigrazione legato a quello dell'immigrazione. Non lo sappiamo modulare né programmare.

Secondo lo SVIMEZ il Sud è diventato così troppo marginale nella politica nazionale, europea e globale.

Secondo la Banca d'Italia il livello dell'occupazione irregolare si può stimare al 20% dell'occupazione totale del Mezzogiorno. Questa percentuale è doppia rispetto a quella del Centro e del Nord Italia. Al Sud c'è mentalità lavorativa motivata ma non ci sono prospettive di incontro tra offerta e domanda di lavoro. Nel Sud d'Italia un lavoratore su 5 è in nero

ma le punte record sono in Sicilia dove in agricoltura gli irregolari sono più del 40%, nelle costruzioni gli irregolari sono più del 34%, nell'industria e servizi gli irregolari sono più del 20%.

Il lavoro in nero sottrae soldi all'erario e all'INPS e ricchezza al Meridione e al Paese. Il Sud, si dice, è così lontano dal resto del Paese che ne costituisce un peso. E' una visione ingiusta e parziale. Il resto del Paese in verità si è allontanato dal Sud perché sia nello studio che nel lavoro le opportunità di accesso sono esigue al Sud e programmate e incentivate al Nord.

Nel Sud regna sovrano il clientelismo: il rapporto studio-lavoro è mediato da chi detiene il potere. Si dovrebbe aggiungere che la ricchezza del Sud non è mai stata il ricambio generazionale della forza lavoro. Oggi questo, soprattutto nella classe dirigente, è troppo lento. Gli adulti governano e i giovani stentano ad inserirsi. La società meridionale ha reso più difficile e più pesante la condizione giovanile. Una società che a fronte di una buona scuola, non produce né occupazione né futuro ma solo sopravvivenza, precariato ed emigrazione. Il Sud ha fame di un salto di qualità (educazione, formazione). La politica risponde con l'ingordigia del consenso truccato e corrotto. Il giovane non ha bisogno di gattopardi ma di qualità, onestà, concorsi, legalità, meritocrazia.

Se si continua a promettere di cambiare tutto per non cambiare nulla, si continuano a illudere i giovani e a tradire le loro speranze. La vera sfida della politica può venire dall'educazione integrale delle nuove generazioni legando finalmente e virtuosamente persona e società, ma anche lo studio e il lavoro, la famiglia e moralità sociale. Bisogna ricreare un legame nuovo tra il mercato del lavoro e le agenzie della formazione e dell'occupazione attraverso la comunicazione mirata e capillare, trasparente e pubblica.

Secondo Marco Fortis anche i fondi dell'UE sono stati distribuiti a pioggia ma quelli che ne hanno fatto un cattivo uso sono state soprattutto Puglia, Calabria, Sicilia e Campania (le 4 regioni più povere d'Italia). I giovani meridionali una volta si percepivano capaci, tenaci e forti e pensavano di poter trovare occupazione ovunque. Oggi si sentono deboli, depressi e disorientati nella politica, nell'economia, nella cultura. I giovani sono oggi nel Sud un capitale invisibile.

Questo vuol dire che la società e le agenzie educative formano un “policentrismo formativo” impotente e infecondo e ognuno di questi centri formativi (compresa la famiglia) mancano di nessi di relazione e di speranza; per questo ognuno di questi centri è una “monade” senza porte e senza finestre; vive e consuma la propria impotenza e la propria disperazione.

Una ricerca sociale più mirata e organica sui giovani meridionali dovrà spiegare meglio tutto ciò. Da una ricerca sulla ricchezza in Sicilia e sulle condizioni di disegualianza nella società siciliana risulta che il valore complessivo del portafoglio siciliano è di 41 miliardi di euro pari al 4,7% del totale della ricchezza finanziaria dell'intero Paese. Con questa ricchezza la Sicilia, si classifica e si piazza al 2° posto dopo la Campania fra le regioni meridionali. Questa ricchezza è detenuta da 728 mila famiglie a fronte di una popolazione che supera i 5 milioni. Ma chi la detiene? Al 1° posto imprenditori e professionisti, seguono i commercianti, gli immobiliari, gli armatori; cioè tutti coloro che hanno sfruttato la “bolla speculativa” della crisi e sono spinti a reimpiegare nel modo più redditizio i loro profitti e interessati alla giustizia sociale. C'è quindi una Sicilia ricca che gode di un “processo di redistribuzione del reddito”, che ha interessato la fascia alta della società ed ha avuto come sostegno una legislazione generale e speciale di tipo speculativo.

Questa redistribuzione dei redditi ha riprodotto come ceti più poveri: lavoratori dipendenti, lavoratori autonomi, artigiani e precari.

La Banca d'Italia dice che nel decennio 1992-2002 si è registrato un aumento progressivo della ricchezza delle classi alte, un impoverimento delle classi medie e una crescita delle aree della povertà. Questo risultato è stato determinato dall'*economia criminale e mafiosa* (col riciclaggio del suo fatturato!), dall'*economia sommersa* (cioè illegale), dall'*illegalità* (vedi la cultura della furbizia e dell'arrangiarsi!), dalla *marginalità e dalla devianza sociale*. Quindi in questo decennio abbiamo avuto il paradosso di una Sicilia ricca che produce e riproduce una Sicilia povera. Le due Sicilie vivono in maniera conflittuale perché la Sicilia ricca specula su quella povera, che non ha la minima possibilità di riscattarsi. In Sicilia inoltre la caduta dell'occupazione è senza freno. La perdita di posti di lavoro da cinque trimestri di seguito conferma un trend di allarmante e progressiva diminuzione. Secondo Lelio Cusumano «i Siciliani che lavorano sono in valo-

re assoluto circa 1,5 milioni, cioè mediamente mancano circa 500 mila posti di lavoro in totale sui quali bisogna aggiungere la crisi di lungo periodo dell'industria auto, dell'edilizia e del comparto turistico. Siamo a meno 2,6%. Ci salva l'export petrolifero (che tocca i due terzi) e la buona, e in certi casi ottima, "performance delle esportazioni dei prodotti dell'agricoltura".<sup>29</sup> La disoccupazione è così arrivata al 15,4%, già nel primo semestre di quest'anno 2010.

La Sicilia dal punto di vista del mercato dei consumi evidenzia che l'evasione fiscale è molto alta e che non c'è in essa un vero mercato perché ci sono concrete condizioni di monopolio. L'"agire di consumo" è una molla fortissima per sviluppare l'indebitamento e cioè l'aumento della povertà. Tutto questo ha ricadute sul piano economico ma anche su quello politico. Eppure la politica non risponde; il "liberismo selvaggio" è diventato di moda ai vari livelli. La via della dignità (cioè della meritocrazia) dovrebbe essere la via più adatta per risolvere i problemi. Ma in Sicilia quelli che non hanno merito sono in realtà e di gran lunga i più favoriti.

Di Francesco Merlo, giornalista meridionale, è l'icona e la parabola del "muto agevolato"; il muto agevolato è un impiegato muto, nel senso che non sa nulla ed è stato assunto per meriti di parentela. I nostri uffici pubblici meridionali sono pieni di muti agevolati, che sono entrati nei posti di lavoro favoriti e appoggiati dai padrini di turno.

Nell'ultimo quindicennio c'è stato il "blocco dei concorsi pubblici". Qui c'è la *negazione* dell'art. 97 della Costituzione Italiana che dice che per entrare in un posto di lavoro pubblico bisogna superare un concorso "pubblico". Sono aumentati i contratti a termine, cioè la precarizzazione del lavoro pubblico. La politica ha favorito questo tipo di scelta perché attraverso i lavori precari può selezionare le persone fedeli, tra le appartenenze e le può collocare a piacimento nei posti di lavoro strategici. Il sondaggio di Swig dice che 9 italiani su 10 pensano che per trovare lavoro è necessario trovare la raccomandazione giusta. Secondo il rapporto CENSIS sulla mobilità sociale si dice che per riuscire nella vita, più importanti del merito oggi sono le risorse economiche della famiglia e le relazioni personali della famiglia. Accettare la precarietà significa rigenerare socialmente la precarietà. Se non si arriva a una coscienza comune della

---

<sup>29</sup> Cfr. Giornale di Sicilia, 5 novembre 2010, p. 5

condizione complessiva di precarietà dei giovani meridionali, non si potrà cambiare nulla. Ci vuole una rivoluzione spirituale e culturale per cambiare la situazione. Ci vuole anche una rivoluzione politica non violenta ma deve nascere da una nuova educazione civica. Diceva padre Davide Maria Turollo, riferendosi ai giovani del secondo dopoguerra: «Oggi abbiamo giovani senza ricordi, giovani astorici, che non sanno che il costo delle libertà né quello del benessere nel vissuto, sono incapaci a credere in un loro avvenire, non sanno nulla del passato e del loro futuro, così rischiano di essere alla mercé del cinismo o almeno dell'indifferenza». Alla stessa conclusione è pervenuto il sociologo Carrocci (2004) in *“Come diventare adulti in tempi di cinismo”* (cioè quando gli altri sono indifferenti ai miei problemi e mi sfruttano). Uno scrittore laico, Leo Longanesi, non a caso scriveva: *“Non è la libertà che manca, mancano gli uomini liberi”*.

Dopo tanti anni la verità di Longanesi è stata confermata anche da Roberto Collovati nel recente *Bullismo sociale - adulto e giovanile* (Armando Editore 2010). Il labirinto della condizione giovanile meridionale è buio e stretto. La condizione è pervasiva e cieca e presenta problemi di struttura e di cultura, una doppia forbice di povertà spirituale e materiale di massa, una socializzazione alla precarietà e alla mancanza di futuro con una forte disegualità tra capitale umano di eccellenza e diffuso da un lato e spreco dall'altro. La funzione di liberazione e inclusione dei giovani forse dipenderà da una loro valorizzazione e da radicamento della Chiesa nei loro mondi vitali. A partire da questi danti strutturali e aggiungendovi quelli culturali compresa la rinascita religiosa che cosa possiamo o dobbiamo fare? Una rivoluzione spirituale integrale che indichi riforme strutturali e culturali nell'area meridionale.

L'ha capito la Chiesa italiana che ha scelto di nuovo il Sud come urgente priorità non solo per la solidarietà Nord-Sud con i gemellaggi ma per una agenda complessiva di speranza civile e di azione pastorale di lungo corso per l'intero Paese, un orientamento profondo, articolato e completo di incarnazione e testimonianza per la crescita di una fede missionaria “di evangelizzazione e promozione umana” investendo per i prossimi dieci anni mente e cuore, risorse e strutture per la rinascita di comunità cristiane intergenerazionali più organiche e aperte, più vive e

autentiche come lievito buono e fresco di una più fraterna, accogliente e dialogante società civile nazionale.<sup>30</sup>

## II - MODERNIZZAZIONE, SECOLARIZZAZIONE E CONSUMISMO “IDEOLOGICO”

La secolarizzazione non è del tutto negativa se riguarda l'equilibrio tra la libertà individuale e la responsabilità sociale e rispetta l'anima e il cuore della gente. Essa afferma la sana laicità e il valore della Religione nel pubblico, ma bandisce il laicismo come ghetizzatore della religione nel privato; apre la porta della modernità e favorisce la costruzione consapevole di un libero futuro.

Non sempre però la modernizzazione equivale a sviluppo né il progresso economico e sociale dei poli urbani portano con loro la crescita diffusa dell'eguaglianza delle opportunità e di una maggiore responsabilità etica di comunità. Spesso sono portatori di un vento di secolarizzazione massiva e distruttrice degli antichi valori e delle tradizionali virtù di sobrietà e di spirito di sacrificio, di senso relazionale di coesione e di comune prospettiva. E' il caso della crisi delle principali agenzie educative che anche nel Meridione non sono più referenti centrali e fonte di solidi e liberi processi di maturazione personale e di sviluppo civile. Da noi ancora la famiglia tiene ma le separazioni e il divorzio progressivamente avanzano. La pressione mass-mediatica e il consumismo omologante hanno in queste aree deboli una forte attrazione e retroazione “motivazionale e comportamentale” di appiattimento secolarizzante e orizzontalistico che si conforma all'idealtipo *dell'americana way of live* diffondendo “una mcdonaldizzazione” dell'anima e del costume dei meridionali. La socializzazione anticipatoria non viene più dalla cultura tradizionale e genitoriale della famiglia, della chiesa e della scuola, ma viene dalle strade “telematiche” che portano e guidano ai nuovi idoli della famiglia allargata, debole e liquida. Si inducono nuovi bisogni di vita e di relazioni borghesi pericolose e violente. Il vecchio familismo era mortificante, il nuovo è anche deresponsabilizzante (*living together!*). Il Meridione non è più quindi una

---

<sup>30</sup> CEI, *Per un Paese solidale*, Paoline ediz. 2010 e cfr. *Educare alla Buona Vita*, Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2020, Paoline ediz. 2010

“riserva indiana”. La vita del Sud è cambiata profondamente e i suoi films sono ormai l’esposizione e la rappresentazione drammatica e fedele di un bullismo sociale, strutturale e culturale, dei suoi rispettivi sottoprodotti: il ribellismo di moda e il bullismo giovanile di applicazione. In questo modo si rigenera anche nel “gruppo dei pari” l’alienazione e l’ostentazione del conflitto intergenerazionale e sociale. A causa della mancanza di solidi ancoraggi non è più la valorizzazione del lavoro il centro di gravità di una propria progettualità e il cuore di una vita personale, libera e matura, familiare e civile. Il Meridione così per le sue condizioni strutturali alimenta una cultura di vita immersa nella noia della ripetitività ed educa al fatalismo delle attese e all’aspettativa di eventi eccezionali che dovrebbero venire dall’alto e da fuori. Il giovane meridionale scopre così dentro di sé l’ingiustizia della sua condizione e coltiva la rabbia di un futuro negato contemporaneamente al bruciore di un presente mortificante e al sogno di una successiva fuga materiale e spirituale. Cresce così il fenomeno di massa dei giovani “singles per necessità” e si allontana per difficoltà oggettive la maturità della libertà di scelta e lo sviluppo di nuove coppie familiari di giovani nel Meridione. Di converso si indeboliscono le relazioni affettive e socializzanti all’impegno, responsabili come sentieri di comunità e cammini e percorsi di progettualità. Crescono le relazioni “liquide” anche nei gruppi primari e le luci della “città ideale desiderata”, diventano l’icona del nuovo mondo e il sogno della società moderna per eccellenza. Anche nel Sud le giovani generazioni, sia di adolescenti che di giovani adulti, sono figlie dell’individualismo contemporaneo di massa, della società dei consumi e della contrazione del reale al reale-virtuale e rappresentato. Come ha sostenuto Elisa Bellotti (2008) sulla scia del sociologo Cavalli (1985) «generazioni cresciute nel benessere non conoscono più il significato dell’attesa, dello sforzo e dell’impegno per la conquista e non capiscono più i valori e soprattutto l’amore come qualcosa che ha bisogno di essere coltivato con costanza e dedizione ma solo consumato per l’utile immediato e per la durata di una eruzione e lo spazio di una passione». <sup>31</sup>

Ilvo Diamanti non a caso ha parlato di una gioventù in ritirata e invisibile, afona e assente perché ripiegata su di sé alla ricerca di un proprio

---

<sup>31</sup> Cfr. Rassegna Italiana di Sociologia n. 4/2008

momento di effervescenza e di gloria di gruppo. Di fatto politicamente espropriata, è diventata spettatrice passiva, pronta a illudersi e ad affidarsi. E' in atto quindi una "mutazione antropologica" del giovane meridionale dentro un contesto culturale e strutturale di pessimismo e di spegnimento della voglia di vivere nei territori meridionali in una lunga e indefinita condizione di depressione giovanile che impedisce di mettere radici e costruire percorsi alternativi con fede, passione e fiducia. E' il momento della terapia religiosa di vere e proprie unità storiche generazionali. La fede è sempre stata una luce interiore e una lampada sociale. Quando la prima è in crisi e la seconda è spenta si riproduce quasi ciclicamente sul piano culturale e strutturale, *mutatis mutandis*, il vecchio quadro economico-sociale anche con la dilatazione della disoccupazione cronica di tipo intellettuale facendo riemergere un vecchio passato con antiche caratteristiche di ineguaglianza e di diseguaglianza meridionale di possibilità di vita che di occasioni di successo personale e sociale per merito oggettivo.

La famiglia resiste ancora al vento della crisi e alla diffusione del modello delle convivenze ma il vecchio familismo si è sfilacciato nella direzione del rifugio di protezione e della piccola oasi di sopravvivenza. Forse non basta più il respiro del welfare familiare tipico del Meridione, ci vuole, come sostengono Mauro Ceruti e Tiziano Treu, un welfare meridionale di tipo universalistico con uno spessore qualitativo più forte e più capace di rispondere ai bisogni sempre più personalizzati e differenziati anche nei ceti familiari popolari, nell'ottica del passaggio da un welfare verticale di tipo statale a un sistema di sostegno del privato-sociale non passivo, un welfare dell'educazione e della progettualità di tipo sociale e comunitario per un bene comune di tutti e per tutti. «La società della conoscenza non esige solo la creazione di una élite di meritevoli ma anche una maggiore distribuzione per tutti di un patrimonio di know-how e di conoscenza» in ogni settore del sapere e della vita associata (ricerca, sanità, biotecnologia...). Spezzare la ciclicità culturale, sociale e politica del Meridione con la forza della fede e della ragione pratica è un imperativo etico storico ma ci vogliono nuovi educatori e intellettuali critici per formare cittadini meridionali più maturi e una nuova classe dirigente più libera e attiva, più onesta e coraggiosa, meno oscurantista e organica al potere rispetto al passato più o meno recente.

Anche se questo bisogno richiede un ruolo decisivo di discontinuità, libero e sinergico, esso può essere svolto soprattutto in prima battuta dalla Chiesa per un'autoriforma della famiglia-comunità aperta ed educante, della città come piazza di incontro e della scuola come comunità di impegno conoscitivo e luogo di socializzazione ai valori, per la formazione di una coscienza critica e matura, più impegnata dei giovani cittadini nei territori del Sud.

### **III - LA SOLITUDINE DEL GIOVANE MERIDIONALE**

Come ha sostenuto C. Viesti ci sono tanti meridionali ma il dualismo meridionale vero e permanente è quello che naviga sempre a due velocità tra crescita impetuosa del capitale umano e diffusione notevole della scolarizzazione, dell'istruzione e della cultura con una cronica sottoutilizzazione e spreco di risorse intellettuali e morali. Il patrimonio umano è destinato solo in parte nella riproduzione funzionale dell'area meridionale ma serve soprattutto come fonte e riserva delle migrazioni interne e internazionali. Continuiamo a preparare, a nostre spese, figure professionali di imprenditori, di lavoratori intellettuali e ricercatori di buon livello per il Nord dell'Italia, dell'Europa e del Mondo globale. Nell'area meridionale ricchezza e povertà si guardano da vicino. L'occupazione irregolare e invisibile è stimata a circa 1/3 del totale delle unità di lavoro. A questo fenomeno si deve aggiungere la precarizzazione dei rapporti di lavoro che ha prodotto la rapida mortalità occupazionale dei giovani adulti. Le poche fabbriche del Sud, della Fiat, ad esempio a Menfi, a Pomigliano d'Arco, a Termini Imerese sono sotto la minaccia della delocalizzazione delle produzioni e del lavoro.

La piatta imitazione del flessibilismo ideologico del Nord Est nel nostro Meridione senza la politica dei trasferimenti del passato, che sono stati dirottati dalla Lega al Nord, ha indebolito il sistema delle piccole imprese che sono ancora il tessuto di riferimento, oggettivamente sano, che crea occupazione stabile ma nel pubblico, con la prassi della esternalizzazione di lavoro e funzioni, come nel caso della formazione profes-

sionale in Sicilia e dei lavori nelle ASP cresce il precariato e con esso la precarizzazione della vita meridionale.

Nel Sud è arrivata la fitta nebbia del Nord Padano e impazzano anche qui da noi i tentativi politici di una utilizzazione bipartisan del malcontento meridionale all'insegna di una lega del Sud, di un Partito Meridionale che rinnovi i fasti culturali e politici del vecchio separatismo siciliano, delle rivolte meridionali per l'occupazione e per l'imponibile di manodopera del 2° dopoguerra o quantomeno la stagione del milazzismo siciliano o la repressione dei fatti di Avola. Anche le manifestazioni recenti dei docenti precari o quelle degli studenti contro la riforma Gelmini della Scuola e dell'Università sembrano essere un '68 rovesciato e in ritardo. Sono segnali di un profondo e potenzialmente esplosivo fuoco che cova sotto la cenere e aspetta di essere rinverdito e riacceso. Ci sono sul piano sociale e politico le prove generali di un cambiamento che sembra sostanzialmente annunciare un cambio di passo rispetto alla logica gattopardesca della cultura politica del passato o alla vecchia pratica ascaristica che tanto ha nociuto allo sviluppo endogeno e autopropulsivo. Nel Sud però è ancora strutturale la condizione "permanente" di socializzazione alla precarietà di sistema e alla costruzione sociale della devianza e della illegalità giovanile che sembra riconfermarsi come area feconda e fertile per il reclutamento delle nuove cosche di gemmazione. In una società post familistica bisognava puntare su una strategia di futuro della vera e sana famiglia meridionale e di un sano protagonismo civile legato alla valorizzazione dell'ormai alta scolarizzazione giovanile. Purtroppo mancano nuovi intellettuali e sensibili e coraggiosi educatori politici meridionali che si facciano carico del problema complessivo di cambiare il sistema (spirituale e morale, sociale, economico e politico!) del Meridione indicando una nuova piattaforma culturale, adeguata e alternativa, nel merito e nel metodo, allo smarrimento generale, esistenziale e progettuale della coscienza civile meridionale degli adulti ma soprattutto dei giovani.

L'uomo e il giovane in particolare non possono vivere senza il sapore della libertà e il gusto della creatività, senza il piacere del successo, del lavoro, dell'amore; eppure anche la società meridionale di oggi promette questi valori ma li nega poi di fatto soprattutto ai giovani. I giovani meri-

dionali di oggi dove vogliono andare? Quali sono i loro disagi fondamentali? Quali i desideri? Quali le paure e le angosce? Sono una generazione “quieta”, assente e indisponibile, chiusa in un individualismo narcisistico oppure sono una generazione che aspetta di crescere, colpita dalla sindrome di Peter Pan (cioè i cosiddetti bamboccioni!). In realtà per dare una risposta a queste domande in questa ricerca abbiamo analizzato il chiaroscuro della mente e del cuore del Meridione come è stato omologato dai mass-media. Esso è la società nella quale si vive la tragedia di una nuova contrastata e lacerante identità giovanile; nella tragedia meridionale cova dentro le maschere pubbliche un discorso più vero (il malessere giovanile è molto di più di un disagio; è la ricerca di un senso radicale e religioso dell’esistenza personale e collettiva). Quali sono le domande dominanti di oggi? Il lavoro e il bisogno di futuro. Nel ‘900 le domande erano quelle delle ideologie e del fatalismo, la religione era consolatoria e preparatoria. I valori fondamentali erano fede più che ragione, giustizia e libertà (intesa come libertà di un popolo) più che uguaglianza e meritocrazia. Negli ultimi 20 anni tutto è cambiato. Le domande dominanti non riguardano i sistemi di riferimento, ma la vita degli individui, i bisogni e i desideri degli individui; come se esistessero solo gli individui e non le loro società o i gruppi. Le parole dominanti sono: le felicità e le libertà (le libertà al plurale!). I giovani (anche quelli meridionali!) affermano attraverso l’agire di consumo, attraverso nuovi bisogni, un orizzonte di senso diverso per la felicità e le libertà. La felicità individuale è diventata la ricerca fondamentale prioritaria dell’esistenza; eppure questo tema già presente nello stesso dibattito politico e culturale. Si pensi alla storica “Dichiarazione di Indipendenza” USA dove si parla di “diritto di ogni uomo alla ricerca della felicità”. Ma le libertà come vie della ricerca della felicità da sole senza lo spirito di libertà, che è razionale, unitario e religioso, sono illusioni e alienazioni. Nella Costituzione Italiana si dice molto di più rispetto alla Dichiarazione di Indipendenza americana, perché si parla di solidarietà strutturale della società civile e dello Stato democratico di tutti gli uomini perché le disuguaglianze d’origine, essendo condizionanti, vanno rimosse (art. 3). Il diritto alla ricerca della felicità si traduce nella nostra Costituzione in un diritto al pieno sviluppo delle proprie potenzialità. Cosa accomuna i nostri giovani meridionali? Più una condizione che una possibilità reale. Oggi il soddisfacimento dei diritti elementari, cioè vivere, studiare, lavorare e mettere su famiglia è diventa-

to nel Sud difficile e non uguale. La felicità è un compito ma la felicità come bisogno appartiene a tutti per dotazione di nascita, non è ereditaria, è un patrimonio di virtualità ma solo individuali e sociali ma anche strutturali. La felicità nella nostra società invece è una gara al rialzo. Ad essa si mira attraverso la fatica della vita e la costruzione di una personalità eccezionale. Non è solo un'emozione ma una vincita e una fortuna. Il giovane meridionale di oggi crede nella fortuna, nel potere e come bene rifugio ancora nella famiglia e nell'amicizia.

Woody Allen diceva: "I soldi non fanno la felicità, figuriamoci la miseria". Il che vuol dire che la felicità non è soltanto emozione di un attimo, ma raggiungimento di un traguardo che si sposta sempre per l'incontentabile ingordigia umana. I giovani del Meridione sono tante tribù diverse tra di loro perché in esse si realizza e si acquisisce un'identità, ci si socializza e si acquisisce una personalità, si diventa un essere socialmente normale o deviante. Esistono da noi tanti mondi vitali quante sono le sottoculture giovanili, non solo dal punto di vista sociale e religioso, ma anche dal punto di vista degli interessi e dei luoghi (vecchi luoghi non esistono più, si riconoscono luoghi nuovi dove relazionarsi – vedi internet!). Nei giovani d'oggi la politica ufficiale è un disvalore nel senso che tende a scadere, ma la vita del politico con il suo carico di lusso, lussuria e potere attira e attrae veline e attori, attrici ed escort. Il conflitto generazionale e il conflitto sociale non riguardano più solo la famiglia, la scuola e l'ambiente di lavoro, i segmenti delle città, le vie del paese, e anche l'autenticità delle amicizia disinteressate, ma anche le telenovelas e i salotti televisivi della devianza in diretta.

Umberto Galimberti dice che il dramma dei giovani di oggi in generale è il loro nichilismo che è "l'ospite inquietante". Il malessere dei giovani non è solo la "tristezza inutile" di cui parlava Piero Balestro, ma soprattutto l'incapacità di "*Parlare l'amore*" (ed. San Paolo). E' in realtà un fenomeno complesso che ha un grosso spessore spirituale e culturale e riguarda i fondamenti della nostra stessa civiltà, che è la civiltà dei consumi e del benessere prevalentemente materiale che ha al centro la ricchezza finanziaria del "*Capitalismo parassitario*" di cui ha scritto Z. Bauman.

Oggi trionfa l'artificio rispetto al naturale: questo è il dramma. Nasce il mito della perfetta salute (che in realtà è utopistico!) rispetto a quello che

dovrebbe esserci e cioè il mito della buona salute. La cronaca è piena di fallimenti esistenziali e suicidi a catena delle giovani generazioni che troppo sbrigativamente vengono liquidati come eventi eccezionali e anormali; ma quando diventano ordinari e diffusi anche nella società meridionale vuol dire che è cambiata la qualità della vita del Sud. Ormai il malessere sociale è diventato un fatto culturale diffuso. La prova di ciò è data da alcuni indici di riferimento: la depressione non è più la malinconia di pochi giovani, ma oggi è tre volte maggiore rispetto agli inizi del '900. Il che significa che i giovani non riescono a vivere, non sono aiutati né dalle famiglie, né dalla scuola, né dal gruppo dei pari. I suicidi tra i giovani (tra i 15 e 25 anni), come è noto, si sono triplicati. Questi dati riguardano il Paese in generale ma hanno una implicanza anche nel Meridione sia di partenza che di arrivo. La seconda causa di morte dopo gli incidenti stradali è il suicidio giovanile. E' galoppante l'uso di droga (eroina ed estasi, cocaina). Questo vuol dire che si fugge da una vita impossibile. Ecco chi è "l'ospite inquietante", è il nichilismo. I giovani accostano il nichilismo nel momento in cui non riescono a trovare un sostegno e una prospettiva di senso. Il nichilismo è la conseguenza dell'abisso che si è creato tra le generazioni. E' una mancanza di comunicabilità tra genitori e figli. Marco Lodoli dice che "le nuove generazioni non sono in condizione di affrontare anche le situazioni più semplici". Secondo queste analisi gli insegnanti dovrebbero essere tutti di sostegno e terapia perché la maggior parte degli allievi incontrano difficoltà di socializzazione e di maturazione e non solo di apprendimento.

Qui nel Sud si capisce perché il desiderio di morire è diventato la via più breve per fuggire alle difficoltà della vita. Il paradosso di un mondo senza senso della vita è la ricerca (come si faceva nel passato!) di un senso allo stare insieme, per trovare un vero aiuto per superare le difficoltà e respirare un clima buono e favorevole, cioè capace di generare una pausa gioiosa nel cammino della vita collettiva, la speranza dei disperati. Il malessere giovanile meridionale dipende dalla cultura e dalla politica e non solo dalla società "mediatica" e dalle difficoltà individuali dei giovani. I fattori determinanti e performativi sono la cultura che interiorizzano e la condizione triste che sperimentano. I giovani diventano così sempre più invisibili e privati. La loro visibilità esplose in ribellismo silenzioso che prelude a forme eclatanti che bisogna al più presto prevenire soprattutto a livello degli adolescenti e in particolare delle adolescenti.

La felicità delle persone non dipende certo dalla politica ma dalle scelte valoriali di ogni singola persona, però senza la buona politica aumenta l'infelicità delle persone. Il compito della politica è quello di far crescere i *beni comuni relazionali* (fede e istruzione, lavoro ed economia, famiglie società salute e ricerca, ecc.). Se la politica non fa il suo dovere aumenta l'infelicità delle persone. Non è l'economia che guida le persone ma i valori scelti o imposti. La Religione fa scoprire l'infelicità ma non fa trovare attualmente le condizioni desiderate e concrete di una vita felice, ma offre la radice spirituale e la fonte comunione della sua sperimentazione. Bisogna coltivare una visione più strutturale e realistica della politica, e in questo senso più spirituale e meno monetizzabile, perché deve servire a creare oltre gli interessi privati, progetti collettivi di solidarietà, di giustizia sociale e di bene comune. C'è quindi un nesso virtuoso tra buona politica e felicità e questo è possibile se cresce l'anima credente e il tessuto sociale e relazionale di riferimento.

“*La solitudine del giovane meridionale*” è grande e acuta, interiore e prospettica. Si direbbe una forma di caduta regressiva del self plurale nel mare nero che è stata una caratteristica antica del meridionale, tenace e volitivo, ma immerso nel vortice della depressione, che una volta lo portava a reagire e a bucare il destino “nero” da solo, ora dovrebbe spingerlo alla solidarietà dei poveri e alla organica protesta civile dei giovani disoccupati. Di questo problema ci si occupa solo in certi momenti rituali della vita culturale e politica come le elezioni e le manifestazioni civili, nei dibattiti delle TV locali come nelle assemblee di Istituto sull'educazione alla salute e alla legalità ma non si fa altro né di più.

La Chiesa si sta interrogando sulla fede dei giovani meridionali e sul volume del loro smarrimento esistenziale e progettuale, sui contenuti della libertà conquistata e dilatata e sulla loro miseria etica di responsabilità sociale e di maturità civile e politica. L'analisi è a doppia lettura e a duplice direzione: dalla Chiesa alla Società giovanile e viceversa. Dalla struttura di sistema alle ricadute nel mondo vitale complessivo e in quello giovanile in particolare. Gli educatori di ruolo (sacerdoti, docenti, genitori e animatori sociali) aspettano un quadro nuovo e aggiornato di agevole impegno formativo con progetti e strutture facilitanti. Intanto il lavoro onesto e stabile precipita nel suo valore e nella sua credibilità di possibili-

tà e quindi di disponibilità. Secondo l'Eurostat, l'ufficio europeo di statistica, ma anche secondo le altre fonti come l'Istat e la Banca d'Italia, come abbiamo notato, nel 2010 la Sicilia con il 42,9% è tra le dieci Regioni europee con il più alto tasso di disoccupazione giovanile e col 13,9% di tasso di disoccupazione è la prima regione d'Italia, seguita da vicino dalla Sardegna e dalla Campania.

La maglia nera, come si dice, tocca a Palermo, capitale dei disoccupati, ad Agrigento porto-rifugio degli immigrati e alla disoccupazione femminile più forte e urgente sul piano sociale. Secondo i dati Istat, riferiti al 2007, la Sicilia è la regione d'Italia con il più alto tasso di disoccupazione femminile ma da questi dati, dopo l'indignazione iniziale per le consistenti risorse quantitative e qualitative di capitale umano formato, sprecato e destinato all'emigrazione, non è venuta fuori dal buco della ragnatela nessuna progettualità mordente e di svolta. Bisognerebbe invocare di nuovo, come si faceva nel passato, i Vespri siciliani dello spirito e del cambiamento contro l'ascarismo letale e il conformismo pernicioso.

Nel suo labirinto culturale e politico il Sud deve poter vedere mediante la luce della fede, della ricerca e della cultura una via maestra della politica come socializzazione civica all'impegno generoso di studio, di sana imprenditorialità e di lavoro nel quadro di una "spiritualità di economia di comunione" secondo l'ispirazione di Chiara Lubich e alla luce delle riflessioni teoriche di Stefano Zamagni e Luigino Bruni riuscire anche a costruire una rete federale e solidale di "economia di Comunità" nel Sud. Il pubblico è un referente se è quadro programmatore di strutture e incentivi per attirare e calamitare in modo trasparente e legale, il privato sociale con le sue "mille non proroghe" e i suoi poli di impresa e lavoro, come le PMI del Meridione. Ho sostenuto in altri luoghi la tesi della proprietà umana come diritto fondamentale della persona umana e valore centrale di una comunità di persone in un contesto di articolazione federalista dello Stato comunità di persone senza ricadere nel Risorgimento delle piccole patrie.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Luciano Nicastro, *Terza via come prassi...* Rubbettino, ed. 2009

## CONCLUSIONE - IMMAGINO... LUCI VICINE DI SPERANZA CIVILE

Con questa ricerca ho inteso non solo descrivere nelle sue linee essenziali il fenomeno della condizione giovanile meridionale ma fornire anche una molteplicità di riflessioni e di spunti programmatici e strategici sulla rinascita programmata del Meridione come area di ricerca di una nuova unità identitaria assumendo il dato di partenza della sua situazione a pelle di leopardo non come supina accettazione della sua frammentazione e lacerazione spirituale, né come segno di mero declino, inevitabile e fatale, ma come punto di ripartenza per uno sviluppo più giusto e più solidale a misura di uomo-persona e non solo di individuo prevaricatore ed egoista, ma di comunità democratica senza indulgere al populismo meridionalistico.

Se il bullismo sociale, diffuso anche nel Meridione con le sue diramazioni giovanili, raccoglie ancora nel tessuto sociale nuove catene di induzione al consumismo e offre una via privilegiata al facile profitto e allo sfruttamento programmato dei giovani, bisogna operare una grande scelta strategica nuova e inversa, quella di amare i giovani e di lottare per la loro liberazione e la loro valorizzazione e non semplicemente e tardivamente quella di “*medicalizzare le devianze giovanili meridionali*”. Si tratta di assumere i luoghi strategici, in una logica sinergica di rete formativa e civile, di una socializzazione politica democratica (famiglia, scuola, chiesa, strada e società civile) come leve di un cambiamento possibile e non solo desiderabile, realizzabile e non solo futuribile con nuove figure di educatori civici, naturali o volontari, di animazione alle virtù e alle capacità di gestione delle infrastrutture di dialogo e di socializzazione nella strada e nei pubs, negli oratori e nell’associazionismo di promozione della fruizione delle arti e della loro forza spirituale e formativa.

*Immagino* di fare un viaggio nel mondo giovanile del Sud alla maniera di Don Bosco, di Don Milani e di Don Pino Puglisi per togliere alla criminalità “nera” i giovani del Sud e di organizzare l’esercito della rivoluzione meridionale “non violenta” mediante la pedagogia della libertà e della solidarietà, della rinascita religiosa e credente dell’anima meridionale.

*Immagino anche tanti educatori di strada* che adeguatamente preparati possano svolgere un servizio di volontariato civile non solo come custodi di

luoghi e di beni culturali o samaritani del bisogno ma anche come profeti di un mondo nuovo e architetti di una nuova economia di Comunità e di una democrazia piena non solo di regole e di rappresentanti validi, ma di costruttori, pensatori, decisori e servitori di bene comune in crescita su tutti i piani del vissuto individuale e collettivo per tutti i meridionali, sia per gli indigeni che gli immigrati. Diceva Gandhi: «*Prendi un sorriso, regalalo a chi non l'ha mai avuto, prendi un raggio di sole e fallo volare, prendi ora la crema e ponila sul volto di chi non ha mai potuto, prendi il coraggio e mettilo nell'anima di chi non sa lottare, prendi la speranza e vivi nella sua luce, scopri l'amore infine e fallo conoscere al mondo*». Era il suo Vangelo "implicito". Gandhi infatti rimproverava i cristiani la mancanza di coerenza, non rifiutava la testimonianza e il messaggio d'amore di Cristo.

Ecco perché Gesù Cristo non si è fermato a Eboli!

## AFFERMAZIONE O SOPRAFFAZIONE? QUANDO LA FORZA DIVENTA VIOLENZA ... COME PREVENIRE?

di

Lucia Nicastrò<sup>33</sup>

### I - CAPIRE LA DIREZIONE DELLO SVILUPPO

Ci troviamo oggi di fronte ad un evidente cambiamento delle modalità con cui le persone, dai più piccoli ai più grandi, si affermano per ottenere ciò di cui hanno bisogno, passando dall'espressione pacifica di sé alla sopraffazione dell'altro.

Sempre più spesso assistiamo a fatti di cronaca nera particolarmente cruenti, la violenza arriva a dilagare nelle nostre vite, piangiamo sui bambini uccisi, ci indigniamo per quelli stuprati, venduti, prostituiti, ma spesso è più difficile guardare a fenomeni più sottili, meno eclatanti, ma estremamente diffusi e non meno dannosi: casi in cui il mancato accoglimento dei bisogni profondi del Sé produce la perdita di capacità vitali importanti, compromettendo benessere e salute e, a volte, scatenando comportamenti violenti.



<sup>33</sup> Lucia Nicastrò, Psicologa, Psicoterapeuta Funzionale, Psicologa dello Sport. Membro in qualità di socio psicoterapeuta della S.I.F., *Società Italiana di Psicoterapia Funzionale*. Attualmente docente presso la *Scuola Europea di Specializzazione in Psicoterapia Funzionale* (sede di Catania) e Psicoterapeuta degli allievi in formazione, svolge attività libero-professionale di psicoterapia individuale e di gruppo. Da anni si occupa di Formazione rivolta ad insegnanti, genitori e operatori del sociale. Ha pubblicato diversi articoli: "Lo sviluppo Funzionale del Sé e il Benessere nell'infanzia" in "Mondi Vitali" – quadrimestrale di Cultura e di Formazione Socio Psico Pedagogica – anno II, n°1 gen-apr 2004, Ragusa; "La Nostalgia. Aspetti psicologici e psicofisiologici" in collaborazione con il prof. Vezio Ruggieri, in "Arti Terapie" n° 3/4 marzo-aprile, Anno XII 2006; "Tra dire e fare" per "Free Time in Ragusa", n° 1, aprile 2007; "L'Affido Familiare come risorsa per il minore e la famiglia in difficoltà" su "Insieme" anno XXIII, n° 446, maggio 2007; "Uno sguardo ai bisogni dei bambini: la scommessa dell'Affido Familiare" in corso di pubblicazione ancora per "Insieme". "Sostenere l'infanzia oggi: l'Affido Familiare come risorsa", sul sito web [www.quoradimonterosso.it](http://www.quoradimonterosso.it) il 14/06/2007; "Ecco chi e come usa internet in provincia di Ragusa" per "Free Time in Ragusa" n° 3, giugno 2007.

E' per questo che diventa fondamentale, se si ha a cuore il futuro delle nuove generazioni ed il loro benessere, occuparsi di un fenomeno che riguarda la direzione verso la quale i nostri ragazzi oggi stanno crescendo.

Purtroppo, sempre più spesso, sono gli stessi bambini e ragazzi che diventano artefici di comportamenti che mettono in atto prepotenze gravi ed azioni violente nei confronti dei compagni o addirittura di altri adulti. Da quando il fenomeno del "Bullismo" è entrato nelle nostre vite si sono messi in atto differenti interventi finalizzati a contrastarlo e, sebbene si siano chiarite le motivazioni e le condizioni spesso scatenanti la violenza tra i più piccoli, non sembra ancora chiaro quale debba essere il tipo di intervento utile a bloccare queste forme di violenza e, ancora più importante, a prevenirle.

La divulgazione sempre più massiccia di notizie riportanti azioni di violenza non equivale necessariamente ad una reale presa di coscienza ed all'avvio di azioni che possano realmente aggredire il problema. Anzi, il diffondersi di un vero e proprio allarmismo nel mondo adulto che deriva dall'oggettiva paura e difficoltà a gestire il problema, scatena il rischio di rimanere immobilizzati e di "abituarsi al problema", considerandolo alla fine "normale", come una condizione legata all'attuale momento storico, ad una specificità delle nuove generazioni, quindi non risolvibile. Questo atteggiamento è rischiosissimo, proprio perché toglie agli adulti la responsabilità nei confronti dei più piccoli, mettendo in atto troppo spesso un atteggiamento delegante dove non si capisce più di chi è la responsabilità...di genitori, insegnanti, psicologi...

Dice Jonas: «Non permettere che la paura distolga dall'agire, ma piuttosto sentirsi responsabili in anticipo per l'ignoto costituisce, davanti all'incertezza finale della speranza, proprio una condizione della responsabilità dell'agire: appunto quel che si definisce il "coraggio della responsabilità"» (H. Jonas, 1990).

## II - DA DOVE NASCE LA VIOLENZA?

Molte sono state le Teorie che hanno tentato di individuare le cause dei comportamenti violenti nelle persone, dalle teorie biologiche, che hanno messo l'accento sugli aspetti biologici e fisiologici dell'aggressività e della violenza, a quelle di stampo psicoanalitico, secondo cui il bambi-

no fin dalla nascita è soggetto a pulsioni distruttive. Tuttavia oggi anche questa posizione sembra superata, in quanto si dà maggiore spazio all'importanza dell'ambiente di vita del bambino nella strutturazione di certe modalità violente di relazione.

Si sono dimostrate per esempio in ambito genetico (Siegel, 2001) le modificazioni che i collegamenti neuronali possono assumere se si modificano le condizioni ambientali, le modalità educative, le risposte che vengono date ad una persona. Un bambino, in realtà, non può diventare distruttivo e violento se c'è un ambiente attento ai suoi bisogni. Sono invece le continue risposte inadeguate provenienti dall'ambiente nel quale il bambino vive che portano alla formazione di un Sé fragile e insicuro e potenzialmente violento.

Gli studi più recenti, riguardanti i complessi processi che sono alla base dello sviluppo della persona (Rispoli, 2004), hanno oramai evidenziato, in maniera puntuale e precisa, l'importanza che assume la possibilità di vivere Esperienze di Base positive durante i primi anni di vita, a tutti i livelli e nei molteplici contesti nei quali il bambino si muove, in quanto tali esperienze costituiscono i presupposti fondamentali per l'armonico sviluppo dell'identità della persona.

Attraverso lo studio evolutivo delle Esperienze di Base del Sé nel corso dello sviluppo del bambino è possibile superare le teorie secondo cui il bambino alla nascita si trovi in uno stato caratterizzato dalla presenza di meccanismi di scissione psichica ed in preda ad angosciose pulsioni aggressive o comunque in una condizione di mancata maturazione. Sappiamo oggi che il bambino fin dalla nascita – per non parlare del periodo della vita intrauterina – si trova in una condizione di integrazione originaria di tutti i suoi funzionamenti profondi, vivendo il suo contatto col mondo non attraverso specifiche parti del corpo o con una modalità parziale o “immatura”, ma attraverso tutto se stesso.

Lo Sviluppo evolutivo dunque non è più pensabile come *successione di tappe che portano dalla parzialità alla maturità*, ma come un processo di complessificazione di Funzioni in un organismo che è già intero, come attraversamento delle varie Esperienze di Base del Sé, finalizzato al consolidamento di capacità che già si possiedono, adattandole a contesti differenti.

Il *Modello del Neo-Funzionalismo* portato avanti da Luciano Rispoli, ha permesso negli ultimi trent'anni di ricerca, studio ed osservazione, di individuare con estrema precisione l'importanza che hanno le modalità con cui vengono vissute alcune Esperienze Basilar del Sé nel bambino nell'ambito della relazione con i suoi genitori e con l'ambiente in generale. Parlare di *Integrazione profonda* vuol dire *guardare alla persona nella sua interezza*, nella complessità di *Funzionamenti di fondo* che sono al contempo di natura cognitivo-simbolica, fisiologica, emotiva, postural-muscolare, senza mai presupporre una predominanza di un aspetto rispetto all'altro. Il benessere nella vita è sempre garantito dalla possibilità di preservare il rapporto di complessità e connessione profonda tra tutti questi *Piani di Funzionamento* della persona.

Non è quindi possibile pensare, ad esempio, ad una condizione di calma come ad un semplice stato d'animo, scisso da tutto il resto, ma ad una complessa esperienza, resa possibile da un intreccio profondo di Funzioni: uno *stato emotivo* di tranquillità e calma, ma anche una condizione *fisiologica* di allentamento, contraddistinto, ad esempio, da un respiro diaframmatico profondo, da sensazioni interne piacevoli, un assetto *cognitivo* caratterizzato da pensieri fluttuanti e non fissi su qualcosa in particolare, (quindi da una vigilanza ridotta), un tono *muscolare* morbido e allentato, non rigido o in ipertono ed una *postura* morbida ed allentata.

Le *Esperienze di Base del Sé* sono dunque *esperienze concrete di vita, vissute nell'ambito della relazione, attraverso cui la persona soddisfa i suoi Bisogni profondi* (amore, movimento, esplorare, contatto, percepirsi, essere contenuto, esprimere, etc...). Sono quindi i "mattoni" su cui si costruisce la vita, perché crescendo diventano VERE E PROPRIE CAPACITÀ della persona.

In ogni Esperienza di Base partecipano indistintamente tutte le Funzioni del Sé della persona senza una predominanza o un'importanza di una rispetto alle altre; in realtà ciò che differenzia un'Esperienza dalle altre (per esempio l'*Aggressività* dalla *Tenerrezza* o ancora da quella dell'*Essere Tenuti*) è la particolare "Configurazione Funzionale", ovvero la modalità con cui ogni Funzione psicocorporea si delinea rispetto alle altre. Quindi, a seconda dell'esperienza che di volta in volta la persona vive, avremo un pensiero razionale vigile, assente o allentato, una condizione neurovegetativa caratterizzata da allentamento (vago-tonia) o da eccitazione (simpaticotonia), una condizione di rigidità o morbidezza a livello muscolare e

posturale, una precisa coloritura emozionale; un complesso intreccio dunque di Funzioni del Sé precisamente congruenti tra loro che rendono possibile questa o quella Esperienza di Base.

Negli interventi finora realizzati contro la violenza nei più giovani ci si è soffermati quasi esclusivamente su aspetti che privilegiano l'aspetto prevalentemente cognitivo, in particolare per ciò che riguarda l'aspetto delle regole, dei valori, della consapevolezza, etc...; ma per affermare una vera e propria cultura della pace e della tolleranza è necessario intervenire andando a guardare il bambino e il ragazzo nella sua interezza e complessità di Funzionamenti di fondo.

E' necessario quindi farsi promotori di innumerevoli interventi volti, non solo a sensibilizzare i ragazzi verso la pace e la tolleranza, ma anche e soprattutto a "costruire esperienze concrete" in cui questi concetti possano realizzare, altrimenti si rischia di rimanere sempre ad un livello di "informazione", che non è sufficiente poiché parziale e quindi superficiale.

Per esempio, una persona potrebbe essere capace di usare parole che vanno nella direzione della pace e dell'amore, ma nei fatti essere incapace di sentire profondamente questi sentimenti nelle varie situazioni quotidiane che la vita gli presenta, quindi non essere realmente capace di creare un clima di accoglienza, comprensione e calore. Se pensiamo che questa persona spesso è un genitore o un'insegnante, capiamo bene la valenza che questo aspetto acquista nell'ambito della relazione educativa, in qualsiasi contesto essa venga realizzata.

Per poter compiere un'analisi attenta e precisa sulla prevenzione della violenza quindi, è necessario chiedersi dove la violenza affonda le sue radici, *quali sono le Esperienze di Base che, se vissute ripetutamente, orienteranno verso stili di funzionamento violenti o non violenti* e quali siano le capacità che l'adulto debba mettere in gioco nella relazione con il bambino per favorire quelle Esperienze di Base necessarie per garantire il suo benessere.

Nell'ambito delle ricerche svolte da Luciano Rispoli e collaboratori, tese all'individuazione delle Esperienze di Base alterate nelle modalità comportamentali tipiche della violenza e sopraffazione<sup>34</sup>, si sono delineate in particolare alcune di queste, che appaiono profondamente compromesse: l'Aggressività, la Forza, la Rabbia, la Tenerezza.

---

<sup>34</sup> Ricerca: "Alle Radici della Violenza. Per lo sviluppo di una vera cultura della legalità e della solidarietà", Rispoli 2005.  
Ricerca: "Capricciosità e Oppositività nei bambini tra i 2 e 4 anni", Rispoli 2007.

## II. 1 - L'AGGRESSIVITÀ

Molto spesso l'AGGRESSIVITÀ viene confusa con la propensione all'aggressione, in realtà non è sempre così. Il termine aggressività deriva dal latino "ad-gredior", che significa letteralmente "andare verso". L'azione "aggressiva" di avvicinarsi a qualcuno per ottenere qualcosa, indica chiaramente l'uso della forza nei confronti di qualcun altro e consiste in un movimento netto, deciso, a volte giocoso o benigno (accattivarsi l'altro, tirarlo dalla propria parte).

Esiste una forma di aggressività definita come *Aggressività Affettuosa – giocosa*, che consiste proprio nell'aggreddire l'altro affettuosamente attraverso il gioco. E' un'esperienza pienamente visibile nei bambini che adorano farsi fare il solletico dalla mamma o dal papà, farsi "sbatacchiare" o farsi "schiacciare" leggermente sul letto, farsi tirare o lanciare in aria, fare la lotta affettuosamente tra di loro; non vi è nulla di "cattivo" in tutto ciò, ma un'occasione di divertimento e di espressione della propria forza senza assolutamente presenza di rabbia o intenzione di offesa. Ciò è visibile se guardiamo le Funzioni che permettono tale Esperienza di Base: è evidente un'emozione di determinazione legata alla giocosità, dei movimenti che sono diretti e privi di esitazione, uno sguardo tranquillo e divertito, la forza e la tensione muscolare che accrescono enormemente adattandosi alla situazione, una consapevolezza chiara dell'obiettivo che si vuole raggiungere, un'immaginazione congrua e una condizione neurovegetativa in stato di netta eccitazione fisiologica (ma non di allarme).

Tale capacità si può alterare se gli adulti la equivocano, la ostacolano, perché ne hanno timore, oppure la criticano...è allora che i bimbi imparano a difendersi, abbandonando la sfumatura giocosa, per dirigersi verso l'Aggressione. La Forza insita nell'Aggressività rischia così di mescolarsi alla rabbia e la persona, a questo punto, non ne avverte più il carattere gioioso ed affettuoso, ma solo la cattiveria ed è costretta a comprimerla, trattenerla, soffocarla.

Quando il bambino viene costretto ad usare l'Aggressione troppo spesso per difendersi, come unica modalità possibile da usare con l'altro, l'Aggressività diventa Violenza gratuita. Non è più motivata e ristretta a situazioni estreme, ma viene utilizzata incessantemente, anche in situazioni che non la richiedono.

Ecco che troviamo bambini e ragazzi che non sanno più giocare divertendosi, cogliamo sempre più spesso sguardi accigliati, pugni stretti e tendenza alla lamentosità.

## II.2 - LA FORZA

La FORZA non è aggredire, sopraffare l'altro per raggiungere i propri scopi; nella Forza vera non c'è Rabbia, non c'è volontà di nuocere agli altri.

La Forza è un'Esperienza di Base molto importante per ogni persona ed inizia ad essere presente molto precocemente, fin dalla vita neonatale, complessificandosi sempre più ed assumendo via via delle coloriture differenti: dalla *Forza Originaria* del neonato, che si diverte a spingere con i suoi piedini sulla pancia della mamma che gli cambia il pannolino, o ancora la Forza che adopera per spingere via con le sue braccine un contatto troppo ravvicinato ed invasivo, per “prendere le distanze”, alla *Forza Morbida* con cui il bambino molto piccolo prende, afferra, manipola, sposta oggetti; la capacità di prendere il dito dell'adulto e stringerlo forte, staccare il ciuccio dalla propria bocca, afferrare il peluche e abbracciarlo prima di addormentarsi; alla *Forza Calma*, come capacità di dimostrare all'altro ciò di cui è capace, esprimendo ciò di cui si è convinti attraverso un *tono di voce* sicuro e fermo, non tremolante, una *postura* fiera, uno *sguardo* sicuro, schietto e aperto, dei *muscoli* tonici, energici, ma non rigidi, dei *movimenti* calmi, tranquilli, che emanano serenità e sicurezza, la presenza di *idee e convinzioni* salde, la scelta delle *parole* più adatte.

Tale esperienza, se fatta più volte e con le adeguate modalità, permane nel bagaglio delle capacità della persona per tutta la vita e tutte le volte che sarà necessario farsi spazio, distanziarsi da qualcosa o da qualcuno, affermare la propria opinione con una Calma che trasmette la sicurezza, uscire da situazioni invischianti e fastidiose, la persona potrà attingere a questa capacità. Per questo, a ben poco servono l'attacco, l'aggressione o la rabbia per esprimere la Forza.

La Rabbia, contrariamente a ciò che comunemente si pensa, non aiuta a convincere gli altri della bontà e del valore di ciò che intendiamo fare o dire; anzi, essa rende la comunicazione più difficoltosa e, il più delle volte, la interrompe; una convinzione o una richiesta espresse con determi-

nazione, ma anche con serenità, spingono di più verso un confronto positivo e, quindi, efficace.

### II.3 - LA RABBIA

I bambini provano *RABBIA* con facilità quando avvertono incomprendimento o insensibilità da parte degli adulti, ma altrettanto facilmente e rapidamente escono dalla rabbia per tornare alla Calma, alla Tenerezza, al Contatto. Riescono a passare dalla rabbia molto forte col desiderio che il genitore scompaia, al perdono e all'amore per l'altro. Tuttavia, quando il genitore non riesce a calmare il bambino o quando non permette l'espressione aperta della rabbia criticando o disprezzando il bambino o minacciandolo di lasciarlo, di andarsene, questi dovrà scegliere tra la libera espressione di sé e la possibilità di conservare l'affetto dei genitori ed imparerà via via a trattenere la rabbia, ad indurirsi, così la rabbia diventerà rancore, distruttività, violenza. Troppo spesso i bambini ed i ragazzini tendenzialmente arrabbiati e violenti sono bambini e ragazzini che hanno perso la sicurezza di essere amati, di poter esprimere tutto ciò che provano senza correre il rischio di perdere la cosa più importante per loro: l'amore da parte dei genitori. E' qui che l'adulto dovrebbe essere capace di usare la sua Forza e la sua Calma per modificare e sciogliere i momenti di rabbia del piccolo. Anche nell'adulto rimanere intrappolato nella rabbia non è buono, non solo perché dannoso per l'organismo, in quanto scatena tutta una serie di modificazioni fisiologiche legate ad un'esagerata e pericolosa attivazione del sistema della *simpaticotonia*, (*respiro alto e trattenuto, battito cardiaco in accelerazione, aumento della pressione del sangue, produzione di adrenalina, cortisoidi...*) o anche una spasmodica presenza di *fantasie distruttive* e di *reazioni emotive violente* che oscurano la razionalità e la lucidità; ma anche perché non gli permette più di attingere a quella Forza e Determinazione che gli permetterebbe invece di modificare con calma e contatto emotivo uno stato di malessere che fa stare male il bambino. Calmare un bambino arrabbiato, scioglierlo e riportarlo alla quiete, aprire un broncio sempre innescato è responsabilità e compito degli adulti, in qualsiasi circostanza essi siano. Si tratta, in poche parole, di saper rispondere con attenzione ai suoi Bisogni Fondamentali, per evitare che ricorra quasi esclusivamente alla Rabbia per affermare se stesso.

## II.4 - LA TENEREZZA

La *TENEREZZA* è un'Esperienza di Base del Sé che viene troppo spesso squalificata nella società di oggi, la quale porta avanti in modo sempre più pressante un modello caratterizzato dalla durezza, dal resistere a tutti i costi, da una condizione di sradicamento esagerato dagli affetti, che non concede lo spazio necessario alla *Morbidezza* e alla *Necessità dell'altro*. Oggi sembra proprio che mostrare la fragilità, chiedere aiuto quando è necessario sia diventato un disvalore, un atteggiamento da deprecare. Molti lo reputano un atteggiamento “da bambini” o peggio ancora “infantile”, attribuendo all'essere piccoli un'accezione negativa.

In realtà se guardiamo come funziona un bambino piccolo, vediamo che non vive questa condizione come penosa, bensì gode pienamente quando viene aiutato dall'adulto nelle cose difficili della sua vita. Troppo spesso si ritiene che diventare grandi significhi non aver più bisogno...ma non è assolutamente così! Ed anche nei più piccoli si insinua precocemente questa convinzione...ascoltiamo spesso bambini di 6, 7 anni o ragazzini di 12 anni che sono convinti di dover fare tutto da soli, di non dover “pesare” sui genitori. Questo lo porta ad indurirsi, a stringere i denti, ostentando una forza e una sicurezza false, che servono soltanto a mascherare una fragilità che non ha possibilità di essere mostrata. Ecco che incontriamo sempre più spesso ragazzini e ragazzine che “fanno da soli”, anche per timore di essere presi in giro, di essere considerati “piccoli”, come se “essere grandi” significhi essere capaci ed essere piccoli esprima una condizione di incapacità. Così, più si va avanti credendo di farcela, più si finisce per credere che, anche nei problemi più grandi non c'è nessuno a cui potere chiedere aiuto o da cui poter ricevere Tenerezza e appoggio.

Infine, non dimentichiamo che è sulla Tenerezza e sulla dolcezza che si fondano, si costruiscono e si mantengono le relazioni affettive e la capacità di rimanere aperti all'altro senza sfociare nella prevaricazione e nella violenza. Quando prevale la durezza e la chiusura, non possono esserci relazioni affettive soddisfacenti.

### III - COME PREVENIRE?

Pensando ad un intervento di prevenzione primaria dell'aggressione e della violenza, risulta estremamente importante riuscire a cogliere i *segni precoci* dell'insorgenza di alterazioni delle varie Esperienze di base, proprio per poter intervenire il più presto possibile ed evitare che queste alterazioni sfocino in un vero e proprio comportamento violento e in sintomi di malessere nei bambini. I segni precoci che possono darci conto del funzionamento complessivo del bambino sono numerosi, ma spesso meno evidenti e molto diversi da quelli che solitamente vengono presi in considerazione. Per avere una certa capacità predittiva, questi devono riguardare tutti i livelli di funzionamento dell'organismo, in una visione multidimensionale e complessiva. Diventa quindi importante guardare, per esempio, al modo di *muoversi* del bambino, valutando se i suoi movimenti sono prevalentemente ampi o piccoli, a scatti o morbidi, lenti o veloci, se si lascia andare o è sempre un po' trattenuto; al contempo è importante raccogliere informazioni che arrivano dagli *apparati fisiologici interni*: il respiro profondo e diaframmatico (indicatore della calma) o toracico, la tensione muscolare di base, la sudorazione frequente. Attraverso queste *Funzioni* è possibile osservare se il bambino può Stare tranquillo e sereno, se vive piacevolmente l'Essere Tenuto, se si Abbandona con facilità nelle braccia dell'adulto, se può usare la Forza Calma (Rispoli, 2004).

Sempre più spesso vediamo bambini molto piccoli che manifestano, già a partire dai 3 anni, alterazioni nell'Esperienza di base della Forza, dell'Aggressività, della Tenerezza, che tendono spesso ad una modalità capricciosa di relazionarsi, ad una rabbiosità sempre pronta a scattare in qualsiasi momento, ad una lamentosità spesso presente nella voce, ad un broncio sempre innescato... Spesso nelle relazioni significative con questi bambini troviamo adulti che hanno difficoltà a calmare, a comprendere, a tenere e contenere la loro rabbia o che sminuiscono certe reazioni, ritenendo, semplicisticamente, che si tratta di una fase della vita e che passerà da sola... così facendo ci si toglie una responsabilità che invece è propria degli adulti, quella responsabilità che «è la *cura* per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando “apprensione” nel

caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell'essere». <sup>35</sup> Dunque la domanda costante da farsi è «Che cosa capiterà a *quell'essere*, se io *non* mi prendo cura di lui? Quanto più oscura risulta la risposta, tanto più nitidamente delineata è la responsabilità» <sup>36</sup>.

A tal proposito è estremamente necessario che tutti gli adulti indistintamente (genitori, insegnanti, pediatri, etc...) possano cogliere precocemente i segnali del disagio molto prima che si arrivi all'esplosione di patologie o di comportamenti violenti, fermandosi a riflettere sulle proprie modalità di relazione con i più piccoli, in modo tale da favorire tutta una serie di Esperienze di base necessarie per il benessere dei nostri bambini.

E' bene ricordare che alla base della violenza si rintraccia una difficoltà, e nei casi estremi, una incapacità di gestire le proprie emozioni di fronte a situazioni difficili, ed una inadeguatezza nell'uso della propria Forza.

Molto spesso “fermare” con Forza e Calma una crisi di collera di un bambino genera in lui, in un primo momento, una crisi di rabbia molto più forte; è allora che vediamo bambini che scalciano, urlano, piangono e si dimenano...ma il loro bisogno in quel momento è quello di essere Tenuti e Contenuti, di sentire che c'è qualcuno con lui che accetta la sua rabbia, la sua disperazione, senza criticarlo, ma tenendolo con morbidezza e con determinazione. Purtroppo tale reazione scatena troppo spesso nei genitori un senso di colpa e la convinzione che il limite possa far soffrire il bambino; questa sensazione porta così il genitore ad accontentare il bambino in ogni sua manifestazione e richiesta commettendo il “tragico” errore di credere che tale accondiscendenza possa renderlo felice.

Il compito fondamentale degli adulti, pertanto, deve essere quello di riconoscere il vero bisogno del bambino, che spesso è quello di essere Ascoltato, Capito, Fermato, insegnandogli, non solo con le parole, ma con l'esperienza concreta, che è possibile sciogliere la rabbia ritornando al contatto, alla calma, ed accettando, perché no, che non sempre si può avere ciò che si vuole e promuovendo, a tale scopo, modalità alternative per esprimere i propri bisogni e i propri sentimenti di frustrazione e delusione.

Questo vuol dire insegnare loro ad affrontare le difficoltà della vita.

---

<sup>35</sup> H. Jonas, *Il principio di responsabilità*, Einaudi, Torino, 1990, pagg. 284-287

<sup>36</sup> *Ibidem*.

## BIBLIOGRAFIA

Caruana G., Tesi di Specializzazione in Psicoterapia dal titolo “*Alle radici della violenza: una ricerca e alcune ipotesi interpretative*”, Aprile 2007

Rinaldi N., Scuderi M., “*Bulli a 4 anni? Segni precoci in bambini anche molto piccoli*”, Poster presentato al Congresso Internazionale di Psicoterapia Corporea, Parigi, 8-11-2008

Rispoli L., *Esperienze di Base e Sviluppo del Sé*, Franco Angeli, 2004

Siegel D., *La Mente Relazionale*, Cortina Raffaello, 2001

## LE EMOZIONI DEL CONFLITTO E LE EMOZIONI DELLA NEGOZIAZIONE

di

Giovanni Belluardo<sup>37</sup>

Ritengo non si possa studiare la mediazione senza affondare lo sguardo nella dinamica emozionale ed in particolare nella dinamica delle emozioni di collera, tristezza, paura. Il contatto con queste emozioni, faticosissimo e talvolta devastante, è di fondamentale importanza nei processi di definizione delle differenze.

La differenza è “l’atomo indivisibile del pensiero” (Bateson, 1976, tr. it. 1979), la condizione necessaria per cogliere il “reale” fuori di noi e dentro di noi. Se tutto fosse di un solo colore, se tutto fosse giallo, non potremmo percepire neppure il giallo. Percepriamo il giallo perché lo differenziamo dal verde: senza la percezione della differenza non avremmo neppure il concetto di colore.



### I - IN PRINCIPIO C’ERA LA DIFFERENZA

Dunque in principio c’era la differenza e la necessità di definirla (Selvini Palazzoli al., 1976). La percezione della differenza ha effetti fondamentali non solo sulla dinamica del pensiero, ma anche sugli assetti affettivi e sui processi comportamentali: svolge una funzione simile al punto

<sup>37</sup> **Giovanni Belluardo**, psicoterapeuta, insegna Psicologia clinica e Psicologia sociale presso l’università di Catania. Ha pubblicato vari saggi fra cui, presso la F. Angeli, *Contadini in Sicilia. Problemi Psicosociologici del sottosviluppo* (1976), *L’insegnante, l’allunno e lo specchio. Relazioni di aiuto e sopravvivenza psicologica* (1992), *Ognuno sta solo?. L’io è l’altro: altruismo e aspettativa d’identità* (2006).

di appoggio della leva di Archimede. Se Archimede aveva bisogno di un punto di appoggio per sollevare la terra, noi abbiamo bisogno della differenza per definire la relazione e le caratteristiche degli oggetti e dei soggetti. La dinamica delle relazioni fra le persone e fra gli oggetti, la dinamica delle relazioni “fra” e “dentro” le persone costruisce le caratteristiche (le differenze) e il senso delle caratteristiche (Belluardo, 2006, pp. 139-142). L'identità è figlia della differenza. Se perdiamo la differenza, perdiamo la relazione e l'identità; perdiamo la possibilità stessa di cogliere il reale.

## **II - DEVITALIZZARE LE EMOZIONI DEL CONFLITTO?**

Definire la differenza non è sempre semplice. Spesso passa attraverso il conflitto. La percezione, e soprattutto la definizione della differenza, mobilita (ed è mobilitata da) reazioni fisiologiche e biochimiche, espressioni motorie e sensazioni talvolta di fondamentale importanza per la stessa sopravvivenza fisica e/o psicologica. Poiché le reazioni fisiologiche, le espressioni motorie, le sensazioni formano la triade delle reazioni emozionali (Hewstone e al., 2001, p. 151), non appare azzardato affermare che i rapporti fra le persone emergono e si sviluppano su uno sfondo emozionale. Le relazioni, anche le relazioni con gli oggetti, non sono solo processi cognitivi.

Il conflitto fra le persone e dentro le persone attiene al processo di definizione delle differenze e delle identità. Non possiamo immaginare un conflitto solo “cognitivo”, in assenza di una dinamica emozionale. Non possiamo immaginare la negoziazione e la mediazione a prescindere dal processo emozionale. E' vero, alcuni ritengono che attraversare il conflitto e mediare una controversia comporti la devitalizzazione dei processi emozionali e l'attivazione dei processi cognitivi. Al contrario, qui si sostiene che le emozioni non solo sono elementi costitutivi del conflitto, ma sono anche la risorsa per il suo superamento.

Si ripropone così l'antica questione della funzione delle emozioni. La specie umana si è evoluta grazie alle emozioni o nonostante le emozioni? Hewstone e al. (2001, p. 157) riferiscono che Hebb e Thompson (1979) “hanno mostrato che gli esseri umani sperimentano emozioni in misura superiore a tutti gli altri animali”. E aggiungono: “ Questo risultato è

sorprendente se si considera che gli esseri umani sono considerati i primi esseri veramente razionali”. Il paradosso comincia a sciogliersi a partire dalle ricerche di Darwin che già nel 1872, nel saggio *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, evidenzia la funzione fondamentale svolta dall'emozioni nell'evoluzione della specie.

Il ruolo svolto dalle emozioni nel processo di definizione delle relazioni, già evidenziato da Darwin (1872), è stato riproposto praticamente da tutti gli studiosi delle emozioni, a partire dal lavoro di James (1884, 1890), Schachter e Singer (1962), Tomkins (1962), Izard (1971), Ekman (1972, 1982, 1992), fino alle ricerche dei neuroscienziati (Damasio, 1995) e alla scoperta dei neuroni a specchio (Rizzolatti, G., Sinigaglia, C., 2006).

Non è necessario devitalizzare le emozioni per arrivare a “ragionare”. Piuttosto le emozioni ci possono indicare la strada<sup>38</sup>, ci possono condurre all'intuizione giusta, all'azione opportuna.

Ma quante sono le emozioni?

Le emozioni primarie, discrete basilari o fondamentali non sono più di dieci.

Tomkins S.S., (1962, citato in Amerio, 2007, p. 162) definisce otto emozioni primarie: interesse, sorpresa, gioia, angoscia, paura, vergogna, disgusto e rabbia. Carroll Izard, (1991) collaboratrice di Tomkins, ipotizza dieci emozioni fondamentali; elimina l'angoscia e aggiunge il disagio, la colpa e il disprezzo. La questione delle emozioni primarie o basilari è particolarmente rilevante perché collegata alle origini delle emozioni stesse: le emozioni e l'espressione delle stesse sono innate o apprese? Si ipotizza che queste emozioni primarie seguano schemi innati di risposta<sup>39</sup>.

In ogni caso resta confermata l'importanza delle emozioni, e soprattutto delle emozioni primarie, nei processi comunicazionali e nelle dinamiche relazionali che si sviluppano quando gli esseri umani sono esposti al conflitto.

---

<sup>38</sup> In realtà, gran parte degli psicologi, oltre alle componenti della triade delle reazioni emozionali, concordemente evidenziano altre due componenti: la valutazione cognitiva e, appunto, la tendenza all'azione.

<sup>39</sup> E tuttavia “I risultati delle varie ricerche sulle espressioni facciali sono certamente rilevanti: la maggior parte di essi offrono un grande sostegno all'ipotesi dell'universalità e del carattere innato delle espressioni facciali di alcune emozioni di base, ma la conferma di tale ipotesi, a mio parere, non può essere considerata definitiva. Sono ancora necessari numerosi studi sulle espressioni facciali spontanee, a livello transculturale ed evolutivo, per raggiungere un maggior livello di certezza” (Galati, Scherer e Ricci Bitti, 1997).

Rabbia, felicità e paura svolgono un ruolo fondamentale nella dinamica dei conflitti e della negoziazione.

### III - LA RABBIA E LA FELICITÀ NEL CONFLITTO E NELLA NEGOZIAZIONE

Le emozioni, e in particolare l'espressione della rabbia, come incidono sui conflitti e sulla loro risoluzione?

Davide Pietroni, Gerben A. Van Kleef e al., (2008, p. 409) affermano a tal proposito: “Una delle modalità più comuni e costruttive per gestire i conflitti è la negoziazione che può essere definita come una discussione tra due o più parti interdipendenti allo scopo di risolvere una divergenza di interessi in modo mutuamente vantaggioso”. Gli stessi autori definiscono i due obiettivi fondamentali e strategici delle trattative: “(...) ottenere il più possibile dalla controparte ed evitare di frustrare le sue richieste a tal punto (sfondamento dei limiti) che essa preferisca abbandonare il negoziato”. Quale emozione favorisce il raggiungimento di questi obiettivi? Un'emozione piacevole (la felicità) o un'emozione spiacevole (la rabbia)?

Si pensa generalmente che la calma, il sorriso, l'espressione della felicità siano le emozioni che devono caratterizzare la negoziazione efficace. La perdita del controllo e in ogni caso l'espressione della rabbia favoriscono lo sfondamento dei limiti e spingono la controparte ad abbandonare il campo.

*Al contrario i risultati delle ricerche chiariscono che l'espressione della rabbia, più della stessa espressione delle emozioni “positive”, può provocare nella controparte risposte cooperative.*

Innanzitutto è necessario differenziare le emozioni che attaccano il comportamento, dalle emozioni che attaccano la persona: “(...) nel primo caso la rabbia della controparte alimenterebbe considerazioni strategiche sui suoi limiti e indurrebbe a farle concessioni, nel secondo caso la rabbia della controparte non sarebbe informativa e si limiterebbe così a contagiare negativamente il negoziatore bloccando le sue concessioni” (ibidem, p. 420). L'espressione della rabbia rivolta al comportamento “informa”, dice alla controparte che non ci sono grandi spazi per la trattativa e invita l'altro a tenerne conto spingendolo a fare concessioni. La

rabbia rivolta alla persona “contagia” la controparte, le contagia le stesse emozioni negative innescando una reazione viscerale che spinge verso un rapporto simmetrico, competitivo, malevolo, ritorsivo.

In seconda istanza l'emozione di rabbia può essere appropriata o inappropriata: “Quando la rabbia è percepita come appropriata, nel negoziatore prevalgono considerazioni strategiche rispetto a reazioni viscerali e pertanto egli concederà; al contrario, quando la rabbia è percepita come inappropriata, nel negoziatore prevalgono le reazioni negative sulle considerazioni strategiche ed egli non farà concessioni” (Ibidem, p.420). Un'emozione appropriata “è un'emozione corretta per la situazione e proporzionata alla circostanza che possono averla elicitata” (Shields, 2005, p. 7, cit. in Pietroni e al., 1978).

Davide Pietroni, Gerben A. Van Kleef e al. contribuiscono a definire, attraverso gli esiti di una loro ricerca (2008), le condizioni che rendono efficace l'espressione della rabbia. In particolare definiscono il ruolo fondamentale svolto dal contesto sociale.

La rabbia orientata alla proposta produce più concessioni rispetto alla felicità. E tuttavia perché l'espressione della rabbia produca “effetti controproducenti, pur in assenza di attacchi personali o censure verso le emozioni negative, è sufficiente che il negoziatore sia consapevole della presenza di potenziali osservatori” (Ibidem). Se alla trattativa presenziano degli estranei, comunque degli osservatori, l'espressione della rabbia, presumibilmente, mette la controparte in condizione di salvaguardare la sua identità, la sua immagine sociale.

#### **IV - LA PAURA E LA SOPRAVVIVENZA NELL'ATTACCO ALL'IDENTITÀ**

L'emozione principe nella dinamica del conflitto è la paura, la più antica condizione affettiva dell'animo umano. Rinvia all'esperienza primordiale della morte, dell'annichilimento. Un assetto emozionale che condividiamo con gli animali.

Ma la paura non riguarda solo la morte biologica. Riguarda anche, e forse soprattutto, la sopravvivenza psicologica.

Una signora, cinquantenne, inizia una psicoterapia a causa di uno stato ansioso devastante. Improvvisamente comincia a soffrire di attacchi di panico che le impedivano persino di uscire di casa. La condizione psico-

logica era aggravata dalla sua condizione professionale. Era, infatti, proprietaria e manager di una piccola azienda in difficoltà.

Nonostante la solidità patrimoniale la signora aveva paura di un “disastro”. In realtà avrebbe potuto vendere dei beni e coprire tranquillamente il deficit finanziario della sua azienda, ma proprio questo era il disastro atteso. Vendere per risanare (piuttosto che comprare) significava riconoscere e “comunicare” che non era più “vincente”. La sua identità rischiava uno stravolgimento insopportabile. L’azienda, la condizione finanziaria, l’assetto patrimoniale apparivano fattori di secondaria importanza e persino del tutto irrilevanti. Ora era in gioco la percezione di sé, l’identità e la stessa sopravvivenza psicologica. Vittima del suo narcisismo, progettava il suicidio come unica via di uscita da una condizione bloccata e disperata.

Non si pensi che la dinamica descritta sia rara ed eccezionale. Molti uomini arrivano a togliersi la vita perché non reggono alla vergogna, alla paura di perdere la faccia, la “dignità”, l’identità.

In realtà la paura associata ai rischi di sopravvivenza psicologica è molto più presente di quanto non si pensi. Tutte le volte che una persona riceve una disconferma può temere per la sua identità e sopravvivenza psicologica. “La disconferma (che osserviamo nella comunicazione patologica) non si occupa della verità o della falsità (...) della definizione che P [una persona] ha dato di sé, ma piuttosto nega la realtà di P come emittente di tale definizione” (Watzlawick et al., 1967, p. 78). La persona non si sente dire “hai torto”, ma sperimenta la negazione di sé, “tu non esisti”. Immaginiamo di arrivare in ritardo ad un appuntamento. Troviamo un gruppetto di conoscenti che stanno discutendo fra di loro. Salutiamo, ma nessuno risponde al saluto. Chiediamo: “Siete qui da molto tempo?” E nessuno risponde alla nostra richiesta. Chiediamo “Di che cosa state parlando?” E nessuno ci prende in considerazione. Sarà difficile non avvertire il disagio della disconferma.

Tutte le volte che qualcuno o qualcosa ci rinvia un’immagine distorta, tutte le volte che l’altro è uno specchio deformante o opaco rispetto alla nostra identità possiamo avvertire il brivido e la paura di perdere l’identità. E tanto più “l’altro” è rilevante tanto più si può avvertire l’angoscia della disconferma.

“L’altro” può essere una persona o anche una cosa. Può essere un amico, la madre, il padre, il figlio, il marito, la moglie; ma anche una “co-

sa”: una porta, un terreno, un muro, un bene qualsiasi che ha il potere di dare o togliere identità. Può esser anche il mediatore che non riesce a vedere la persona oltre il problema. Allora la “persona”, minacciata e con la paura della sopravvivenza psicologica può opporsi fino a scegliere di morire piuttosto che cedere e “perdere” l’identità.

L’identità e la sensazione del proprio vero sé passa attraverso il contatto con l’emozione vera, qualunque essa sia. Ma il contatto vero con la propria emozione, nell’istante, ci viene spesso regalato dall’altro. Per stabilire questo contatto gli uomini spesso hanno bisogno di essere accompagnati. Hanno comunque bisogno di uno specchio onesto, “vero e reale”. Il compito del mediatore è innanzitutto quello di restituire all’utente “ciò che l’utente porta”: le sue emozioni, in riferimento a se stesso e alle cose. Poi può manifestare, anche con forza, la sua rabbia. Per il buon andamento della negoziazione il mediatore sa che se questa emozione “spiacevole” è rivolta al problema, così come è stato impostato dall’utente, e non alla persona, la sua rabbia può pesare più della contentezza e del buonismo.

Il contatto con le proprie emozioni e con le emozioni dell’altro, il contatto con la propria identità è punto di partenza e punto d’arrivo della mediazione riuscita. La mediazione è risolutiva dello specifico oggetto del contendere proprio perché consente una ridefinizione felice della relazione e delle identità.

## BIBLIOGRAFIA

- Amerio P. (2007), *Fondamenti di psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Bateson G. (1976), prefazione a Sluzki C. E. e Ransom C.D., *Double Bind. The Foundation of the Communicational Approach to the family*, Grune & Stratton, New York. Trad. It. *Il doppio legame. La genesi dell’approccio relazionale allo studio della famiglia*, Astrolabio, Roma.
- Belluardo G. (2006), *Ognuno sta solo? L’io è l’altro: altruismo e aspettativa d’identità*, Franco Angeli, Milano.
- Damasio A. R. (1994), *Descartes’ error: Emotion, reason, and the human brain*, Gosset/Putnam Press, New York. Trad. it. (1995), *L’errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
- Darwin C. (1872), *The expression of the emotion in man and animals*, Murray, London. Trad. it. (1999), *L’espressione delle emozioni nell’uomo e negli animali*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Ekman P. (1972), “Universal and cultural differences in facial expression of emotion”, in Cole J.R. (a cura di), *Nebraska symposium on motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln.
- Ekman P. (a cura di) (1982), *Emotion in the human face*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Ekman P. (1992), "An argument for basic emotions, in «Cognition and Emotion», 6, pp.169-200
- Galati D., Scherer K.R. e Ricci Bitti P. (1997), "Voluntary facial expression of emotion: Comparino congenitally blind to normal sighted encoders" in *Jurnal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1363-1380.
- Haley J. (1963), *Strategies of Psychoterapy*, Grune & Stratton, New York. Trad. it. (1977), *Le strategie della psicoterapia*, Sansoni, Firenze.
- Hebb D.O. e Thompson W.R. (1979), "The social significance of animal studies", in Lindzey G. e Aronson E. (a cura di), *Handbook of social psychology*, Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Hewstone M. e Stroebe W. (2001), *Introduction to Social Psychology. A European Perspective*, Blackwell, Oxford. Trad.it. (2002), *Introduzione alla psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.
- Izard C.E. (1971), *The face of emotion*, Appleton-Century-Crofts, New York.
- Izard C.E. (1991), *The psychology of emotions*, Plenum Press, New York.
- James W. (1884), "What is an emotion?" in "Mind", 9, pp.188-205; rist. in Arnold M.B. (1968)(a cura di), *The nature of emotion:Selected readings*, Penguin, Harmondsworth, pp.17-36; trad. it. Anolli L. (1996) (a cura di), "Che cosa è l'emozione?", in *Psicologia generale, Il Cisalpino, Bologna*.
- James W. (1890), *The principles of Psychology*, Holt, New York, trad. it. (1901), *Principi di psicologia*, Sel, Milano.
- Pietroni D., Van Kleef G.A., Steinel W., Ruminati R. (2008), "Chiudo la porta e mi arrabbio! Gli effetti interpersonali delle emozioni nelle trattative pubbliche e private" in *psicologia sociale*, n.3.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schachter S. e Singer J.E. (1962), "Cognitive, social and psychological determinants of emotional states", in *Psychological Review*, 69, pp.379-399.
- Shields S.A. (2005), The politics of emotion in everyday life: "Appropriate emotion and claims on identity, in *Review of General Psychology*, 9, pp.3-15.
- Selvini Palazzoli M., Boscolo L., Cecchin G., Prata G. (1976), *Paradosso e controparadosso. Un nuovo modello nella terapia della famiglia a transazione schizofrenica*, Feltrinelli, Milano.
- Tomkins S.S. (1962), *Affect, imagery, and consciousness*, Springer Verlag, New York.
- Tomkins S.S. (1962), *Affect, imagery, and consciousness*, Springer Verlag, New York.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J. e Jackson Don D. (1967), *Pragmatic of human communication a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Trad. it. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Astrolabio-Ubaldini, Roma.

## PARLA COME MANGI, OSSIA DEL BELLO SCRIVERE (FORSE) *FORMA E SOSTANZA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA*

di

Antonino D'Anna<sup>40</sup>

### I - L'ITALIANO VIOLENTATO IMPUNEMENTE

Qualche tempo fa sono stato nella sede di una nota multinazionale della telefonia per la presentazione di alcune loro iniziative. Ero lì, inviato dal mio giornale, e stavo ascoltando le varie presentazioni dei vari personaggi coinvolti nel lancio dei prodotti, quando è accaduto qualcosa di particolare. Immaginate la scena: quest'ufficio del Nord industrializzato, tutto pareti di vetro, elegante funzionale e modernissimo; e una ventina di giornalisti seduti su dei pouff a metà tra il cubo da discoteca e la poltrona di Giandomenico Fracchia, per capirci quella modello “com'è umano lei” con ribaltamento laterale. Bene, dopo la declamazione delle varie offerte e la presentazione degli impiegati della multinazionale – rigorosamente senza cravatta e con introduzioni dal “buongiorno” al “ciao a tutti, sono taldeitali e la mattina i miei colleghi sanno che non devono rivolgermi la parola se non ho fatto colazione”, è seguita la consueta sezione domande e risposte o, per dirla alla Nanni Moretti, “No, il dibattito no!”. In quel preciso momento è avvenuto il patatrac.

Uno dei colleghi (intendo uno dei giornalisti), infatti, ha posto una domanda cui l'intervistato ha risposto: “Mi riallaccio alla keyword del tuo discorso...”. In quel momento non ci ho visto più e, con un notevole



---

<sup>40</sup> Antonino D'Anna è nato a Vibo Valentia nel 1980. Giornalista professionista free lance dal 2008, collabora attivamente con *Italia Oggi*, *Avvenire* e *Radio Laghi*, voce ufficiale della diocesi di Mantova. Autore radiofonico, è il portavoce di don Fortunato Di Noto e dell'associazione *Meter* ([www.associazionemeter.org](http://www.associazionemeter.org)), per la quale ha pubblicato *Corpi... da gioco* (EdiARGO, Ragusa, 2007), libro inchiesta sulla pedopornografia. Ha pubblicato anche *I figli del terremoto* (Edizioni Grafiche Santocono, Rosolini, 2009) intervista a Mons. Antonio Riboldi Vescovo Emerito di Acerra, sul terremoto della Valle del Belice del 1968.

sforzo di nervi, ho cercato di non farmi uscire il fumo dalle orecchie e dal naso come i tori alla corrida. Ma come, bestia, la keyword? Ossia la parola chiave? Perché, non sai pronunciare come tutte le persone che si esprimono in lingua italiana corrente la parola “tema”, che peraltro ha una nobile e dignitosissima radice greca? Ma il peggio doveva ancora arrivare.

Pochi secondi dopo, infatti, sul mio padiglione auricolare si è abbattuta la seconda sciagura: riallacciandosi al tema del discorso del collega (stavolta della multinazionale), il secondo figura si è così espresso: “Beh, lo speech che diceva il mio amico...”. Lì ho immaginato immani sevizie stile Arancia Meccanica nei confronti dei bipedi presenti, poi mi sono assestato sul più civile “Come parla? Come parlaaaaaaaaaa! Le parole sono importantiiiiiiiiiiiiiiii!” con annesso sganassone che Moretti rifila ad una giornalista nel suo memorabile Palombella rossa. Mentre rivedevo mentalmente la scena la riunione si è conclusa e ho appagato la mia sete di vendetta. Temporaneamente.

## II – ALLE ORIGINI DELLA TRAGEDIA

Mentre tornavo a casa ho preso a riflettere: ma quando è iniziato tutto questo? Quando, cioè, la deriva dell’italiano è cominciata? Ho avuto le prime avvisaglie alla fine degli anni ‘90, quand’ero ancora all’università. Ero presente ad una riunione dell’associazione che raggruppa gli ex studenti del collegio dove ho studiato, quando uno dei presenti – infoiati sul concetto di dare visibilità all’associazione – esplose in un: “Beh, per quanto riguarda il branding, direi che sono d’accordo”. Lì per lì molti dei partecipanti non capirono a che cosa si volesse riferire il nostro amico, poi improvvisa mi s’illuminò la lampadina: brand, in inglese, è il marchio; per cui branding non poteva che riferirsi ad una questione di identità dell’associazione. Ecco, forse il dramma per me è cominciato lì anche se ormai la catastrofe era avvenuta. Spinta attivamente dalla scarsa identità nazionale, la deriva di parole inglesi cominciata nei primi anni Ottanta all’epoca dell’arrivo dei computer ebbe attorno al 2000 il tracollo: arrivarono nella nostra lingua – prese di peso dall’inglese e malamente italianizzate – parole come formattare (ossia cancellare un dischetto), uploadare (ossia caricare un file), downloadare (cioè scaricarlo) e così via. Parole

che piano piano divennero sempre più d'uso comune grazie anche a – chi se lo ricorda? – Napster, il mitico programma per scaricare illegalmente la musica. Preistoria per molti di voi, cari lettori, che siete nati dopo il 1990!

Da lì in poi il dramma divenne ancora più tremendo: gossip sostituì pettegolezzo, meeting e conference call al posto di convegno e teleconferenza, brunch per colazione di lavoro e così via. Anzi, visto che ci siamo: un paio di mesi fa, nel corso di un meeting, uno dell'ufficio stampa che mi aveva invitato sussurrò: “Meno male che li chiamiamo meeting, senò la gente nemmeno ci prenderebbe in considerazione”.

### III - ITALIANO O ITALIESE?

Cercate di capirmi, ho un'età (30 anni) e ho fatto il liceo classico. Sono cresciuto in un mondo in cui bastava un gettone (valore: 200 lire, ossia 10 eurocents odierni) per fare una telefonata, in cui mia madre non si terrorizzava all'idea di lasciarmi solo a scuola senza telefonino perché i cellulari non c'erano e bastava una chiamata al telefono fisso che per legge deve stare negli uffici e locali pubblici: veniva il bidello, ti prelevava e ti passavano la cornetta del mitico telefono con la rotella. Date un gettone a un ragazzino di oggi e catapultatelo negli anni '80, vediamo se ne esce vivo.

Ma torniamo all'invasione. Stiamo oggi parlando italiano o italieese, ossia un mix tra italiano e inglese? A proposito: la lingua britannica nel 1995 o giù di lì assommava a 500.000 parole, l'italiano 300.000. Oggi i sudditi di Sua Maestà – e in generale tutto il mondo anglofono – dispongono di 1.500.000 vocaboli circa (molti nascono praticamente ogni giorno), mentre noi non abbiamo superato i 400.000. Peraltro con parole come “inciucio” o “vaiassa”, quest'ultima che sicuramente sarà nobilitata dalla prossima edizione dello Zingarelli. Nel frattempo continuiamo ad essere una colonia linguistica.

Per carità, non sono uno di quegli snob che dicono “elaboratore” al posto di “computer” e sembra arrivare dritto dritto dagli anni '60, o che – un po' nostalgico – sogna il ritorno di fascistissime parole come “coda di gallo” al posto di cocktail o “quisibeve” al posto di “bar”. Non auspico un presidente del Consiglio come Benito Mussolini che chiese un

consulto linguistico per sapere se l'Italia di maschia gioventù e romana volontà del Ventennio potesse adoperare la parola “camion” e suoi composti per definire un percorso atto agli autocarri<sup>41</sup> in grado di collegare rapidamente Genova e la Pianura Padana (oggi si chiama Autostrada A7), non sogno una legge come quella varata dalla Francia di Jaques Chirac nel 1995 per imporre alle radio il 60% di programmazione in lingua francese, questo no. Lo trovo ridicolo e non lo auguro a nessuno. Non puoi imporre alla gente di parlare in un certo modo al posto di un altro. Però, e qui è il punto, c'è un dato di fatto che non dev'essere dimenticato e che è il punto fondamentale della nostra discussione: se parliamo male studiamo male, insegniamo male, impariamo male, il nostro sviluppo personale, economico e sociale va a farsi benedire. Triste, ma è così. Quando leggi che al concorso per la magistratura c'è chi scrive “risquotere” con la q (errore gravissimo che un tempo comportava la fucilazione immediata a scuola... vabbè, sto scherzando) e pensi che chi lo ha scritto ha raggiunto – Costituzione alla mano – “i più alti gradi degli studi” e dunque appartiene o appartenerrebbe ai “capaci e meritevoli” che la Repubblica dovrebbe premiare e incoraggiare, ti senti male. Molto male. Non mi farei giudicare da uno che scrive “risquotere” con la q. C'è il rischio che sbagli a giudicarmi.

#### IV – CACCIA ALL'ASSASSINO

Ora, Tullio De Mauro – insigne linguista – sostiene che su dieci italiani solo tre sanno scrivere una frase di senso compiuto e solo uno sa interpretarla correttamente. Di chi la colpa? Facile puntare il dito contro la televisione e le banalità che si dicono. Ancora più facile vedere certi esempi di scrittura spacciati per letteratura, basta prendere un libro di Federico Moccia per rendersi conto di quello che masticano i nostri ragazzi quando – per qualche oscura congiunzione astrale favorevole – prendono un libro tra le mani. Ora ci sono anche internet e il linguaggio dei telefonini, con la x usata al posto di per e la k al posto di ch. Va bene, faci-

---

<sup>41</sup> La risposta dei linguisti, peraltro, fu positiva: il termine camion, sia pure di origine francese, è in uso nell'italiano dal '400 circa. Quindi il Duce, ex giornalista e maestro di scuola che correggeva le lettere ricevute ogni giorno con la matita rossa e blu, decise di soprassedere.

le facile facile, ok. Ma forse l'assassino, in questo giallo tricolore, è qualcun altro. O meglio, qualcosaltro: è la scuola italiana.

Signori, è inutile dirlo: la scuola ha pesanti, enormi responsabilità in questo caso. Spiace dirlo ma è così. Non si può continuare a imporre i Promessi Sposi sperando che la gente se li legga. Non perché la scelta sia sbagliata, ma perché solo presentare un libro di tale potenza e ampiezza come materia di studio lo rende antipatico. Da lì il proliferare di manuali e riduzioni varie ed eventuali. Da lì la solita, italica arte d'arrangiarsi pur di fregare il professore. E restare fregati, come quell'idiota al cellulare in Frecciarossa che davanti a me, anni fa, concionava: "Beh, sì, non è Dante quello che si è fatto il bucato nell'Arno?", o le considerazioni ermetiche di un imprenditore tutto palanche e ignoranza che, nei ruggenti anni '90, ebbe il coraggio suicida di dire: "Beh, che si deve morire è chiaro. Lo ha scritto anche Ugo Foscolo nei Sepolcri". Come? Cosa? Ringrazia che Foscolo è morto, sennò verrebbe a prenderti a scudisciate nel sedere di corsa!

L'altro killer è il correttore ortografico. Spesso si scrivono porcate immani molto rapidamente perché tanto il programma di videoscrittura o chi per lui provvederanno a correggere. Un dizionario accanto al computer, ci permettiamo di sottolineare, sarebbe sempre e comunque auspicabile. Anche perché, cari lettori, nessuno vi dice una cosina che risale alla fine degli anni '70, quando i programmi di videoscrittura apparirono sul mercato: sono tutti prodotti nati in America come programmi da ufficio. In parole povere: sono stati pensati per scrivere lettere commerciali, non certo per trasformarvi di colpo in Alessandro Manzoni o Leonardo Sciascia o il vostro scrittore preferito. Scrivono, d'accordo: ma non vi aiutano a scrivere meglio. Siete sempre voi, siccome la scrittura è artigianale, a dare forma alle vostre parole. E presentarle al meglio. La modesta proposta per incarcerare l'assassino – o gli assassini, se preferite – è nel paragrafo finale di questo scritto.

## **V – RITORNO ALLA GRAMMATICA. L'ORTOGRAFIA, QUESTA SCONOSCIUTA**

A questo punto urge una cura. Una cura medicinale che ha in due potentissimi antibiotici la fine di questa malattia. Si chiamano grammatica

ed ortografia. Intanto riprendiamo i libri di grammatica, riprendiamo in mano complementi, soggetti, predicati e compagnia cantando. Ricordiamoci dell'analisi logica e dei tempi verbali per evitare di dire – come la prima cittadina di un comune romagnolo che ho udito blaterare qualche giorno fa - “A Tizio lo voglio tanto bene”, cosa che manco alle elementari dovrebbe accadere. Riprendiamo in mano l'ortografia, ossia la corretta scrittura. I segni d'interpunzione, il significato di virgole e puntini sospensivi. È qui che la grande illusione degli anni '90 si è infranta: sì, perché a quei tempi si pensava che, datosi il trionfo dei computer con l'interfaccia grafica a icone, domani la gente avrebbe comunicato puntando sempre più sul potere evocativo delle immagini mandando in soffitta il segno grafico. Balle. L'esplosione dei forum su internet, dei giornali online e tutte le forme di comunicazione hanno prepotentemente riportato la scrittura in auge. Per dirla con Zuccherò: la scrittura è come il blues, non morirà mai. Non può morire, non deve. Ma, proprio perché ci rappresenta, la scrittura dev'essere anche il nostro biglietto da visita. Spesso paragono il mio mestiere a quello del sarto: dobbiamo vestire bene le nostre parole, ci descrivono. Anche graficamente. Un pezzo ben scritto, bene impaginato, in ordine e con un carattere adeguato può essere stampato persino sulla carta igienica ma sarà sempre una cannonata. E comunque dirà tante cose di noi: che siamo persone in ordine, che pensano con pulizia prim'ancora di fissare le proprie idee sulla carta. O trasformarle in suoni da comunicare agli altri. Per questo, quando vedo certe oscenità online, mi sento male. E visto che siamo in periodo di elenchi, eccone uno basato sull'esperienza personale:

*Elenco degli orrori ortografici e grammaticali visti online dal sottoscritto:*

- *c'è* al posto di *c'è*;
- uso criminoso dei puntini di sospensione (tra parentesi: sarebbe opportuno condannare alla crocifissione in sala mensa chi li usa in tale modo). Esempio: “Oggi sono andato al mare... c'era tanto sole... mi sono fatto un bagno... era tanto rinfrescante...”. Vi rimando al Secondo diario minimo di Umberto Eco per un gustosissimo intervento sui puntini sospensivi;
- *x* al posto di *per*. Esempi: *Xché* anziché *perché*;
- *perchè* al posto di *perché*;

- *apparte* al posto di *a parte*;
- *apposto* al posto di *a posto*. Esempio: ho messo tutto apposto;
- *che* utilizzato più di due volte in una frase. Esempio: “So che tu hai una macchina *che* corre veloce e *che* ha i sedili in pelle *che* sono regolabili e *che* si possono riscaldare elettricamente”;
- *gli* al posto di *le*. Esempio: “Questa è mia moglie, gli ho comprato una splendida pelliccia di visone”;
- *piuttosto che* utilizzato al posto di *invece*. Esempio: voglio del pane piuttosto che del formaggio;
- *ovvero* usato al posto di *cioè*, mentre invece significa “o”. Esempio: vorrei pane e salame, ovvero un panino;
- tempi verbali a casaccio. Esempio: se sarei alto potrei giocare a basket;
- raffiche improvvise e immotivate di virgole. Esempio: oggi, siamo andati al mare, abbiamo fatto una splendida nuotata, c'erano i pesci nell'acqua trasparente;
- raffiche di punti simili all'uso del telegrafo Morse. Esempio: sono andato in montagna. Faceva freddo da morire. Mi sono messo i doposci. Ho fatto una passeggiata sulla neve;
- porcate linguistiche varie ed eventuali.

## CONCLUSIONI

L'invito per tutti è a difendere l'italiano. Non è necessario dire “calzoni” al posto del francesismo “pantaloni” o italianizzare Thomas Moore in Tommaso Moro. Basta semplicemente usare le parole della nostra lingua. Sono belle, musicali, armoniose ed eleganti. C'è gente che fa la fila pur di imparare un po' d'italiano, anche se la lingua del mondo è l'inglese. Lo sappiamo e ne prendiamo atto: ma cerchiamo di rispettare, con la nostra lingua, noi stessi e la nostra identità, la nostra cultura. Se andiamo ad un colloquio di lavoro ci vestiamo bene, perché non vestire bene anche le nostre parole? Non è necessario usare termini come “poscia” o “conciossiacosaché”, ma solo esprimersi in italiano corretto. Torniamo a incoraggiare le persone all'amore per la lettura, magari abbassando lo scanda-

loso costo dei libri; lo so che è una proposta difficile da digerire per chi lavora nell'editoria, ma le edizioni a poco prezzo possono aiutare a conquistare nuovi lettori. Questo lavoro d'incoraggiamento va fatto a scuola, coinvolgendo i ragazzi con entusiasmo. Grammatica, ortografia e calligrafia ci verranno in aiuto. Soprattutto: basta con certi ministri che dicono: "La cultura non porta guadagno" e basta con gli studenti che non vogliono la riforma universitaria perpetuando l'esistenza di università a condizione familiare. Una nazione che perde la propria cultura è una nazione povera e allo sbando. Altro che federalismo, globalizzazione e fesserie varie.

# DISABILITÀ<sup>42</sup>

## SILENZIOSI MONDI PARALLELI

---

<sup>42</sup> Relazioni al Convegno **Disabilità - Silenziosi mondi paralleli** organizzato dalla Cooperativa Sociale COS di Ragusa in collaborazione con la Pro Diritti H, l'Istituto di Psicologia Umanistica EMPATEIA di Messina e dalla Sottosezione UNITALSI di Ragusa nei giorni 28/29/30 ottobre 2010.



## DISABILITÀ DALLA FAMIGLIA ALLA SOCIETÀ

di

Antonino Marù<sup>43</sup>

*La disabilità è un terremoto emotivo che cambia e per sempre la vita dei genitori.*

*La disabilità è un evento critico che irrompe violentemente nella vita di una famiglia, modificandone gli assetti mentali, emotivi e relazionali.*

Dall'iniziale negazione della realtà all'accettazione della disabilità la strada è lunga e faticosa e non sempre si giunge all'accettazione. Molti genitori galleggiano nella rassegnazione: "dobbiamo conviverci".

Cosa diventerà la famiglia, dopo la scoperta della disabilità, dipenderà dalla struttura di personalità dei componenti la coppia genitoriale e dal contesto socio-affettivo di riferimento. Dipenderà dai confini di personalità.

Tra tutti gli eventi critici evolutivi, cioè che si riscontrano in tutti i nuclei familiari, quello della disabilità è il più difficile da metabolizzare.

Fino agli anni 70 la reattività delle famiglie con disabilità era quasi una scelta obbligata: *nascondersi e nascondere il figlio disabile, il che significava anche occultare la colpa e la vergogna per aver generato la patologia.*

La disabilità è una ferita al nucleo familiare, tanto più profonda quanto più rigidi sono i confini di personalità. "Perché proprio a me?" "continua-  
no a chiedersi, "cosa ho fatto di male, per meritarmi tanto?". Dietro le frasi c'è la visione e il senso della disabilità, c'è la posizione esistenziale.



---

<sup>43</sup> Antonino Marù, psicologo, è presidente della cooperativa Sociale COS di Ragusa.

“Poverino” è l’aggettivo più comunemente utilizzato quando si fa riferimento ad un disabile.

È il “senso della disabilità” che determina gli atteggiamenti relazionali della famiglia, che a sua volta risente del clima culturale del periodo storico. Vediamo alcuni esempi:

✓ La disabilità come evento catastrofico: “nulla potrà essere più come prima”. Famiglia distrutta, frantumati i suoi legami affettivi interni e sociali. I componenti non riescono a darsi sostegno.

✓ La disabilità come punizione. Famiglia piena di sensi di colpa, si attribuisce la responsabilità dell’accaduto e non riesce a perdonarsi. La reazione può essere la rabbia o la depressione.

✓ La disabilità come volere divino, come prova, come disegno superiore.

✓ La disabilità come diversità umana. Questa è la visione giusta che porta all’accettazione.

Non tutte le famiglie giungono ad attraversare il “ciclo di elaborazione della sofferenza”, che si compone delle seguenti fasi:

- ✓ *Negazione della realtà*
- ✓ *Rabbia.*
- ✓ *Contrattazione.*
- ✓ *Depressione.*
- ✓ *Accettazione.*

✚ Molte rimangono imprigionate nella fase della rabbia, autoalimentata da frasi tipo: “perché proprio a me? Cosa ho fatto di male. Meritavo tutto questo?”

Si attendono un risarcimento dalla vita. Ma lo sportello della vita dove poter reclamare, non esiste.

✚ Altre si bloccano nella fase depressiva: “non ha più senso niente, tutti i giorni sono uguali”.

I progressi del figlio disabile sono una gioia per l’operatore o per l’insegnante di sostegno che non per loro.

Hanno fatto del dolore il loro tema esistenziale.

È difficile fare capire loro che c’è sempre un “oltre”.

✚ Altre ancora nel fatalismo “Dio ha voluto sì, sia fatta la sua volontà”. Qui abbiamo la delega del dolore, ma anche la delega alla riabilitazione del figlio.

Queste *sono tutte condotte di evitamento del dolore*, manovre per non attraversare o lasciarsi attraversare dal dolore, che è l’unica via per giungere all’accettazione.

*L’evoluzione culturale della disabilità è contenuta nella terminologia utilizzata: Handicappata, Disabile e ultimamente si è rivalutato il termine “Persona con disabilità”, come dire: ricordiamoci che dietro c’è sempre una persona.*

Alla fine degli anni 70, arriva la Legge 517/77, una vera e propria rivoluzione culturale dei rapporti tra persone con disabilità e persone senza disabilità, che prendeva le mosse dall’inserimento degli disabili nelle classi normali. Una Legge che ha sancito i diritti e tutelato la qualità della vita dei disabili.

Per un po’ ci si era illusi che questo importante cambiamento culturale potesse radicarsi permanentemente nel tessuto sociale. Per un po’ si era pensato che la disabilità potesse veramente appartenere alla società tutta e che tutti avremmo potuto darci una mano. Senza lasciare indietro nessuno, avremmo potuto cooperare per la realizzazione di una nuova sensibilità sociale.

Poi come accade, al popolo italiano, nei confronti di tutte le novità, la tensione progettuale è diminuita e l’attenzione sociale lentamente è andata scemando. Lasciando il posto a quel fenomeno a tutti noto *dell’emergenza educativa*, così la disabilità è tornata ad essere unicamente un patrimonio delle famiglie coinvolte.

A lottare per i diritti dei disabili sono rimaste le associazioni dei familiari e i disabili stessi.

La società è cambiata, è diventata veloce e stressata, è diventata una società in cui ci si afferma con l’arroganza, la prepotenza e la seduzione, armi che poco hanno a che fare con la disabilità.

*I “tempi della disabilità” non possono coincidere con i tempi di questo tipo di società che stenta a conciliare anche i “tempi dell’educazione”.*

Come si organizza la scuola è cosa nota. Sono note le prassi istituzionali che vanno dalla richiesta della certificazione all’assegnazione dell’insegnante di sostegno.

Quello che manca è un coordinamento dei genitori degli alunni certificati. Manca un luogo di elaborazione del disagio familiare che si modifi-

ca con la crescita del figlio, un luogo dove ci sia spazio per la narrazione, l'ascolto la progettazione.

La funzione dell'insegnante di sostegno è quella di mediatore tra l'alunno disabile e le  *cose della vita* . Che vanno dalla percezione della diversità, dall'impossibilità ad agire come gli altri, dal far fronte al senso di esclusione e di emarginazione, all'innamoramento, dai sogni e alle passioni. Gli alunni con disabilità di certo hanno meno "tempo personale", quel tempo per essere ragazzi, adolescenti e giovani, il tempo della trasgressione e della ribellione, il tempo per essere "cuore di cane" come tutti gli altri adolescenti. Il tempo della vita per loro rischia di diventare una organizzazione e una ritualità finalizzata all'ottenimento di un minimo di autonomia personale.

Il "tempo liberato" in cui si sta assieme per lo stare assieme, esiste per l'alunno disabile?

L'impressione è che ogni cosa che fa la persona disabile sembra essere una prova, un dover mostrare agli altri che nonostante tutto lui è in grado di....

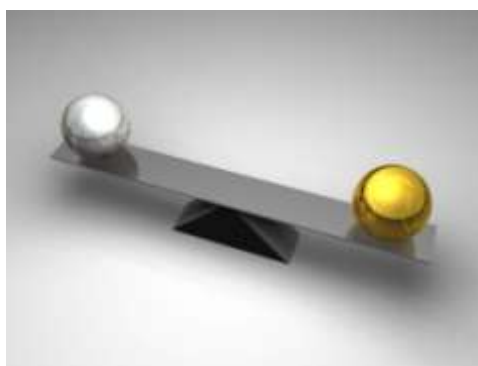
Ogni scuola ha la sua cultura della disabilità, ogni docente ha la sua cultura della disabilità. Dipende dal significato di senso che si dà alla disabilità il suo percorso di inclusione, che prima di essere pragmatico è mentale.

## DEFICIT E SURPLUS NELLA PRESTAZIONE SCOLASTICA E ADATTABILITÀ SOCIALE CONFRONTATI CON LA CAPACITÀ COGNITIVA IN SOGGETTI CON SINDROMI GENETICHE CHE CAUSANO RITARDO MENTALE

*Intervista al prof. Renzo Vianello*<sup>44</sup>

a cura di Piergiorgio Barone

Da quando la Legge 517/77 abolì le classi di aggiornamento e le classi differenziali previste dagli articoli 11 e 12 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, consentì anche l'accesso alle scuole elementari e medie degli allievi in situazione di handicap e prevede gli strumenti necessari per adempiere a tale obbligo, cioè insegnanti di sostegno specializzati e numero di alunni per classe non superiore a 20, oltre ad interventi specialistici dello Stato e degli Enti locali: tempo ne è passato parecchio e certamente l'Italia è stata una delle nazioni più impegnate a livello europeo per l'integrazione, a tutti i livelli (scolastico e sociale soprattutto), degli allievi con disabilità.



Sicuramente la scuola dell'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado sono stati gli ordini di scuola che più di tutti hanno risposto alla *chiamata*, con una consapevolezza, una caparbietà ed una professionalità

---

<sup>44</sup> **Renzo Vianello**, professore ordinario di psicologia dello sviluppo presso l'Università di Padova dal 1990, è anche docente di Psicologia della disabilità (insegnamenti con varie denominazioni, tra cui Disabilità cognitive) dal 2001. È stato anche Preside della Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova dal 2001 al 2007 e Vice Presidente e poi Presidente della European Association for Special Education dal 1988 al 1996; Presidente del Coordinamento Nazionale Insegnanti Specializzati (CNIS) dal 1984 al 2010 e componente dell'Osservatorio permanente per l'integrazione degli allievi in situazione di handicap dal 1997 al 2003; infine Docente di Psicologia (Centro Tecnico di Coverciano dal 1982 al 1994) ed esperto (Settore giovanile e scolastico dal 1977 al 1994, arbitri di Serie A e B per sei anni, Nazionale nel 1993 e 1994 – Mondiale in USA) della Federazione Italiana Gioco Calcio dal 1977 al 1994. Tra le pubblicazioni più importanti ricordiamo: (2009) *Psicologia dello sviluppo*, (2008) *Disabilità intellettive*, (2006) *Sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*, (2005) *Da zero a sei anni*, (2002) *Elementi di psicologia*, (1999) *Difficoltà di apprendimento, situazioni di handicap, integrazione*, (1999); con Marin, M. L. (1998) *CFV. Corrispondenze e funzioni: valutazione*. Edizione per la sperimentazione; e (1997) *OLC. Dal pensiero intuitivo al pensiero operatorio concreto: prove per la valutazione del livello di sviluppo*, con Tamminen, K., e Ratcliff, D. (1992) *The Religious Concept of Children*.

docente che molti ci invidiano. Non parliamo solo degli insegnanti di sostegno, ma di tutti i componenti sia dei moduli che dei consigli di classe.

Assieme alla anamnesi della diagnosi funzionale condotta dagli specialisti delle ASL, alla didattica ed al progetto educativo individualizzato in sezione o classe, va lodata soprattutto la ricerca scientifica laboratoriale ed universitaria che ha messo in campo strumenti di grande precisione nella misurazione e valutazione di quella che genericamente potrebbe essere chiamata *noxa* che non permette a tanti soggetti il raggiungimento di livelli di interazione sociale e di cognizione normali.

Proprio sul piano della ricerca, in Italia alcuni studiosi, da Canevaro a Cornoldi, Ferri, Moalli, Gherardini, Lanfranchi, Vicari, e tanti altri, fino a Vianello, costituiscono sicuri punti di riferimento di grande affidabilità.

Ed in riferimento alla ricerca sul campo, a Renzo Vianello, che a fine novembre 2010 è stato uno dei relatori in un Convegno sull'H tenutosi a Ragusa, abbiamo voluto porre alcune domande riguardanti *deficit e surplus nella prestazione scolastica e adattabilità sociale confrontati con la capacità cognitiva* in soggetti con *sindromi genetiche che causano ritardo mentale*, pubblicata sul n. 1, Vol. 12 del gen-giu 2009 della rivista *Life Span and Disability*.

*D. – Prof. Vianello, da alcuni anni, lei ed alcuni suoi collaboratori, stimolati da precedenti ricerche di Edward Zigler e Dianne Bennet Gates, siete impegnati nell'analisi di alcune problematiche relative al RM o Ritardo Mentale (o, meglio, come si dice ora, alle Disabilità intellettive). Di che si tratta?*

R. – Zigler, sulla base di ricerche condotte assieme ai suoi collaboratori in più di 40 anni, evidenzia, alla fine degli anni novanta, che gli individui con ritardo mentale, a livello motivazionale e di personalità manifestano atteggiamenti molto negativi nei confronti degli estranei e si mostrano eccessivamente dipendenti soprattutto nei confronti degli adulti conosciuti. Essi, sostiene inoltre Zigler, hanno una minore aspettativa di successo e danno grandissima importanza alla motivazione estrinseca piuttosto che a quella intrinseca. In tal modo non sono molto disponibili ad impegnarsi e scarsa è anche la loro l'autostima. Chiaramente la minore utilizzazione delle proprie potenzialità crea un deficit rispetto all'età mentale, con prestazioni al di sotto delle possibilità cognitive.

Le ricerche condotte da me e da altri miei collaboratori,<sup>45</sup> mostrano il fenomeno opposto al *deficit* rispetto all'età mentale; fenomeno che è stato da me denominato "*surplus*" rispetto all'età mentale. Devo dire, tuttavia, che si tratta di un aspetto poco formalizzato in letteratura. Esso considera ed evidenzia come adeguati interventi educativi possano permettere prestazioni superiori rispetto a quelle medie di bambini normodotati che hanno la stessa età mentale, valutata con test di intelligenza.

*D. – Su quali soggetti sono state condotte le ricerche?*

R. – Intanto c'è da dire che la ricerca è stata condotta in Italia. Il campione scelto ha un Ritardo Mentale (meglio definito come Disabilità Intellettiva Evolutiva) dovuto a diverse sindromi genetiche. Si tratta delle sindromi di Down, X-fragile, Cornelia de Lange e Prader Willi<sup>46</sup>.

*D. – Quali sono stati i risultati di tale ricerca?*

R. – Che adeguati interventi educativi, sia familiari che di istruzione pubblica possono influenzare notevolmente lo sviluppo delle abilità scolastiche e sociali. In altri termini, interventi mirati danno luogo a *surplus* nelle prestazioni di lettura, scrittura, aritmetica o nell'adattamento e nell'interazione sociale.

*D. – Da cosa è determinato il grado di scientificità di tali ricerche?*

R. – Intanto dall'aver stabilito intorno a quali variabili lavorare ed in secondo luogo dall'aver utilizzato strumenti valutativi consolidati. Mi riferisco alla variabile *livello di intelligenza*, valutato dalle scale di Wechsler o da altri strumenti più sensibili alle influenze educative come i test OLC

---

<sup>45</sup> In particolare Silvia Lanfranchi, psicologa Università di Padova, Dipartimento di Sviluppo e Socializzazione.

<sup>46</sup> La *sindrome di Down* è un ritardo mentale causato da anomalità cromosomica, contraddistinta dalla presenza di 3 cromosomi 21 anziché 2 (da cui la dizione "trisomia 21"). L'*X-Fragile* è una sindrome in cui le persone affette presentano tipicamente una faccia allungata, orecchie larghe o "a sventola", un basso tenore muscolare, sviluppo sociale atipico ed un ritardo mentale di grado variabile da severo a moderato. La *sindrome di Cornelia De Lange* presenta soggetti con conformazione marcata ed arcuata delle sopracciglia, labbra sottili, irsutismo e sviluppo ritardato psicomotorio o intellettivo. Infine, la *sindrome di Prader-Willi* che è una malattia genetica rara, è caratterizzata dall'alterazione del cromosoma 15, da problemi alimentari, ritardato sviluppo psicomotorio prima dei sei anni e nella maggioranza dei casi da disabilità intellettiva da lieve a media.

(Operazioni Logiche e Conservazione), e CFV (Corrispondenze e Funzioni: Valutazione); ed alla variabile *adattamento*, valutato mediante la Scala Vineland.<sup>47</sup> Tra l'altro, è necessario sottolineare che le ricerche non hanno previsto nessun training introduttivo e i partecipanti non sono stati selezionati.

D. – E quindi...?

R. – Quest'ultima precisazione, cioè quella della *casualità e non selezione* del campione, è importante, in quanto i dati ricavati dall'indagine possono essere considerati come indicativi di una realtà diffusa su tutto il territorio nazionale e non di gruppi di individui con disabilità intellettive particolarmente seguiti.

D. – *A questo punto, è pensabile che il surplus di cui lei parla possa già essere o cominciare ad essere una realtà generalizzata a livello internazionale, quindi foriera di speranza per le nuove generazioni di individui che hanno necessità di una integrazione scolastica, sempre più adeguata ad un progetto di vita?*

R. – Purtroppo non sono in grado di dare una risposta concreta in tal senso. Intanto abbiamo scarsi dati generali sulla popolazione di individui con disabilità intellettive per cause genetiche, sia in Italia che a livello internazionale. Dal confronto con alcuni dati, che tuttavia risalgono alla fine degli anni ottanta (Baroff), ed altri di una ricerca inglese della metà degli anni novanta, siamo autorizzati a pensare che soprattutto per quanto riguarda la lettura-scrittura il *surplus* caratterizzi la realtà italiana forse più di altre realtà e che la variabile cruciale possa essere l'inserimento-integrazione pressoché totale degli allievi con ritardo mentale in classi normali e non in classi speciali, contrariamente a quanto avviene in molti altri Paesi.

---

<sup>47</sup> N. d. c. Per una lettura più approfondita dei dati della ricerca, suggeriamo la consultazione di:  
<http://www.slideshare.net/mariavivo/diapositive-surplus-1>  
<http://www.slideshare.net/mariavivo/diapositive-surplus-2>  
[http://www.ritardomentale.it/index.php?option=com\\_content&task=view&id=406&Itemid=64](http://www.ritardomentale.it/index.php?option=com_content&task=view&id=406&Itemid=64)  
[http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/Vianello/ModXI/Diapositive\\_Surplus\\_1.pdf](http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/Vianello/ModXI/Diapositive_Surplus_1.pdf)  
<http://www.lifespan.it/redazione.asp> Vol. 12 N. 1 gen-giu 2009.

D. – *Qual è il livello di spendibilità di questa ricerca?*

R. - A livello di educazione e trattamento è fondamentale operare sugli aspetti motivazionali al fine di ridurre al minimo le influenze negative, senza per questo negare la necessità di programmi di potenziamento cognitivo, proposti in coerenza con gli interventi sugli aspetti motivazionali.

D. – *Possono essere suggerite indicazioni didattico-metodologiche più precise al riguardo?*

R. – Sì. Ritengo, intanto, che si debba cercare di evitare di rinforzare un orientamento motivazionale estrinseco, dato che esso è correlato a risultati scolastici non proprio ottimali.

Fin dai primi anni di vita è perciò opportuno valorizzare incentivi intrinseci più che estrinseci. E per favorire adeguate aspettative di successo è fondamentale, intanto, la proposta di compiti cognitivi all'altezza delle capacità reali dell'individuo, cioè tali da portare al successo e non al fallimento. In secondo luogo, è necessario favorire un atteggiamento attivo, esplorativo e curioso, tra l'altro assolutamente connaturale ai bambini.

E gli educatori (genitori ed insegnanti soprattutto) è bene che sappiano che per concretizzare la motivazione di competenza è importante proporre compiti che non siano né troppo facili, né troppo difficili. Ottimali risultano essere quei compiti che sono appena un po' più difficili. Quindi è bene avere la possibilità di disporre di tutta una serie di compiti graduati per difficoltà, in modo tale da poter proporre quello adeguato ad ogni individuo.

Infine, si dovrebbe evitare una educazione direttiva, intrusiva fin dai primi anni di vita, ed optare per una educazione non direttiva, non repressiva, cioè una educazione incentrata sulla spontaneità degli interessi del bambino. Il bambino, quindi, viene accettato per quello che è, proprio al fine di non inibire la motivazione di competenza.

## **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI IN LINGUA ITALIANA**

V., & Chilosi, A. M. (2004). Rapporti tra abilità linguistiche, cognitive e profili di sviluppo adattivo in giovani adulti con Sindrome di Down. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 459-484.

- Buckley, S. (1999). Promuovere lo sviluppo cognitivo dei bambini con Sindrome di Down: implicazioni pratiche derivanti dalla recente ricerca psicologica. In J. A.
- Ferri, R. (1989). Obiettivi e linee operative nell'educazione del bambino Down. In R. Ferri, & A. Spagnolo (Eds), *La sindrome di Down* (pp. 71-84). Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Ferri, R., Gherardini, P., & Scala, A. (2001). Prime esperienze di inserimento alla scuola superiore. In A. Contardi, & S. Vicari (Eds), *Le persone Down. Aspetti neuropsicologici, educativi e sociali* (pp. 260-271). Milano: Franco Angeli.
- Fiori, G., Lanfranchi, S., Moalli, E., & Vianello, R. (2008). Profili cognitivi e adattivi in minori con sindrome di Cornelia De Lange. In R. Vianello, M. Mariotti, & M. Serra. (Eds.), *Esperienze e ricerche sull'integrazione scolastica e sociale. Volume primo. Rassegne e ricerche* (pp. 27-37). Bergamo: Junior.
- Lanfranchi, S., & Vianello, R. (2004). La sindrome di X fragile: caratteristiche cognitive. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 437-458.
- Moniga, S., Beschi, F., & Maeran, M. (2008). Formazione alla vita indipendente: progetto rivolto a ragazzi e giovani adulti con sindrome di Down. In R. Vianello, M. Mariotti, & M. Serra. (Eds.), *Esperienze e ricerche sull'integrazione scolastica e sociale. Volume secondo* (pp. 249-255). Bergamo: Junior.
- O'Brien, G., & Yule, W. (2000). *Caratteristiche comportamentali delle sindromi genetiche*. Milano: McGraw-Hill.
- Rondal, J. A. (2004a). Variabilità sindromica nel linguaggio delle persone con disabilità cognitive. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 3-10.
- Rynders, J. E. (1981). Risultati del progetto Edge, un programma di educazione precoce per bambini con sindrome di Down e per le loro famiglie. In P. Mastroiacovo, J. E. Rynders, & G. Albertini (Eds), *La sindrome di Down. Nuove prospettive medico-psicopedagogiche* (pp. 55-70). Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Rynders, J. E. (1999). Favorire la competenza educativa degli studenti con Sindrome di Down. In J. A. Rondal, J. Perera, & L. Nadel (eds). *Down's syndrome: A review of current knowledge*. London: Whurr Publisher. It. tr., La sindrome di Down: conoscenze attuali e prospettive (pp. 75-92). Pordenone: ERIP, 1999.
- Sestili, M., Moalli, E., & Vianello, R. (2006). Pensiero logico, lettura, scrittura e abilità di calcolo in ragazzi con sindrome di Down di II e III media. In R. Vianello *La sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile* (pp. 151-152). Bergamo: Junior.
- Vianello, R. (2006). *La sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*. Bergamo: Junior.
- Vianello, R. (2008). *Disabilità intellettive*. Bergamo: Junior.
- Vianello, R., & Marin, M. L. (1997). *OLC. Dal pensiero intuitivo al pensiero operatorio concreto: prove per la valutazione del livello di sviluppo*. Bergamo: Junior.
- Vianello, R., & Marin, M. L. (1998). *CFV. Corrispondenze e funzioni: valutazione. Edizione per la sperimentazione*. Bergamo: Junior.
- Vicari, S., Carlesimo, G., Brizzolara, D., & Pezzini, G. (1996). Short-term memory in children with Williams syndrome: a reduced contribution of lexical-semantic knowledge to word span. *Neuropsychologia*, 34 (9), 919-925.
- Zigler, E., & Bennet-Gates, D. (1999). *Lo sviluppo della personalità in individui con ritardo mentale*. Bergamo: Junior.

# IL CLOWN: L'AIUTO DI UN AMICO

## ***BALLIAMO!!! CHI CON UNA GAMBA, CHI SENZA, CHI CON TUTTE DUE!!!***

di

Alessandra Farneti<sup>48</sup>  
e Federico Palloni<sup>49</sup>

### I - INTRODUZIONE

Il lavoro che presentiamo si riferisce ad un'esperienza svoltasi tra ottobre e dicembre 2009 presso il reparto di riabilitazione dell'azienda ospedaliera S. Orsola di Bologna, ed è stato finanziato dalla stessa azienda e fortemente sostenuto dal primario, prof.ssa Mariangela Taricco.



Da tempo i clown di corsia lavorano in ospedale per rallegrare i bambini e in Italia vi sono ormai più di cinquemila volontari, aderenti a diver-

---

<sup>48</sup> **Alessandra Farneti**, Psicologa e psicoterapeuta, è Professore Ordinario presso la Facoltà di Scienze della Formazione della libera Università di Bolzano ricopre l'insegnamento di *Psicologia dello Sviluppo e Osservazione del Comportamento Infantile*. E' docente presso alcune Scuole di Psicoterapia, riconosciute dal Ministero. Ha collaborato con l'Università di Ginevra, Parigi, Sheffield e Amsterdam. Nell'ambito della psicologia sperimentale si è occupata della percezione del neonato e di vari temi inerenti lo sviluppo cognitivo del bambino. Si è inoltre interessata di dinamiche relazionali ed, in particolare, dei rapporti tri-generazionali (relazione nonni-nipoti). Negli ultimi anni, infine, si è occupata del fenomeno dei clown negli ospedali e nelle situazioni di disagio. Si è personalmente recata con un gruppo di clown di Patch Adams in Siberia. Da queste esperienze è nata l'idea di organizzare Corsi di Alta Formazione e Master Universitari dal titolo "*Il clown al servizio della persona*" per la preparazione di laureati che intendano usare il clowning in situazioni di disagio o come training psicomotorio nella scuola. Tale corso è di prossima apertura a Bologna. E' autrice di alcune monografie e di numerosi articoli. Suoi capitoli sono apparsi nei volumi: *Manuale di educazione stradale per la scuola dell'infanzia*, Maggioni; *Realizzazione di sé e sicurezza interiore*, Erikson; *Da Magistero a Scienze della Formazione*, Bologna CLUEB; *A proposito di rappresentazioni - Alla ricerca del senso perduto*, Pendragon; *Felix in festa*, comune di Bologna; *Il tutor di tirocinio: un'opportunità di qualificazione professionale*, Junior; *E si regalarono una scuola*, Bologna; *Clown: la medicina del sorriso. Un percorso di formazione*, Giunti; *I processi di conoscenza dei bambini: credere, pensare, conoscere. Ricerche e riflessioni*, Junior; *Comunicazione e relazione. Come gestire dialoghi e legami nel quotidiano*, Erickson; *Dottor Clown*, Piccin.

Inoltre, abstract in Atti di Convegni e articoli su riviste italiane e straniere come *AGEOP Ricerca*, *I Quaderni delle Maestre Pie*, *Psicologia e Scuola*, *Infanzia*, *Sociologia Urbana e Rurale*, *Gesalt Theory*, *International Electronic Journal of Elementary Education*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences Journal*.

<sup>49</sup> **Federico Palloni**, dopo aver seguito un Corso di Alta Formazione sul "Clown al servizio della persona" presso l'Università di Bologna, ha conseguito il Dottorato di ricerca in Pedagogia presso la Libera Università di Bolzano con una tesi sugli "Aspetti psicopedagogici del clowning".

se associazioni, in linea con le idee del famoso dottor Patch Adams, reso noto dal film sulla sua vita..

Si è così creata un'immagine collettiva che vede il clown come “il portatore del sorriso”, il “comico-terapeuta” ecc...

E' molto difficile, invece, far comprendere che la clownerie può essere utilizzata come strumento di crescita e cambiamento non da chi ne usufruisce come spettatore ma da chi la pratica.

L'arte del clown è molto antica: risale a migliaia di anni prima di Cristo ed ha avuto un percorso complesso nei secoli, fino a dar vita ai primi veri e propri pagliacci nel 1700.

Da allora in poi, i clown si sono esibiti soprattutto nel circo, giungendo a delineare alcuni personaggi fissi come il Bianco e l'Augusto, che hanno dato luogo a scenette con un copione stabile, in cui l'Augusto si mostra straccione, stupido e goffo, mentre il Bianco è elegante, intelligente e presuntuoso.

Dal circo i clown sono usciti per diventare artisti di strada, di teatro o di cinema. Sono molte le coppie di Bianco e Augusto che hanno riprodotto in altri contesti le gag circensi. Basti pensare, per fare solo un esempio famoso a Stallio e Olio o ai fratelli Marx.

Tuttavia, il clown più amato e più conosciuto, resta l'Augusto, col naso rosso e i vestiti larghi; le scarpe troppo grandi e l'aria di chi capisce poco.

Si può tentare di riassumere la sua complessa “filosofia di vita” in alcuni principi fondamentali:

1. esprimersi soprattutto attraverso il linguaggio del corpo
2. accettare le cadute e i fallimenti;
3. imparare a sentirsi piccoli e incapaci;
4. utilizzare parole e oggetti in modo originale;
5. fare del gioco e della spontaneità il centro della propria arte;
6. guardare tutto e tutti con meraviglia come se fosse nuovo e irripetibile;
7. imparare ad esprimere tutte le emozioni, accentuando l'espressività in modo grottesco;
8. Sviluppare l'auto-ironia, vincendo la vergogna legata alle parti meno piacevoli del Sé;
9. esprimere e accentuare le proprie parti infantili;

10. esercitare al meglio quella che viene definita “intelligenza emotiva”;

11. dare risalto alla diversità come risorsa.

Il clown Augusto, infatti, è il perdente per antonomasia, il fallito, il deriso, il diverso ma, nel contempo, sa giocare proprio con le parti meno accettabili di sé, rivalutandole e trasformandole in elementi di comicità o di vera e propria poesia. Alla fine del gioco il clown dimostra di essere in realtà un abile acrobata e giocoliere che cade sì ma si rialza prontamente facendo capriole. Per citare alcuni grandi attori che hanno espresso al meglio e in modi diversi la maschera tragicomica del clown, possiamo ricordare, come esempi emblematici, Charlie Chaplin o i moderni David Larible o Slava Polunin.

Da quanto detto, appare evidente che la maschera del clown è molto appropriata per chi si sente in qualche modo in una situazione di disabilità o di svantaggio e teme lo sguardo degli altri perché si sente fragile e diverso.

Per questa ragione abbiamo ritenuto possibile utilizzare tecniche di clownerie per aiutare pazienti affetti da varie disfunzioni ad accettare meglio la loro patologia e ad attivare tutte le risorse possibili per superarle.

## **II – IL CORSO**

### *ORGANIZZAZIONE DEL CORSO*

- 20 incontri da 2 ore (mercoledì e sabato)
- pazienti coinvolti 55 ( 30 maschi e 25 femmine) di queste 55, 10 persone hanno svolto oltre il 60% del laboratorio (2 donne, 8 uomini);
- oltre ai pazienti hanno preso parte al laboratorio: 4 mogli, un marito, 1 figlio;
- media dei partecipanti al mercoledì?: 15 (con punte massime di 22 persone);
- media partecipanti al sabato: 10 (punte massime 12, minimo 7)

## OBIETTIVI DEL CORSO

1. Offrire ai pazienti attività ricreative di sostegno;
2. raggiungere una migliore e diversa socializzazione tra pazienti e tra paziente e personale ospedaliero;
3. scoprire e riscoprire le potenzialità del proprio corpo;
4. favorire il superamento emotivo dei deficit fisici;
5. contribuire a ricostruire una nuova immagine di sé;
6. svolgere una ricerca sugli effetti della clownerie in pazienti di un reparto di riabilitazione.

## ATTIVITÀ SVOLTE DURANTE IL CORSO

### 1. *Gioco di ruolo:*

“Se fossimo su una nave, chi saresti tu?”,

“Perché ti identifichi in quel ruolo o personaggio?”

L'equipaggio della nave si compone a poco a poco: il capitano e il suo vice, cuoco e sottocuoco, marinai, cantanti, mozzi e cambusieri; animatori, bagnini e camerieri...

C'era posto per tutti; ma soprattutto c'era modo di far riemergere il proprio talento, i desideri inappagati, le attitudini di ciascuno, il lavoro che aveva contraddistinto la propria vita...

### 2. *Recita di poesie*

Sono state scelte poesie particolari che permettessero la rielaborazione delle difficoltà incontrate dai pazienti a causa delle malattie o degli incidenti, facendo riferimento, seppur indiretto, alla figura del clown.

Esempi:

*Un numero per racimolar sorrisi e applausi  
Un altro... per riempir la scucita tasca di pochi spiccioli,  
alzà il cappello e t'inchini al tuo  
pubblico congedandoti fino*

*all'indomani.  
Dipingi il tuo cammino  
Da perfetto viandante  
Rallegrando chi incontri per caso  
E i bimbi le guance ti vogliono baciare  
Seppure impiastrate di un cerone troppo spesso.  
Una carezza per tutti, una smorfia stretta fra le labbra...  
Serrata come un pugno chiuso,  
dentro te una muta recita  
sui prosceni di verità  
Sono una figura astratta, un'anima vestita.  
All'apparire, timidamente, la gente  
sorrìde, aspetta, applaude, poi ride.  
All'istante prendo corpo, prendo vita,  
mi muovo, danzo, volteggio,  
parlo,  
racconto strane storie che la mia  
mente dice.  
La gente applaude, la gente ride,  
anch'io mi sento un po' uomo,  
un po' felice.  
Ultimi applausi, si spengono le luci,  
si spengono i sorrisi.  
Io ritorno un'anima,  
un'anima vestita.*

### ***Ridere per la speranza***

*Ridere qui, fra amici lontani dai nostri cari,  
amici miei, una risata la possiamo sempre fare.  
Ridere nell'ombra della vita ma non dobbiamo a lungo stare.  
Usciamo da queste mura,  
speriamo in un futuro migliore,  
accendiamo una candela.  
Ridere perché l'ombra si può illuminare,  
tutto l'amaro diventa dolce se lo sappiamo cambiare.*

*Ridere aspettando l'alba camminando sulla riva del mare  
tutto il buio diventa luce se possiamo aspettare.  
Ridere perché non siamo angeli e tutti potremmo sbagliare  
Dio è grande e ci ha dato un cuore e tutti potremmo amare  
ridiamo insieme e impariamo a far ridere  
perché fare il clown aiuta a capire.<sup>50</sup>*

### *3. Racconto di barzellette*

I pazienti si sono esibiti nel racconto di barzellette che suscitavano le risate degli altri, divenendo sempre più liberi di esprimere anche contenuti politici o sessuali.

### *4. Scenette*

Attraverso una paziente azione di incoraggiamento, i pazienti sono passati da una posizione di rigidità e passività, ad una rielaborazione attiva dei propri problemi, giocando parti in brevi gag e scenette clownesche.

### *5. Esercizi di clowning*

Giochi di espressione delle emozioni col volto e con la postura del corpo;

Giochi di movimento anche per chi era bloccato sulla carrozzella.

### *6. Esecuzione di canzoni e brani di lirica*

I pazienti sono stati invitati a manifestare le loro peculiari competenze e qualcuno si è rivelato capace di cantare molto bene. C'era anche una giovane soprano che ha eseguito brani di lirica, suscitando applausi e consensi da parte degli altri

### *7. Si scelgono nomi "d'arte" per giocare più liberamente*

---

<sup>50</sup> Poesia scritta da un carcerato dopo un breve corso di clownerie.

*Alcuni esempi :*

Il playboy, La Coniglietta, Carmen, Il Cioccato, Foto flash, Cappellone, Lomba , Semplicio, Milenka, Memma.

#### *8. Festa finale di Natale*

- Recita di poesie
- Barzellette
- Ballo
- Preparazione del menù offerto poi agli altri pazienti del reparto

Il percorso è stato condotto da due clown dell'associazione "Gelsomina" (dottoresse Briana Zaki e Valentina Franchino) appositamente formati nel corso di Alta Formazione "Il clown al servizio della persona" dell'Università di Bologna, sotto la guida del dottor Roberto Penzo (un clown esperto che si occupa da tempo di disabili ed è anche psicologo)

Il progetto aveva l'intento di coinvolgere il massimo numero possibile di soggetti e portarli a sperimentare il vissuto ospedaliero in maniera diversa dall'abituale routine, cercando di raggiungere finalità ben precise:

- favorire una migliore e diversa socializzazione tra pazienti e tra paziente e personale ospedaliero;
- contribuire alla riscoperta delle potenzialità del proprio corpo, aggiungendo alla normale fisioterapia riabilitativa, esercizi divertenti e inusuali;
- aiutare i pazienti a superare i correlati emotivi negativi dei deficit fisici;
- offrire strumenti per la ricostruzione di una immagine positiva di sé.

L'obiettivo generale è rivolto, quindi, al potenziamento dello stato di benessere della persona, intesa nella sua totalità: non solo rispetto alla sua fisicità ma anche e soprattutto rispetto alla sua capacità di costruire e mantenere rapporti e relazioni sociali, intra ed extra – familiari.

I pazienti colpiti da traumi o da malattie invalidanti, devono accettare un cambiamento importante di identità, temporaneo o stabile, e superare lo "sguardo mutato" degli altri, siano essi familiari o estranei. L'emozione sperimentata più di frequente è quella della vergogna, nei suoi diversi aspetti.

E' importante, dunque, aiutarli a fare un percorso psicologico che consenta di attivare tutte le potenzialità personali.

Il laboratorio, concordato e programmato con la struttura ospedaliera e i referenti interni ad essa (primaria, case manager, capigruppo fisioterapisti ed infermieri) era rivolto a tutti i pazienti del reparto di “medicina fisica e riabilitazione” che sono stati ritenuti idonei, da una commissione interna, sia per le caratteristiche fisiche sia per quelle cognitivo-comportamentali.

Ciò si è reso necessario perché quello della clownerie è un percorso emotivamente intenso, mai sperimentato fino ad ora con pazienti adulti, in ospedale.

La partecipazione al progetto era volontaria e libera da vincoli: nessuno era costretto a fare tutti gli esercizi proposti, né ad assicurare la propria presenza in tutte le giornate di lavoro. Prima dell'esperienza i pazienti erano informati sul corso e sottoscrivevano il loro consenso.

Un ricercatore dell'associazione Gelsomina li avvicinava ad uno ad uno, in reparto e faceva un colloquio.

La prima problematica che l'equipe di lavoro ha dovuto affrontare sono state le aspettative dei soggetti. La maggior parte dei soggetti, infatti, appena sentiva parlare di clown, pensava che si trattasse di uno spettacolo approntato per il reparto.

La seconda difficoltà è stato il turn-over dei degenti, che transitano nel reparto chi per lungo, chi per brevissimo tempo. Era, dunque, necessario ripetere ai nuovi quali erano gli intenti e le modalità del laboratorio, e allo stesso tempo, stimolare in qualche modo le persone precedentemente presenti per non annoiarle. Il gruppo ha così stentato a costituirsi e solo pochi pazienti hanno potuto usufruire dell'intero percorso.

Nella prima fase del lavoro, ciò che risultava più evidente ad un osservatore esterno, era la passività dei soggetti: tutti fermi, seduti (anche chi poteva stare in piedi), in silenzio ed in attesa... In attesa che gli fosse detto qualcosa, mostrata qualche gag(s), data la possibilità di “passare del tempo” senza troppo sforzo. I conduttori del laboratorio hanno cercato in ogni modo di favorire la conoscenza e la creazione di un gruppo il più possibile stabile.

Nelle prime giornate si cominciava con un giro di nomi e di presentazione; per migliorare la conoscenza reciproca, per rendere ciascuno protagonista, e soprattutto, per far ribadire l'identità di ogni soggetto.

Al nome si aggiungevano poi una storia di vita, dei desideri, dei progetti, allontanando lo spettro dell'abbandono alla volontà altrui; della perdita di identità personale dovuta al rischio di essere riconosciuti solo grazie alla propria patologia, o al proprio numero di letto.

L'incalzare del turn-over, che di per sé era un problema, dopo poco è diventato una risorsa: l'essere obbligati a ripresentarsi ogni volta rischiava di annoiare, quindi i clown hanno suggerito ai partecipanti di aggiungere prima un gesto, poi un verso, poi un'espressività che li caratterizzasse.

In tal modo si cominciava a lavorare sulle potenzialità creative di ciascuno. Col passare delle giornate era palpabile la crescente curiosità, da parte degli utenti, verso i nuovi stimoli che sarebbero stati loro proposti: "Cosa ci chiederanno, oggi?"; "Cosa aggiungeremo?"; "Cosa si farà?": erano domande che echeggiavano all'interno della sala a poco a poco che ci si disponeva in cerchio. Questo risveglio da una sorta di "torpore" era percepibile anche nell'esecuzione degli esercizi proposti: i gesti e i movimenti non erano più svogliati e fatti solo per accontentare i clown ma erano voluti, intenzionali, ricercati, quasi a voler dimostrare a sé stessi e agli altri cosa si era ancora in grado di fare.

La competitività era più forte nei soggetti di sesso maschile, mentre le signore si lasciavano trascinare con più spontaneità da queste nuove dinamiche, partecipando con risate e commenti ironici anche su se stesse.

Approfittando di questo rinnovato attivismo, perlomeno in sede di lavoro, è stato proposto una sorta di gioco di ruolo: parlando al gruppo, il Dott. Penzo chiede: "Se fossimo su una nave, chi saresti tu?", e dopo le più svariate risposte "e perché ti identifichi in quel ruolo o personaggio?" L'equipaggio della nave cominciò a poco a poco a comporsi: il capitano e il suo vice, cuoco e sottocuoco, marinai, cantanti, mozzi e cambusieri; animatori, bagnini e camerieri, c'era posto per tutti; ma soprattutto c'era modo di far riemergere il proprio talento, i desideri inappagati, le attitudini di ciascuno, il lavoro che aveva contraddistinto la propria vita... Ineluttabile conseguenza fu l'approfondimento della reciproca conoscenza, sia che passasse tra commenti stupiti o tra battute ironiche; così come ricordarsi e riconoscere sé stessi come persone, che avevano le proprie capacità, le proprie paure e le proprie volontà. Finalmente, perché in effetti i tempi di svolgimento sono inevitabilmente lunghi – in primis perché congenito in ogni costituzione di nuovi gruppi, ma anche per il ri-

spetto dei tempi di ciascuno; per esigenze logistiche e per il turn-over-, si era riusciti a creare una dimensione gruppale con cui poter lavorare e su cui inserire senza troppa difficoltà nuovi soggetti e/o nuovi stimoli. La terza ed ultima fase del laboratorio è stata quella più incentrata al lavoro attraverso le tecniche di clowning.

Sebbene dovesse esserne il cuore, prima di poter procedere a quel tipo di lavoro le condizioni imprescindibili sono state poste nelle fasi precedentemente descritte, per cui l'investimento di giornate finalizzate alla creazione di determinate condizioni, era necessario.

Quest'ultima parte del lavoro, per quanto l'emotivamente più intensa, è stata quella che ha necessitato del minor impiego di energie, in quanto la disponibilità e la voglia di lavorare e di mettersi in gioco da parte delle persone permetteva di proporre ed eseguire gli esercizi con successo.

Lavorare sul riconoscimento e l'espressione delle emozioni non è certo semplice; trasformare oggetti modificandone la loro funzione non è nemmeno usuale; mostrare i propri limiti e compensarli, anche solo parzialmente, mediante potenzialità fino ad allora ignorate è certamente lo-devole nel suo tentativo di farlo; ma tra persone che si conoscono e che sanno riconoscere le difficoltà altrui tutto ciò diventa non solo possibile, ma anche fattibile. Infatti è ciò che è successo, a cui si deve aggiungere un plauso anche per essere riusciti a creare gag(s) tra loro e la costruzione di un canovaccio finale (per la festa di chiusura) con il contributo di tutti.

Era quasi commovente vedere come persone che fino a pochi mesi prima erano sostanzialmente passive rispetto al contesto, adesso suggerivano sequenze, aggiungevano idee, si organizzavano autonomamente a gruppetti per provare qualcosa, e che persino arrivavano quasi a litigare per far concretizzare una loro proposta. Lo spettacolo finale non è stato certamente una performance di alto livello artistico, ma il vero successo l'avevano già raggiunto.

Quel pomeriggio di festa non è passato tra battute divertenti o esilaranti gag, ma è stato certamente emozionante vedere persone, persino gli ultimi arrivati, che hanno potuto inscenare qualcosa di loro e del loro lavoro; hanno potuto esprimere se stessi; hanno mostrato le loro arti; hanno spesso superato le proprie paure; ma soprattutto hanno voluto esporre loro stessi in maniera totale: difetti, capacità, limiti e potenzialità purchè, avanti a tutto, vi sia la loro personalità.

### III - STRALCI DALLE INTERVISTE AI PAZIENTI DOPO L'ESPERIENZA

**S.** - “Mi è piaciuto tanto!!! ... per carità, stavo bene lo stesso... sai, ho 39 anni, non ho problemi...”

“Mi sono divertito, si stava insieme agli altri... Non so se li [= gli altri] frequenterò anche fuori dall'ospedale, non so... però... certo, quelli con cui ho condiviso quest'esperienza mi ci sono più legato rispetto agli altri che stanno qui in reparto” “Ho consolidato delle amicizie, e coi nuovi c'era sempre lo spunto per dire 2 cazzate, sai tanto per ridere, chiacchierare...” “Sì, sì, è stato bello! Lo rifarei di certo!” “E' stata una cosa diversa..., mi rilassavo, sembrava una sorta di ricreazione rispetto a tutto il resto.” “Non c'è nulla che non mi sia piaciuto!” “Credo di non essere cambiato, son stato sempre così” “Indubbiamente mi aspettavo qualcosa di diverso, ma questo per un mio preconconcetto rispetto alla parola CLOWN”

**M.** - “Mi è piaciuto tanto, è andata bene! Soprattutto nell'ultimo mese, perché non avevo più paura! Prima non potevo parlare e non conoscevo nessuno, poi tutto è migliorato...” “Mi è piaciuto stare con gli altri, ho allontanato la solitudine in quei momenti, in reparto, invece, è rimasto tutto uguale per me, ma forse è colpa mia che sono troppo timida, perché gli altri vedevo che parlavano di più tra loro...” “Non c'è nulla che non mi sia piaciuto, forse...all'inizio, un po' lento, ripetitivo, un po' una perdita di tempo ogni volta tutte quelle presentazioni, magari potevamo farle più velocemente...” “Sono tanto cambiata...”[con occhi che brillavano e sorriso imbarazzato per la commozione, quasi a ringraziare tutto e tutti per ciò che ha ricevuto].

**A.** - “Mi è piaciuto, è stato interessante! ...molto in gamba Roberto (= dott. Penzo, il conduttore del lab.) perché è un uomo giusto, capisce chi sei, ti mette a tuo agio..... sembra un fratello maggiore .... È bello come ti parla, ti tocca nel cuore, è adorabile... ho ricevuto fiducia, mi ha dato un coraggio speciale, ho fatto cose che non credevo di poter fare!” “Si parlava, si socializzava...si formava un gruppo: un discorso interessante! Sai, ti alza il morale, non provi imbarazzo e si stava bene insieme! E poi Roberto... proprio bravo... ti chiede il tuo giudizio sul lavoro fatto, ti ascolta , ti fa parlare... mi sono sentito accolto, ASCOLTATO! Ti

aiuta psicologicamente... C'era amore, affetto... con tutti si parlava, si socializzava... anche in reparto, in particolare con Salvatore, ci stavo molto di più insieme.... Lo rifarei, mantiene alto il morale, è importante...” “Non credo si fosse dovuto parlare di CLOWN, forse una mala informazione... ma comunque sì, era un modo diverso di stare insieme”.

**E.** - “Mi è piaciuto tanto, ogni settimana non vedevo l'ora che tornaste! Con voi si esce dall'ambiente, da questo letamaio! Perché ‘sti qua [riferito al personale ospedaliero] sono una corporazione, fanno di te ciò che vogliono, ti lasciano immerdarti...ma che dignità è lasciare che un uomo si caghi addosso e lasciarlo nella propria merda!?!?!?!? Di là [in palestra, sede del laboratorio] si parlava di cazzate, si scherzava, si poteva parlare di tutto, di cazzate.... Ma anche di cosa pensi, come vedi le cose, ascoltano ciò che credi e senti. Certo, lo rifarei, anzi perché non ricominciamo subito?!?!?!?!? E' stato molto socializzante... Anche quelli che non hanno partecipato hanno capito che si stava meglio al laboratorio, qui in reparto è tutto deprimente, lo rifarei subito! I rapporti tra di noi sono migliorati, anche se io ho sempre parlato con tutti, quindi per me niente è cambiato... Comunque mi è piaciuto tutto, non ho critiche, siete stati tutti ottimi! Poi, sai, per noi è stata una bella novità, si scherza, si sta bene.... Anche quelli che ti fanno arrabbiare, li puoi prendere in giro... sdrammatizzi, li prendi per il culo ma con ironia, nessuno se la prende, si sdrammatizza si allentano tensioni... Qui [in reparto] il messaggio che passa è QUI COMANDIAMO NOI! Il laboratorio è stato molto istruttivo, anche come terapia, ti insegna anche a respirare, si prova, si incoraggia, tenti e riesci in qualcosa che mai avresti pensato.... Bello... , tanto! Grazie davvero! Nient'altro da dire...”

**S.** “Il laboratorio mi è piaciuto tanto, è stato ottimo.... Lo rifarei certamente, magari sarebbe meglio in una giornata diversa dal sabato. Certo l'organizzazione del laboratorio è perfettibile: c'è stato troppo turn-over, la prossima volta vi consiglio una maggiore e migliore comunicazione col reparto; inoltre, anche rispetto a chi conduce il laboratorio, manca un riferimento certo.... Doveva essere Roberto, ma non c'era sempre, un po' provvisorio, e anche le ragazze...brave e in gamba, ma si alternavano ... sai, crea un po' di incognite, di insicurezza.... Comunque, bello...c'è stato il coinvolgimento dei degenti, è importante.... E poi si nel laboratorio

si è incoraggiato il singolo verso l'apertura al mondo esterno, è stato bello, importante... bisognerebbe strutturare questo laboratorio come servizio permanente. E' stata ottima l'idea della nave, si sono create buone dinamiche di gruppo. Qualche critica? Sì, qualcosa...la modalità di comunicazione forse è stata talvolta sbagliata, forse poca attenzione verso alcuni, forse Roberto è stato troppo duro in alcune occasioni e poco adattabile...comunque, la cosa più evidente è che i clown, tra loro, non abbiano fatto riunioni... ognuno seguiva un'idea sua, quindi spesso le giornate erano diverse e il percorso disomogeneo. Ma facevano le riunioni? Non le facevano, vero?

#### **IV - RESOCONTO DELL'ULTIMO INCONTRO PRIMA DELLA FESTA DI NATALE**

L'albero di Natale con le luci intermittenti, la palestra illuminata in un freddo pomeriggio di dicembre.

Quattordici pazienti provano una piccola recita da proporre in reparto il 17 dicembre per la festa di reparto.

Ridono insieme, si attribuiscono nomi "d'arte": il Play Boy, la Coniglietta, Carmen, Semplice, Lomba, Memma, Fotoflash, Allegra, il Cioccolato, Milenka, Capellone e Venturi.

Fotoflash incita un paziente a parlare: "Per venerdì comprati le pile nuove!!"

Ridono tutti.

Il Cioccolato presenta il menù della festa: alla voce "mandorle atterrite" si blocca: "Cosa sono le mandorle atterrite?" Si apre una discussione sulle mandorle atterrite. Saranno tostate?

Leggono poesie.

Ricevono molti applausi e sembrano essere a loro agio e soddisfatti.

Una giovane donna canta il Bolero.

Viene presentata come Carmen direttamente dalla Spagna

Si raccontano barzellette.

Si prova una canzone di Natale:

*Prendi la vita per le mani  
Senti il profumo dell'amore  
Nel mondo intorno a te  
Lui vive in mezzo agli uomini  
E non si arrende mai.*

La Coniglietta e il Cantastorie invitano tutti a ballare e a cantare:

***“Chi con una gamba, chi senza, chi con tutte due!!!!”***

E' stato commovente vedere coppie anziane (in cui lui è parzialmente disabile) ballare e scherzare insieme in un clima di grande distensione.

Il corso si è concluso con la festa di Natale in reparto, in cui coloro che avevano partecipato al corso, hanno fatto piccole esibizioni per gli altri pazienti, radunati nella sala centrale.

Il lavoro, pur con tante difficoltà, ha messo in evidenza le potenzialità del clowning in situazioni di disabilità.

Le testimonianze dei pazienti e le osservazioni condotte sia in reparto che durante i corsi ci incoraggiano a proseguire, tenendo conto anche delle critiche e degli errori.

Gli aspetti positivi si possono riassumere in:

1. maggiore complicità in reparto fra i degenti;
2. miglior accettazione dei propri problemi soprattutto grazie al sostegno del gruppo;
3. sensazione di essere ascoltati e di avere uno spazio neutro, esterno al reparto, in cui esprimersi liberamente;
4. sorpresa per essere riusciti a fare cose inaspettate (maggior fiducia in se stessi);
5. coinvolgimento dei parenti in attività ludiche e, di conseguenza, alleggerimento delle relazioni;
6. possibilità di prendersi e di prendere in giro senza la paura di perdere qualcosa;
7. cambiamento della relazione con gli infermieri.

Gli aspetti problematici riguardano soprattutto la rilevazione di dati quantificabili: a.) la continua rotazione dei pazienti e le loro condizioni fisiche, spesso molto diverse, rende difficile avere un campione omogeneo;

b.) la possibilità di fare osservazioni sullo stato dei pazienti durante la giornata in reparto non può che essere affidata a personale infermieristico, già gravato da un lavoro faticoso: risulta pertanto quasi impossibile compilare griglie di osservazioni (come per esempio la Home Behaviour Scale) che diano un quadro esaustivo degli eventuali cambiamenti prodotti dal corso;

Le principali critiche che sono state rivolte al lavoro dei clown riguardano la difficoltà di comunicazione con il personale.

## CONCLUSIONI

### *Conclusioni dalle osservazioni dei pazienti*

- maggiore complicità in reparto fra i degenti;
- miglior accettazione dei propri problemi soprattutto grazie al sostegno del gruppo;
- sensazione di essere ascoltati e di avere uno spazio neutro, esterno al reparto, in cui esprimersi liberamente;
- sorpresa per essere riusciti a fare cose inaspettate (maggior fiducia in se stessi);
- coinvolgimento dei parenti in attività ludiche e, di conseguenza, alleggerimento delle relazioni;
- possibilità di prendersi e di prendere in giro senza la paura di perdere qualcosa;
- cambiamento della relazione con gli infermieri.

### *I punti forti dell'esperienza:*

- riconoscere se stessi come persone, con le proprie capacità, le proprie paure e la propria volontà;

- mostrare i propri limiti e trovare forme di compensazione scoprendo potenzialità fino ad allora ignorate;
- Esercitare la creatività in forme diverse (uso strano di oggetti; invenzione di storie e racconti ecc...);
- Una costante partecipazione di alcuni parenti la cui presenza attiva ha permesso una migliore integrazione dei pazienti nel gruppo e ha favorito l'accettazione del deficit sia nei pazienti che nei parenti stessi;
- Imparare a lavorare in gruppo accettando le proprie ed altrui difficoltà in un continuo rispecchiamento;

## BIBLIOGRAFIA

- Farneti, A. (a cura di) (2001) *Psicologia in gioco: modelli ludici per la formazione degli educatori* CLUEB, Bologna.
- Farneti, A. (2004) *La maschera più piccola del mondo. Aspetti psicologici della clownerie*. Bologna, Perdisa.
- Farneti, A. (2008) Clown e comunicazione. In Maria Menditto *Comunicazione e relazione. Come gestire dialoghi e legami nel quotidiano*. Trento, Erickson, pag. 122-130
- Farneti, A. (2008) Il clowning come strumento di formazione e di valutazione degli insegnanti e degli educatori. *AIP XII Convegno Nazionale – Sezione di Psicologia dello Sviluppo – Sintesi dei contributi*, pag. 48-49.
- Farneti, A. (2008) La formazione del clown di corsia In *Clown: la medicina del sorriso. Un percorso di formazione* Giunti, Firenze.
- Farneti, A. (2010) Pagliacci a scuola. Principi educativi e metodi di intervento *Psicologia e Scuola* in press Numero Gennaio/febbraio, pag. 50-57.
- Farneti A.; Palloni F. (2010); *Clowning: the effects on Self Image and Interpersonal Relationships in Nursery Schools*; in *Procedia - Social and Behavioral Sciences Journal* (ISSN: 1877-0428) Volume 5, pag. 23-27.

# **SENSATE ESPERIENZE**

**LA SCUOLA CHE VORREMMO**  
*SURVEY ESPLORATIVO*  
SULLA QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE  
IN ITALIA IN RIFERIMENTO ALLA COSIDDETTA  
*RIFORMA GELMINI*

**LA MEDIAZIONE SCOLASTICA DAL VIVO:**  
*LE TESTIMONIANZE DEGLI STUDENTI*



**LA SCUOLA CHE VORREMMO**  
***SURVEY ESPLORATIVO SULLA QUALITÀ***  
**DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE IN ITALIA**  
**IN RIFERIMENTO ALLA COSIDDETTA *RIFORMA GELMINI***

a cura di

Piergiorgio Barone

**I – PREMESSA**

Nel mese di febbraio 2010 le classi del triennio dell'Indirizzo Sperimentale di Scienze Sociali, e Pedagogico Musicale, corso A, dell'Istituto 'G. Verga' di Modica sono state invitate assieme al loro docente di Scienze Sociali e Psicologia a partecipare al Convegno Internazionale di Studi "Mo-



*delli Formativi nelle Scuole d'Istruzione Secondaria in Italia ed in Europa*", organizzato dal prof. Simon Villani e che si è svolto poi il successivo 24 marzo presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Catania.

L'incontro ha tentato di dare risposta a tre delle principali istanze che poste dalla riforma della scuola secondaria, che sarebbe entrata in vigore nel nostro Paese a partire dal successivo anno scolastico, ora appena iniziato. La prima di tali istanze riguardava i caratteri che avrebbe assunto la scuola secondaria in Italia nelle sue effettive peculiarità e nella prospettiva di comparazione con i sistemi scolastici europei. La seconda concerneva i sistemi di valutazione della qualità della formazione erogata; la terza, infine, era relativa al rapporto con le istanze e i bisogni dell'utenza.

Era proprio su quest'ultima istanza che gli studenti delle tre classi si sono misurati nel tentativo di delineare i nodi fondamentali delle aspettative in confronto alla realtà della riforma proposta dal Ministro Mariastella Gelmini.

Gli studenti a questo punto hanno dato vita ad un *survey esplorativo* sulla qualità dell'istruzione superiore in Italia, con la realizzazione di un questionario (uno strutturato per una maggiore facilità di elaborazione e l'altro a domande aperte che ha permesso di cogliere la qualità delle istanze studentesche) che è stato somministrato a diverse centinaia di alunni dell'istituto. Lo stesso questionario è stato messo in rete sul web, inviato a molti studenti in diverse parti d'Italia, facendo uso di facebook e di un blog.

La ricerca ha riguardato anche diversi siti e materiali reperito attraverso diversi motori di ricerca. Alla fine tutto questo materiale è stato in parte elaborato e sistematizzato secondo quattro variabili che costituiscono a parere degli studenti gli snodi vitali della *Scuola che vorremmo*.

Le variabili hanno riguardato la Qualità, la Struttura, la Didattica ed il Progetto Educativo.

## II - GLI SNODI

### II.1 - LA QUALITÀ (IMPOSSIBILE)

La  *riforma Gelmini* afferma di optare per la  *qualità*. È una menzogna, perché se il numero degli alunni per classe sale da quello medio attuale di 20-22 ad oltre 30 e fino a 35, la qualità non si potrà mai realizzare.

Sempre per la  *qualità* diminuisce il numero delle materie ed anche il numero delle ore nel curriculum complessivo.

Vorremmo una istituzione educativa come in Inghilterra, perché lì i giovani rimangono a scuola fino alle 17-18 del pomeriggio, studiano in gruppi, utilizzano laboratori vari di ricerca, sono seguiti da tutor e docenti. In Italia nulla di tutto questo.

*Qualità* è anche il  *rapporto educativo* coi docenti. Nella scuola attuale questo rapporto è  *appena soddisfacente*. Nella  *scuola che vorremmo* – tolto il tempo delle lezioni ex cattedra e delle verifiche –

con 35 alunni per classe, in un'ora rimarrà forse tempo solo per qualche fugace sguardo tra insegnante ed alunno, come... Dante con Beatrice.

Per  *qualità* dovremmo pensare alla capacità dei docenti di  *insegnare/educare* e di  *motivare/incoraggiare* gli studenti, specie quelli provenienti da

uno *status socio-economico e culturale* svantaggiato. Ma la *riforma Gelmini* non prevede assolutamente che i docenti studino ed apprendano tecniche di conoscenza ed intervento che riguardino anche le più comuni problematiche psicologiche adolescenziali.

Un numero basso di alunni per classe permetterebbe ai docenti capaci di aiutare i giovani a socializzare, a fare gruppo, insomma, a realizzare in piccolo un *modus vivendi* che assomigli quanto più possibile al nostro modo di interagire con gli altri negli anni della maturità.

Nel passato alcuni *professori*, per molti studenti sono stati dei *maestri di vita*. Non sappiamo se ciò potrà ancora continuare a far parte di queste considerazioni

Dal 1999 si è parlato di Autonomia Scolastica o di Scuola dell'Autonomia, intendendo la possibilità per ogni singola istituzione di proporre con il POF o piano dell'offerta formativa un curriculum su misura di ogni realtà scolastica. Avremmo voluto continuare a sperimentare questa autonomia. In parte ciò è stato fatto, ma probabilmente questa riforma è il contrario dell'autonomia. Questa riforma è un decreto legge ed ha tutta l'aria di un inquadramento di nefasta memoria fascista.

Per il futuro occorre una scuola che non faccia tabula rasa della tradizione culturale, ma che sia ripensata guardando al futuro più che al passato.

La scuola che vorremmo è quella in cui gli studenti apprendano ad apprendere ed acquisiscano la consapevolezza che dovranno continuare ad apprendere per tutta la vita.

Vorremmo che la scuola mettesse al centro l'alunno con i suoi interessi e le sue esigenze e non i programmi ministeriali

## II.2 - LA STRUTTURA

Le aule sono già piccole e non rispettano neanche le norme che riguardano il numero degli alunni ed il volume d'aria indispensabile.

Se il numero degli alunni aumenta ancora di più dovremo utilizzare le bombole ad ossigeno, magari imbracandoci come nei film di fantascienza, ritenendo che ci sia stata una contaminazione ambientale in atto?

Vorremmo una scuola ove i servizi igienici non siano sporchi come quelli di alcuni autogrill delle periferie. Vorremmo più servizi igienici: infatti, come possono fare 250-300 alunni per piano a poter mangiare un panino o dei crackers e servirsi dei 3-4 bagni disponibili nell'arco di 10 minuti?

Il problema dell'igiene riguarda anche le aule. Il personale ATA o i cosiddetti 'pulizieri' delle ditte appaltatrici riescono *miracolosamente* a pulire in meno di un'ora anche 15 aule, mentre nostra madre o la persona delle pulizie a casa impiega 3 ore e per fare solo un paio di stanze!

Molte scuole cascano a pezzi. Si riciclano edifici vari per adibirli ad edifici scolastici per sedi coordinate, succursali, ove si operano turni per far lezione. I soldi vengono spesi per ingrassare qualche palazzinaro amico degli amici politici. Così i soldi spesi in affitto in 10-20 anni sarebbero utili per costruire nuovi edifici.

Vorremmo che lo Stato progettasse una vasta campagna edilizia per creare plessi moderni e multifunzionali.

Molte scuole cascano a pezzi e non è una metafora. Basta guardare a San Giuliano di Puglia del 2002 con i suoi 27 angioletti sotto le macerie. Basta guardare a L'Aquila...

Tre scuole su quattro non hanno il certificato di prevenzione incendi; una su tre non ha la certificazione statica e igienica; un istituto su quattro non ha la porta antincendi; e soltanto una scuola su due ha la scala di sicurezza.

Vorremmo tutte le scuole messe in sicurezza.

Vorremmo che le esercitazioni di evacuazione fossero davvero una cosa seria e non 10 minuti di relax.

### III.3 – LA DIDATTICA

Pochissimi anni fa il Governo Berlusconi si vantava della necessità di far entrare nella scuola italiana, per rinnovarla ed adeguarla al sistema europeo, le famose tre 'i': *informatica, inglese, impresa*. Sarebbe stata, in parte, ma solo in parte, la scuola del futuro. Oggi con la Riforma Gelmini forse andiamo incontro, come è stato detto da molte parti, a tre nuove 'i': *invecchiamento, inadeguatezza, impoverimento*.

Vorremmo una scuola come in Finlandia, dove sappiamo che lo Stato destina il 15% del suo bilancio per l'istruzione, mentre l'Italia spende il 9,7% di fronte ad una media europea dell'11%.

Pare però che la maggior parte della spesa, circa il 97%, venga utilizzato per gli stipendi. Ma gli studenti non hanno bisogno solo di insegnanti...

Siamo al 18° posto su 27 paesi europei... Insomma, proporzionalmente, il voto da dare all'Italia è 4! ... Dunque, bocciata!

Vorremmo una didattica come in Finlandia perché lì tutte le scuole hanno un team di insegnanti, di docenti di supporto per chi è in difficoltà di apprendimento e psicologi, che attivano speciali osservatori per il benessere dei ragazzi. In classe, fino ai 13 anni, niente voti, (si usano le faccine "smile" e si pratica l'autovalutazione) per far studiare lo studente *con la sola ed unica spinta del desiderio di apprendere e non con il timore del voto come deterrente*; le interrogazioni non hanno nulla a che fare con giudizi punitivi o selezioni.

In Italia si impara memorizzando, dicendo e parlando. Vorremmo, invece, una scuola dove si potesse imparare facendo. Un fare che è apprendere sperimentando. Vorremmo una scuola che rifugga dal nozionismo e dove molta parte del lavoro venisse svolta lavorando in gruppo.

Si parla di laboratori multimediali di ricerca, di informatica, per l'apprendimento di più lingue straniere. Vorremmo una scuola, non solo con più laboratori e computer, ma che soprattutto fossero funzionanti. Vorremmo che le classi, cablate o con Wi-fi, avessero anche pochi computer, ma sempre funzionanti, per fare ricerche minime e veloci, con l'aiuto dei docenti delle discipline di turno.

Negli anni Novanta si è parlato di *'didattica breve'*, quella didattica in grado di ridurre i contenuti delle discipline, nel rispetto del rigore scientifico; di razionalizzare la materia ristrutturandola in modo da renderla più efficace, attraverso la cosiddetta "distillazione". Ma pare che la quasi totalità dei docenti sconosca questa tecnica. Il un mondo come il nostro, così pieno di informazioni e saperi, la *didattica breve* potrebbe essere una risorsa.

A noi non interessa che i quattro stronzetti del Liceo Mamiani abbiano gli schermi al plasma per progettare i loro murali antiglobalizzazio-

ne. Vogliamo che non ci siano più studenti che facciano lezione in un garage, nell'appartamento di un condominio, sopra una pizzeria, etc.

Non vogliamo più scuole di serie A, di serie B, C, e scuole per Dilettanti ... allo sbaraglio.

E a proposito di didattica, guardiamo agli *sportelli didattici*: come si fa ad aiutare i ragazzi a recuperare in matematica o lingua straniera, latino, etc. con un solo insegnante e 15 alunni per giunta provenienti da corsi diversi, con insegnanti diversi e frequentanti anni diversi?

Vorremmo i nostri insegnanti per pochi alunni, non altri insegnanti per molti alunni.

Vorremmo che lo Stato non finanziasse le scuole private e paritarie, quelle *per figli di papà che già pagano rette annuali di circa 7 mila €*, quindi ricche di per sé. Con le loro strutture splendide, con l'utilizzazione di tecniche ultramoderne, (lavagne interattive palestre confortevoli ed attrezzatissime, piscine, etc), insomma una specie di paradiso formativo, oggettivamente ed umanamente suscitare soltanto un forte sentimento di ingiustizia.

## II.4 – IL PROGETTO EDUCATIVO

La scuola è un luogo di sosta e dovrebbe diventare il luogo della restituzione, il luogo dove le ineguaglianze sociali, culturali, economiche conoscano una pausa e siano combattute; dovrebbe diventare il luogo nel quale, tramite l'azione didattica, vengano aumentate le *chance* di democratizzazione della società. Invece, spesso, è il luogo della selezione, del sopruso, dell'exasperazione dei confronti, delle divaricazioni e dei conflitti.

Sperimentare significa *verificare con esperimenti; mettere alla prova qualcosa per verificarne l'efficacia, la funzionalità, ecc.* Da quasi 20 anni nella scuola italiana si è sperimentato: contenuti, didattica, etc. in tutti i licei, i tecnici, i professionali: circa 600 indirizzi. Il ministro Gelmini ha *incredibilmente* ritenuto, dall'alto della 'competenza' sua e dei suoi geniali collaboratori, di buttare tutto a mare.

Come è possibile che non ci sia stato *NULLA di positivo da recuperare?*

Ecco perché *vorremmo una scuola che avesse fatto tesoro di questa esperienza di sperimentazione.*

Ma davvero gli insegnanti sono preparati al loro ruolo di educatori?

E perché non si riesce a realizzare la 'continuità orizzontale' che vede insegnanti e genitori collaborare insieme per progettare il futuro dei figli?

Vorremmo una scuola ove le classi fossero aperte tutti i giorni, anche alla presenza organizzata o volontaria dei genitori. Vorremmo una scuola in cui i genitori potessero vedere quel che succede in una classe (forse molti insegnanti lavorerebbero di più e meglio!). La scuola che vorremmo dovrebbe dare agli insegnanti migliori condizioni di lavoro:

- non solo stipendi più alti, ma periodi di aggiornamento nelle università;

- possibilità di acquistare libri, riviste ed altro a prezzi scontati o detraibili dalla dichiarazione dei redditi, come per le spese mediche

La formazione iniziale degli insegnanti dovrebbe svolgersi con un *tirocinio pratico* nelle scuole stesse per sperimentare il *fare scuola*. Inoltre vorremmo la possibilità di continue compresenze con docenti *tutor* per aiutare e *prendersi cura* di chi arranca.

# LA MEDIAZIONE SCOLASTICA DAL VIVO

## LE TESTIMONIANZE DEGLI STUDENTI

di

Maria Betulla<sup>51</sup>

### I - ARMONIZZARE *ARCHÈ* E *TELÒS*

Oggi la psicologia, la pedagogia e tutte le scienze dell'educazione affermano di procedere nel percorso di formazione della persona avendo cura di sviluppare ogni sua dimensione: fisica, culturale, spirituale. Tuttavia, ancora troppo spesso, si affronta ogni discorso sull'uomo in modo frammentario. Così avviene, come in campo scientifico che medico, dove si procede per iperspecializzazioni che indagano l'essere umano in modo settoriale, a "pezzi", che la visione unitaria dell'uomo si venga a perdere. Con le

persone ci si relaziona in modo prospettico dimenticando che ella è *un insieme* con desideri, aspirazioni, emozioni, difficoltà che vengono dal suo *essere gettato* continuamente in situazione nella costruzione di sé stesso, nella continua tensione di armonizzare *archè* e *telòs*.

La situazione sociale e culturale odierna è quella dei frequenti divorzi, separazioni, di mancanza di punti di riferimento univoci sul vivere umano (nulla è per sempre) e pone la scuola nella situazione di dovere essere



<sup>51</sup> **Maria Betulla**, (Pachino, 1957). In possesso del Diploma Accademico di Magistero in Scienze Religiose, è insegnante di Religione contemporaneamente presso il Liceo Linguistico "J. Kennedy" di Ispica e l'Istituto "G. Verga" di Modica. Ha conseguito il Diploma Universitario di Mediatore presso il Centro di Mediazione Mediterraneo Pluridisciplinare di Sicilia. Al suo attivo, fra l'altro, l'esperienza di uno stage a Parigi sulla mediazione con Jacqueline Morineau, fondatrice della mediazione umanistica.

capace di educare nel senso più ampio del termine e ad ogni educatore si richiede sempre di più la capacità di sapere cogliere i bisogni dell'educando, di sapere ascoltare, di sapere rispettare i suoi momenti (differenti per ognuno) di crescita per potere percorrere insieme il cammino verso la conoscenza e la maturazione, quasi un socratico *far venire alla luce* il meglio dell'alunno.

La mia esperienza come insegnante di religione e la conoscenza teorica e pratica della mediazione pluridisciplinare (ho acquisito qualche anno fa il diploma di mediatore) mi ha portato nell'anno scolastico 2009-10 a sperimentare un percorso educativo semplice e coinvolgente (dovevo tener conto che per le attività proposte non si doveva superare l'ora di competenza) di mediazione scolastica che aiutasse le componenti classe a riconoscere le proprie ed altrui emozioni, al sapere ascoltare l'altro in modo empatico e porre attenzione al linguaggio non verbale che come sappiamo costituisce l'80% della comunicazione interpersonale. Nella sua elaborazione ho tenuto conto di spunti provenienti dall'applicazione della mediazione scolastica in alcuni Istituti scolastici pilota in Italia.

Le attività, come ho potuto osservare hanno permesso alle ragazze (sono state coinvolte due quarte del liceo linguistico 'J. Kennedy' di Ispica, grazie anche al sostegno all'idea del Preside prof. Angelo Fortuna) di condividere le loro emozioni in modo tale che ognuno ha potuto trovare nelle altre assonanze, conferme, sostegno, rassicurazione. Ciascuno ha socializzato aspetti emotivi preoccupanti o comunque salienti del suo sentire ed operare, ha potuto verificar e la normalità di alcune reazioni e che i propri problemi molto spesso non sono diversi da quelli delle altre e in tal senso si è realizzata una sdrammatizzazione del vissuto.

Inoltre le attività le hanno portate a saper, anche se in modo essenziale, cogliere i motivi profondi di un conflitto e conoscere le capacità comunicative che rendono capaci il confronto in modo sereno anche nel contraddittorio. L'esperienza del percorso messo in campo, seppure molto limitato dal fattore tempo, mi conferma l'utilità che trarrebbe ogni componente della comunità scolastica: Insegnanti, alunni, dirigente, personale ATA, genitori) da tale vissuto. I benefici si riverserebbero nel "clima classe", nello stare bene insieme e per osmosi nel rendimento tanto agognato da noi docenti, dalle famiglie e dalla società.

## II - IL SENSO DI UNA ESPERIENZA

Al termine dell'anno ho chiesto loro un libero resoconto delle esperienze vissute in classe. Le relazioni hanno riportato sia in modo analitico e puntuale che emotivo tutte le attività svolte sebbene quasi mai ho ricordato loro di prendere appunti. Ecco di seguito parte di alcune delle loro relazioni:

*Caterina Funaro, IV A:* “In ogni lezione compivamo un’attività diversa; all’inizio abbiamo formato un cerchio e siamo stati invitati ad imitare nei gesti e nelle espressioni la compagna accanto per scoprire se riuscivamo a metterci nei panni dell’altra e se avevamo colto le caratteristiche essenziali della stessa. Abbiamo parlato di comunicazione efficace ed inefficace, capacità di ascolto attivo, di comunicazione diretta. Attraverso un *grafico* abbiamo condiviso le nostre emozioni e azioni inoltre abbiamo appreso che di fronte al conflitto vi sono diverse possibilità di risposta: morbida, dura, regolamentata. Quindi abbiamo simulato dei conflitti vissuti direttamente o che conoscevamo bene.

Il percorso è stato soprattutto bello, perchè le lezioni non erano passive ma ci sentivamo coinvolti direttamente. Attraverso questo metodo non solo la prof. ci ha fatto divertire ma credo che abbiamo capito molto di più di quello che ci voleva trasmettere e, un punto importante, abbiamo capito come sono fatti gli altri e abbiamo scoperto degli aspetti del nostro carattere che noi stesse non ci conoscevamo. Sono molte le attività che mi sono piaciute, ma l’attività in cui si doveva scegliere una persona della classe per dire ciò che di lei desideravamo che cambiasse mi ha fatto capire dove avevo sbagliato con alcune persone”.

*Angelica Fronterre, IVA.* “La prof. ci ha parlato di comunicazione e dei vantaggi che si possono trarre nelle relazioni e nelle situazioni difficili quando si conoscono alcune modalità espressive. Ci ha fatto conoscere la figura del mediatore e come questa può in certe situazioni che si possono realizzare in famiglia, nelle amicizie oppure nella quotidianità delle persone aiutare a risolvere i conflitti. Quest’esperienza ci è servita a non giudicare le situazioni alla prima impressione ma che ha volte è utile fermarsi a pensare cosa sia più giusto fare. Una delle ultime attività è stata sulla cooperazione, ovvero divisi in gruppi dovevamo realizzare un *simbolo* che

potesse rappresentare le e mozioni del gruppo. Al termine del gioco abbiamo scoperto che entrambi i gruppi abbiamo sviluppato un disegno molto simile sebbene si è lavorato distintamente. Attraverso il simbolo abbiamo scoperto di essere diventata una classe compatta e molto unita grazie ad una migliore capacità di comunicare tra noi”.

*Angelica Nastasi, IV B:* “Ho imparato che ognuno di noi ha un canale preferenziale e che ci sono studi sulle modalità comunicative dell’uomo quali la cinestetica ovvero: lo studio della gestualità, le espressioni del volto, il contatto visivo e la postura del corpo, il tono della voce e la prossemica che riguarda l’uso dello spazio, il contatto fisico e la distanza che ognuno sceglie di volta in volta a secondo con chi interagisce. Un’attività che mi è piaciuta molto è quella dove la prof ci ha dato un bigliettino dove dovevamo scrivere la prima impressione provata quando abbiamo incontrato una delle compagne in classe il primo giorno, poi, nella parte retrostante dire quale era oggi la nostra opinione sulla stessa. E’ stato divertente scoprire cose che non pensavi di trasmettere a primo impatto e che comunque non bisogna fermarsi all’apparenza e non giudicare una persona senza conoscerla realmente”.

*Alessandra Muraglie, IV B:* “...Quest’anno è volato via, con la prof. abbiamo affrontato tante problematiche scherzando, ma anche facendo seriamente, abbiamo capito come siamo fatti e conosciuto meglio il nostro carattere”.

*Floriana Taccone, IV A:* “Con l’aiuto della prof. siamo riuscite a sapere affrontare dei veri dibattiti senza scontrarci, trovando un punto di incontro con le nostre idee... insieme abbiamo imparato a conoscerci ed io ho imparato a conoscere me stessa cogliendo gli aspetti negativi del mio carattere e il mio modo di avvicinarmi alle persone”.

*Giusy Marina, IV B:* “Le tematiche trattate quest’anno non sono state le consuete ma qualcosa che ci riguarda in prima persona e che è spesso trascurata oppure si dà per scontata: *la comunicazione* nelle sue varie modalità. Le lezioni son state interessanti ed educative e ripeterle nuovamente il prossimo anno sarà sicuramente utile e piacevole”.

*Emanuela Leone, IV A:* “Sono molto contenta del percorso così spero che l’anno prossimo sia ancora pieno di attività simili”.

*Francesca Rabito, IV B:* “Ho imparato che parlare dei propri problemi con gli altri ti fa stare bene e che questi ultimi sono sempre pronti ad ascoltarti, ho anche scoperto un nuovo lavoro *il mediatore* che ti permette anche di aiutare le persone a stare meglio con sè stessi e gli altri”.

*Beatrice Marc, IV A:* “Si sono svolte tante attività sulla comunicazione che, secondo me, stanno alla base di un buon rapporto con il prossimo”.

*Rossella Nannini, IV B:* “ Le attività proposte hanno coinvolto tutta la classe e tutte abbiamo lavorato insieme ed unite”.

*Roberta Miceli, IVB:* “Personalmente ho imparato a calarmi meglio nei panni degli altri e ho capito che non sempre ci comprendiamo anche quando le cose sembrano chiare. Le attività proposte ritengo che possono essere utilissime per tutti a scuola ed eviterebbero incomprensioni inutili”.

*DanielaTusa, IV B:* “Quest’anno scolastico ha lasciato un segno profondo nel cuore di tutte noi e penso che queste attività aiutino noi ragazzi a interagire in modo migliore con il prossimo e a migliorare il nostro carattere.”



MAGISTER UNO STRUMENTO ED UN LUOGO PER PARLARE DI EDUCAZIONE

Simon Villani

L'ESISTENZIALE - FRENDERE IL VOLO

Fiergioglio Barone

IL PENSIERO DELLE DIFFERENZE

LA CONCESSIONE PEDAGOGICA DELLA CITTADINANZA PLURINETARIA

Laura Tassi

LA COSTITUZIONE ITALIANA

LUCI ORIENTANTE DI UNA CULTURA E DI UNA POLITICA CONTRO IL TOTALITARISMO

*Intervista al prof. Luciano Carrozzini a cura di Rinaldo Stracquadanio*

VIVERE LA COSTITUZIONE A SCUOLA - STRUMENTI D'INSEGNAMENTO

Rinaldo Stracquadanio

L'ORIENTAMENTO DIFFUSO E L'AZIONE EDUCATIVA ORIENTANTE NELLA PRIMA ADOLESCENZA

Bigio Caruso, Giuseppina Pellegino, Maria Grazia Sotera e Simon Villani

LETTURA APERTA AI "BAMBINI DIGITALI"

don Fortunato Di Noto

NITESCHI E LA SCIENZA - LA FINE DEL DETERMINISMO

Andrea Cevenini

L'APPRENDIMENTO MOTIVATO

Silvana Fidecio

LO SPORT COME VEICOLO DI PROMOZIONE SOCIALE

UN'ESPERIENZA EDUCATIVA DI UN QUARTIERE PERIPHERICO DI UNA GRANDE CITTÀ SICILIANA

Stefano Cusumano

DENTRO IL LABIRINTO DELLA CONDIZIONE GIOVANILE MERIDIONALE

Luciano Nicastro

AFFERMAZIONE O SOPRAFFAZIONE? - QUANDO LA FORZA DIVENTA VIOLENZA ... COME PREVENIRLO?

Lucia Nicastro

LE EMOZIONI DEL CONFLITTO E LE EMOZIONI DELLA NEGOZIAZIONE

Giovanni Belluardo

PARLA COME MANGI, ORMAI DEL BILLO SCRIVERE (FORSE)

FORMA E SOSTANZA DELL'EDUCAZIONE LEGGIETICA

Antonio D'Arca

#### INSERITO **DISABILITÀ - SINGOLI MONDI PARALLELI**

**DISABILITÀ - DALLA FAMIGLIA ALLA SOCIETÀ**

Antonio Mari

**DEFICIT E SURPLUS NELLA PRESTAZIONE SCOLASTICA E ADATTABILITÀ SOCIALI  
CONFRONTATI CON LA CAPACITÀ COGNITIVA IN SOGGETTI CON SINDROMI GENETICHE  
CHE CAUSANO RITARDO MENTALE**

*Intervista al prof. Rocco Vissello a cura di Fiergioglio Barone*

**IL CLOWN: L'AUTO DI UN AMICO - BALLIAMO!!!**

**CHI CON UNA GAMBA, CHI SENZA, CHI CON TUTTE DUE!!!**

Alessandra Fardeti e Federico Palloni

#### SEMPRE **ESPERIENZE**

**LA SCUOLA CHE VORREMMO - SCRIVEY ESPLORATIVO SULLA QUALITÀ DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE  
IN ITALIA IN RIFERIMENTO ALLA CONDISSETTA RIFORMA GELMINI  
A CURA DI FIERGIOLIO BARONE**

**LA MEDIAZIONE SCOLASTICA DAL VIVO: LE TESTIMONIANZE DEGLI ALUNNI**

Maria Betella

CON IL CONTRIBUTO DI



**BANCA AGRICOLA  
POPOLARE DI RAGUSA**  
DEPOSITO ASSOCIATO ALLA BANCA POPOLARE ITALIANA



**PROVINCIA REGIONALE  
DI RAGUSA**

*Assessorato Pubblica  
Istruzione*

**DISTRIBUZIONI  
PROMOZIONI EDITORIALI**



*Carmelo Agosta - Modica (RG)*