



PROFESSIONE PEDAGOGISTA N. 49, ANNO XXII, maggio 2017

DIRETTORE RESPONSABILE

Maria Angela Grassi

CONDIRETTORE

Antonio Corsi

CONSIGLIO DI AMMINISTRAZIONE

Celeste Pernisco (Presidente) - Rosa Citriniti e Luisa Verdoscia (Vice Presidente) - Caterina Simonit (Tesoriere) - Corrado Piccione (Segretario)

REDAZIONE

ANPE - Sede Legale: Santa Teresa, 23 - 00198 ROMA - Domicilio Postale: Casella Postale 13191, 00185 ROMA
E-mail: anpe@anpe.it

COMITATO DI REDAZIONE

Luisa Piarulli - Gianfranco De Lorenzo - Andrea Scaffidi - Pantaleo Nestola - Patricia Figueredo (Portogallo)
Josè Maria Elias i Costa (Catalogna) - Pep Quetglas Mas (Isole Baleari)

COMITATO SCIENTIFICO

Francesco Bellino (Università Bari) - Eufrasia Capodiferro (ANPE) - Domenico Casciano (socio fondatore ANPE) - Maria Luisa De Natale (Università Cattolica Sacro Cuore Milano) - Sira Serenella Macchietti (Università di Siena) - Vito Orlando (Università Salesiana Roma) - Mario Pollo (Università LUMSA Roma) - Cinzia Scheriani (ANPE, Università di Trieste) - Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria) - Leonardo Verdi Vighetti (ENAIIP) - Elena Zanfroni (ANPE, Università Sacro Cuore Milano) - Roberto Perez Benitez (Università di Mexico City) - Nuria Rajadell Puiggros (Università di Barcellona) - Jordi Riera i Romani (Università "Ramon Llull" di Barcellona) - Mario Morcellini (Università La Sapienza di Roma)

TRADUZIONI

Rossella Michienzi

CURATORE

Sabrina Granese

AMMINISTRAZIONE

La Rondine Edizioni- Piazza Larussa, 24 - 88100 Catanzaro
Tel./Fax 0961. 727136
e-mail: info@edizionilarondine.it - www.edizionilarondine.it

HANNO COLLABORATO A QUESTO NUMERO

Antonio Corsi, Irene Frilli, Mariella Maiorano, Mario Pollo, Giovanna Pini, Laura Pinna, Ivano Spano, Giuseppe Vincenti

STAMPA

Finito di stampare nel mese di maggio 2017 per conto di La Rondine Edizioni

ABBONAMENTI E NUMERI ARRETRATI

Quota annua per l'Italia € 15,50, € 10,00 per gli studenti (inviare via e-mail/fax/posta l'ultimo pagamento delle tasse universitarie), € 28,50 per gli enti

Quota annua per l'Europa € 65,00

Quota annua extra-Europa € 70,00

Numero arretrato: € 9,00 (Per i soci la quota associativa annuale ANPE è comprensiva dell'abbonamento alla rivista)

I pagamenti possono essere effettuati tramite versamento su c/c postale n. 1003926886 o con bonifico postale codice IBAN: IT68 0104 0104 4000 0100 3926 886 intestato a: La Rondine Edizioni - Piazza Larussa, 24 - 88100 Catanzaro

PER PUBBLICARE SU "PROFESSIONE PEDAGOGISTA"

Professione Pedagogista pubblica gratuitamente articoli di autori soci ANPE. Ai non soci che desiderano pubblicare sulla rivista, per ciascun articolo ammesso alla pubblicazione, viene richiesto il contributo di € 65,00 equivalente alla quota annua versata dai soci ordinari ANPE comprensiva della tassa d'iscrizione. Gli articoli dovranno essere inviati al seguente indirizzo mariaangela.grassi@libero.it

Responsabile del trattamento dati D. Lgs. 196/03 (Testo Unico Privacy): Maria Angela Grassi - Registrazione del Tribunale di Catanzaro n. 185 del 26 giugno 2006 - Rivista semestrale, pubblicata da La Rondine Edizioni - ISSN 1721-1905

Salva la responsabilità dell'autore sugli articoli, il direttore o il vice-direttore responsabile, il quale omette di esercitare sul contenuto del periodico da lui diretto il controllo necessario ad impedire che col mezzo della pubblicazione siano commessi reati (L. 47/1948), è punito, a titolo di colpa, se un reato è commesso, con la pena stabilita per tale reato, diminuita in misura non eccedente di un terzo. La Casa Editrice garantisce che tutti i diritti sono riservati. Si precisa che l'interessato, ai fini dell'esercizio dei diritti riconosciuti dal D.Lgs. 196/03 - tra cui, a mero titolo esemplificativo, il diritto di ottenere la conferma dell'esistenza di dati, la indicazione delle modalità di trattamento, la rettifica o l'integrazione dei dati, la cancellazione ed il diritto di opporsi in tutto od in parte al relativo utilizzo - potrà accedere alle suddette banche dati rivolgendosi al Responsabile del trattamento dei dati contenuti nell'archivio presso l'amministrazione Edizioni la rondine - 88100 Catanzaro

INDICE

· Maria Angela Grassi EDITORIALE	<i>pag.</i> 5
· Concorso ANPE Premio Giuseppe Rulli - Pedagogista CONCORSO NAZIONALE PER VALORIZZARE STUDI, RICERCHE E PRASSI PEDAGOGICHE DI EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA E ALLA CONVIVENZA CIVILE	10
· Irene Frilli ESPERIENZE PEDAGOGICHE ALL'ASSOCIAZIONE DON NESI: <i>PHILOSOPHY FOR CHILDREN</i>	13
· Mariella Maiorano LA FAMIGLIA... PROGETTO DI VITA	17
· Antonio Corsi TECNICHE DIDATTICHE E PEDAGOGIA	19
· Mario Pollo IL DISAGIO GIOVANILE	22
· Ivano Spano L'EVAPORAZIONE DEI GIOVANI TRA FAMIGLIA E SCUOLA	33
· Laura Pinna CREA E INTEGRA INTELLIGENZE. Esperienza di formazione pedagogica con gli insegnanti	38
· Giovanna Pini IL TEATRO D'ANIMAZIONE PEDAGOGICO	48
· Giuseppe Vincenti L'EDUCAZIONE AFFETTIVA	53
· A cura di Andrea Scaffidi RECENSIONI	63



EDITORIALE

Maria Angela Grassi

Il presente numero si apre con il bando relativo alla settima edizione del Premio Giuseppe Rulli, Concorso Nazionale istituito in memoria del nostro collega, pedagogo, socio fondatore dell'ANPE e Presidente dell'associazione per molti anni, per valorizzare studi, ricerche e prassi pedagogiche di educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile. Il concorso ha l'obiettivo di proporre metodologie educative volte a educare le giovani generazioni e come tema la ricerca pedagogica nei diversi contesti. Come è possibile notare, anche dalla lettura degli argomenti trattati in alcuni articoli di seguito pubblicati, infatti, le attività da realizzare con e per i giovani sono moltissime e a noi non resta che prestare attenzione ai loro bisogni e impegnarci per la loro formazione, promuovendo la realizzazione e la diffusione di esperienze delle quali essi possano essere i destinatari.

Come previsto dal bando del 2016, le due ricerche che hanno vinto il primo e il secondo premio lo scorso anno vengono pubblicate sulla nostra rivista, seppure in forma sintetica. La prima, *Esperienze pedagogiche all'Associazione Don Nesi: Philosophy for children*, viene illustrata dalla Responsabile del progetto Irene Frilli, che mostra come attraverso tale metodologia, sorta negli anni Settanta del Novecento a opera del filosofo statunitense Matthew Lipman, sia possibile riuscire ad approfondire il dialogo e a sviluppare la capacità empatica, attraverso la quale si è in grado di intuire e capire i pensieri dell'altro e di dividerne le emozioni. L'esperienza, che ha coinvolto i ragazzi del Centro socio-educativo Associazione Don Nesi Corea di Livorno, presso il quale l'Autrice ha svolto attività di Servizio Civile per un anno, si è sviluppata in cinque incontri a tema sulla famiglia, a conclusione dei quali è stato realizzato un testo contenente le loro riflessioni. La seconda, *La famiglia... progetto di vita*, è esposta dall'insegnante Mariella Maiorano del 27° Circolo Didattico di Bari-Palese ed è volta a mettere in evidenza come la famiglia resti il luogo privilegiato di riferimento e di forza per ciascun individuo, in particolare per i bambini, nonostante i mutamenti sociali in essa intervenuti negli ultimi anni che ne hanno profondamente trasformato gli elementi distintivi del passato. L'esperienza, scaturita dall'esigenza di esporre il proprio vissuto e le proprie emozioni da parte dei bambini, si è conclusa con la composizione di un testo collettivo, in cui sono stati raffigurati ed esposti i loro valori, impegno peraltro condiviso con i propri familiari.

A seguire, vengono presentati alcuni contributi che trattano argomenti di grande attualità e rilievo non solo per gli esperti del settore, ma che richiamano l'attenzione di tutti gli adulti, siano essi genitori o insegnanti o pedagogisti o personalità politiche

impegnate in ambito scolastico, sociale ed economico, cioè individui che a vario titolo hanno responsabilità nei confronti delle giovani generazioni e del loro futuro.

Il primo è del collega Antonio Corsi che propone nel suo saggio, *Tecniche didattiche e Pedagogia*, una riflessione di grande interesse in ordine ai rapporti esistenti tra pedagogia/filosofia dell'educazione, didattica/tecniche didattiche e ideologie in un'epoca, quale la nostra, contraddistinta dal processo unanimemente noto come "la fine delle ideologie" che, nate nell'Ottocento, hanno caratterizzato in modo particolare la vita degli esseri umani nel xx secolo, domandandosi se è possibile immaginare che questo avvenimento abbia eliminato il pericolo che la scuola possa essere un "apparato ideologico", come peraltro teorizzato da numerosi studiosi tra cui il filosofo francese Louis Althusser per il quale l'ideologia esiste sempre in un apparato e nelle sue pratiche. Come è noto attraverso la sua analisi, che prende avvio dalla concezione marxista di Stato per poi arricchirsi di nuovi contenuti e definizioni, egli introduce il concetto di "apparati ideologici di Stato" con cui intende definire la funzione di istituzioni quali la scuola, la Chiesa e la famiglia, attraverso i quali con l'educazione viene trasmessa l'ideologia delle classi dominanti e sono riprodotti all'infinito anche i rapporti di produzione di una formazione sociale capitalistica. In considerazione di tali riflessioni viene posta in evidenza dall'Autore la necessità di liberare la scuola dalla nuova ideologia che la pervade, quella consumistica, e la responsabilità dei pedagogisti nella ridefinizione di scopi formativi appropriati.

A seguire, un contributo che traccia un'immagine del disagio giovanile nella cultura sociale italiana odierna, *Il disagio giovanile*. Il tema viene affrontato diffusamente da Mario Pollo il quale, partendo dalla considerazione che numerosi casi di devianza che vedono protagonisti adolescenti e giovani vengono definiti "disagio giovanile", afferma che tale definizione appare poco appropriata, in quanto tende a raggruppare nella medesima categoria sia casi di vera e propria devianza sia forme disperate di malessere che preoccupano taluni adolescenti e giovani e, pertanto, che essa esprime un criterio inadeguato di analisi delle problematiche giovanili. Di frequente, infatti, il mancato riconoscimento delle potenzialità insite nel mondo giovanile è alla base di quelle situazioni che vengono definite di disagio, sofferenza che si esplicita nell'incapacità di sognare e progettare il futuro, come dimostra peraltro il basso indice di natalità del nostro Paese. L'Autore mette in evidenza le responsabilità degli adulti verso le generazioni future e li esorta a interpretare correttamente il fenomeno del disagio giovanile che, in alcuni casi, può non essere visibile; rileva, inoltre, l'esigenza che la nostra società utilizzi al meglio le qualità di cui sono portatrici le nuove generazioni, destinando maggiori risorse per la loro formazione.

La condizione giovanile è anche oggetto del successivo articolo di Ivano Spano, *L'evaporazione dei giovani tra famiglia e scuola*, in cui l'argomento viene trattato mettendo in stretta connessione con le rilevanti trasformazioni intervenute di recente nella nostra realtà, nella quale assistiamo continuamente a una incessante modificazione del sistema in senso negativo e di incertezza della nostra esistenza. Il compito degli organismi deputati all'educazione e alla formazione dei giovani – nello specifico la famiglia e la scuola che sembrano essere assillate più dalla loro esistenza nel

presente che dalla loro evoluzione – molto spesso è venuto meno. La decadenza e il disfacimento del ruolo genitoriale e docente rendono indispensabile l'attribuzione di un nuovo e diverso significato delle relazioni che intercorrono tra giovani e adulti, con una conseguente assunzione di responsabilità da parte di questi ultimi. Il rischio odierno è che i giovani diventino visibili agli occhi degli adulti unicamente nel momento in cui manifestano un disagio, sia in famiglia che nella scuola, la quale troppo spesso mostra di avere un ruolo ambiguo, in cui l'educazione viene confusa con l'istruzione, a tal punto che la pedagogia sembra essere scomparsa da questo contesto che, per molto tempo, è stato un suo ambito privilegiato di intervento. Solo essa può essere in grado di ricostruire quel legame tra l'educare e l'insegnare che consiste nella piena realizzazione dell'identità e dell'autonomia, per evitare che, di fronte al disagio e al malessere giovanile, si continui a dare risposte che tendono a inquadrare tali problematiche in ambito medico e non pedagogico. Se ciò può servire a pacificare la coscienza di molti adulti che evitano intenzionalmente di capire l'importanza di queste tematiche, noi pedagogisti non possiamo ignorarne il significato profondo e dobbiamo essere in grado di lottare affinché cessi lo sperpero di cui sono fatte oggetto le giovani generazioni.

La collega Laura Pinna, in *Crea e integra intelligenze*, riporta e illustra un'esperienza di formazione pedagogica condotta con gli insegnanti del 2° Circolo Selargius (CA), con i quali è stato avviato un processo di autovalutazione professionalmente orientato, volto a individuare la loro abilità di assumere un atteggiamento problematico, che ha preso il via da attente valutazioni in ordine alla valorizzazione delle intelligenze, del loro potenziamento e delle nuove creazioni di pensiero. Nell'articolo l'Autrice sottolinea l'esigenza di favorire contesti educativi che rafforzino l'integrazione tra esistenza cognitiva ed emotiva e incrementino il dibattito sulla peculiarità delle diverse realtà, considerando l'opportunità del gioco e del metter-si in gioco e sviluppando la capacità di sapere e saper-si porre domande finalizzate ad analizzare quali comportamenti adottino gli insegnanti quando si occupano di integrazione e che cosa essi siano in grado di capire dai conflitti. Al presente tali comportamenti non paiono usuali nel contesto scolastico che, intenzionalmente o inconsapevolmente, si mostra alquanto autoreferenziale e scarsamente critico; per questo è importante che vengano promosse e condotte esperienze di formazione, come quella descritta nel presente articolo, che possono fornire agli insegnanti gli strumenti atti a gestire correttamente le situazioni conflittuali che si presentano con sempre maggiore frequenza, sia nella scuola che nella vita.

Un'altra esperienza in cui ai partecipanti, siano essi studenti o docenti o pedagogisti, viene chiesta la disponibilità a mettersi in gioco è quella descritta da Giovanna Pini che, nel suo contributo *Il Teatro d'Animazione Pedagogico*, illustra in che modo sia possibile fare dell'arte teatrale un metodo di lavoro pedagogico che produce esiti positivi, come peraltro dimostrano le numerose sperimentazioni condotte dall'Autrice stessa nelle scuole secondarie e nelle Università. Secondo la sua idea, l'anima si fa azione in ogni istante della nostra vita e l'arte ne è la più grande estrinsecazione. In una classe o in un'intera scuola tuttavia questo processo educativo può avvenire

soltanto se gli studenti, aiutati a manifestare e ad accrescere le proprie attitudini nel gruppo, si mostrano capaci di aprirsi alle esigenze altrui, riflettendo su temi disparati e acquisendo a poco a poco fiducia e autostima. Ciò che colpisce nell'esperienza descritta è che il Teatro d'Animazione Pedagogico, pur avendo la matrice comune del teatro con lo Psicodramma e con il Teatro Terapia, si diversifica da questi ultimi che, come noto sono pratiche terapeutiche psicologiche impiegate in situazioni patologiche, essendo uno strumento che favorisce l'educazione e la formazione dei partecipanti ai vari laboratori in un contesto di normalità. Tutto questo richiede una preparazione specifica ai pedagogisti e agli esperti coinvolti, prima di ogni altra cosa per trasmettere ai propri allievi le competenze necessarie a guidarli in un processo naturale di crescita che parte dalla comunicazione. Infine, l'Autrice mette in evidenza in che modo il Teatro d'Animazione Pedagogico costituisca un metodo didattico alternativo, sia per gli studenti che per gli insegnanti che se ne possono avvalere anche per rendere comprensibili argomenti difficili, poiché attraverso l'arte della recitazione le diverse materie di studio possono essere comprese e imparate con buoni risultati.

Il collega Giuseppe Vincenti, nel suo contributo, *L'educazione affettiva*, pone in risalto l'importanza dell'educazione affettiva per un sano sviluppo dell'individuo e rileva un dato evidente, ma troppo spesso ignorato o sottovalutato soprattutto dagli insegnanti e dagli educatori, e cioè che nei processi educativi gli aspetti emotivi non possono e non devono essere trascurati rispetto a quelli cognitivi. L'Autore, partendo dalle teorie di Piaget, il quale sostiene che vi è un'interrelazione tra il settore cognitivo e quello affettivo già a partire dal periodo preverbale, prende in esame alcune teorie e tecniche di intervento nell'area socio-affettiva, elaborate da alcuni studiosi americani nella seconda metà del Novecento, per avvalorare la tesi che vi è un parallelismo fra lo sviluppo dell'affettività e quello delle funzioni intellettive e che nel processo educativo non esistono, di conseguenza, azioni unicamente intellettuali né atti esclusivamente affettivi, ma intervengono entrambi gli elementi dal momento che uno presuppone l'altro. Le teorie prese in esame e che a parere dell'Autore appaiono più rilevanti in campo educativo sono quelle elaborate da Maslow, Rogers, Gordon e Berne. Il primo, come noto, propone una visione dell'uomo comprovata da ricerche condotte su soggetti sani; egli ritiene, ottimisticamente, che la natura intima dell'uomo non sia originariamente malvagia, ma buona o neutrale. La conseguenza di tali premesse è che conviene incoraggiare il nucleo intimo degli individui, anziché reprimerlo: non può esservi salute psicologica senza l'accettazione di esso; nell'educazione dei bambini ciò implica un nuovo approccio pedagogico ed educativo che scaturisce dalla sua idea che sia necessario coltivare la spontaneità, lasciandoli crescere senza interferire troppo. La questione centrale della ricerca di Rogers riguarda la relazione tra adulti e bambini e poiché la crescita di questi ultimi avviene all'interno di gruppi sociali, in particolare la famiglia e la scuola, egli prende in esame tali contesti per capire quali siano gli atteggiamenti che genitori e insegnanti possono adottare per favorirne il corretto sviluppo. Per ciò che concerne il processo educativo egli ritiene che esso si basi sulla relazione insegnante-allievo e che l'apprendimen-

to scaturisca all'interno di un rapporto fondato sulla libertà dei soggetti coinvolti. Anche Gordon, nei suoi scritti, illustra alcune tecniche volte a rendere più efficace la comunicazione e la relazione educativa. Egli evidenzia come l'accettazione, l'autenticità, l'empatia rivestano una grande importanza per una corretta comunicazione in ogni rapporto umano, in particolare in quello tra adulti e bambini e proprio per questo rivolge l'attenzione sulla relazione insegnante-alunno, al fine di impostare una comunicazione costruttiva fra di essi e fra allievi stessi. Per concludere, l'Autore fa cenno all'Analisi Transazionale, teoria psicologica relativa al pensiero, ai sentimenti e al comportamento delle persone e allo stesso tempo sistema efficace e attuale di psicoterapia e di analisi socio-culturale, valida anche nel campo dell'educazione, delle organizzazioni e della psichiatria sociale, elaborata da Berne che si basa su principi filosofici positivi, il cui nome deriva dai termini transazione/scambio, in quanto essa riguarda le interazioni esistenti tra gli individui. Il merito di Berne sta nell'aver evidenziato la natura degli scambi di comunicazione tra le persone, sottolineando che le transazioni costituiscono indicatori diversi e più profondi della personalità.

Il numero si chiude con la sezione dedicata alle recensioni di tre testi a cura di Andrea Scaffidi. Il primo è quello di Ivano Spano, *La malattia dell'Occidente. Marketing of life*, la cui recensione porta la firma di Luisa Piarulli; il secondo è il "manuale" di Frances E. Jensen, *Il cervello degli adolescenti*; infine, il terzo, *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, di Andrea Bobbio.

In occasione del Premio Rulli, desidero rivolgere un pensiero a due colleghe, due amiche scomparse lo scorso anno, con le quali ho condiviso preziose esperienze professionali e personali, Antonella Cristofani e Angela Carlino Bandinelli, esponenti rispettivamente del comitato di redazione e scientifico di "Professione Pedagogista".



Associazione Nazionale dei Pedagogisti Italiani

Iscritta nell'elenco delle associazioni di cui all'art. 26 del d. lgs. n. 206/2007 del Ministero della Giustizia con decreto del 08.02.2013 Membro dell'Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali
Delegazione Italiana della Federazione Europea dei Professionisti della Pedagogia (FEPP)
Sede legale: Roma - domicilio casella postale 13191, 00185 Roma
www.anpe.it - e-mail anpe@anpe.it
C.F.96154980583

**PREMIO GIUSEPPE RULLI
PEDAGOGISTA**

*Concorso Nazionale per valorizzare studi, ricerche e prassi pedagogiche
di Educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile*

Tema della settima edizione 2017

*La ricerca pedagogica
per educare alla cittadinanza e alla convivenza civile*

In collaborazione con:



Istituto Armando Curcio



Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca



Giuseppe Rulli, pedagogista scomparso prematuramente e socio fondatore dell'ANPE scriveva che per la ricerca pedagogica e per l'esercizio della professione di pedagogista, l'educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile costituiscono una delle problematiche più complesse e urgenti da affrontare.

La scienza pedagogica è chiamata ad elaborare programmi e azioni formative, per permettere ai giovani di indagare il nuovo e per creare una nuova prospettiva con la quale guardare il mondo.

Dall'educazione alla cittadinanza, dinamicamente, bisogna passare all'educazione del cittadino, ovvero dalla *civitas* al *civis*, cioè dalla cittadinanza al cittadino che costruisce se stesso, in interazione con gli altri, secondo processi sempre meno canonizzati e prevedibili sia sul piano cognitivo che su quello pratico-operativo.

Il tema della settima edizione del Concorso Rulli ha l'obiettivo di proporre attraverso la ricerca pedagogica, metodologie educative volte a "EDUCARE ALLA CITTADINANZA E ALLA CONVIVIVENZA" le giovani generazioni. La ricerca potrà coinvolgere ogni contesto: sociale, storico, culturale, antropologico, scolastico, anche in rete.

Destinatari: PEDAGOGISTI ANPE

Modalità di partecipazione: LE RICERCHE dovranno essere consegnate via posta elettronica, **entro il 10 agosto 2017**, corredate da una breve relazione (una cartella) che ne evidenzia la tesi, gli obiettivi pedagogici, le modalità di realizzazione e i risultati raggiunti, la verifica dei risultati.

Comitato di valutazione: un comitato di valutazione composto da esperti del settore (ANPE, ISSR, IAC), valuterà i lavori pervenuti secondo i seguenti indicatori:

- Originalità
- Completezza
- Applicabilità

Premi:

- **Primo premio:** € 300,00 e una targa ricordo.
- **Secondo premio:** una targa ricordo e un "dono".

Le due ricerche vincitrici verranno pubblicate sulla rivista "Professione Pedagogista dell'ANPE". *La premiazione si svolgerà durante un convegno che si svolgerà presumibilmente entro il 2017.*

Il modulo di partecipazione dovrà essere inviato entro il 20 aprile 2017 tramite e-mail a: anpe@anpe.it specificando l'oggetto.



Responsabile scientifico del progetto: Luisa Piarulli

- e-mail anpe@anpe.it
- luisapiarulli.anpe@libero.it
- cell. 3338714339
- www.anpe.it

Comitato scientifico:

- Celeste Pernisco (ANPE)
- Luisa Piarulli (ANPE)
- Ivano Spano (ISSR)
- Stefano Amodio (IAC)

ESPERIENZE PEDAGOGICHE ALL'ASSOCIAZIONE DON NESI:
PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Irene Frilli¹

ABSTRACT

La *Philosophy for Children* è un metodo coniato da Matthew Lipman. Si tratta di un processo che mira alla trasformazione del gruppo classe in una comunità capace di relazionarsi all'interno di uno spazio *significativo e rassicurante* in cui si promuove l'attività di riflessione come ricerca intorno a temi rilevanti e come pratica discorsiva e orientata. L'attività di formazione intende porre al centro il riconoscimento del valore primario dell'attività di pensiero.

EDUCATIONAL EXPERIENCES OF THE ASSOCIATION DON NESI:
PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Philosophy for children is a method coined by Matthew Lipman. This is a process that aims to transform the group class in a community capable of interacting within a *significant and reassuring* space where discussion activities are promoted as research around relevant themes and as a discursive and oriented practice. The training activity aims to focus on the recognition of the primary value of thought activity.

LA RESPONSABILE DEL PROGETTO

Mi chiamo Irene Frilli, abito a Livorno e ho ventitre anni. L'esperienza lavorativa più significativa per il mio percorso di studi si è svolta all'interno di un Centro socio-educativo di Livorno (Associazione Don Nesi Corea), dove ho partecipato ad attività di doposcuola, ludoteca, laboratori per bambini/adolescenti e incontri protetti durante i quali ho affiancato l'educatrice riuscendo a scrivere la mia tesi di laurea proprio su questo argomento. L'Associazione Don Nesi è un'associazione di volontariato che nasce nel 2003 a Livorno, nel quartiere Corea e da allora è impegnata in servizi ed attività socio-culturali-educativi.

Nell'aprile del 2016 ha deciso di partecipare al Concorso nazionale Giuseppe Rulli sul tema *Famiglia e famiglia... E la mia?* illustrando un'esperienza pedagogica realizzata con un metodo, oggi, tra i più significativi: "*Philosophy for Children*". I destinatari sono stati ragazzi con età dagli 11 ai 14 anni.

¹ Vincitrice sesta edizione *Concorso ANPE* per valorizzare studi, ricerche e prassi pedagogiche di Educazione e cittadinanza alla convivenza civile.

COME NASCE LA “*PHILOSOPHY FOR CHILDREN*” E DI CHE COSA SI TRATTA?

Avviata negli anni settanta ad opera di Matthew Lipman, filosofo di formazione deweyana profondamente interessato a problematiche pedagogiche e fondatore dell'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), essa ha avuto ampio seguito e diffusione dapprima negli Stati Uniti e successivamente in tutto il mondo con l'istituzione di numerosi centri e consolidata sperimentazione del programma.

“Come posso migliorare i processi di pensiero”? Questa è la domanda che si pose il filosofo. Il quesito nasceva dall'osservazione di alcuni studenti che presentavano delle difficoltà nell'elaborazione di strategie che mettessero in atto quello che va sotto il nome generico di “pensiero critico”.

Il pensiero critico permette di percorrere dubbi e di affrontare le difficoltà che emergono nel percorso verso una verità, di mostrare l'emergere del filosofare in un contesto di vita, di dipingere uno scenario con personaggi e situazioni che inducono l'individuo a prendere posizione e mettendo continuamente in gioco il suo punto di vista.

Ma chi sono i destinatari potenziali della formazione filosofica? Dal punto di vista di Lipman, non c'è una particolare età in cui la filosofia sarebbe riservata: tutti sono sorgente di riflessione filosofica.

La sostanza della *Philosophy for Children* si identifica nella produzione di pensiero distribuito che ogni volta si sviluppa quando un percorso di ricerca prende avvio e si definisce crescendo su se stesso all'interno di una comunità.

Ricopre anche una certa importanza il ruolo dell'insegnante; la sua funzione si distingue da quella dell'insegnare, parliamo quindi di un insegnante facilitatore. Costui non ha il compito di dare istruzioni, non siede in cattedra come “sacerdote” della disciplina, parla poco per ascoltare molto, in questo senso non dice che cosa fare ma pone domande e suggerisce riflessioni. Lungo il percorso non si procede per scoprire una verità, ma per inventare più di una verità, per questo il docente-facilitatore concentra la sua attenzione sulla modalità e sullo sviluppo dell'indagine, mette da parte le sue verità e ammette una pluralità di punti di vista, incoraggiando inoltre la ricerca di verità alternative sapendo che non tutte le verità si equivalgono.

La *Philosophy for Children* consiste quindi nel processo di trasformazione del gruppo di classe in una comunità di ricerca, ovvero un ambiente relazionale significativo e rassicurante nel quale viene intenzionalmente promossa l'attività di riflessione come ricerca intorno ai temi rilevanti e come pratica discorsiva e orientata.

Non è un metodo per insegnare la filosofia ma è considerata un progetto di formazione centrato sul riconoscimento del valore primario dell'attività di pensiero.

Tra gli obiettivi specifici della *Philosophy for Children* troviamo i seguenti:

- sviluppo delle tre componenti del pensiero complesso: logico-critica, creativa, caring;
- riflettere sulle parole e sulla loro valenza comunicativa;
- attivare atteggiamenti di ascolto e di conoscenza di sé relazionandosi in modo positivo verso gli altri;



- cogliere l'evoluzione del pensiero e della capacità di contribuire alla creazione di un sapere condiviso e costruito;
- acquisire consapevolezza dell'espressione verbale e non verbale;
- approcciarsi alla conoscenza della propria emotività ed affettività e della propria esperienza relazionale.

IL PERCORSO METODOLOGICO DEL NOSTRO PROGETTO

L'esperienza pedagogica si è articolata in cinque incontri, per ognuno dei quali è stato affrontato e discusso un tema riguardante la famiglia; i ragazzi sono stati divisi in gruppi ed è stato stabilito un numero massimo di sei ragazzi per incontro.

Prima di iniziare il dialogo tra insegnante-facilitatore e ragazzi, è stata distribuita loro una frase percepita come input per stimolare il loro pensiero; tutti i loro pensieri e le loro riflessioni sono state poi riportate dallo stesso insegnante-facilitatore su di una lavagna. Concluso il progetto, con il materiale ricavato, è stato realizzato libretto finalizzato a documentare il percorso, riportando le parole e le riflessioni esatte espresse dai ragazzi.

Per conoscere meglio quanto elaborato dai ragazzi con il metodo formativo della Philosophy for Children, vengono riportati di seguito i cinque incontri svolti.

1° Incontro:

- Gruppo: 6 ragazzi
- Argomento: "Famiglia"
- Frase input: "*Ohana* significa famiglia. Famiglia significa che nessuno viene abbandonato. O dimenticato"
- Riflessione conclusiva dei ragazzi: "La famiglia non è formata solo da legami di sangue ma anche da affetto"

2° Incontro

- Gruppo: 6 ragazzi
- Argomento: "Cosa significa essere figli"
- Frasi input: "Amali, nutril, insegna loro la disciplina e lasciali liberi. Così avrete un buon rapporto per tutta la vita". "Un uomo che riceve l'abbraccio dei figli anche quando ha le mani vuote, è un uomo veramente, veramente ricco".
- Riflessione finale dei ragazzi: "Essere figli significa portare rispetto ai propri genitori, essere sinceri, ricambiare l'amore che loro danno a noi. Condividere le stesse passioni".

3° Incontro

- Gruppo: 6 ragazzi
- Argomento: "Che importanza hanno per voi i genitori?"
- Frase input: "Non hai avuto modo di scegliere i genitori che ti sei trovato, ma hai modo di poter scegliere quale genitore potrai essere".



- Riflessione finale dei ragazzi: “I genitori ci danno la vita, ci crescono, ci proteggono e si prendono cura di noi”.

4° Incontro

- Gruppo: 6 ragazzi
- Argomento: “Rapporto genitori/figli”
- Frase input: “I rapporti tra genitori e figli rappresentano da sempre una questione delicata e difficile, talvolta un vero e proprio problema che si accentua durante l’adolescenza. È difficile comunicare e capirsi per via della differenza di età”.
- Riflessione finale dei ragazzi: “Il legame tra i genitori e figli è molto forte e il rapporto è buono quando ti comprendono mentre se non riescono a comprenderti è complicato”.

5° Incontro

- Gruppo: 6 ragazzi
- Argomento: “Le diverse tipologie di famiglia”
- Frase input: “Esistono vari tipi di famiglie. Immedesimati in queste situazioni familiari, come se ti appartenessero ed esprimi una tua riflessione”.
- Riflessione finale dei ragazzi: “La cosa più importante: speriamo che i nostri genitori riescano a stare insieme perchè con un nuovo partner non potremmo andarci d’accordo”.

CONCLUSIONI

Attraverso la Philosophy for children possiamo riuscire ad approfondire il dialogo e a sviluppare la capacità empatica, quella capacità che ci permette di intuire e capire i pensieri e le emozioni dell’Altro e, quindi, di condividere le emozioni dell’altro. Con questo metodo l’insegnante-facilitatore può creare uno spazio capace di disporre i ragazzi ad accettare delle regole, anche molto semplici: il rispetto della turnazione con la prenotazione della domanda o dell’intervento attraverso la mano alzata; rimanere seduti e fermi per un’ora senza distrazioni; osservare il silenzio e essere disponibili all’ascolto reciproco senza chiacchiere o fuggendo dall’impegno assunto; assumersi la responsabilità delle proprie affermazioni cui il facilitatore o la comunità chiedono giustificazione o chiarimento; attuare lo sforzo di doversi far capire dagli altri, partendo così dalla comprensione di se stessi.

BIBLIOGRAFIA

- LIPMAN M., *Impariamo a pensare*, (a cura di Mario Santi), Liguori Editore, Napoli 2016.
– *Educare al pensiero*, (a cura di P. Malavasi), Vita e pensiero, Milano 2004.

LA FAMIGLIA... PROGETTO DI VITA

Mariella Maiorano¹

ABSTRACT

In un'epoca di rapide trasformazioni come quella in cui viviamo, la famiglia, anche se ha modificato alcune sue caratteristiche, rimane straordinariamente solida, punto di forza e di riferimento nella vita di ogni persona. Per un bambino poi... la famiglia è il luogo dove s'impara ad amare, è rifugio sicuro, caldo abbraccio, è guida, orientamento... amore a 360 gradi. Il contributo vuole, dunque, soffermarsi, sull'importanza della famiglia per la scuola, per i docenti, come alleata nel percorso di crescita culturale degli alunni, una preziosa risorsa nello svolgimento di alcune attività e, non ultima, punto d'origine dei giovani in formazione.

FAMILY... A LIFE PROJECT

In an era of rapid changes such as the one in which we live in, family, even if it has amended some of its characteristics, remains extraordinarily solid, a strong point of reference in the life of everyone. In particular, for a child, family is the place where one learns to love, is a sort of safe haven, warm embrace, is a guide, an orientation... it is love. Therefore, the contribution aims to focus on the importance of family, for school and teachers, as an ally in the path of pupil's cultural growth. Family is a precious resource in carrying out certain activities and, last but not least, it represents the origin point of young people in training.

I bambini amano raccontare della loro famiglia! Ne parlano a ruota libera, con semplicità e spontaneità, raccontano dei suoi momenti quotidiani, delle giornate felici e anche di quelle più tristi.

La partecipazione al concorso *FamigliA e famigliE... E la mia?* si è ben inserita nel curriculum della classe con l'obiettivo di dare spazio alle emozioni e ai racconti dei bambini.

Dopo un'iniziale brain storming sul significato della famiglia, i bambini, con la guida dell'insegnante, hanno individuato nella Costituzione Italiana l'articolo che difende, tutela e riconosce i diritti della famiglia.

Successivamente, i piccoli studenti hanno trasformato in rima i loro pensieri mettendo in evidenza la bellezza e l'importanza di vivere insieme con i genitori. Utilizzando la metodologia della scrittura collettiva (preziosa eredità del grande maestro Don Milani), le loro produzioni testuali e grafiche sono state raccolte in un libretto

¹ Seconda classificata sesta edizione *Concorso ANPE* per valorizzare studi, ricerche e prassi pedagogiche di Educazione e cittadinanza alla convivenza civile.

in cui i bambini, dopo essersi disegnati e presentati, individuano i valori della loro vita: la scuola, la religione, la famiglia...

Il titolo significativo del piccolo libro STOP! FERMATI E LEGGI! è un invito agli adulti a soffermarsi sulle percezioni, sui vissuti dei bambini che testimoniano quanto sia preziosa la famiglia per loro.

Dopo questa fase collettiva, ogni alunno si è dedicato al racconto della propria famiglia, con la descrizione fisica e caratteriale dei suoi componenti. Il lavoro è stato condiviso, a casa, dalle famiglie che hanno in ultimo contribuito a presentare in modo creativo l'elaborato individuale da inviare al Premio Giuseppe Rulli.

La serena sinergia tra scuola-famiglia che ha caratterizzato il nostro percorso progettuale e che la stessa giuria del concorso ha colto, ci ha consentito di risultare tra le scuole vincitrici.

Il nostro impegno di operatori scolastici continua nella promozione e nella difesa della famiglia come grande progetto di vita, perché, come afferma papa Francesco, «Si potrebbe dire, senza esagerare, che la famiglia è il motore del mondo e della storia».



TECNICHE DIDATTICHE E PEDAGOGIA

Antonio Corsi¹

ABSTRACT

Attraverso l'esame dei – e la riflessione sui – rapporti fra tecniche didattiche, didattica come scienza, pedagogia e filosofia dell'educazione il saggio si interroga sulla relazione fra pedagogia/filosofia dell'educazione, didattica/tecniche didattiche e ideologie, desumendone l'urgenza, per docenti e pedagogisti scolastici, di un impegno di identificare, definire e diffondere finalità educative di liberazione dall'ideologia consumistica.

TEACHING TECHNIQUES AND PEDAGOGY

Through the examination of – and the reflection on – relations between teaching techniques, didactics as science, pedagogy and philosophy of education the essay wonders about the relationship between Pedagogy/Philosophy of education, didactics/teaching techniques and ideologies, and suggests the urgency - for teachers and school educationalists - to identify, define and disseminate educational purposes determined by the liberation from the consumerist ideology.



Già nel titolo di queste note ho intenzionalmente utilizzato il termine tecniche didattiche anziché il termine didattica: ne devo una giustificazione ai lettori e le considerazioni che andrò sviluppando mirano proprio a realizzare quell'impegno.

Sembra intanto utile ricordare, a titolo esemplificativo, che le indicazioni didattiche offerte, fin dal 1914, da Jules Payot nel suo *L'apprendissage de l'art d'écrire*² sono conosciute, anche in Italia, come “le tecniche Payot”; così le innovazioni introdotte nella didattica scolastica, a partire dal 1920, da Célestin Freinet sono conosciute – e praticate, anche in Italia – come l'insieme delle “tecniche Freinet” (il “testo libero”, la “tipografia a scuola”, la “corrispondenza scolastica”, la “scuola come cooperativa”: solo per ricordarne alcune) ed è, del resto, un suo libro del 1967 che ha, come titolo, proprio *Le mie tecniche*³. Né è da trascurare il fatto che nel 1962 il compianto Bruno Ciari dedicò un suo fondamentale volume appunto a *Le nuove tecniche didattiche*⁴.

Ora, non si può non considerare che ogni tecnica, così come ogni “strumento” di lavoro, ha una valenza, per così dire, “neutra” rispetto agli scopi in vista

¹ È stato docente a,c, di Pedagogia sociale nell'Università di Firenze. Attualmente è condirettore della rivista dell'ANPE “Professione pedagoga”.

² J. PAYOT, *L'apprendissage de l'art d'écrire*, Colin, Paris 1914.

³ C. FREINET, *Le mie tecniche*, Loescher, Torino 1969.

⁴ B. CIARI, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1962.



dei quali viene utilizzata – scopi costruttivi, positivi, ma anche negativi, magari addirittura distruttivi.

Quindi, dal punto di vista operativo, ogni tecnica ha necessità di venire orientata verso un obiettivo chiaramente definito. È pur vero che, ad esempio, il già ricordato Freinet ha sempre sostenuto – e con lui Bruno Ciari – che le proprie tecniche erano, e sono, strettamente funzionali ad un preciso scopo, coerente con i convincimenti e gli ideali da lui – come poi da Ciari – condivisi: e derivanti dall'adesione all'ideale marxiano della scuola come istituzione laica, legata in un rapporto di interazione alla società in cui opera, dialetticamente, costituendone in parte lo specchio e in larga misura (specialmente in determinati contesti) un efficace strumento di trasformazione, di miglioramento, verso il superamento di individualismi e “chiusure”, nella prospettiva dell’ “apertura” al senso di comunità e, pertanto, alla pratica della cooperazione.

In questo caso, peraltro, il concetto di “tecnica” viene sensibilmente superato: in favore, tout court, del livello di un’ autentica “didattica”: posto che la didattica è una scienza il cui oggetto di ricerca e di riflessione consiste nell’individuazione delle modalità, delle tecniche, appunto, e degli strumenti più idonei alla instaurazione di una relazione educativa capace di conseguire al meglio l’efficacia dell’insegnamento e, conseguentemente, dell’apprendimento⁵. Il che la configura come scienza relativa, essenzialmente, a un ambito esclusivamente istruzionale.

Poiché, però, l’impegno scolastico non può e non deve chiudersi nel solo campo dell’istruzione per mirare, invece, anche alla formazione – individuale e comunitaria – degli allievi (apprendenti), sembra di poter affermare che l’individuazione degli scopi, delle finalità da assegnarsi alle attività scolastiche attenga a un livello “altro” della ricerca e della riflessione: che non può che essere quello della pedagogia, particolarmente nella sua dimensione di “filosofia dell’educazione”⁶.

Ed è qui che “si gioca” una partita di fondamentale importanza: perché la definizione delle finalità formative da perseguirsi nelle scuole incrocia fatalmente la dimensione ideologica. Non è da dimenticare, al riguardo, quella sorta di “allerta” lanciata fin dal 1970 da Louis Althusser nel suo saggio *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in cui dimostrava come tra quegli “apparati ideologici” sia da annoverare anche la scuola⁷: che – è da notare – oltre che “di Stato” può costituirsi “apparato ideologico” anche di altri “poteri”, di altre istituzioni (per esempio in Italia, nei decenni dei governi democristiani, della Chiesa cattolica).

Ma oggi che – è ormai scontato – si è assistito, si dice pressoché universalmente alla fine delle ideologie, è pensabile che con ciò si sia dissolto per la scuola il rischio di essere un “apparato ideologico”?

⁵ Cfr., fra i numerosi testi sull’argomento, F. FRABBONI, *La sfida della didattica*, Sellerio, Palermo 2011; A. BONAIUTI, A. CALVANI, M. RANIERI, *Fondamenti di didattica*, Carocci, Roma 2007; C. LANEVE, *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola ed., Brescia 2003.

⁶ Cfr., A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell’educazione*, Carocci Editore, Roma 2006.

⁷ Cfr., L. ALTHUSSER, *Ideology and Ideological State Apparatuses* (1970), trad. it. M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972.

È indispensabile ricordare al riguardo, che, sì, si sono dissolte le ideologie per così dire “tradizionali”, ma esse sono state rimpiazzate da un’unica ideologia: quella del consumismo; ed è rispetto ad essa che la scuola può ben rimanere, fors’anche inconsapevolmente, uno dei suoi “apparati ideologici”. In realtà, non sembra possibile negarlo, sol che si ricordi quanta “presa” ha ormai nelle aule – almeno nelle scuole dell’infanzia e nelle primarie – la ritualità, delle varie “feste” create proprio con lo scopo di educare ai consumi (le feste della mamma, del papà, dei nonni; e via elencando: la preparazione al celebrarle è ormai occasione per la “costruzione” di omaggi/regalo ai festeggiati; ed anche, sempre più frequentemente, per una sorta di pseudo-educazione al risparmio in vista, appunto, dell’acquisto di quegli omaggi.

È dunque di fronte a tutto ciò che si impone l’urgenza, per la pedagogia/filosofia dell’educazione e per i pedagogisti, di un serio impegno nel definire finalità di liberazione da questa nuova, esiziale, ideologia, e di proporre quelle stesse finalità alla consapevolezza degli operatori scolastici: con le conseguenti scelte tecnico-didattiche.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER L. *Ideology and Ideological State Apparatuses* (1970), trad. it. in M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972.
- BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di didattica*, Carocci, Roma 2007.
- CAPORALE V., *Freinet*, La Scuola ed., Brescia 1973.
- CIARI B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1962.
- FRABBONI F., *Manuale di didattica*, Laterza, Bari-Roma 2009.
- *Le sfide della didattica*, Sellerio, Palermo 2011.
- FREINET C., *Le mie tecniche* (1967), Loescher, Torino 1969.
- LANEVE C., *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola ed., Brescia 2003.
- MARIANI A., *Elementi di filosofia dell’educazione*, Carocci, Roma 2006.
- PETTINI A., *Celestin Freinet e le sue tecniche*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- PAYOT J., *L’apprendissage de l’art d’écrire*, Colin, Paris 1914.
- SAVARESI A., *Avviamento alla composizione secondo il metodo sensoriale*, (4 voll.), Giunti-Marzocco, Firenze 1971.

IL DISAGIO GIOVANILE

Mario Pollo¹

ABSTRACT

L'articolo si propone di analizzare il fenomeno/i fenomeni di devianza che nella società italiana contemporanea sono divenuti sempre più frequenti negli adolescenti e nei giovani in generale. Il concetto di disagio viene presentato nelle sue varie accezioni di significato, per giungere ad una più chiara definizione di quella che è, oramai, una vera e propria condizione di malessere, prodotto da un insieme complesso di fattori, la cui successione in un determinato ordine nel percorso esistenziale di un giovane, aumenta la probabilità che esso si manifesti nella sua vita. Tra i fattori scaturenti le forme di disagio vengono analizzati quelli inerenti al contesto socioculturale, il sistema valoriale, la scuola, la figura dell'adulto e del nucleo familiare in particolare. Ma anche la disillusione verso il futuro, la mancanza di progettualità, insita in ogni individuo, dovuta alla carenza di lavoro e dal non sentirsi soggetti attivi, in grado di poter apportare il proprio contributo nella società. Forme di un disagio silenzioso e conclamato, che richiamano alla necessità di partire da un'educazione "valorizzante" che apra la strada verso un presente e un futuro meno minaccioso e ostico.

YOUTH DISCOMFORT

The article aims to analyse those phenomena of deviance that in the contemporary Italian society have become increasingly frequent in adolescents and young people, in general. The concept of *discomfort* is presented in its different connotations, to arrive at a clearer definition of what is now a real condition of dissatisfaction, produced by a complex set of factors whose succession in a certain order during the existential path of young people increases the probability to live a situation of *discomfort*. Aspects related to socio-cultural contexts, system of values, school, family and, in general, adult environments are the principle factors from which the different forms of discomfort arise. Other factors are: disillusionment toward the future, lack of planning (embodied in human beings and particularly due to the lack of employment and to the young people difficulty of perceiving themselves as active individuals able to give their own contribution in society). Forms of a silent and acclaimed discomfort, which recall the necessity to start from an "enriching" education that could open the way toward a less threatening and confusing present and future.

Nella cultura sociale italiana contemporanea molti fenomeni di devianza che vedono protagonisti adolescenti e giovani vengono definiti "disagio giovanile". Si tratta di una definizione meno chiara e precisa di quella di "devianza", in quanto

¹ Professore di Pedagogia Generale e Sociale, Università Lumsa.

tende a riunire nella stessa classe sia fenomeni di vera e propria devianza sia forme di sofferenza esistenziale più o meno grave che affliggono alcuni adolescenti e giovani.

Tommaseo definisce il disagio come: «Il contrario dell'agio. Dice ora la semplice privazione dell'agio o degli agi, ora malessere più molesto, o venga dallo stato corporeo scomodo, o dall'impazienza dell'animo, o dalla mancanza, in tutto o in parte, di quel ch'è o credesi necessario o utile al benessere in generale, o a tale o tale operazione».

Nel moderno dizionario Devoto-Oli, la definizione è pressoché simile: «Condizione o situazione sgradevole per motivi morali, economici, di salute», oppure come «mancanza di cosa necessaria ed opportuna».

Come si desume sia dal significato antico che da quello moderno la parola disagio indica una varietà di stati umani esterni ed interni alla persona che vanno da una leggera scomodità ad una forma di malessere che deriva da una qualche privazione. L'ampiezza di vissuti, soprattutto in rapporto all'intensità e alla profondità dell'esperienza di malessere, rende la parola disagio un po' ambigua e, quindi, poco precisa nel designare una situazione esistenziale.

Questa ambiguità si esprime in modo affatto particolare allorché la parola è utilizzata in associazione all'aggettivo "giovanile" per indicare un arco di situazioni che vanno dal vivere alcuni problemi, come quelli affettivo relazionali in famiglia, di salute fisica e psicologica, di rendimento scolastico o di adattamento al lavoro, di difficoltà economica, di elaborazione del lutto, di carenza di luoghi di aggregazione, ecc., al protagonismo in episodi di devianza micro o macro criminale, di consumo di droghe e di alcool, di prostituzione, di teppismo, di tentativi di suicidio o di comportamenti di rischio autodistruttivo.

Si può affermare che l'espressione "disagio giovanile" esprime un approccio "sfumato" al mondo giovanile ed ai suoi problemi di tipo debole, e in un recente passato è stato utilizzato per attribuire la condizione di disagio alla gran parte dei giovani e anche per rendere più generici ed astratti, depersonalizzandoli, i gravi problemi vissuti da alcuni di essi. D'altronde non è un caso che questa espressione si affermi nell'uso sociale alla fine degli anni settanta e sostituisca, di fatto, quelle di "marginalità" e di "devianza" sino ad allora in uso. È infatti in quel periodo, come si è visto, che il mondo giovanile, che negli anni precedenti sembrava porsi come un nuovo soggetto in grado di influire sui processi del mutamento sociale, comincia a dissolversi in una molteplicità di frammenti e di vissuti soggettivi, fortemente privatistici, che rendono difficile, se non impossibile, la sua lettura e la sua interpretazione come condizione unitaria.

La categoria del disagio segna il passaggio nell'immaginario sociale dei giovani dal ruolo di potenziali costruttori del futuro a quello di portatori del disordine e degli effetti nocivi della vita sociale. I giovani, infatti, in questa fase storica della vita italiana sono presi in considerazione molto di più come soggetti a rischio di disagio che come portatori delle risorse attraverso cui costruire il futuro della società. Ed è questo mancato riconoscimento delle potenzialità insite nel mondo giovanile che è alla base, in molti casi, di quelle situazioni che vengono definite, appunto, come di

disagio. Infatti, il giovane non è messo nella condizione di percepire la sua vita come una storia che appartiene ad una storia più grande e verso cui ha una personale ed ineludibile responsabilità. Questo perché, in questi ultimi anni, nella vita sociale si è verificata da un lato una scarsa presenza dell'orizzonte del futuro nelle scelte individuali e collettive, dall'altro il disancoramento dalla memoria. La conseguenza di ciò è leggibile sia in una sorta di abdicazione da parte degli adulti nei confronti della loro responsabilità educativa verso le nuove generazioni, sia nell'affermazione nella cultura sociale italiana di un modo di vita finalizzato a consumare il presente.

La bassa natalità che caratterizza il nostro Paese può costituire un ulteriore indicatore di questa assenza di sogni e di progetti di futuro nella vita sociale italiana contemporanea. L'oscuramento del senso del futuro che attraversa la cultura sociale italiana può essere letta come il prodotto della crisi della percezione della responsabilità dell'uomo verso la storia da parte di adulti, a livello di tendenza media, troppo impegnati a soddisfare i propri bisogni, i propri desideri di benessere fisico e psichico, unitamente a quelli delle persone loro legate da vincoli familiari o affettivi, per avere tempo e voglia di occuparsi del futuro della società e, quindi, del futuro dei giovani.

Non è, perciò, frutto del caso il fatto che alle giovani generazioni sia stato consegnato un mondo in cui è fortemente in crisi l'ambiente naturale, in cui le istituzioni sono inefficienti e poco credibili, in cui la vita sociale organizzata è gravata da un forte debito pubblico, in cui vi sono scarse o precarie possibilità occupazionali e vi è un desolante vuoto di progettualità sociale e politica. A fronte del loro comportamento sociale, per mascherare le loro responsabilità, molti adulti hanno reagito proiettando la loro sconfitta generazionale sui giovani, attribuendo a questi una fragilità esistenziale o una devianza a cui è stato dato il nome generico di "disagio".

Questa vera e propria distorsione percettiva presente, anche se in via di superamento, dei giovani da parte degli adulti ha provocato la non capacità della vita sociale di mettere in valore l'enorme potenziale creativo di cui i giovani sono portatori e nello stesso tempo, paradossalmente, l'incapacità di affrontare efficacemente le cause del disagio prodotte nella vita sociale. È tempo, dunque, che gli adulti, riscoprendo la loro responsabilità verso le generazioni future, comincino a leggere il disagio giovanile come un segno di morte, convergente con quelli della stessa natura che si nascondono sia dietro l'assenza di progettualità verso il futuro sia dietro la bassa natalità che caratterizza l'attuale società.

UN'IMMAGINE DEL DISAGIO GIOVANILE

Secondo le definizioni contemporanee il "disagio" indica la presenza nei giovani o di un'acuta sofferenza esistenziale, o di sintomi di disadattamento e di frustrazione e/o di squilibri nella vita personale e/o relazionale del giovane. Questo significa che il disagio si manifesta sia nella dimensione sociale che in quella psicologica e, quindi, non solo negli atti di devianza o di trasgressione sociale. Anzi, in alcuni casi, esso può essere anche solitario e nascosto. Il disagio conclamato e quello nascosto hanno un comune fondamento costituito da alcune caratteristiche della società contemporanea che hanno una forte incidenza nella formazione delle nuove generazioni.

Queste caratteristiche possono essere considerate le cause a-specifiche del disagio. I fattori che, probabilisticamente, sembrano influire sull'accesso ai percorsi che conducono alla condizione di disagio di una parte del mondo giovanile, appartengono a più dimensioni poiché riguardano il sistema di valori della cultura sociale, le condizioni sociali di vita dei giovani e la loro struttura di personalità. Per i limiti di questo articolo quest'ultima dimensione non sarà descritta. Il disagio appare, perciò, come il prodotto di un insieme complesso di fattori, nessuno dei quali da solo sembra essere sufficiente a produrlo, ma la cui successione in un determinato ordine nel percorso esistenziale eleva notevolmente la probabilità che esso si manifesti nella vita del giovane.

I FATTORI SOCIOCULTURALI DI PRODUZIONE DEL DISAGIO

Tra i fattori socioculturali di produzione del disagio giovanile giocano un ruolo affatto particolare i valori che orientano la vita del giovane². Infatti, tra coloro che vivono o hanno vissuto l'esperienza del disagio appare molto forte la presenza di un insieme di valori che è definibile come quello della vita intesa come ricerca del piacere, dell'avventura, dell'eccitazione e della novità.

Questo sistema di valori è presente in giovani che danno una estrema importanza alla vita eccitante, stimolante, variegata e con molte novità, e ancora al piacere, alla gratificazione dei desideri e al godimento attraverso il sesso e il cibo, all'audacia, all'avventura e anche alla creatività. Si tratta di una categoria di giovani che hanno assimilato i modelli edonistico/consumistici della società contemporanea, che hanno bisogno di continue stimolazioni, eccitazioni e novità per trovare la felicità-piacere nella vita. È un sistema di valori che spinge coloro che lo hanno assunto come centrale nel loro orientamento esistenziale, verso la ricerca del senso della vita o, perlomeno, dell'appagamento della loro sete di vita, all'esterno di sé, nelle cose materiali e immateriali che li circondano.

Questo sistema di valori è portatore di un rischio di disagio per la vita del giovane perché l'eccessiva valorizzazione dell'eccitazione, del piacere e dell'avventura comporta inevitabilmente una continua ricerca di nuove forme, luoghi, attività e persone attraverso cui soddisfare il proprio desiderio. Questa ricerca può condurre a esperienze limite e ad accettare proposte e occasioni di consumo di sostanze stupefacenti o psicotrope, di azioni rischiose per la propria e altrui vita, di azioni trasgressive o devianti. Ciò indica con molta evidenza che, da un lato, quando l'espressione del desiderio nel giovane non incontra come suo limite l'altro da me con i suoi bisogni, il suo stesso desiderio e la sua libertà e, dall'altro, la ricerca di una profonda armonia interiore, dei valori della propria dignità umana, della libertà, della coscienza critica, esso può innescare dei percorsi di disagio e di distruttività personale.

È, d'altronde, una delle acquisizioni consolidate del dibattito sulla prevenzione che i più efficaci interventi preventivi sono quelli di tipo educativo finalizzati alla liberazione delle potenzialità umane personali del giovane, all'interno della riscoperta

² M. POLLO, I. VOLPI (a cura di), *La gioventù negata*, Osservatorio sul disagio giovanile, Direzione Generale dei Servizi Civili del Ministero dell'Interno, Ter, Roma 1994.

del legame solidale che lo unisce al noi attraverso i tu che incontra nella sua vita quotidiana. L'ideologia edonistica/consumistica, se non si incontra nella vita del giovane con i valori dell'autorealizzazione nell'essere nell'alterità solidale, rischia di divenire un innesco di percorsi di disagio e fondare lo spreco delle potenzialità umane di molti di essi. Tale dato è confermato dal fatto che i giovani, in cui compare un sistema di valori che può essere definito come quello "dell'armonia interiore e dell'alterità solidale", in quanto evidenzia la condivisione dei valori dell'uguaglianza, della giustizia sociale, del rispetto di sé, della libertà di pensiero e di azione, dell'apertura mentale e della tolleranza, uniti alla negazione dei valori del potere sociale e della ricchezza materiale, sono quelli più immuni dall'esperienza del disagio e della devianza.

Questo dato conferma e precisa come i valori giochino un ruolo significativo nell'influenzare gli stili di vita che possono produrre disagio o, al contrario, agio nella vita dei giovani e come, quindi, la cultura sociale trasmessa dal mondo adulto alle giovani generazioni contenga i germi del disagio.

L'eccessiva accentuazione dell'affermazione individuale, quasi narcisistica, che molto spesso appare dominante nell'attuale cultura sociale, unita a quella che spinge a ricercare il piacere e l'eccitazione come fonte di felicità esistenziale, è uno dei fattori di distruttività che incontrandosi con i progetti di vita dei giovani può aprirli all'esperienza del disagio. Quando gli stessi giovani incontrano, invece, la proposta di una realizzazione di sé più profonda, legata allo sviluppo dell'interiorità e della solidarietà, essi si aprono ad un'autorealizzazione che li porta lontani dalle secche del disagio e valorizza la loro capacità di trasformazione evolutiva della condizione umana.

LE CONDIZIONI SOCIALI

Tra le condizioni sociali che sembrano agire sull'imbocco dei percorsi di disagio di una parte dei giovani vi sono la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari, l'ambiente urbano, la carenza di lavoro e la crisi del futuro.

La famiglia

Quando la famiglia non riesce a svolgere le funzioni complesse di cui è depositaria, essa diviene un luogo favorevole alla produzione del disagio nelle nuove generazioni. Non è un caso, quindi, che le ricerche sul disagio giovanile individuino nel nucleo familiare una fonte primaria del disagio e/o della devianza giovanile.

Le famiglie che, da un punto di vista probabilistico e non deterministico, possono divenire più facilmente un luogo facilitatore del disagio sono caratterizzate da uno o più delle seguenti caratteristiche: svantaggio economico; basso livello di istruzione dei genitori; disoccupazione o occupazione precaria dei genitori; isolamento relazionale della famiglia nel contesto urbano; coppia genitoriale separata o conflittuale; assenza o carenza del ruolo educativo e normativo da parte dei genitori; comunicazione violenta di uno o di entrambi i genitori nei confronti dei figli. Una situazione delle più pericolose dal punto di vista educativo si verifica quando a mettere in atto la violenza è il padre, a cui però fa da contrappeso un atteggiamento iperprotettivo della madre

La scuola

La scuola non è ancora riuscita ad emanciparsi dalla funzione di riproduzione delle disuguaglianze sociali, nonostante il suo statuto di “scuola democratica aperta a tutti”. Questo significa che sovente proprio i giovani che avrebbero un maggior bisogno dell’attività formativa della scuola, vuoi per gli svantaggi sociali e familiari di cui sono portatori, vuoi per motivi personali, sono quelli che spesso sono precocemente espulsi da essa o marginalizzati in essa.

Molte carriere di disagio o di devianza giovanile hanno alle spalle un’esperienza scolastica negativa. Non a caso la dispersione scolastica è un fenomeno sociale fortemente correlato con i percorsi del disagio e della devianza giovanile. Questa correlazione non va intesa in modo deterministico, perché se è vero che in molte situazioni di disagio o di devianza giovanile sono riscontrabili esperienze di insuccesso scolastico, è altrettanto vero che non tutti coloro che sono vittime della dispersione scolastica entrano in situazioni di disagio o di devianza.

Nonostante questa doverosa precisazione rimane il fatto che la ricerca ha evidenziato che la dispersione scolastica è uno dei maggiori fattori di rischio presenti nel mondo giovanile in Italia, specialmente quando è concomitante con altri fattori di rischio come quelli costituiti dalle scadenti situazioni familiari, dal gruppo dei pari anch’esso deviante, dal degrado urbano e così via. Non è perciò un caso che nelle storie personali di giovani vittime del disagio si riscontri una presenza molto forte di vicende scolastiche negative.

Il gruppo dei pari

Il gruppo dei pari è, in alcuni contesti sociali urbani, uno dei luoghi di formazione del disagio in quanto, in alcune di queste realtà, accade che il sistema di norme che il gruppo informale elabora siano devianti rispetto a quelle tipiche della società in cui esso è inserito. In queste realtà, infatti, per appartenere al gruppo è necessario assumere alcuni valori e praticare determinate condotte, definite come devianti o perlomeno marginalizzanti nella cultura sociale. All’interno di questi gruppi, se il giovane non si associa all’esecuzione di un atto vandalico, al consumo di sostanze stupefacenti o alcoliche, al compiere una bravata o un’azione microcriminale viene stigmatizzato, marginalizzato o espulso.

I gruppi giovanili informali di questo tipo sono, per fortuna, una minoranza. Tuttavia per molti, abitanti di certi quartieri urbani degradati o marginali, sono l’unico luogo di aggregazione. Si tenga poi conto che i gruppi informali che si formano nelle piazze e nelle strade sono una delle esperienze più comuni dei giovani italiani.

La rilevanza di questi gruppi nel determinare i percorsi di socializzazione ed i progetti di vita del giovane che li frequenta è più forte quando questi vive una carenza di relazioni significative con gli adulti.

L’ambiente urbano

L’ambiente urbano, ovvero la qualità urbanistica e, quindi, sociale di un quartiere ha una qualche influenza sui percorsi di formazione del disagio. Certi moderni

“quartieri ghetto” costruiti in modo anonimo, lontano dal centro della città, privi di servizi sociali, culturali, ricreativi e commerciali, dove è stata concentrata una forte percentuale di popolazione marginale e/o deviante e dove non esiste alcuna identità storico culturale, sono uno dei fattori classici nella produzione del disagio e della devianza giovanile.

La carenza del lavoro

In tutte le ricerche quantitative e qualitative sul mondo giovanile emerge come il lavoro sia una delle fonti di incertezza e, qualche volta, di ansietà, che oscura il progetto di vita e, quindi, lo sguardo verso il futuro delle nuove generazioni.

In questa fase storica, come testimoniano i dati statistici, esiste in Italia una congiuntura sfavorevole riguardo al lavoro giovanile che colloca l'Italia tra i paesi a più elevato tasso di disoccupazione giovanile.

L'aspetto che rende questa congiuntura ancora più drammatica è l'ineguale distribuzione della disoccupazione tra le varie aree geografiche del paese. Si passa, infatti, da tassi di disoccupazione giovanile bassissimi, a livello statunitense, in alcune aree del nord-est, ad altre elevatissime nella maggior parte delle aree del meridione. Il divario tra Nord e Sud non si limita, però, e sarebbe già molto, alla diversità dei tassi di occupazione, ma interessa anche le forme di contratto di lavoro e i tipi di orario. Infatti, man mano che si passa dal Nord al Sud aumentano gli orari ridotti, i part time, i contratti a tempo determinato e, in genere, le forme di lavoro precario, tra cui anche quelle “in nero” non tutelate e devianti rispetto alle norme legislative e contrattuali che regolano i rapporti di lavoro. Ma non solo. Normalmente i giovani del Mezzogiorno guadagnano di meno dei loro coetanei del Nord e sono soggetti a maggiori differenze reciproche nell'entità delle retribuzioni. Tutto questo si verifica all'interno di una trasformazione della cultura del lavoro che tende a fare della flessibilità e della mobilità, aut precarietà, un paradigma che i giovani debbono interiorizzare se vogliono accedere con una qualche speranza di successo al mercato del lavoro.

Molte ricerche indicano che nei percorsi del disagio è facile incontrare sia l'inaccessibilità a un lavoro regolare, sia una sequela di tentativi falliti di adattamento al lavoro. Si può dire che i giovani più svantaggiati o, con una brutta espressione, “a rischio”, si smarriscono nei percorsi dei lavori precari e irregolari o in quelli generati da una aspettativa irrealistica, che crea una forbice incolmabile tra le loro reali possibilità e i loro sogni a occhi aperti. Un'altra forma di smarrimento questi giovani la incontrano nei percorsi di quelbozio assistito da un minimo di benessere che li conduce a camminare nelle nebbie del tempo vuoto nel tentativo di dare un senso al proprio esistere.

La crisi del futuro

Esiste una relazione abbastanza definita tra l'incertezza verso il futuro e alcune esperienze di disagio. Infatti, l'atteggiamento di incertezza può essere il sintomo della presenza di una forma di angoscia o, perlomeno, di una insicurezza ansiosa verso il futuro. Tale insicurezza appare come il prodotto dell'assenza di un progetto,

di un sogno nell'orizzonte esistenziale di molti giovani che non manifestano un vero atteggiamento progettuale nei confronti del futuro, in quanto si limitano a vivere alla giornata o, al massimo, cercano di progettare il futuro a breve termine.

L'assenza di una vera progettualità esistenziale è evidenziata dalla carenza di aspirazioni, e spesso di speranza, nei confronti del futuro sia personale che sociale. Ma anche per quanto riguarda le aspirazioni dei giovani nei confronti del loro futuro personale, occorre sottolineare che esse, nella grande maggioranza dei casi, riguardano quasi esclusivamente il farsi una famiglia e l'accedere ad un lavoro soddisfacente. Anche se, per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, compaiono spesso le ombre prodotte dalla forte disoccupazione.

L'assenza della speranza è leggibile, comunque, in modo affatto particolare, nell'atteggiamento che i giovani manifestano nei confronti del futuro della società e di quello dell'umanità. Infatti, la maggioranza di essi è convinta che la società italiana nel futuro sarà peggiore di quella attuale, soprattutto per quanto riguarda la solidarietà, la libertà, la giustizia ed il benessere³. Ciò, però, non significa che i giovani non abbiano dei sogni circa il futuro della società, ma solo che essi pensano che questi non potranno realizzarsi. Alla base di questa sfiducia vi è una sorta di rassegnazione fatalistica, fondata sulla convinzione che il futuro della società non può in alcun modo essere influenzato dalla loro azione individuale e politica nel presente. Infatti, per la grande maggioranza dei giovani il futuro della società è determinato da poteri e fatti che sfuggono al loro controllo, e non hanno perciò alcuna fiducia nei confronti delle azioni di cambiamento sociale che possono essere prodotte dal loro eventuale impegno sociale e politico.

L'immagine che rende bene l'atteggiamento dei giovani verso il futuro sociale è quella dello spettatore disincantato e passivo. Si tratta, tra l'altro, di una situazione paradossale, in quanto i sogni dei giovani nei confronti del futuro della società appaiono spesso concreti e realizzabili, e sono molto distanti dalle proiezioni ideologiche astratte che hanno caratterizzato le aspirazioni di altre generazioni passate.

Passando dall'atteggiamento verso il futuro della società a quello verso il futuro dell'umanità il pessimismo manifestato dai giovani appare ancora più profondo. La maggioranza di essi è convinta o, perlomeno teme, che nel futuro possa scoppiare una guerra mondiale, che la fame e la povertà nel mondo non potranno essere sconfitte e che, quindi, le disuguaglianze tra paesi ricchi e poveri continueranno ad esistere se non ad incrementarsi.

Questo sguardo pessimistico nei confronti del futuro dell'umanità è ulteriormente arricchito dalle paure delle catastrofi naturali, degli effetti delle manipolazioni genetiche e, in generale, dalla convinzione dell'esistenza di tendenze autodistruttive nell'essere umano. Da notare, poi, che per moltissimi la pace universale non potrà mai realizzarsi⁴.

Anche riguardo al futuro dell'umanità i giovani vivono, quindi, lo stesso senso di impotenza già rilevato nei confronti del futuro della società. Impotenza che nasce da

³ M. POLLO, *I labirinti del tempo*, Franco Angeli, Milano 2000.

⁴ Ivi.

un senso di profonda estraneità, condito di sfiducia, nei confronti della politica, che non viene assolutamente percepita come lo strumento di azione sociale attraverso cui le persone cercano di realizzare quelle condizioni di vita in cui i loro bisogni possano trovare una adeguata risposta e che, nello stesso tempo, siano il più prossime possibile alla loro visione del mondo.

LE FORME DEL DISAGIO SILENZIOSO

Il disagio, come già detto all'inizio, si manifesta sia attraverso forme nascoste, silenziose, sia attraverso forme conclamate che, solitamente, sono quelle che vengono assunte come indicatrici del disagio giovanile in genere. Per una comprensione più adeguata del disagio è però necessario descrivere, seppur sommariamente, anche il quello "più silenzioso" che si manifesta normalmente attraverso dei particolari problemi esistenziali, familiari e di adattamento sociale. Questi problemi possono essere raggruppati in alcune categorie assai assortite e con diversi gradi di importanza relativa⁵. Una prima classe è costituita da giovani che vivono alcuni problemi relazionali all'interno della famiglia. Relazioni che, solitamente, appaiono disturbate da tensioni e da conflitti se non, addirittura, da patologie. La presenza di questi problemi indica, solitamente, anche una difficoltà nello sviluppo di mature interazioni sociali e di una stabile identità personale nei giovani, visto il ruolo che la famiglia gioca nella generazione della sicurezza personale e, quindi, della loro crescita umana e sociale.

È, invece, un po' inaspettato che una seconda classe sia costituita da giovani che manifestano problemi di salute, o fisica o psichica, visto che l'età della giovinezza è solitamente legata all'immagine della buona salute e della vigoria fisica e psichica. Questo dato indica, perciò, senza ombra di dubbio, la presenza di un malessere esistenziale che si manifesta nel livello di salute di una parte consistente di giovani.

Una terza classe è costituita dai giovani che hanno problemi di adattamento all'interno della propria attività primaria, ovvero, della scuola e del lavoro. Nella maggior parte dei casi che riguardano l'adattamento scolastico si tratta di problemi relazionali. Mentre nei casi che riguardano il lavoro si tratta di problemi prodotti dalla disoccupazione o alla fuoriuscita dal lavoro attraverso la cassa integrazione.

Un'altra fonte del disagio silenzioso appare costituita dal fatto che un numero consistente di giovani non può o non riesce a comunicare i propri problemi con una figura adulta significativa. A volte si tratta di problemi seri come quelli prodotti da un lutto, da una trasgressione grave, da una malattia o da una violenza agita o subita. Questo indica quanto sia appropriata la definizione di questo tipo di disagio come silenzioso, nascosto e solitario. Infatti, proprio per questa sua caratteristica, esso solitamente non emerge alla consapevolezza sociale, anche se alimenta con la sofferenza e la distruttività di cui è portatore il sottosuolo della vita sociale rendendo più fragili le sue fondamenta. Tra l'altro, la comunicazione con i genitori è molto debole anche quando i problemi sono conclamati, come nel caso di problemi giudiziari, di consumo di droghe, mentre è totalmente assente nel caso della violenza agita da parte dei

⁵ M. POLLO, I. VOLPI (a cura di), *La gioventù negata...*

giovani. Tutto questo indica come la comunicazione dei giovani, che hanno un qualsiasi tipo di problema, con i genitori non sia facile e praticabile. Essa diventa, poi, pochissimo praticabile man mano che i problemi si fanno più gravi e si configurano come espressione del disagio conclamato. Proprio laddove il problema è più grave e doloroso la stragrande maggioranza dei genitori è assente.

La comunicazione intergenerazionale in famiglia, dunque, appare essere uno dei nodi educativi da risolvere se si vuole veramente prevenire il disagio giovanile. Non è un caso che uno dei bisogni maggiormente espressi dai giovani, specialmente nella fase della adolescenza, sia quello dell'ascolto da parte dei genitori e degli adulti educatori in genere. Con una espressione sintetica si può dire che i giovani normalmente si sentono giudicati dagli adulti ma non ascoltati.

LE FORME DEL DISAGIO CONCLAMATO

Le forme di disagio conclamato più diffuse tra i giovani italiani riguardano l'abuso di alcool, di droghe e il vandalismo. È preoccupante che, ben più di un quarto dei giovani italiani, abusi, almeno saltuariamente, delle bevande alcoliche e che una quota ancora più elevata faccia uso di droghe cosiddette "leggere". Questo significa che la cultura dell'eccitazione, dello sballo e della soluzione dei problemi, attraverso la fuga in stati di alterazione della coscienza, sia abbastanza radicata nel mondo giovanile e non solo in esso.

Non è un caso, perciò, che tra i giovani a disagio sia molto più presente quella costellazione di valori che si è visto rendere significativa la vita principalmente attraverso la ricerca del piacere, dell'avventura, dell'eccitazione e della novità. Se a questo orientamento valoriale si aggiunge la presenza di forme di malessere solitario e non espresso si comprende più facilmente il perché della diffusione dell'uso delle sostanze stupefacenti o alcoliche. Anche la violenza sotto forma di aggressioni e vandalismi ha una presenza significativa e comunque preoccupante e lascia intravedere, se non controllata e prevenuta, una possibile evoluzione verso quelle forme che affliggono la vita di alcune metropoli statunitensi. In ogni caso essa, pur essendo in molti casi una forma di devianza primaria, non strutturata, può essere la base di partenza verso forme di devianza secondaria e strutturata che i dati indicano essere comunque già presente, anche se in misura più ridotta, nel mondo giovanile.

Infine occorre segnalare i casi di autodistruttività, attraverso i tentativi di suicidio e la guida in stato di ubriachezza, che riguardano una minoranza non proprio esigua di giovani, a cui bisogna aggiungere i consumatori di droghe pesanti. Questo dato deve far riflettere sull'istanza di morte che affligge una parte non assolutamente marginale del mondo giovanile, a cui l'egoismo del presente, l'assenza di senso della vita al di là della ricerca dell'avere, del piacere e del consumo fine a se stesso, sembra aver tolto la speranza e soprattutto la capacità di cogliere l'amore alla vita e la sua promessa di felicità.

Per molti giovani, poi, il rischio della morte rappresenta il tentativo estremo o di affermare la propria individualità contro l'anonimato sociale o di conquistare quelbunità mistica con il tutto che la vita opaca del presente non consente di cogliere.

Infatti, come suggerisce Edgar Morin, «questa affermazione dell'Io nel rischio di morte contiene dunque molto spesso un'esaltazione del Sé».⁶

La presenza di questa autodistruttività non può essere banalizzata in quanto interPELLA la responsabilità del mondo adulto sulla necessità di offrire al orizzonte esistenziale dei giovani sia la conquista della loro identità, messa in crisi dalla complessità sociale, sia la capacità di alterità che sola può metterli in relazione con l'esperienza di amore che tesse la presenza umana nel mondo.

Lo stesso senso religioso della vita ha bisogno di questo fondamento antropologico per aprire il giovane all'invocazione verso l'assoluta Trascendenza.

I comportamenti devianti dei giovani che abitano il disagio conclamato sono lo specchio crudele attraverso cui è possibile leggere la finitudine della attuale condizione sociale e scoprire le vie da percorrere per il suo superamento.

CONCLUSIONI

La rapida carrellata compiuta nel mondo del disagio giovanile indica chiaramente la necessità che la società italiana riscopra il futuro, la speranza e, quindi, consideri le nuove generazioni come il proprio futuro e valorizzi le risorse e la ricchezza di cui sono portatrici. Questa riscoperta deve necessariamente tradursi nell'investire in educazione, intesa però nel suo senso pieno e non in quello ridotto di istruzione, come purtroppo accade spesso. Un'educazione che apra i progetti di vita dei giovani al futuro non visto come quel luogo minaccioso, che si può affrontare solo armandosi adeguatamente degli strumenti necessari a garantire il proprio successo, la propria affermazione, bensì come il luogo in cui, pur nelle inevitabili difficoltà, insuccessi e conflitti e comunque possibile divenire se stessi, scoprendo il proprio daimon e, quindi, il ruolo della propria irriducibile unicità nel mondo.

Il disagio si previene solo educando.

⁶ E. MORIN, *L'uomo e la morte*, Newton Compton, Roma 1980, p. 66.

L'EVAPORAZIONE DEI GIOVANI TRA FAMIGLIA E SCUOLA

Ivano Spano¹

ABSTRACT

La crisi della genitorialità oggi è da analizzare in stretta correlazione con il disagio giovanile caratterizzato, nella maggioranza dei casi, da un senso di vuoto e di solitudine, avvertiti e vissuti durante il percorso di crescita. Il processo educativo, oramai confuso con quello puramente istruttivo, mina dalla fondamenta la costruzione dell'identità del soggetto in formazione. La scuola, dunque, si rivela essere un luogo privilegiato di crescita perché costruita su una vasta rete di rapporti con l'ambiente, dove *lo studente potrà maturarsi nel contesto di una comunità* che da essa si estende alla famiglia e all'ambiente sociale. Il collante tra educare e insegnare risiede perciò nel porre il soggetto nella condizione di *essere protagonista nella costruzione della sua identità*. L'egoriferimento, lo sviluppo di un atteggiamento indifferente, la necessità di apparire, il senso di vergogna per "quello che si è", l'altro che non esiste in sé, sono tutti ingredienti di una vera e propria crisi esistenziale della condizione giovanile. L'articolo pone l'accento, dunque, sulla necessità di cogliere i significati di questo manifesto fenomeno sociale.

YOUNG PEOPLE EVAPORATION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

Nowadays, the crisis of parenthood needs to be analysed in close correlation with youth discomfort that is characterized, in the majority of cases, from a sense of emptiness and solitude, felt and lived during the growth path. The educational process – increasingly confused with what is purely an instructive process – undermines the identity construction of that individual who is in training. Therefore, school seems to be a privileged place of growth because it is built on a vast network of relationships with the environment where *the student could mature in the context of a community* that extends to family and social environment. The glue between educating and teaching lies in putting individuals in a situation where they are *protagonists in the construction of their own identity*. The self-referring, the development of an indifferent attitude, the need to appear, the sense of shame for "what you really are", the *Other* that does not exist in the Self, are all ingredients of a real existential crisis of young's condition. So, the article focus on the meanings of this manifest and emergent social phenomenon.

Dire che la condizione dei giovani, oggi, sia particolarmente problematica può apparire come luogo comune. Proprio per questo, forse, non ce ne preoccupiamo troppo, ovvero, ce ne occupiamo in una forma diversa che non nel recente passato. Questo, in relazione a significative modificazioni della realtà economica, sociale e culturale, modificazioni, però, contrassegnate in generale con l'essere interne e imposte da uno stato crescente di crisi generale dell'attuale sistema e di precarizzazione dell'esistenza umana.

¹ Università di Padova, Segretario Generale Università Internazionale delle Nazioni Unite, Per la Pace, Sede europea.

Le funzioni delle istituzioni fondamentali nella vita di un giovane, famiglia e scuola in particolare, sono passate dalla preoccupazione del suo “divenire” alla preoccupazione del suo “essere” o meglio, del suo “qui e ora”.

Una gioventù “senza futuro” priva i genitori e gli insegnanti del compito straordinario di indicare ai giovani la “strada”. La “famiglia delle regole” si trasforma in “famiglia degli affetti” e tra genitori e figli si instaura un rapporto contrattualistico-paritario. Qui, ciò che è in crisi è lo stesso concetto di genitorialità che rende necessaria una sua risignificazione.

La genitorialità non è uno stato ascritto all'interno di relazioni formali/istituzionali o di fatto tra esseri umani. La genitorialità è una costruzione, una acquisizione, un modo di sentirsi e di collocarsi nel mondo, ovvero l'assunzione da parte di ogni essere umano della responsabilità della vita propria e degli altri, nonché delle possibilità della vita.

Ecco che la genitorialità rimanda:

- alla comprensione delle modalità di concepire l'altro e l'incontro con l'altro e di mettersi in relazione con le reciproche diversità;
- all'approfondimento delle problematiche relazionali e della relazione affettiva;
- alla verifica dei presupposti e delle motivazioni alla base della costituzione della famiglia o dell'unione di coppia;
- all'approfondimento del mondo infantile e dei suoi significati;
- all'analisi del gap generazionale e delle problematiche dei diversi ruoli all'interno della famiglia e della coppia, valutandone, altresì, gli aspetti simbolici (il materno e il paterno come funzioni che predispongono il soggetto nella relazione con l'altro, con sé e col mondo, recuperando la funzione della maternità e della paternità aldilà dei ruoli specifici).

Tutto ciò comporta l'assunzione di un orientamento psico-pedagogico-culturale capace di far assumere, nella relazione tra genitori e figli, una precisa caratteristica che potremmo definire, per analogia, prossima alla impostazione espressa da Lev Vygotskij (*Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*) con il concetto di “area potenziale di sviluppo” (o “zona prossimale di sviluppo”), capace di porre al centro una concezione del bambino e dell'adolescente come risorsa e di produrre una adeguata ridefinizione del ruolo (educativo) dell'adulto stesso. Normalmente i giovani divengono visibili solamente quando entrano nell'area del disagio.

Il filosofo Umberto Galimberti, nel suo testo *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, riporta (siamo nel periodo dei sassi gettati dal cavalcavia da parte di alcuni giovani) la confidenza, a una sua amica, di una adolescente (che da poco si era appassionata allo studio dell'arpa): «Io quei ragazzi li capisco. Sono il frutto di quella generazione di genitori che hanno riempito i loro figli di cose, senza disporre di un attimo di tempo per farli crescere con loro, e far passare loro un po' di amore. Io non la sopporto più la generazione dei miei genitori. Se non avessi incontrato l'arpa sarei finita anch'io sul cavalcavia. Se scoprono che sono davvero loro li condanneranno per omicidio, quando quello di ammazzare era l'ultimo dei loro pensieri. Per loro che erano sul cavalcavia, quelle macchine erano macchine vuote».

In una ricerca condotta dallo scrivente (Gruppo di Ricerca Sociale, Dipartimento di Sociologia, Università di Padova) su un campione di 5.000 studenti, statisticamente

rappresentativo della popolazione dei giovani veneti da 14 a 20 anni, il 70% dei giovani dichiarava di sentirsi “vuoto” e ben il 25% di sentirsi profondamente solo.

Dal canto suo, la scuola accompagna questi processi senza essere in grado di indicare ai giovani una strada diversa. Potremmo dire che il processo educativo è confuso con la funzione dell'istruzione (e, da qui, la sparizione nella scuola della pedagogia).

È evidente, al contrario, il ruolo che l'educazione e la scuola giocano nel processo di costruzione sociale del soggetto.

In particolare, in questo compito concorrono i presupposti generali di ogni pedagogia alla base dei processi educativi e di sviluppo degli apprendimenti.

Non si può non richiamare, al riguardo, il presupposto già affermato dal pedagogista Howard Gardner (*Educare al comprendere*) che afferma come «non è possibile istruire se prima non si è provveduto o non si provvede alla costruzione dell'identità».

In questa direzione, anche il pedagogista Raffaele Mantegazza, nel suo lavoro *La fine dell'educazione*, afferma come «sia evidente che alle spalle dell'educazione, dietro la scelta di educare ci sia la questione della soggettività». Non si tratta di avere soggetti da formare, ovvero de-formare, incasellare, costringere, ma, letteralmente, di costruire nuovi soggetti all'interno dei dispositivi educativi.

L'attività del Maestro, dell'Insegnante è, quindi, una attività “antropogenetica”, di costruzione del soggetto (che è pur anche lui, il Maestro, l'Insegnante) e in questo risiede la sua autonomia.

Anche il grande pedagogista John Dewey (*Democrazia ed educazione*) richiama con forza la «capacità di agire socialmente anziché inculcare nei giovani l'idea che l'obiettivo è quello di rafforzare le loro capacità per promuovere il loro successo personale, mentre la scuola deve agire affinché gli individui possano unirsi tra loro e organizzarsi intelligentemente contro la povertà, la miseria, l'ignoranza, la crudeltà, il basso livello estetico e morale».

In questa direzione la scuola deve essere una “comunità di vita educante” che si apre ai rapporti con il mondo esterno, eticamente anti-autoritaria perché fondata sulla comprensione, sul dialogo, sulla collaborazione cooperativa, così come teorizzato dal pedagogista Célestin Freinet in *Nascita di una pedagogia popolare*.

Una scuola, quindi, *socialmente aperta* perché costruita su una vasta rete di rapporti con l'ambiente. Una scuola dove *lo studente potrà maturarsi nel contesto di una comunità* che dalla scuola si estende alla famiglia e all'ambiente sociale.

Ma, allora, qual è il presupposto che lega, che salda l'educare all'insegnare?

Come già detto, citando il pensiero di grandi pedagogisti, questo legame risiede nella costruzione sociale del soggetto, ossia nel permettere al soggetto, grazie alla scuola e alla comunità educante, di *essere protagonista nella costruzione della sua identità*.

Ma, allora, che cosa vogliamo che sia l'insegnamento educativo se non quello che basandosi sulla costruzione della identità e autonomia dei soggetti in formazione, li conduce ad acquisire quel diritto fondamentale all'esercizio della piena cittadinanza, una cittadinanza attiva che li veda partecipi e *attori di processi in cui divenire individuale e trasformazioni sociali possano coincidere*.

Nella scuola, oggi, sembra, però, regnare una logica prossima a tutto ciò che è calcolabile: il profitto, il merito, le prove invalsi... Identità, creatività, emozioni, desideri, coinvolgimento... sembrano ancora essere circoscritti al ruolo di “comparse”.

Morale: i giovani sembrano “parcheeggiati” in famiglia e la scuola sembra non suscitare molti interessi.

Per i giovani il tempo è vuoto, ripetitivo, fine a se stesso e, spesso, paradossalmente, è poco. Il senso di sé si smarrisce e l'autostima si impoverisce.

Il “noi” non si manifesta come soggetto sociale attivo (si pensi al '68) bensì come collante in quelle pratiche di “devianza” (vedasi il bullismo) che sempre più si generano a scuola. Lo sfondo è quello della violenza verso il più debole (che è pur anche lui il violentatore) dove anche la pratica della sessualità precoce e povera di significati, è esibita sui telefonini e su internet (i così detti “social” che di sociale hanno veramente poco) dove, con compiacimento si fanno circolare le immagini delle proprie imprese.

Di fatto, i giovani, sembrano vivere in un contesto emozionale inflazionato, prevedibile, scontato, imposto, quasi sempre, precocemente. Il grande psicologo francese Paul Guillaume ha definito l'emozione «uno stato saliente della vita affettiva» (*La psychologie de la forme*). Da qui il fatto che un eccesso di emozioni finisce per togliere a esse la dimensione rilevante e la loro importanza come regolatore psicologico e capacità di presa di distanza dalla realtà, di attività riflessiva.

A “stordire” l'apparato emozionale finiscono per essere quelle “pratiche rituali” che sono i raduni davanti ai bar, le serate lunghe in discoteca e, spesso, i sentieri della droga. Da qui un generale disinteresse per quasi tutto: dalla dimensione sociale, politica e, molto spesso, anche culturale fino ad annullare i percorsi di partecipazione sociale e sviluppare quell'atteggiamento opaco che è l'indifferenza.

Spesso, allora, il gesto violento diventa la “droga” per ottenere una overdose di emozioni vista la loro progressiva insignificanza.

Il soggetto si chiude in se stesso, si chiama fuori dai legami sociali (per altro sempre meno significativi) e, contemporaneamente e in maniera drammatica, perde la dimensione dell'alterità.

Da qui, la necessità di apparire, di conquistare in qualunque modo, spazi e occasioni di visibilità.

Il pronto soccorso verso questo bisogno è sempre in scena e ben diffuso dai media: i reality show, *Il grande fratello*, *L'isola dei famosi...* dove le porte di casa si aprono mettendo a nudo la vita di tutti noi. Sono, così, crollate le pareti che separavano l'interiorità dalla exteriorità, la parte intima, privata dalla sua esposizione agli altri visti come “pubblico”. Siamo alla pubblicizzazione dell' “intimo”: l' “intimo” come pubblicità che cede alla logica del consumo.

La banalizzazione della vita e la perdita dei suoi significati salienti fanno sì che le sue diverse espressioni (sensazioni, sentimenti, emozioni) si trasformino in esercizi di spudoratezza considerati e vissuti come espressioni di sincerità. L'equazione è: non si ha nulla da nascondere, nulla di cui vergognarsi!

Sigmund Freud, a fronte di queste espressioni di negazione nel corso della terapia con i pazienti, coglie l'occasione per dare a queste un significato analitico e scrive uno dei suoi più significativi saggi: *La negazione*. Nell'interpretazione di quello che il paziente dice, Freud si prende la libertà di trascurare la negazione e di cogliere il puro contenuto dell'espressione. È come se il paziente avesse, ad esempio, detto: «È vero che mi è venuta in mente mia madre per questa valutazione, ma non ho voglia di considerare questa possibilità». Così, affermare che “non si ha nulla da vergognarsi” significa proprio non voler ammettere che se un tempo si poteva vivere il “senso di

colpa” per qualcosa che si aveva fatto, oggi, a prevalere è il “senso della vergogna” non per qualcosa che si è fatto ma per “quello che si è”.

Il soggetto è sempre più vuoto ed egoriferito. La crisi dei giovani è crisi esistenziale. Esistere deriva da ex-stare, star fuori: essere in relazione agli altri e al mondo fuori di noi. L'Altro, però, appare oggi come un pericolo, come fonte di incertezza e di imprevedibilità. È per questo che l'altro deve essere ricondotto a modelli noti, riportato alle proprie personali sicurezze, essere, in qualche modo, copia conforme.

L'altro perde la propria alterità, unicità: esiste “non in sé ma per me”.

È, questa, la cultura della dipendenza. Il potere stesso, politico, economico, affettivo, i modelli culturali dominanti, strumentalizzano la paura di vivere degli individui e li mantiene nella dipendenza e in quell'atteggiamento di fuga che è alla base dell'incapacità di assumere responsabilmente la propria vita.

La fuga dalla paura di vivere ci chiude in noi stessi, ci rende soli. L'apertura al rischio, all'imprevisto, alla vita come alla morte è, per eccellenza, apertura all'altro (che è in noi e fuori di noi). L'altro, come afferma Lévinas (*Etica e infinito*) è l'infinito, colui che non può mai essere dato per scontato o ricondotto a modelli predeterminati.

Ora, la paura di esistere, l'egoriferimento per i giovani mette in moto quella serie di comportamenti stereotipati vissuti, anche se inconsciamente, come “meccanismi di difesa”, meccanismi che generano spesso un piacere negativo per cui il desiderio diventa insaziabile e incontenibile: una sorta di coazione a ripetere. Si genera, così, una sorta di “tossicodipendenza” dove il significato più rilevante e pervasivo è la dipendenza da queste drammatiche regole del gioco, dipendenza che è tossica.

Sul piano sociale, allora, di fronte a questa situazione che qualifica negativamente la condizione giovanile, oggi, ci affrettiamo a porre rimedio a tutti questi “mali” trovando e normando tecniche di risposta, come il prepotente e drammatico processo di medicalizzazione del disagio infantile, adolescenziale e giovanile, che, forse mettono in pace la coscienza di noi adulti omettendo colpevolmente, comunque, di cogliere i significati di ciò che sta accadendo.

«Ma che ne è di una società che fa a meno dei suoi giovani? È solo una faccenda di spreco di energie o il primo sintomo della sua dissoluzione? Forse l'Occidente non sparirà per l'inarrestabilità dei processi migratori contro cui tutti urlano e neppure per la minaccia terroristica che tutti temono, ma per non aver dato senso e identità, e quindi per aver sprecato le proprie giovani generazioni» (U. Galimberti, *L'ospite inquietante*).

E allora? Tanto, oggi, siamo giovani tutti!



CREA E INTEGRA INTELLIGENZE Esperienza di formazione pedagogica con gli insegnanti

Laura Pinna¹

ABSTRACT

L'articolo trae spunto da un'esperienza di formazione pedagogica rivolta agli insegnanti. A partire da una riflessione sul tema della valorizzazione delle intelligenze, della loro integrazione e delle nuove creazioni di pensiero, i docenti hanno attivato un processo di autovalutazione professionalmente orientato.

Scopo dell'articolo è quello di rendere visibile la capacità degli insegnanti di assumere una postura riflessiva e interrogante con un atteggiamento problematico, aperto, ipotetico, probabilistico. Allo stesso tempo sottolineare la necessità di promuovere ambienti di apprendimento che valorizzino la molteplicità di saperi capaci di integrare la vita cognitiva e quella emotiva; che favoriscano il confronto con il particolare delle esistenze che, giornalmente, si manifesta; capaci di guardare alla possibilità del gioco e del metter-si in gioco. Tutto questo, per il docente, significa assumere la postura del maestro ricercatore² che sa creare e integrare intelligenze.

Parole chiave: metariflessione, conflitto, intelligenza, creatività, postura riflessiva.

CREATE AND INTEGRATE MINDS. EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL TRAINING WITH TEACHERS

The article draws on experience of pedagogical training for teachers. Starting from a reflection on the issue related to the enhancement of intelligences, their integration and new creations of thought, teachers have implemented a self-assessment professionally oriented.

The purpose of the article is to make visible teachers ability to assume a reflexive posture and questioning with a problematic, open, hypothetical and probabilistic attitude. At the same time the work emphasizes the need to promote learning environments which could enhance the diversity of knowledge that integrate the cognitive and emotional life, which could favor the comparison with the detail of lives that is, daily, manifested and which could be able to look at the possibilities of the 'game' and of 'putting oneself on the line'. For teachers, this means taking the posture of the *researcher teacher* who knows how to create and integrate intelligence.

Keywords: meta-reflection, conflict, intelligence, creativity, reflexive posture.

¹ Laura Pinna, Docente Tutor organizzatore CdS Scienze della Formazione Primaria e Cultrice della materia in Pedagogia Generale e Sociale – Facoltà di Studi Umanistici - Università degli Studi di Cagliari

² L. MORTARI, *Cultura della ricerca Pedagogica*, Carocci Editore, Roma 2007.



*“Non basta convivere nella società,
ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme”.*
Dalle Indicazioni per il curricolo, 2007

Per attivare la metariflessione³, ossia una riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione, è necessario un confronto all'interno della comunità di pratiche, interrogarsi sulle motivazioni e sulla loro coerenza logica. Essa appare la sede ideale per portare a galla i dubbi, le incertezze, i conflitti di valore; è la possibilità reale di avviare una comparazione e una discussione con i colleghi di lavoro.

Questo importante obiettivo formativo, la metariflessione, non è facile da raggiungere; l'agire pedagogico è un invito a sviluppare la capacità di sapere e saper-si porre domande, di avere la disponibilità di mettersi in gioco. Azioni non frequenti in ambito scolastico, luogo in cui, consapevolmente o meno, si tende ad essere autoreferenziali a tutto svantaggio del processo critico, del confronto di idee e della condivisione delle proprie convinzioni.

Oggi esiste un forte calo della motivazione a giocare, una demotivazione preliminare a mettersi in gioco, una perdita di fiducia preventiva nel senso e nel valore del giocare, una fine dell'illusione appunto. Moltissimi esseri umani sono oggi esclusi dal gioco: milioni di persone nel mondo non possono neppure entrare allo stadio, altri hanno il pass ma possono solo fare da spettatori; altri ancora stanno sul terreno di gioco ma sono relegati (e forse per sempre) in panchina, ad attendere il loro turno. È difficile chiedere motivazione e vitalità a chi non può neppure provare a giocare.⁴

Porre l'accento sulle domande, implica sempre “mettersi in gioco”, è così che inizia la danza formativa di questa esperienza con gli insegnanti: con la metafora del jolly.

Avere la possibilità di “giocare il proprio jolly” nel percorso di formazione, è stato l'iniziale elemento creativo dell'intero processo; di quello che Bateson chiama, “deteuroapprendimento”⁵, l'apprendimento dall'apprendimento, il derivare strumenti di conoscenza da ciò che si sa, il saper trovare soluzioni a problemi non già conosciuti, il dare risposte attraverso il porre nuove domande attivato da e con gli insegnanti coinvolti.

Prendendo in prestito l'idea sviluppata dalla scrittrice Susy Morgerstern, nel suo libro per ragazzi *Un mazzo di Jolly*⁶ (testo proposto dagli insegnanti/corsisti agli alunni), prende avvio, con la consegna dei jolly, il processo di metariflessione ludica in cui, ogni docente partecipante in possesso di jolly, avrà la possibilità di giocare il

³ J. HABERMAS, *Teoria dell'agire comunicativo*, Laterza, Roma-Bari 1997; J. MEZIROW, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003; D. A. SCHON, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.

⁴ E. EULI, *Rien ne va plus: les jeux sont faits*, in http://www.scienzaefilosofia.it/s-f-authors_2524598.html

⁵ G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.

⁶ S. MORGENSTERN, *Un mazzo di jolly*, Feltrinelli, Milano 2007.

proprio nel modo più creativo possibile e nel momento in cui desidera durante le ore del percorso.

Costanza aprì il suo pacchetto e scoprì un mazzo di carte identico a quello dei compagni: un mazzo di carte simile a quelli che si comprano nei negozi, con i cuori e i quadri, i fiori e le picche. “Allora quest’anno si gioca a carte?” domandò Benedetta ad alta voce, pensando al nonno che passava le giornate a giocare a carte. Le aveva insegnato la briscola. E fu lei la prima ad accorgersi che non si trattava di un vero mazzo di carte. Sul dorso di ogni carta c’era scritto “JOLLY”. E dall’altra parte c’erano diverse frasi. Il maestro tamburellò le dita sul banco di Carlo per fargli capire che doveva leggere che cosa c’era scritto sulle carte. Carlo pensò che fossero ritornati alla preistoria, quando le parole venivano sostituite dai gesti e dai grugniti.

PERCHÉ IL JOLLY?

Dalle informazioni storiche reperibili soprattutto sulle piattaforme web⁷, si scopre che le radici di questo soggetto affondano nella storia delle carte da gioco occidentali, che nasce in America come figura assumendo il concetto di una carta «factotum» che è in grado di battere i valori più alti del mazzo e che prese forma col tarocco. Dei più antichi mazzi della tradizione araba non faceva parte alcun Jolly (o suo analogo), né se ne trova traccia in altri sistemi arcaici quali le carte da domino cinesi o quelle persiane/indiane Ganjifacon. Nei mazzi di carte di stile internazionale il Jolly viene considerato il personaggio più importante, ricercato dai collezionisti più di qualunque altra carta. In effetti la varietà dei suoi multiformi aspetti può contribuire a spiegare tale comune interesse, ma non è certamente abbastanza: in un Jolly c’è ben altro che solo motivi fantasiosi e variopinti. Se consideriamo che l’avo del moderno Jolly è il Matto del tarocco classico, dobbiamo tenere presente che la carta-matto non rappresenta un soggetto autonomo, questa carta da sola non vale nulla, poiché il suo “potere” paradossale emerge solo in occasione dello scontro con un’altra carta.

Dunque, il Jolly e il Matto, condividono un marcato contrasto fra la loro, condizione mortale e intellettuale: la stessa imperfetta natura umana per la quale le società primitive alienavano il Matto e il Jolly, paradossalmente li elevava a un livello di autorità metafisica che per altri era irraggiungibile, e la cui metafora nei giochi di carte è il potere vincente attribuito a questi due soggetti nei loro rispettivi mazzi. Se ci pensate è la stessa natura imperfetta alla quale allude Foucault quando si pone la domanda centrale del suo pensiero critico: «Che ragione è questa che noi utilizziamo?» «Quali sono i suoi limiti e i suoi pericoli?» Egli stesso risponde:

Dobbiamo restare quanto più vicini possibile a questa domanda, tenendo ben in mente che essa è, al tempo stesso, centrale ed estremamente difficile da risolvere. D’altronde, se è estremamente pericoloso dire che la ragione è il nemico che dobbiamo eliminare, è altrettanto pericoloso affermare che ogni discussione critica di questa razionalità ci esponga al rischio di scivolare nell’irrazionalità. Non bisogna

⁷ http://a_pollett.tripod.com/cardjoki.htm

dimenticare – e non dico questo per criticare la razionalità, ma per mostrare fino a che punto le cose siano ambigue – che il razzismo fu formulato sulla base della razionalità sfavillante del darwinismo sociale, divenendo così uno degli ingredienti più duraturi e persistenti del nazismo. Si trattava di un'irrazionalità, certo, ma di un'irrazionalità che, al tempo stesso, costituiva una certa forma di razionalità. Questa è la situazione in cui ci troviamo e contro la quale dobbiamo lottare. Se gli intellettuali in generale hanno una funzione, se il pensiero critico stesso ha una funzione, se la filosofia ha una funzione all'interno del pensiero critico, è esattamente quella di accettare questa sorta di spirale, questa specie di porta girevole della razionalità che ci rinvia alla sua necessità, a ciò che essa ha di indispensabile, e al tempo stesso ai pericoli che contiene.⁸

PRIMA DOMANDA RIFLESSIVA

Quale jolly e quale matto poniamo in atto, noi insegnanti, quando ci occupiamo di integrazione? Quale tipo di intelligenza emotiva, conflitto, creatività, poniamo in essere quando ci relazioniamo con l'altra Persona sia esso l'alunno, il collega o noi stessi?

Per rispondere è necessario fare e avere chiarezza di questi tre ampi concetti che, in questo contesto formativo, assumono significato solo se posti in connessione tra loro; ci aiutano a individuare la nostra specifica posizione di insegnanti accoglienti e capaci di integrare le pluralità di intelligenze che abitano la nostra scuola.

Intelligenza emotiva

Daniel Goleman è colui che ha formulato nel 1995, il costrutto di intelligenza emotiva, grazie alla sua opera di divulgazione scientifica, questo tema ha incominciato a suscitare interesse nel pubblico⁹. L'intelligenza emotiva è una forma di intelligenza legata alla capacità di provare emozioni non razionali e di usarle in modo consapevole. Già Gardner¹⁰ descrive l'intelligenza emotiva nelle due forme, *intrapersonale* e *interpersonale*, ma Goleman la sviluppa nelle sue molteplici componenti e conseguenze pratiche, distinguendo due principali sottocategorie: le competenze personali, riferite alla capacità di cogliere i diversi aspetti della propria vita emozionale; le competenze sociali, relative alla maniera con cui comprendiamo gli altri e ci rapportiamo ad essi. Sono almeno quattro le funzioni sulle quali è importante basarsi per la misurazione dell'intelligenza emotiva, l'attitudine a:

- identificare il proprio stato emotivo e quello degli altri;
- conoscere il naturale sviluppo delle emozioni;
- ragionare sulle proprie emozioni e su quelle altrui;
- gestire le proprie emozioni e quelle di chi ci circonda.

Le funzioni costituiscono le fondamenta dell'autocontrollo e del successo sociale, sono alla base della conoscenza di sé, della compassione, della cooperazione e della risoluzione dei conflitti.

⁸ M. FOUCAULT, *Spazio, sapere, potere*, in M. Foucault, *Biopolitica e liberalismo*, Edizioni Medusa, Milano 2001, pp. 183-184.

⁹ D. GOLEMAN, *Lavorare con Intelligenza Emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro edizioni*, BUR, Milano 2000.

¹⁰ H. GARDNER, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 2011.

Il conflitto

La cultura italiana inserisce il conflitto, anche da un punto di vista semantico, nell'area della violenza e della guerra. Se apriamo un quotidiano qualsiasi, notiamo la sinonimia assoluta fra conflitto e guerra; emblematica appare la scena apparsa sul sito internet *Fucked Up* nel 2006:

Immagine che mostra un bersaglio bellico centrato dal teleobiettivo di un arma, non rappresenta tanto il "conflitto" in sé, ma lo sguardo che sta dietro il teleobiettivo e, ancor più, lo sguardo che sta dietro alla più innocua, ma non innocente, macchina fotografica che ha ripreso la scena¹¹.

L'obiettivo specifico, è pertanto la creazione di una distinzione fra guerra e conflitto. Se non creiamo questa distinzione abbiamo la necessità, ogni volta che parliamo di conflitto, di utilizzare degli aggettivi: conflitto nonviolento, non distruttivo, pacifico... Quando una parola deve essere sistematicamente accompagnata da un aggettivo, vuol dire che non funziona, che è pericolosa. Diventa una parola inutilizzabile. Conflitto come imparare a litigare bene con i nostri figli li aiuterà a diventare uomini e donne competenti, in grado di affrontare con successo le sfide e la complessità del futuro che ci attende.¹² C'è una stretta relazione fra guerra e metodologie educative, non solo scolastiche, ma anche familiari.

Un'educazione che impedisce al conflitto di svilupparsi come area della separazione, della divergenza, è un'educazione che prepara le condizioni per una semplificazione distruttiva dei rapporti fra gli individui e fra i gruppi, un semplificazione in cui l'altro può esistere solo se è adeguato alle aspettative dei più (forti), se fa quello che gli viene detto di fare, se appartiene al gruppo designato (clan).

SECONDA DOMANDA RIFLESSIVA

La gestione pedagogica e maieutica dei conflitti è importante? Cosa imparano i bambini nei conflitti? Cosa imparano gli insegnanti dai conflitti? Cosa possiamo imparare dal conflitto per migliorare i processi di integrazione e di educazione alla pace?

La creatività

Diventa imprescindibile assumere uno stile di pensiero che si esprima in processi mentali caratterizzanti, la creatività nell'idea di Vittorino Andreoli¹³ «è dentro la testa dell'uomo, all'interno persino delle sue relazioni, ma mai in un computer. Questo strumento la evidenzia, magari in maniera più rapida, anche se non bisogna correr troppo, poiché la velocità talvolta porta fuori strada...»

Andreoli medico psichiatra, si dedica alla ricerca sperimentale in biologia scegliendo come "organo" l'encefalo. Il comportamento dell'uomo e la follia diventano,

¹¹ V. FORTUNATI, D. FORTEZZA, M. ASCARI (a cura di), *Conflitti: strategie di rappresentazione della guerra nella cultura contemporanea*, Meltemi Editore, Roma 2008.

¹² D. NOVARA, *Urlare non serve a nulla*, BUR, Milano 2014.

¹³ V. ANDREOLI, *Il linguaggio grafico della follia*, BUR, Milano 2009.

ben presto, il fulcro dei suoi interessi: nel rapporto tra la malattia mentale e i processi creativi, anche i casi più “degenerati” si aprono alle espressioni più alte dell’uomo, inclusa l’arte.

Tra le tante definizioni di creatività, quella fornita dal matematico Henri Poincaré¹⁴, appare la più semplice e concreta: «Creatività è unire elementi esistenti con connessioni nuove, che siano utili».

Le categorie di “nuovo” e “utile” possiamo leggerle in questo modo: il nuovo è relativo al periodo storico in cui viene concepito; l’utile è connesso con la comprensione e il riconoscimento sociale. Nuovo e utile sono l’essenza dell’atto creativo. Si individuano anche le due dimensioni del processo creativo che unisce disordine e ordine, paradosso e metodo.

Allora se questo nuovo e utile si fondano possiamo ragionare sull’uso, l’utilizzo e l’abuso del gioco nello sviluppo e nelle integrazioni delle intelligenze multiple e delle teste ben fatte¹⁵, come direbbe Morin. Bruno Munari, artista e designer italiano, uno dei massimi protagonisti dell’arte, del design e della grafica del xx secolo, ha dato contributi fondamentali in diversi campi dell’espressione visiva (pittura, scultura, cinematografia, design industriale, grafica) e non visiva (scrittura, poesia, didattica) e con una ricerca poliedrica sul tema del gioco, dell’infanzia e della creatività, ha declinato la sua idea di giocattolo¹⁶:

Il giocattolo ideale deve poter essere capito dal bambino senza alcuna spiegazione. Si può lasciare il giocattolo in mano al bambino e lui lo dovrebbe capire, sia che cosa è, sia come si usa. Spesso occorre spiegare questi semplici giocattoli agli adulti poiché gli adulti sono qualche volta nell’impossibilità di capire per eccesso di cultura che, se non è assimilata ma solo immagazzinata, fa da filtro a tutte le novità, per cui se uno vede una cosa nuova, non avendo una mente elastica, resta bloccato e la rifiuta perché gli crea un complesso di inferiorità.

LE VOCI DEI PROTAGONISTI E CONCLUSIONI

Adattare o modificare il proprio stile professionale e crescere nella consapevolezza verso le situazioni conflittuali senza temerle eccessivamente e senza fuggirle, diventa una competenza dell’insegnante. Ricordare che il conflitto è un problema da gestire e non una guerra da combattere. Spesso tendiamo ad abolire il conflitto contrastando direttamente chi lo porta, invece di affrontare la situazione; si può cambiare la prospettiva prendendo atto dell’esistenza di una situazione critica o di un problema e provare ad affrontarlo, chiedendo magari la collaborazione all’altro.

Nella consapevolezza di quanto appena affermato, insieme ai docenti, abbiamo provato a raccontar-ci alcune esperienze professionali di conflitto, risolto o non risolto, che ci hanno visti protagonisti. Ecco alcune esperienze narrate:

¹⁴ C. BARTOCCI (a cura di), *Jules Henri Poincaré. Scienza e metodo*, Einaudi, Torino 1997.

¹⁵ M. EDGAR, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

¹⁶ M. MENEGUZZO, *Bruno Munari*, Editori Laterza, Bari 1993.

Io e un collega di un altro circol, diversi anni fa, abbiamo avuto un conflitto perché lui ha lasciato la classe sola. I bambini facevano molto chiasso proprio accanto all'aula dove io facevo sostegno con un bambino con grandi difficoltà d'attenzione. Io mi sono avvicinata e ho chiesto ai bambini di quella classe di abbassare la voce. Loro mi hanno chiesto scusa. Il collega mi ha aggredito dicendomi di non permettermi di rimproverare i suoi alunni.

Dovevo comprare il regalo alle bidelle. Chi voleva una cosa, chi un'altra alla fine (fatto un giro e visti i soldi) la scelta di alcune è ricaduta su un oggetto d'argento; informate le altre colleghe hanno detto che preferivano comprare altro. Io ho detto ok, pensateci voi non voglio fare altri giri. Ho riferito al gruppo delle altre colleghe le quali hanno deciso in ogni caso, di comprare ciò che si era pensato (argento) e di scrivere su un foglio le firme. Il foglio firmato poi è stato stracciato, ma io non ho ancora chiarito con le colleghe.

Ho litigato con un collega al termine di un collegio. Forse ho esagerato!?

Un personaggio pubblico molto conosciuto mi aggredisce verbalmente, pubblicamente, incolpandomi di far parte del mondo della scuola, dove lavorano insegnanti impreparati, non motivati, incompetenti che danneggiano i bambini. Mi sento aggredito, mi sento in conflitto con lui. Mi viene voglia di dirgli che sta mascherando un'immagine e una realtà sua e che vuole strumentalizzare la situazione a suo favore. Ma penso anche che sta solo esprimendo il suo vissuto e che sta dicendo la sua realtà e che rappresenta colui che come tante persone, la pensano in modo diverso da me. Decido di accogliere la sua realtà, la riformulo pubblicamente chiedendogli di vedere con me possibili soluzioni. È una soluzione che mi porta via tante energie ma lui non trova argomenti per trovare soluzioni. Quindi io blu, lui rosso uguale viola.

Il colore viola è un colore che mi pesa moltissimo, ma mi fa stare meglio. Credo di non essere più in conflitto ho risolto il mio conflitto con lui e lui con me.

Ho chiesto ad una collega di incominciare ad accennare e svolgere il verbo essere, anche se precedentemente avevo chiesto ai bimbi di chiederglielo. Quando i bambini hanno chiesto ciò, c'è stato un forte conflitto tra me e la collega. In questo caso ho capito di avere avuto poco "tatto" nei confronti della collega e l'ho ammesso, quindi il conflitto si è risolto.

Abbiamo condiviso e ci siamo resi conto che, per creare e integrare intelligenze, per affrontare il conflitto è necessaria l'adesione a regole e comportamenti. Ne abbiamo individuati alcuni:

- Prendere tempo.
- Essere consapevoli delle proprie emozioni ed esprimerle.
- Esprimere i bisogni che sono all’origine dei sentimenti.
- Evitare il “muro contro muro”.
- Evitare giudizi: sperimentiamo la critica costruttiva.
- Formulare delle richieste, non delle pretese

Perciò è necessario: riconoscere il conflitto e assumerlo; saper indugiare ed evitare reazioni isteriche, scomposte e a volte violente indicano lo scarso possesso di questa fondamentale capacità educativa; stare nel conflitto rappresenta una fermezza, una stabilità che mette l’educatore in grado di creare un positivo contenimento psico - affettivo che gli impedisce di imporre reazioni narcisistiche o nevrotiche. Tutto ciò rimanda alla maturità socio-affettiva dell’insegnante. Imparare a comunicare: la comunicazione educativa nel conflitto tiene ferma la necessità di vincere insieme, di non umiliare e di non essere umiliati ed è fondata sulla capacità empatica (mettersi nei panni di...) e sull’ascolto attivo. “Non vi sono mai due persone che non si capiscono; ci sono solo due persone che non hanno discusso”, dice un proverbio africano che pare riassume bene il senso di una gestione positiva del conflitto.

Soluzione. Soluzioni. Posture

Principio vincente di questo processo è la creatività, ossia l’invenzione che spezza il meccanismo di negazione reciproca, che ci aiuta a trovare nuove vie che implicino una ridefinizione del rapporto in grado di suscitare consenso reciproco. La creatività non è rinuncia né debolezza, ma intelligenza e capacità di uscire dalla ripetizione per vedere il problema sotto altre e nuove dimensioni. L’atto creativo non è limitato all’aver una idea originale per individuare la soluzione di un problema o trovare un sistema innovativo di espressione; per completare la creatività è necessaria una notevole capacità di chiarezza, di sintesi e di comunicazione convincente, basata sul confronto di “fruibilità” rispetto a soluzioni tradizionali inadeguate ovvero obsolete¹⁷.

Le soluzioni che garantiscono una soddisfazione reciproca, possono offrire una maggior durata nel tempo in quanto vi è un alto consenso. Non sempre questo avviene, spesso la soluzione apparentemente raggiunta, è semplicemente l’imposizione di una delle parti, anche se velata e non esplicita. Pensare sempre in anticipo che il conflitto ha origine a causa di¹⁸:

- a. Risorse limitate contese: spazi, attenzioni, tempo...
- b. Bisogni fondamentali insoddisfatti: divertimento, libertà, potere...
- c. Valori diversi non condivisi: religione, principi, convinzioni...

¹⁷ P. MANZELLI (a cura di), *Cervello Creatività e Benessere*, in www.benessere.com. Manzelli è docente ordinario di Chimica Fisica c/o la Università di Firenze è uno studioso delle relazioni tra creatività, sviluppo cerebrale ed evoluzione umana.

¹⁸ Crf., T. FRAGOMENI, *I professionisti e la gestione dei conflitti. Un metodo innovativo per integrare competenze tecniche e relazionali, risolvere conflitto e concludere negoziazioni*, Franco Angeli, Milano 2015.

Per questo è importante attivare tutto il corpo anche nell'aspetto più sensoriale: il gioco degli odori, dei sapori, del tatto possono aiutarci ad allenare la nostra creatività, è un modo per riappropriarci di alcuni diritti spesso disattesi e di possibilità di sviluppo mancate.

Bisognerebbe iniziare a dire, come Mirò: «Non penso mai alle cose che ho fatto. Penso alle cose che sto facendo e che farò».

I NOSTRI PROGETTI CON GLI ALUNNI CHE INTEGRANO LE EMOZIONI E LE SENSAZIONI

Le cose che stiamo facendo

Giocando con la matematica: la persona in gioco. Il *decoupage* in classe: organizzazione spazi adatta per la socializzazione ed esperienza di nuova manualità. Il giardino ABC: percorso sensoriale. Preistoria che passione: lab. grafico-pittorico, creatività. Quattro passi fra i libri: percorso in biblioteca. La paura: continuità con le storie in teatro, con i burattini, con la manualità. L'orto didattico: semina di verdure, girasoli e raccolta dei frutti. Socializzazione di parole nuove: educazione alimentare. Usi e tradizioni: povertà emigrazione. Gemellaggio con il Senegal.

Il gruppo di insegnanti corsisti, è stato disponibile non solo ad apprendere eventuali nuove conoscenze, ma soprattutto nel sapersi mettere in gioco e in discussione. Le persone coinvolte hanno saputo intravedere nuove possibilità umane e professionali rispetto al tema dell'integrazione e della professionalità docente riuscendo a produrre anche nuove proposte operative. Così il gruppo ha giocato i propri Jolly, ha riflettuto epistemologicamente, si è confrontato ed ha generato nuove possibilità e nuovi sguardi per *creare e integrare nuove intelligenze*.

Grazie ai sessanta docenti della D.D. 2 Circolo Selargius (CA)

BIBLIOGRAFIA

- ANDREOLI V., *Il linguaggio grafico della follia*, BUR Rizzoli, Milano 2009.
- BARTOCCI C. (a cura di), *Jules Henri Poincaré. Scienza e metodo*, Einaudi 1997.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.
- EULI E., *Rien ne va plus: les jeux sont faits*, in http://www.scienzae filosofia.it/s-f-authors_2524598.html
- FORTUNATI V., FORTEZZA D., ASCARI M. (a cura di), *Conflitti: strategie di rappresentazione della guerra nella cultura...*, Meltemi Editore, Roma 2008.
- FOUCAULT M., *Spazio, sapere, potere*, in M. Foucault, *Biopolitica e liberalismo*, Edizioni Medusa, Milano 2001.
- FRAGOMENI T., *I professionisti e la gestione dei conflitti. Un metodo innovativo per integrare competenze tecniche e relazionali, risolvere conflitto e concludere negoziazioni*, Franco Angeli, Milano 2015.
- GARDNER H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 2011.

- GOLEMAN D., *Lavorare con Intelligenza Emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, BUR, Milano 2000.
- HABERMAS J., *Teoria dell'agire comunicativo*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- MENEGUZZO M., *Bruno Munari*, Laterza, Roma-Bari 1993.
- MEZIROW J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- MORGENSTERN S., *Un mazzo di jolly*, Feltrinelli, Milano 2007.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- MORTARI L., *Cultura della ricerca Pedagogica*, Carocci Editore, Roma 2007.
- NOVARA D., *Urlare non serve a nulla*, BUR, Milano 2014.
- SCHON D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.

IL TEATRO D'ANIMAZIONE PEDAGOGICO

Giovanna Pini¹

ABSTRACT

L'individuo in formazione viene stimolato alla consapevolezza di sé attraverso una forza che agisce dall'interno e crea un connubio tra anima e azione e, dunque, l'anima in azione si muove, crea, diviene energia capace di far emergere le proprie capacità e si compie e concretizza nell'arte, come massima espressione di sé. Il Teatro d'Animazione Pedagogico (TAP) è un teatro autonomo dove i ragazzi vengono lasciati liberi nella gestione dei laboratori, con la presenza di guide che hanno la funzione di pedagogisti ed esperti teatrali al fine di far emergere il loro lato positivo e le loro capacità e competenze. In tal modo si giunge alla scoperta non solo di potenzialità che credevano inesistenti e inesprese, ma anche di talenti celati nel loro percorso di maturazione. Attraverso le attività di gruppo, l'apprendente si apre all'altro da sé e acquisisce sicurezza e autostima, nonché si predispone all'ascolto delle esigenze altrui, al rispetto e alla collaborazione. La metodologia TAP si rivela, dunque, una didattica alternativa consolidata per condurre a una condizione di crescita e d'inserimento consapevole, che guarda altresì alle problematiche inerenti ai disagi giovanili.

THE ANIMATION PEDAGOGICAL THEATRE

Individuals in training are stimulated to self-awareness through a force that acts from the inside and creates a combination between *soul* and *action*, therefore soul in action moves, creates, becomes energy capable of bringing out its own abilities and it is completely embodied in art forms (intended as the highest expression of *Self*). The Animation Pedagogical Theatre (TAP) is an autonomous theatre where kids are free to manage the different laboratories, with the presence of guides – that are educationalists and theatrical experts – whose function is to elicit their positive side and their skills and competences. In this way, it is possible to discover not just a supposedly inexistent or unspoken potential, but also a talent hidden during the maturation path. Through group activities, learners meet the otherness, acquire security and self-confidence, develop the ability to open to hearing as well as respect and collaboration. Therefore, the TAP methodology could be well considered as a consolidated alternative didactic in order to lead to a condition of growth and of conscious inclusion, it is a methodology which also aim at facing the challenges related to youth *discomfort*.

Animazione intesa come Anim-Azione: Anima in Azione. L'animazione è composta, per la mia visione, da due parole: anima e azione. Quando l'anima, come io la intendo, diventa azione, si parla di un'anima che muovendosi produce, agisce, inizia,

¹ Docente di Pedagogia Teatrale e Teatro d'Animazione come servizio alla persona all'Università degli Studi di Roma Tre. Ideatrice del modello "Teatro D'Animazione Pedagogico" (TAP).

continua, termina, comunica, riflette; mossa da una volontà, un'intenzionalità che rende il soggetto unico e irripetibile. Parlare dell'anima che si fa azione è un compito arduo, perché il difficile non è il farsi, ma il comprendere. L'anima si fa azione in ogni attimo della nostra esistenza e nella forma dell'arte trova la sua massima espressione; non esiste parola, gesto, espressione, ragionamento, movimento che non siano dettati da un'anima nel pieno della sua azione. Non sempre si studiano i copioni, non sempre viene scritta una drammaturgia e non sempre le battute riescono nel migliore dei modi, ma sempre si azzarda, sempre si va oltre, quando ciò che sta andando in scena è la propria anima, che agendo è, che agendo diventa. Animare i nostri pensieri, dunque, implica animare il nostro essere per divenire azione e trasformarsi. Vivere agendo per comprendere che tutto scorre non vuol dire scivolare ma attraversare, non vuol dire stasi ma improvvisazione, cambiamento, trasformazione; significa divenire, con l'azione, energia cangiante. L'attuazione piena dell'uomo non è solo muoversi, vivere, sentire e appetire, ma è coscienza piena di tutto, è pensare e riflettere realizzando la consapevolezza di tutta la realtà; la forza sta nel mutamento, poiché in ogni mutamento si conosce e si sviluppa il nostro intelletto.

In varie esperienze di Teatro d'Animazione Pedagogico (TAP) ho visto molti studenti prendere atto delle loro capacità, improvvisare, creare, riflettere su diverse tematiche, dare tutto se stessi, e prendere consapevolezza delle loro doti nascoste. Ho visto l'anima che è divenuta azione in una classe-aula.

Un progetto di Teatro d'Animazione Pedagogico, quando viene svolto in un'intera scuola, coinvolge un gruppo di studenti non inferiore ai 100-150 ragazzi, è un teatro autonomo, gestito interamente dai giovani con la presenza di guide che hanno la funzione di pedagogisti ed esperti teatrali. Il TAP può anche essere utilizzato con il singolo gruppo-classe per animare la cultura. Con il Teatro d'Animazione Pedagogico non si vuole far emergere l'inconscio problematico dello studente, non si vuole curare, tirare fuori le negatività nascoste o i problemi non risolti, ma semplicemente far emergere il loro lato positivo e le loro capacità, il loro meglio, facendogli esprimere potenzialità che credevano inesistenti ed inesprese, valorizzando il loro talento e le loro doti nascoste nella loro maturazione. Si tratta, quindi, di incoraggiare ad esprimere e a sviluppare le abilità e le caratteristiche positive di cui sono dotati, per affermarsi nel gruppo, dando agli studenti la capacità di far emergere il positivo che è dentro di loro. Grazie a questa apertura, lo studente acquista gradualmente maturazione, sicurezza e autostima, perché si trova coinvolto in un processo educativo, che coinvolge l'Altro da me, riuscendo così ad aprirsi alle esigenze altrui, accogliendo, in una posizione di ascolto, rispetto e collaborazione. In ogni laboratorio pedagogico teatrale di appartenenza attivato nel progetto TAP (che riguarda l'intera scuola), vengono valorizzate le abilità e le competenze dei partecipanti; i ragazzi, una volta assegnati ad uno dei cinque laboratori (ma sono in continua interazione e scambio fra di loro), lavorano in modo collaborativo, responsabile, vivendo insieme esperienze formative fortemente motivanti e coinvolgenti. Ciascuno studente deve essere messo in condizione di operare serenamente in un gruppo, in un clima di reciproco rispetto e stima, affinché emergano le sue

potenzialità, le sue passioni creative ed artistiche, offrendo così l'opportunità di poterle esprimere liberamente, valorizzandole e rendendole funzionali al gruppo teatro. Si rivelano i talenti sopiti (o in attesa di affiorare) e ciascuno può manifestarsi con i diversi linguaggi espressivi: il canto, la danza, la recitazione, la musica, la scrittura, la pittura, etc.; lo studente viene responsabilizzato e riesce a mantenere gli impegni assunti fino allo spettacolo finale, vivendosi parte integrante della costruzione dello stesso e consapevolmente disciplinato nelle regole teatrali. Questa opportunità di misurarsi, in relazione alle proprie capacità e al proprio talento individuale, aumenta la forza del gruppo, perché ciascuno, pur nei diversi incarichi che ricopre (drammaturgo, scenografo, costumista, ballerino, cantante, presentatore, addetto alle pubbliche relazioni, addetto alle fotografie, addetto alla costruzione delle locandine e dei programmi di sala, assistente di scena, tecnico luci, film maker, macchinista, scenografo, direttore di palcoscenico ecc.), sa che da ciascuno dipende la riuscita del prodotto finale. Il ragazzo riesce a mettere la propria anima in azione arrivando anche ad insegnare, a chi vorrebbe avere il suo talento, le basi per iniziare a coltivare la propria passione. Si assiste così al fenomeno di studenti (coach) che allenano altri studenti per riuscire a cantare meglio, a scrivere con soddisfazione una drammaturgia, a cucire costumi, a ballare, a dipingere scenografie ecc.; osservare uno studente, con capacità naturali, che aiuta e stimola gli altri compagni a raggiungere un obiettivo comune, permette di acquisire il principio naturale della condivisione. Ho visto ragazzi che volevano ballare vergognarsi di farlo, ma che una volta sollecitati ed incoraggiati dal coach del gruppo, hanno acquisito sicurezza; addirittura molti ragazzi hanno dedicato del tempo a titolo volontario, in orario extrascolastico per imparare meglio, ad esempio, i passi base della coreografia, in un clima di gioia. Nel gruppo TAP si diventa spettatori-attori, si offre la propria capacità all'altro, realizzando un bene collettivo nato dalla valorizzazione delle singole capacità e individualità. Sembra una scalata di scoperte continue che consente di unire ciò che è diverso, o un'attività che libera e fa circolare energie positive e consente di acquisire fini di apprendimento, maturazione, sviluppo intellettuale, senso di sicurezza, autostima, dialogo. Si favorisce il nascere di amicizie e di alleanze e la crescita della solidarietà. In un gruppo di questo tipo si creano gli spazi e le occasioni per divertirsi, ironizzare, fare autocritica ridendo di se stessi, emozionandosi e commuovendosi, scoprendo il bello, lo speciale, l'unicità che c'è in ciascuno nel sentirsi uguali nella diversità, compartecipi, utili ed indispensabili. Il fine dell'insegnamento, del TAP, è quello di creare certezze, maturazioni, di verificare il proprio ruolo sociale. Mead considera giustamente il ruolo come elemento necessario alla costruzione della personalità, esso si diversifica a seconda delle capacità che ognuno di noi ha nell'assumere il ruolo dell'altro, interiorizzandone gli atteggiamenti per controllare il proprio comportamento sulla base delle aspettative altrui.

Psicodramma, Teatro Terapia e Teatro d'Animazione Pedagogico, pur avendo una matrice comune, ovvero il Teatro; queste modalità si differenziano significativamente: le prime due sono tecniche terapeutiche psicologiche, usate in situazioni di disagio o di disturbo della personalità per contattare l'Io più profondo, rielaborare

e rimuovere ambiti bloccati. Il Teatro d'Animazione Pedagogico è invece uno strumento pedagogico che aiuta a tirar fuori dal profondo non le angosce ma le proprie risorse, le proprie capacità, la propria arte nascosta. Esso mette in gioco l'essenza di ciascuno, mette in azione l'anima, favorendo l'interazione, la disciplina, l'aggregazione, la riflessione, la crescita, la relazione di gruppo, la socializzazione, la cultura, l'educazione, la formazione, il rispetto, la collaborazione, la responsabilizzazione, il buonumore, l'ascolto e l'autostima. Nei cinque laboratori del TAP, l'allievo partecipa ad un lavoro d'insieme che concorre a strutturare l'autostima; ciò richiede una grande preparazione e formazione personale da parte dei pedagogisti ed esperti coinvolti, innanzitutto per trasmettere competenza e passione ai propri allievi, per condurli ad una condizione di crescita e d'inserimento, in un processo naturale scevro da qualsivoglia patologia. Il TAP è un teatro che prende avvio dalla comunicazione, la comunicazione di sé e per sé, lavorando sulle energie dei ragazzi.

Perché tutto ciò sia possibile un buon educatore deve liberarsi delle forme inibitorie di cui è intessuto per porre in essere un agire educativo improntato a serenità; l'educatore dovrebbe sapersi guardare, osservare, ascoltare, guidare ed amare, così come dovrebbe saperlo fare con i suoi studenti.

Nel Teatro d'Animazione si evidenzia la spinta autenticamente pedagogica che lo trasforma appunto in Teatro d'Animazione Pedagogico. Durante la mia lunga esperienza di docente, le ricerche e gli studi continui, le sperimentazioni e le progettazioni con il TAP nelle scuole secondarie e nelle Università, ho constatato che il Teatro d'Animazione Pedagogico è una metodologia educativa straordinaria che, in un'ottica di empowerment, canalizza e orienta positivamente il desiderio di conoscere, il fascino della trasgressione e del rischio, la ricerca del brivido e il bisogno di misurarsi costantemente da parte dei giovanissimi. Così come il TAP consente di liberare i ragazzi dal timore di sbagliare o dall'eccessiva timidezza, o dal riserbo emozionale, che pure sono desiderosi di protagonismo e autoaffermazione. La realizzazione del prodotto teatrale crea in ognuno gratificazione e rafforza l'autostima: attraverso il mezzo teatrale e la cultura di cui si fanno attori e promotori e non passivi recettori, si fanno protagonisti e modelli nel sociale. Il TAP è cultura che diviene movimento, reinterpretazione, pensiero e filosofia, conoscenza e responsabilità sociale.

Il Teatro d'Animazione comprende oltre al Teatro d'Animazione Pedagogico, il Teatro d'Animazione Culturale e il Teatro d'Animazione Insegnatori. Quest'ultimo utilizza le tecniche e le arti della recitazione di cui l'insegnante può avvalersi per spiegare e illustrare tematiche anche complesse durante le sue lezioni. L'idea è nata in seguito all'approfondimento di alcune mie ricerche condotte all'inizio degli anni Novanta con Giorgio Albertazzi sulle modalità di apprendimento dei ragazzi. Grazie ad alcune sperimentazioni e osservazioni si organizzò in quegli anni un primo corso per dimostrare che attraverso l'arte della recitazione, i contenuti teorici di studio potevano essere trasmessi e appresi con successo, suscitando interesse, motivazione, stimolazione cognitiva.

Il Teatro d'Animazione Pedagogico è una didattica alternativa, sia per gli insegnanti che per gli studenti, getta le basi per creare una buona relazione educativa.

Il teatro, come per magia, crea legami, stimola alla riflessione, invita alla conoscenza, appaga i desideri di comunione e sicurezza; attraverso la rappresentazione teatrale lo studente attiva ogni potenzialità psichica e cognitiva: concentrazione, memoria e immaginazione, attenzione, riflessione, rielaborazione attraverso l'attività dinamica.

La metodologia TAP è consolidata e posso sostenere che nel corso degli anni ho verificato i positivi cambiamenti nei discenti, colto la loro fierezza e l'orgoglio della riuscita, assumere il ruolo il protagonisti costruttivi, raggiungendo una conoscenza più profonda di se stessi.

Sono stati avviati molti corsi rivolti ai pedagogisti, o ai docenti per fare dell'arte teatrale un metodo di lavoro pedagogico e i risultati sono stati sempre molto soddisfacenti. Il TAP richiede disponibilità a mettersi in gioco da parte dell'adulto prima di tutto che, solo attraverso la conoscenza di sé, potrà relazionarsi attivamente con i giovanissimi.

BIBLIOGRAFIA DELL'AUTRICE

- *Il Teatro d'Animazione Pedagogico. Le nozioni base delle origine storiche dei singoli laboratori*, Armando Curcio Editore, Roma 2010.
- *Bullismo al femminile. Bulla e vittima dietro l'angolo. Il TAP per una nuova strada formativa*, Armando Curcio Editore, Roma 2014.
- *L'animazione teatrale e la comunicazione nella supervisione*, in *L'educatore supervisore nell'organizzazione dei servizi sociali*, Aemme Editore, Roma 2014.



L'EDUCAZIONE AFFETTIVA

Giuseppe Vincenti

ABSTRACT

L'educazione affettiva riveste, per un sano sviluppo dell'individuo, un'importanza fondamentale, è tramite essa che si avvia la persona ad avere una positiva e realistica immagine di sé. Nei processi educativi, spesso, sono trascurati gli aspetti emotivi del processo di sviluppo dell'allievo a tutto vantaggio di quelli puramente cognitivi. Si dimentica che l'individuo è totalità integrata e organizzata, e nella sua totalità va educato. Vi è quindi un'interrelazione tra settore cognitivo e affettivo, e già a partire dal periodo preverbale vi è un parallelismo fra lo sviluppo dell'affettività e quello delle funzioni intellettive. Considerando gli studi di Piaget, non esiste un'azione puramente intellettuale e neppure atti puramente affettivi, ma sempre, sia nelle condotte riguardanti gli oggetti, sia in quelle concernenti le persone, intervengono entrambi gli elementi giacché uno suppone l'altro. A partire dagli anni cinquanta, diversi studiosi hanno elaborato teorie e tecniche di intervento nell'area socio affettiva. Le più rilevanti a nostro avviso sono quelle di Maslow, Gordon, Rogers e Berne.

SENTIMENTAL EDUCATION

The affective education has a key role in the healthy development of the individual. Through it the person is able to have a positive and realistic self-image. In educational processes, often, the emotional aspects are not considered of great importance to the benefit of the purely cognitive. They forget that the individual is an organized whole, and as a whole must be educated. So there is a relationship between the cognitive and the affective field. Since the pre-verbal period emotional development and intellectual functions go together. If we consider the studies of Piaget, we read that there isn't an action only intellectual or only affective, but always there are both elements because one aspect considers the other. Since the fifties, several scholars have developed theories and techniques of intervention in the in social-emotional area. The most important in our opinion are those of Maslow, Gordon, Rogers and Bern.

LE TEORIE DI ABRAHAM H. MASLOW

Maslow ha dedicato i suoi studi alla elaborazione di una teoria psicologica della salute mediante l'osservazione di individui sani e pienamente realizzati. Nelle sue teorie suggerisce le strategie per non entrare nella "malattia" sviluppando nell'individuo gli aspetti positivi della personalità al fine di sfruttare al massimo capacità e talenti. Secondo l'autore la natura umana è buona, e buoni sono i bisogni fondamentali, i sentimenti le capacità dell'uomo. Il male è la reazione alla frustrazione dovuta alla mancata realizzazione di esigenze positive. Da questa concezione ottimistica



dell'uomo scaturisce un nuovo modello d'approccio pedagogico-educativo con il bambino, un approccio in "positivo" dove viene facilitato lo sviluppo della natura buona e il conseguente svolgimento di attività in un clima di fiducia e libertà.

Maslow, dopo aver studiato attentamente e scientificamente soggetti sani ed autorealizzati sia giovani che adulti, giunse alla conclusione che il grado di realizzazione che si riscontra tra questi ultimi è di gran lunga maggiore di quello riscontrato nei soggetti giovani; quindi, secondo l'autore, si può parlare di buona crescita.

Alla vita Maslow non pone limiti cronologici alla maturazione, e considera come misura dello sviluppo di una persona non un'età prefissata, ma l'interesse e l'amore dimostrato per la vita, per gli altri, per il mondo. Nel volume "Motivazione e personalità" sono così elencate alcune caratteristiche riscontrate negli individui autorealizzati:

- percezione realistica degli individui e dell'ambiente;
- accettazione di sé, degli altri, della natura;
- spontaneità, semplicità, naturalezza;
- capacità di individuare e risolvere i problemi;
- godimento della compagnia di altri, ma anche della solitudine;
- autonomia e indipendenza;
- capacità di cogliere aspetti nuovi della realtà;
- carattere democratico, equilibrio morale;
- umorismo, creatività, originalità;
- capacità di vivere intensamente ogni esperienza.

Gli individui pienamente realizzati, quindi, percepiscono con correttezza ed esattezza, hanno una buona stima del sé e n'accettano è gli aspetti positivi che quelli negativi, hanno consapevolezza delle proprie possibilità e dei propri limiti.

In ogni situazione sono autentici ed hanno interiorizzato valori ben definiti, non assumono comportamenti egocentrici ma sono protesi verso gli altri ed hanno acquisito la capacità di guardare con serenità la piccole preoccupazione quotidiane. Stanno bene in compagnia degli altri ma godono anche della solitudine, gioiscono, inoltre, non solo per ciò che proviene dagli altri, (considerazione sociale, prestigio, ecc.), ma soprattutto per ciò che proviene dalla realizzazione delle proprie potenzialità.

Godono della bellezza della natura, apprezzano quanto di buono o di bello la vita offre, ed hanno la capacità di provare grandi emozioni e di vivere intensamente le proprie esperienze. Sono profondamente democratici, gentili ed affettuosi e comprensivi nelle relazioni interpersonali. Sono creativi ed hanno la capacità di lavorare con impegno ed originalità, partecipano alla cultura del proprio paese e riescono a conservare sempre la propria indipendenza di giudizio.

L'autorealizzazione della persona, quindi, presuppone una piena utilizzazione delle proprie capacità, dei propri talenti e delle proprie potenzialità. Ciò implica anche la gratificazione dei bisogni fondamentali di sicurezza, appartenenza, di amore di rispetto, di autorispetto e dei bisogni di conoscenza e comprensione. Maslow ha così prospettato una gerarchia dei bisogni fondamentali:

1. bisogni fisiologici;
2. bisogno di sicurezza;
3. bisogno di appartenenza;
4. bisogno di stima;
5. bisogno di autorealizzazione;
6. bisogni cognitivi;
7. bisogni estetici.

I bisogni così organizzati seguono un criterio di priorità e un criterio di “forza”. Solo il soddisfacimento dei bisogni più forti permette l’emergere dei più deboli. I bisogni più prepotenti sono quelli fisiologici, se non sono soddisfatti tutte le attività della persona volgeranno alla ricerca della loro soddisfazione. Un individuo affamato cercherà soprattutto i mezzi di sopravvivenza e non avrà alcun interesse per il proprio sviluppo personale o per problematiche sociali.

Soddisfatti i bisogni fisiologici emergeranno i bisogni di sicurezza. Questi ultimi se non soddisfatti pervadono tutto l’individuo, che indirizzerà la sua esistenza alla ricerca della sicurezza.

Il bambino, specie nei primi anni di vita, sente la necessità di vivere in un mondo organizzato e strutturato, che offre protezione e stabilità. Acquisita la sicurezza sorgerà il sentimento di appartenenza e il bisogno di affetto. La famiglia, il gruppo dei pari, rivestono in questo senso una grande importanza da non sottovalutare poiché la frustrazione ai bisogni di affetto può produrre gravi conseguenze e danni. Anche il comportamento sessuale è inteso come bisogno di affetto e tenerezza

Sorgerà poi il bisogno di stima. A tal proposito Maslow differenzia la stima dalla “autostima”; da una parte (abbiamo) il desiderio di forza, di successo, di adeguatezza di padronanza e di competenza di indipendenza e libertà per affrontare con fiducia il mondo; dall’altra parte abbiamo ciò che può essere detto il desiderio di reputazione o prestigio (nel senso di rispetto o stima da parte delle altre persone). Soddisfatti questi bisogni sorgerà quello di autorealizzazione, cioè il bisogno di sviluppare tutte le proprie potenzialità, di divenire ciò che si può essere. Infine i bisogni cognitivi ed estetici. L’esigenza di conoscere e capire se frustrata conduce allo stress all’apatia, ecc.

CARL R. ROGERS

Dalla formulazione teorica e dalle ricerche di Maslow si possono trarre importanti indicazioni in campo pedagogico educativo per una buona crescita dell’essere umano. Come debbono porsi i genitori, insegnanti, educatori, animatori, in relazione con i bambini per una loro sana crescita? Una risposta a questo quesito ci viene data dalle teorie sull’apprendimento di C. R. Rogers.

Al centro del processo educativo, Rogers, pone la relazione fra educatore e allievo relazione che deve essere fondata su stima e rispetto reciproci, l’educatore deve saper essere se stesso, autentico, l’allievo si deve sentire accertato ed amato.

L’apprendimento deve attuarsi in un clima di libertà. Per Rogers fondamentale nello insegnamento non è tanto il contenuto culturale, per altro destinato a mutare

con l'evolversi del progresso scientifico, quanto l'acquisizione delle abilità di ricercare, documentarsi, osservare, confrontare dati, in breve "imparare ad imparare".

Secondo Rogers la finalità principale dell'educazione è la facilitazione dello apprendimento, essa si può raggiungere quando il contesto classe è formato da un gruppo i cui membri sono uniti da spirito di collaborazione e non divisi dalla competitività. L'educatore o l'animatore, componente effettivo del gruppo, assume il ruolo di facilitatore avendo la capacità di stabilire un efficace e valido rapporto interpersonale con gli studenti.

Generalità, accettazione e comprensione empatica sono le attitudini che l'educatore o l'animatore dovrebbero possedere per stabilire buoni rapporti interpersonali con gli allievi e facilitare il loro apprendimento.

Genuinità significa essere se stessi, esprimere i propri sentimenti, non recitare "un ruolo".

L'accettazione, ovvero la stima delle capacità del discente, significa il rispetto di ciò che l'alunno è, (indipendentemente dal fatto che piaccia o no), quello che pensa, sente o dice, e la fiducia nelle sue potenzialità.

Comprensione empatica intesa come la capacità di capire ciò che prova lo studente, immedesimarsi in lui, senza valutare emozioni e sentimenti.

«Quando un facilitatore riesce a creare, anche in misura modesta, un clima di classe caratterizzato dal massimo che egli possa realizzare di genuinità, stima, di partecipazione, quando crede nella tendenza costruttiva dell'individuo e del gruppo, allora egli si rende conto di aver dato vita ad una rivoluzione nel campo educativo. Si accorge che si realizza un apprendimento di qualità diversa, che ci si muove con passo più spedito, con maggior grado di persuasione. I sentimenti positivi, negativi, incerti, entrano a far parte della esperienza della classe. L'apprendimento diviene vita, vita vera. Lo studente cammina per la sua via, talvolta con entusiasmo, talvolta con riluttanza, per formarsi come un individuo che apprende, che cambia».

Al fine di creare un clima di libero apprendimento, l'Autore afferma che occorre studiare problemi reali che interessano lo studente e per il quale lo studente si sente motivato. È opportuno, inoltre, la divisione in gruppi per effettuare ricerche e vagliare la possibilità di autovalutazione.

L'Autore si sofferma, fra le varie tecniche a "i gruppi base d'incontro". Nei gruppi base d'incontro gli studenti parlano liberamente di se stessi dei loro problemi, esprimono i propri sentimenti anche quelli più nascosti, imparano ad accettarsi ed accettare gli altri.

È importante, per Rogers, che il rapporto educatore discente si instauri in un clima di libertà e fiducia, dove il ragazzo possa sviluppare creatività, capacità di autovalutazione, autonomia, l'educatore, quindi, deve stabilire con gli allievi un clima di fiducia, far sentire che egli stesso è componente del gruppo disposto a mettere a loro disposizione la propria esperienza e le proprie conoscenze. Occorre essere autentici, capaci di riconoscere i propri limiti, partecipare a livello emozionale alla vita del gruppo e vigilare "affinché sentimenti più forti, sorti in eventuali conflitti, siano analizzati, accettati, compresi e utilizzati costruttivamente".

Sentire, comprendere, comunicare, sono i presupposti per impostare una buona relazione interpersonale. Lo psicologo americano analizzando il continuo mutamento sociale e dei valori afferma che “l'uomo moderno, costretto a vivere in un ambiente in continua trasformazione e in mezzo al crollo dei valori tradizionali, può eventualmente scoprire nuovi valori capaci di dargli un ancoraggio in un mondo così profondamente sconvolto dal punto di vista esistenziale”. Valori nuovi, che, secondo Rogers, sono universali come le tendenze basilari dell'uomo.

L'Autore indica vari tipi di valore: Operativi, razionali, oggettivi. I valori operativi sono quelli per cui l'individuo sceglie il comportamento più conforme al soddisfacimento delle proprie esigenze; i valori razionali sono quelli in cui l'individuo sceglie un comportamento in grado di fargli raggiungere uno scopo, i valori oggettivi sono quelli preferibili prescindere da ogni valutazione soggettiva.

Da questa classificazione scaturisce la teoria che il bambino considera valore ciò che, in base all'esperienza, soddisfa i propri bisogni; diventando adulto perde questo rapporto con il proprio organismo e considera valore ciò che viene approvato dagli altri e gli assicura affetto e considerazione. La persona matura, infine, si pone come soggetto del processo di scelta dei valori, e sceglierà quei comportamenti che porteranno all'autorealizzazione.

“Individui, psicologicamente maturi, arrivano ad apprezzare determinati valori come la sincerità, l'indipendenza, la libera scelta, la conoscenza di se stessi, la sensibilità e la responsabilità sociale, i rapporti interpersonali improntati alla cordialità e all'accettazione reciproca. Una nuova universalità d'orientamenti di valore è possibile solo a patto che gli individui si muovono in direzione di una sempre maggiore maturità psicologica, oppure, meglio ancora, in direzione di una sempre maggiore apertura nei confronti della propria esperienza. Questo criterio di valore appare il più idoneo a garantire una piena realizzazione delle potenzialità individuali e collettive, ed a promuovere un positivo processo di evoluzione del genere umano”.

Rogers indica quale valore fondamentale la libertà, intesa come qualcosa di interiore, che si conquista giorno dopo giorno e si manifesta nelle scelte di vita, nel pensare ed agire autonomamente, nel coraggio di esprimere le proprie opinioni e di essere se stessi.

Bisogna, quindi, educare i giovani ad essere autentici, bisogna impegnarli in un lavoro significativo per poterli educare alla libertà e nella libertà. Si auspicano, quindi, agenzie educative in cui “ l'individuo possa soddisfare pienamente i propri bisogni, instaurare buoni rapporti con gli altri, vivere in un clima di libertà, sentirsi amato, accettato, rispettato”.

IL METODO GORDON

Nei suoi scritti Thomas Gordon illustra alcune metodologie che hanno come obiettivo l'impostazione di una efficace relazione educativa. L'Autore evidenzia come l'accettazione, l'autenticità, l'empatia rivestono una grande importanza per una corretta comunicazione in ogni rapporto in ogni rapporto umano ed in particolare in quella tra adulti e bambini.

L'ascolto attivo

Gordon, nell'osservare il comportamento dei bambini in una classe o in qualsiasi agenzia educativa extrascolastica ha notato che molti di loro esprimono due tipi di atteggiamenti: il primo vede il bambino isolato dal gruppo dei pari, è silenzioso, piange senza disturbare, ecc., questi comportamenti esprimono un "problema del bambino ma non per l'educatore e il gruppo dei pari, il secondo manifesta atteggiamenti di tipo aggressivo o "ribelle" ed esprimono un problema non solo del bambino ma anche dell'educatore e del gruppo dei pari che vengono continuamente disturbati da questi atteggiamenti.

Per i bambini che esprimono il primo tipo di atteggiamenti Gordon propone l'ascolto attivo. L'ascolto attivo consta di quattro momenti:

1. **Ascolto passivo:** permette al bambino di esporre, senza interruzioni i propri problemi. Evita all'educatore di incorrere in errori di comunicazione.

2. **Messaggi d'accoglimento:** dimostrano all'educando la disponibilità dell'educatore ad ascoltarlo. Questi messaggi possono essere verbali e non verbali (un sorriso, un cenno della testa, ecc.).

3. **Inviti calorosi:** non valutando né giudicando l'allievo s'incoraggia a parlare e ad esporre e approfondire il problema.

4. **Ascolto attivo:** l'educatore riflette il messaggio dell'allievo, recependolo solamente, evitando di emettere messaggi suoi personali. Così l'alunno si sentirà oggetto d'attenzione, percepirà l'accettazione e la comprensione dell'adulto e riflettendo potrà trovare la soluzione ai suoi problemi. In tal modo si avvierà un processo di cambiamento e di "sana" crescita rafforzando la fiducia in se stesso e negli altri. L'ascolto attivo, quindi, evita incomprensioni e lascia al bambino la piena gestione dei suoi problemi.

Gordon, rifacendosi all'essenza della comunicazione umana, tiene a rilevare che questa consta di diversi elementi:

- fonte di comunicazione;
- codificazione;
- messaggio;
- decodificazione;
- ricevente.

LINGUAGGIO

E ----- R Bio-Feedback

Per una buona comunicazione, in cui ci sia la conferma, per chi emette il messaggio, che questo sia stato esattamente recepito, è necessario un feedback. Nei contesti sopra descritti il feed-back è rappresentato dall'ascolto attivo. I sentimenti, gli stati d'animo, ecc., per essere trasmessi necessitano di un codice. Se la comunicazione è verbale il codice sarà la parola e chi riceve il messaggio sotto forma di parola dovrà

tradurla in sentimento per comprendere ciò che l'emittente voleva dire. Per maggiore chiarezza riportiamo un esempio già descritto da altri autori.

Antonio deve provare una recita. Se va dall'educatore ed esprime esplicitamente i suoi timori, non ci sono problemi, il codice è stato scelto con esattezza. Ma non sempre avviene così. Ci sono sentimenti che non si fanno o non si vogliono esprimere. Nel nostro caso Antonio si vergogna di provare paura. Si avvicina all'educatore e dice "la mia parte non mi piace", quest'ultimo può rispondere: "ormai l'hai scelta" oppure "non disturbare le prove", ecc. È evidente che in questo caso non c'è vera comunicazione. Se l'insegnante eserciterà l'ascolto attivo, decodificherà: "Tu hai paura". Il bambino confermerà, si sentirà capito e riuscirà a fronteggiare la sua emozione. Nel caso in cui l'interpretazione dell'educatore fosse sbagliata il bambino confuterà e darà la sua spiegazione esatta. In ogni modo non ci saranno equivoci nella comunicazione. L'ascolto attivo quindi rispecchia ciò che il bambino veramente trasmette e non esprime valutazioni o giudizi da parte dell'educatore, esprime in ultima analisi l'accettazione e rappresenta il feedback.

Ascolto attivo: attraverso l'ascolto attivo trarrà vantaggio sia l'insegnante che l'alunno, poiché per i docenti è un metodo per farsi maggiormente amare e stimare dai discenti, per gli alunni rappresenta la via per acquistare sicurezza ed autonomia.

Messaggio-Io: la tecnica del messaggio-Io è chiamata da Gordon anche tecnica di confronto poiché l'educatore mette a confronto i propri bisogni con i comportamenti inaccettabili dell'educando. L'adulto esprime che cosa prova quando il ragazzo compie un'azione che può provocare determinati effetti, parallelamente l'educando si rende conto delle conseguenze del proprio agire e delle reazioni che determina negli altri.

Quando un bambino disturba continuamente o è aggressivo con i coetanei, esprime un suo problema. È importante comunicare efficacemente con lui. Non bisogna emettere messaggi di soluzione, dove viene suggerito al bambino come ci si deve comportare poiché l'educatore, in questo caso, fa pesare il suo potere, suscitando nel bambino ribellione o sottomissione. Non bisogna inoltre essere critici, poiché con i messaggi critici il bambino percepisce che non si ha fiducia in lui, che sbaglia sempre, che vale poco, e l'immagine del sé viene sminuita. Di conseguenza si sentirà profondamente frustrato oppure si distaccherà dalla figura adulta considerandola autoritaria.

I messaggi che danno giudizi, vengono definiti da Gordon messaggi-Tu, i messaggi-Io, invece, palesano un sentimento di chi parla.

Esempio messaggio TU:

INSEGNANTE

ALUNNO

IRRITAZIONE

Codificazione

"Sei aggressivo"

MESSAGGIO-TU

Decodificazione

"Io sono un buono a nulla"

Esempio messaggio IO:

INSEGNANTE
ALUNNO

IRRITAZIONE
Codificazione
“La maestra s’inquieta”

MESSAGGIO-TU
Decodificazione
“Io m’inquieto”

La tecnica dei messaggi-IO consta di tre momenti:

- 1) descrizione senza giudizio;
- 2) effetto tangibile;
- 3) reazione agli effetti.

L’educatore, in tal modo, comunica esprimendosi con il “Io sento...” Il bambino sentirà che l’educatore gli comunica un suo vissuto personale con franchezza ed onestà, e non assumerà atteggiamenti di difesa o oppositivi.

Contemporaneamente il messaggio Io gli indica un comportamento inaccettabile, il problema ridiventa dell’allievo e dell’educatore passerà all’ascolto attivo.

Il messaggio Io, quindi, comunica un sentimento primario, e l’allievo confrontandosi con l’educatore, che esprime ciò che prova, non si sentirà “agredito”, rifletterà sulle conseguenze delle proprie azioni e cercherà di agire più consapevolmente in futuro.

Emettere il messaggio Io comporta sempre il dover esprimere i propri sentimenti, cambiare il proprio modo di rapportarsi agli altri, prendere coscienza responsabilmente dei propri vissuti. Significa, in una parola, essere se stessi.

IL CIRCLE TIME

Il Circle Time (dell’inglese tempo del cerchio) è una tecnica che ha le caratteristiche di riunioni di gruppo.

Il gruppo, riunito durante il Circle Time è un piccolo gruppo di discussione con una struttura a bassa gerarchia, di tipo formale, cui obiettivo primario è quello di creare un clima collaborativo ed amichevole fra i membri. Obiettivo generale è quello di favorire la conoscenza reciproca la comunicazione e la cooperazione fra tutti i membri del gruppo (ragazzo-ragazze-educatore-ragazzo). Altri obiettivi sono:

- imparare a discutere insieme, ascoltando senza interrompere, accettando tutte le opinioni sentendosi liberi di esprimere le proprie, in un reciproco arricchimento e confronto;
- risolvere eventuali conflitti, analizzando il problema e trovando insieme le possibili soluzioni, evitando così la necessità di interventi autoritari.

L’educatore all’inizio del Circle Time deve proporre:

- la disposizione delle sedie in cerchio;
- la frequenza delle discussioni;

- la loro durata;
- il criterio da decidere quale argomento trattare.

Altre regole scaturiranno durante le discussioni, e una volta accettate dal gruppo è meglio, scriverle su un cartellone.

L'educatore, assume il ruolo di facilitatore e come tale deve: osservare; facilitare la discussione.

Nella prima fase il facilitatore deve attenzionare:

- come i ragazzi si dispongono nel cerchio (chi siede vicino a chi, le vicinanze sono sempre le stesse o casuali? qualcuno rimane un po' in disparte?);
- se tutti i membri del gruppo sono coinvolti nella discussione (numero di interventi, silenzi ecc.) tenendo presente sia gli indicatori verbali che quelli non verbali (notare se qualcuno sbadiglia, ecc.);
- se tutti si sentono a proprio agio;
- a chi sono dirette le comunicazioni (chi parla si rivolge a tutti, con la parola e lo sguardo, o solo all'educatore o qualche particolare componente del gruppo);
- come si svolgono gli interventi (chi prende la parola, chi resta sempre in silenzio, chi interrompe, ecc.).

Le osservazioni sopra esposte rivestono notevole importanza per poter verificare i rapporti all'interno del gruppo, determinare il grado di interesse che l'iniziativa incontra tra i componenti del gruppo, seguire l'evolversi degli atteggiamenti che questa esperienza provoca nei ragazzi. Inizialmente prenderanno la parola pochi ragazzi, sempre gli stessi, qualcuno interromperà; ecc., poi, man mano che il gruppo produrrà le proprie regole, e anche i più introversi, sentendosi accettati prenderanno la parola, la situazione migliorerà.

Obiettivo del gruppo è quello di migliorare i rapporti fra i suoi componenti, l'insegnante, quale facilitatore, all'inizio dovrà offrire sostegno e incoraggiamento specialmente ai ragazzi più timidi, e deve neutralizzare i più aggressivi. Deve, inoltre, alla fine di ogni discussione riassumere brevemente tutti gli interventi e i pareri emessi, senza tralasciare nessuno e soprattutto nei primi incontri deve esprimere un parere, sotto forma di messaggio IO, su come si è svolta la discussione evidenziando gli aspetti positivi.

Il metodo del Circle Time può essere adottato anche per la risoluzione di un problema concreto, in questo caso l'educatore ha il compito di aiutare il gruppo ad essere efficiente e produttivo, sostenendolo a: definire il problema, cercare di mantenere gli interventi sul tema, ecc.

Ogni gruppo, infine, ha dei tempi fisiologici di crescita, Jones e Gerard distinguono questa in quattro fasi:

1) Dipendenza: il gruppo non ha ancora chiaro lo scopo delle riunioni, e si nota una spiccata tendenza a rivolgersi al facilitatore per avere direttive.

2) Conflitto: è il momento in cui i più aggressivi tenderanno a monopolizzare gli interventi e l'attenzione, emergono contrasti che possono essere particolarmente pronunciati se già esistono opposti schieramenti.

3) Coesione: si passa a questa fase soltanto quando i conflitti, anche quelli latenti vengono esplicitati e risolti. Il gruppo sarà così pronto ad organizzarsi ad affrontare il compito.

4) Interdipendenza: a questo livello, la fiducia che ogni membro ripone negli altri lo rende capace di rapportarsi e di lavorare serenamente con tutti.

E. BERNE

L'Analisi Transazionale è una delle diverse teorie e pratiche psicoterapeutiche. E. Berne ne è stato il fondatore negli anni cinquanta. L'Analisi Transazionale, il nome deriva da "transazione" che vuol dire "scambio", Berne a messo in grand'evidenza la natura degli scambi di comunicazione tra le persone, dunque alle "transazioni" come indicatori diversi e più profondi della personalità. E. Berne teorizzò che il comportamento umano si organizza attorno a tre diversi stati dell'IO:

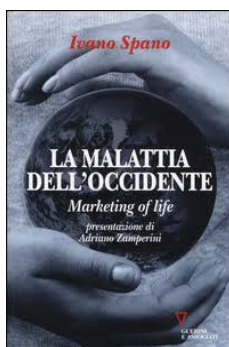
1. Io genitore 2. Io Adulto 3. Io Bambino

Il Genitore è la dimensione in cui riponiamo stili di pensiero, emozioni e modelli di comportamento delle figure genitoriali della nostra infanzia. L'Adulto è la dimensione connessa al rapporto con la realtà, del qui-ora. Il Bambino è la dimensione in cui riproponiamo emozioni, modi di pensare e schemi comportamentali del nostro passato di bambini.

Berne ha approfondito lo studio e la terapeutica di quelle situazioni di sofferenze e disagio che si esprimono con i cosiddetti "giochi psicologici", secondo l'Analisi Transazionale, il gioco psicologico è uno scambio relazionale sgradevole, negativo che lascia i protagonisti frustrati e scontenti. L'altro concetto fondamentale è quello del "Copione di vita", Copione psicologico (Script nella versione originale). Il concetto nasce dall'ipotesi che ogni persona tende inconsapevolmente a strutturare una via già tracciata, su binari limitanti che sono a stati da noi tracciati nel passato è, che, sono stati man mano confermati con le nostre esperienze di vita quotidiana.

RECENSIONI

A cura di Andrea Scaffidi



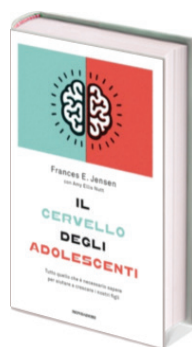
Ivano Spano
La malattia dell'Occidente. Marketing of life
Guerini e Associati, Milano 2016
EAN: 9788862506199
pp. 221
Euro 19,50

La malattia dell'Occidente è la recente opera di Ivano Spano, un grande ed eclettico sociologo, allievo di Edgar Morin.

Il testo è una lucida analisi della nostra epoca, definita dall'autore epoca del “Marketing of Life” che ha prodotto la “sparizione del soggetto”, la sua evaporazione, nonché la caduta dell'alterità che espone sempre più pericolosamente a un'estensione delle relazioni virtuali. L'autore, citando Hannah Arendt, che scrive «Il suddito ideale del regime totalitario è [...] l'individuo per il quale la distinzione tra realtà e finzione, tra vero e falso, non esiste più», esprime a tale proposito un'intensa preoccupazione e non esita a evidenziare l'inarrestabile processo di medicalizzazione che investe il nostro tempo. Spano esorta il lettore alla presa di coscienza, alla acquisizione di consapevolezza attraverso un percorso di conoscenza autentico che solo garantisce un'effettiva libertà dell'individuo, la riscoperta dell'appartenenza alla “società-mondo”, attraverso la ricerca delle trame biografiche e degli infiniti “racconti della complessità”, attraverso l'“immaginare un oltre” che assuma l'unicità come valore.

L'autore implora la riumanizzazione della medicina, il passaggio “dall'egoriferimento all'antropo-eco-riferimento, un'apertura all'uomo, all'altro da sé e al mondo”. La ricchezza dei riferimenti bibliografici, la presentazione di Adriano Zamperini, il linguaggio travolgente e appassionato dell'autore, rendono prezioso il testo sia umanamente che scientificamente. L'autore offre la speranza del cambiamento, di una nuova anima a conferma che l'utopia pedagogica della speranza è possibile.

Luisa Piarulli



Frances E. Jensen
Il cervello degli adolescenti
 Mondadori, Milano 2015
 ISBN: 9788804656371
 pp. 336
 Euro 22,00

L'età dell'adolescenza è sempre un momento difficile, nel quale i genitori spesso vedono messi in discussione, quando non vanificati, i principi educativi che hanno cercato di trasmettere ai loro figli, ritenendo che il loro processo evolutivo cerebrale sia ormai compiuto e che quindi comprendano le logiche ritenute proprie dell'adulto.

Il "manuale" di Frances E. Jensen, neurologa, capo del dipartimento di neurologia presso la Perelman School of Medicine dell'Università della Pennsylvania, propone le scoperte compiute dalle neuroscienze nell'ultimo decennio, indicando come durante l'adolescenza il cervello attraversi alcuni stadi determinanti del suo processo evolutivo, che ne rendono le funzioni diverse da quelle del cervello adulto. Una lettura che rivoluziona la visione educativa nei confronti degli adolescenti, implicando una profonda rivisitazione degli stili educativi.



Andrea Bobbio
Pedagogia del gioco e teorie della formazione
 La Scuola, Brescia 2014
 EAN: 9788835039495
 pp. 192
 Euro 13,00

Andrea Bobbio propone una comprensione del gioco nella molteplicità, a volte ambivalente, delle sue espressioni.

Il testo percorre le molteplici accezioni del termine "gioco" con l'intento di restituirne alcuni significati che in chiave formativa, risultano particolarmente importanti.

Il gioco viene analizzato in prospettiva antropologica e culturale, nella dimensione storico-teoretica e nella prospettiva didattica.

L'analisi proposta risulta utile sia ai cultori delle scienze umane sia a chi vuole approfondire il tema in un'ottica maggiormente educativa.