

Cultura della Salute e Scuola

percorsi, riflessioni ed esperienze

a cura di
Cosimo Guido e Giuseppe Verni



a cura di **Cosimo Guido e Giuseppe Verni**

Cultura della Salute e Scuola

Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Centro Servizi Amministrativi Bari
Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute

CULTURA DELLA SALUTE E SCUOLA

percorsi, riflessioni ed esperienze

a cura di

COSIMO GUIDO e GIUSEPPE VERNI

Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Centro Servizi Amministrativi Bari

Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute

Hanno collaborato (*in ordine alfabetico*):

- **Fabrizia Bagozzi** – Giornalista, Esperta di nuove droghe, Docente presso Università di Torino
- **Raffaele Cacchione** – Referente Educazione alla Salute e prevenzione tossicodipendenze CSA Lecce
- **Fedele Cardinale** – Referente Educazione alla Salute e prevenzione tossicodipendenze CSA Taranto
- **Claudio Cippitelli** – Sociologo, Esperto di Prevenzione e Culture Giovanili – Roma
- **Livio Comin** – Psicologo psicoterapeuta, Dirigente del Dipartimento di Salute mentale della AUSL di Firenze
- **Piero D'Argento** – Esperto di formazione e progettazione – Bari
- **M. Rosaria De Maria** – Psicologo psicoterapeuta, Dirigente del Dipartimento di Salute mentale della AUSL di Firenze
- **Ludovico Di Giovine** – Referente Educazione alla Salute e prevenzione tossicodipendenze CSA Foggia
- **Felice Di Lernia** – Direttore Comunità Oasi “San Francesco Onlus” Trani
- **Giuseppe Fiori** – Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia
- **Ruggiero Francavilla** – Vice Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia
- **Donata Francescato** – Ordinario di Psicologia di Comunità all'Università La Sapienza – Roma
- **Cosimo Guido** – Docente Università Bari; già Ispettore Centrale MIUR – Roma
- **Ulrico Jacobellis** – Direttore Urologia Ospedaliera Policlinico Bari – Adjunct Professor Tufts University-School of Medicine Boston (U.S.A.)
- **Giovanni Lacoppola** – Dirigente Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia
- **Santina Liturri** – Dirigente Scolastico – Bari
- **Mario Pollo** – Docente presso l'Università Pontificia Salesiana – Roma
- **Antonio Recchia** – Referente Educazione alla Salute e prevenzione tossicodipendenze CSA Brindisi
- **Fabio Scrimitore** – Dirigente Centro Servizi Amministrativi – Bari
- **Alberto Terzi** – Sociologo, Formatore e Ricercatore IARD – Como
- **Giuseppe Verni** – Referente Educazione alla Salute e prevenzione tossicodipendenze CSA Bari

INDICE

Premessa (C. GUIDO – G. VERNI)	7
---------------------------------------	---

Presentazione

G. FIORI Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia	11
G. LACOPPOLA Dirigente Ufficio II – Ufficio Scolastico regionale Puglia	13
F. SCRIMITORE Dirigente Centro Servizi Amministrativi Bari	17

Parte I – Il Seminario

1. M. POLLO, Essere giovani nella complessità. Tra speranza e indifferenza	21
2. C. CIPPITELLI, Nuovi consumi, nuovi atteggiamenti degli adulti	41
3. L. COMIN, Tra bisogno di indipendenza e rischio di dipendenza	57
4. M.R. DE Maria, Personalità, crescita, felicità ed infelicità	67
5. F. BAGOZZI, Alcuni appunti sui giovani, la notte e le droghe	85

-
6. D. FRANCESCATO, Sviluppare il benessere e l'empowerment dei giovani: il modello di intervento della psicologia di comunità 103
 7. A. TERZI, I giovani del terzo millennio: alla scoperta delle risorse invisibili 137
 8. P. D'ARGENTO, Sistema integrato di interventi e servizi sociali in Puglia: L.R. n. 17/ 2003 153
 9. U. JACOBELLIS, La pubertà 161
 10. F. DI LERNIA, Il punto di vista dell'*Educativa Territoriale* 165
 11. C. GUIDO, Per una moderna pedagogia della salute 187

Parte II – Riflessioni ed Esperienze

12. C. GUIDO, Il punto sulla Riforma scolastica 201
13. R. FRANCAVILLA, Educazione, educazioni e riforma degli ordinamenti scolastici 211
14. S. LITURRI, Motivazione all'apprendimento e laboratori scolastici 219
15. G. VERNI, La scuola e l'educazione alla salute: riflessioni a margine di un percorso (C.S.A. Bari) 227
16. A. RECCHIA, Prevenzione degli abusi sui minori (C.S.A. Brindisi) 241
17. L. DI GIOVINE, La promozione del benessere e del successo formativo attraverso le attività di educazione alla salute (C.S.A. Foggia) 245
18. R. CACCHIONE, Esperienze di educazione alla salute (C.S.A. Lecce) 255
19. F. CARDINALE, Prevenzione del comportamento tabagico (C.S.A. Taranto) 261

PREMESSA

Il lavoro che ora presentiamo è il risultato di un lungo itinerario formativo che si è dispiegato per l'intero anno scolastico 2003 – 2004.

Il predetto itinerario è stato ritmato da una serie di seminari, riservati ai docenti referenti di educazione alla salute delle scuole di ogni ordine e grado dell'intera provincia di Bari.

Tema fondamentale dei seminari è stata la problematica, generale e specifica, della *educazione alla salute* come elemento portante del processo formativo e come supporto indispensabile del corretto esercizio di una *cittadinanza attiva*.

I relatori, pervenuti da ogni parte d'Italia, hanno illustrato, con particolare attenzione, secondo le rispettive angolazioni culturali, il *rapporto tra giovani e salute*, investigandone gli aspetti relativi al disagio esistenziale, alle tante dipendenze, ai molteplici e spesso contraddittori comportamenti, al bisogno di benessere e di felicità nonché alle fatiche dello studio ed al successo formativo.

Le tematiche sono state, peraltro, anche calate nell'attuale contesto storico-culturale, con particolare riferimento alla *riforma degli ordinamenti scolastici*, che è in corso in Italia, e quindi anche al ruolo assunto dall'educazione alla salute, nel quadro dell'*educazione alla convivenza civile* e del complesso impianto disciplinare e programmatico della scuola italiana.

Il volume, oltre alle relazioni tenute nel corso dei *seminari*, comprende altresì una serie di *riflessioni* sul tema dell'educazione alla salute nonché la descrizione di alcune *esperienze*, sempre sullo stesso tema, realizzate nelle istituzioni scolastiche pugliesi.

Il Comitato Tecnico Provinciale per l'educazione alla salute di Bari, promotore dell'iniziativa, si è avvalso della preziosa collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale pugliese, del Centro Servizi Amministrativi di Bari, della Comunità Oasi II "S. Francesco" di Trani e del CAPS di Bari.

Torna, infine, gradita l'occasione per ringraziare tutti coloro che, a vario titolo, hanno contribuito al successo dell'iniziativa.

Cosimo GUIDO – Giuseppe VERNI

PRESENTAZIONE

GIUSEPPE FIORI

Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Un'autentica strategia di promozione della salute, come anche indicato nei documenti degli organismi internazionali (OMS, UNESCO, Consiglio d'Europa), richiede interventi per sviluppare nella persona, in particolare nei giovani, la capacità di prendere decisioni coscienti nei riguardi nel proprio benessere, globalmente inteso. Tali interventi devono aiutare i destinatari ad integrarsi in modo armonioso e responsabile nella vita della collettività e stimolarli ad uno sviluppo pieno sul piano fisico, affettivo e sociale.

In questa prospettiva l'Educazione alla Salute comprende tutti gli interventi mirati a formare nel cittadino la consapevolezza che la salute propria e altrui è un diritto-dovere, che va attivamente esercitato per realizzare uno sviluppo dinamico di ogni potenzialità umana, condizione essenziale per l'esercizio degli altri diritti, quali quello alla cittadinanza e allo studio.

La riappropriazione del valore della salute è raggiunta all'interno di una finalità più generale di benessere: uno "star bene con sé" ed uno "star bene con gli altri" da realizzare su basi umane solide, su condizioni sociali sane, su contesti ambientali umanizzanti capaci di far vedere ai giovani con evidente chiarezza il senso della "loro" vita, in modo che sia sempre meno attraente il desiderio di *sprecarla*, la tentazione di *giocarla*, il dramma di legarla ad effimeri momenti che la consumano e la spengono.

La scuola è chiamata responsabilmente a contribuire, nel rispetto della propria natura e delle proprie finalità, a definire quel concetto di salute, di benessere psico-fisico, che sembra costruire la condizione e la premessa più propria per una efficace prevenzione.

La scuola ha saputo rappresentare il luogo più adatto per attivare iniziative di prevenzione e di educazione alla salute, perché, per sua natura, offre una mediazione culturale di grande valore formativo, ma anche per coordinare e promuovere, in modo organico e non estemporaneo le iniziative finalizzate a rimuovere il disagio giovanile e a valorizzare le risorse per una migliore qualità del servizio scolastico.

Una scuola partecipata, flessibile ai bisogni, progettuale e creativa è capace di coniugare istruzione ed educazione, in una rete di rapporti significativi e solidali tra soggetti con pari dignità in una interazione costruttiva con il territorio.

Tale è lo sfondo in cui si collocano gli atti raccolti in questo volume che descrivono con immediatezza e in un quadro complessivo i risultati emersi dal *Seminario di formazione sui temi dell'Educazione alla salute e prevenzione tossicodipendenze- "Prevenzione primaria delle tossicodipendenze nelle aree svantaggiate di tre tra le città italiane ritenute a rischio: Bari, Napoli e Torino -*, e da cui emerge in maniera chiara quello che è il compito della scuola: costruire un orizzonte di senso, una possibilità di progettazione entro cui il disagio dei giovani possa trovare piste d'uscita: un disagio in continuo cambiamento, perché si modificano continuamente i termini dello scambio fra giovani e società.

Quindi, puntare sulla scuola e sui giovani, significa investire nel futuro: i movimenti dei giovani possono essere portatori di cambiamento sociale, possono aiutare una società a realizzare quei valori di convivenza sociale per costruire i quali *la riappropriazione del valore della salute* è condizione necessaria.

Perché una giovane mano ignota una volta ha segnato su un muro *"il futuro è il luogo dove intendiamo vivere"*.

GIOVANNI LACOPPOLA

Dirigente Ufficio II – Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Il tema dell'educazione alla salute in ogni tempo ha fatto leva sul sistema scolastico in quanto sede naturale di ogni processo formativo e quindi educativo; appare dunque evidente che, oggi più che mai, il tema è molto attuale tanto che viene discusso ormai in contesti ed a livelli diversi rispetto a quelli che si occupano della formazione delle nuove generazioni.

L'art. 104 del DPR 309/ 90, ora ribadito dalla Legge 45/ 99, affida alla Scuola due funzioni principali in ordine all'educazione alla salute e alla prevenzione delle dipendenze patologiche: quella informativa e quella educativa, da esplicitare in modo continuativo e strutturale attraverso programmi che si avvalgono degli strumenti ordinari dell'attività scolastica e mediante un'azione concertata e condivisa con le esigenze socio-sanitarie del territorio.

La scuola assume, quindi, un ruolo notevole nella programmazione di esperienze significative, nel passaggio di informazioni corrette, nella promozione di valori e di atteggiamenti sani, che siano alla base di stili di vita responsabili.

In modo specifico, nell'ambito scolastico si devono considerare due aspetti di prevenzione educativa, uno di tipo informale e l'altro di tipo formale.

Quello informale riguarda la ricerca del benessere relazionale nei confronti dei giovani, impegno per tutti, come motivazione dell'apprendimento, valorizzazione della personalità, partecipazione alla vita e al lavoro comune.

L'altro, quello formale, affidato ai docenti in base alle diverse competenze, ha il compito di progettare situazioni formative finalizzate a

dare consapevolezza delle responsabilità individuali e sociali e delle possibilità culturali, politiche e tecnico-scientifiche per il conseguimento del benessere.

In tale prospettiva l'educazione alla salute è intesa, non solo come elemento fondamentale nella formazione della persona, attivo trasversalmente a tutte le discipline, ma anche come processo globale, che pone al centro dell'attenzione la persona nella sua integrità.

«È questa la strada attraverso la quale possiamo pensare che i nostri giovani diventino persone e cittadini in grado di rispettare, per sé e per il loro prossimo, il prezioso equilibrio tra il corpo e la mente e di gestire in modo competente la propria salute, il proprio benessere non tanto o soltanto fisico e psicologico, ma anche etico e sociale» (Missione salute - Itinerari Didattici).

Naturalmente ogni intervento di promozione della salute e del benessere non può escludere nessun livello della comunità locale (famiglie, aggregazioni ricreative, mondo del lavoro, ecc...) tanto più quando il target sono i giovani.

La promozione della salute, quindi, è il risultato dell'azione inter-settoriale tra tutte le componenti di una comunità: esse devono agire in maniera integrata per aiutare i singoli e la collettività nel suo insieme ad acquisire un maggiore controllo sui fattori che determinano la salute e fare scelte che la migliorino.

Solo attraverso una politica integrata scuola-territorio e un progetto formativo continuo e di qualità si può garantire quel successo formativo necessario per prevenire il disagio e le sue patologiche manifestazioni e soddisfare il bisogno esteso di «cittadinanza attiva».

I contributi che vengono qui proposti, frutto di interessanti e coinvolgenti giornate formative rivolte ai docenti di riferimento di educazione alla salute delle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Bari, rappresentano, per la scuola operante, un itinerario per la formazione di una mentalità attenta, ma anche aperta e disponibile; una mentalità che si costruisce con un intervento coordinato e trasversale rispetto ai programmi disciplinari, capace di offrire agli studenti l'occasione per acquisire atteggiamenti preventivi maturi e per passare dall'indifferenza alla consapevolezza, dai pregiudizi alla conoscenza.

In questo senso all'educazione e alla scuola viene affidato un compito oneroso e creativo, difficile e indispensabile, delicato ed insieme esaltante: quello di contribuire a delineare la fisionomia dell'umanità del futuro nella sua salute fisica e psichica e, in definitiva, nella qualità e nel valore che vorrà dare alla propria esistenza.

Se è vero, infatti, che la scuola contribuisce in maniera determinante alla formazione dei futuri cittadini, è anche vero che essa favorisce il diffondersi delle informazioni e delle idee, contribuendo altresì alla sensibilizzazione e al condizionamento dell'opinione pubblica.

Tutto ciò premesso e ritenuto, emerge chiaramente quale ruolo determinante può essere svolto dalla scuola e quindi da tutti gli operatori scolastici.

È fuor di dubbio che la salute rappresenta un bene primario della vita, quasi un valore assoluto, in cui converge l'interesse individuale e quello sociale, esplicitamente riconosciuti in un apposito articolo della Costituzione italiana (art. 32); l'esperienza però ci insegna che spesso si finisce per sottovalutare la salute, salvo poi a restituirle il giusto valore quando essa è in serio ed immediato pericolo.

Si continua, perciò, a parlare di educazione alla salute non tanto per rispondere alle suggestioni di «mode» culturali passeggiere, che comunque lasciano il segno sul costume sociale ed individuale, quanto per un coinvolgimento attivo e critico degli operatori scolastici su un tema che merita continua attenzione ed acuta e permanente riflessione.

Ciò anche per erodere acritici atteggiamenti riduttivi, secondo cui, alla fin fine, l'educazione alla salute nella scuola «la si è sempre fatta».

Il discorso sulla salute è fin troppo serio per essere lasciato agli umori della moda: esso, identificandosi con la vita, non può che essere qualcosa di permanente, un «ideale regolativo» della vita medesima e, nella scuola, una concreta, coerente prassi educativa.

FABIO SCRIMITORE

Dirigente Centro Servizi Amministrativi - Bari

Questo volume raccoglie gli atti del *seminario di formazione sui temi dell'educazione alla salute e prevenzione tossicodipendenze*, rivolto ai docenti di riferimento per le attività di Educazione alla Salute, delle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Bari, svoltosi nel periodo ottobre 2003- maggio 2004 presso l'Hotel Riva del Sole di Giovinazzo.

L'interesse con cui è stato accolto e seguito il Seminario e le attese che esso ha determinato nei partecipanti ci hanno convinto della necessità della pubblicazione degli atti, per fornire indicazioni e spunti di riflessione e contribuire in qualche modo a promuovere lo "star bene" nella scuola di tutti gli studenti, condizione necessaria per favorire i processi di apprendimento e la loro formazione integrale.

Infatti l'attività formativa proposta nel Seminario è stata mirata all'acquisizione e al perfezionamento, da parte dei docenti delle scuole, delle specifiche competenze comunicative e relazionali necessarie alla costruzione di ambiti formativi e di prevenzione del disagio giovanile e a promuovere l'organizzazione di ambiti di intervento per l'educazione alla salute e la prevenzione tossicodipendenze.

Tale iniziativa, proposta dal Comitato Tecnico Provinciale per l'Educazione alla Salute, è stata realizzata, nella prospettiva della collaborazione tra le diverse agenzie educative del territorio, d'intesa con gli Enti Ausiliari Comunità Oasi 2 di Trani e CAPS di Bari.

La struttura organizzativa del seminario ha previsto la relazione di un esperto (la mattina) e i lavori di gruppo (il pomeriggio): *...l'esperto a ricordarci, quasi, che nulla può essere dato per scontato, che, soprattutto in questo campo, non è dato conoscere già tutto e una volta*

per sempre perché il mondo giovanile cambia, si modifica e non è lecito relazionarsi con i ragazzi presupponendo che siano uguali a quelli di ieri; il lavoro di gruppo a ricordarci, d'altro canto, che ognuno di noi è portatore di esperienze e di storie e di volti di ragazzi e di giovani che quotidianamente ci interrogano, ci stupiscono, qualche volta ci sconvolgono. E interrogandoci ci sfidano ad abitare le loro domande, anche quelle sommesse, a tratti inibite e mute, a volte anche aggressive; le domande di questi nostri giovani, il cui benessere e la cui salute è valore centrale anche per l'intera comunità. Un passo, insomma, per essere, come insegnanti, facilitatori di una comunità territoriale competente, capace cioè, non tanto e non solo di rispondere, ma di abitare le domande dei nostri ragazzi.

Il volume riporta una parte introduttiva/presentazione caratterizzata da interventi del Direttore Generale USR Puglia, dott. Giuseppe Fiori e dal Dirigente dell'Ufficio Secondo USR Puglia, dott. Giovanni Lacoppola, seguita dai contributi di relatori intervenuti durante il seminario e da una seconda parte relativa a riflessioni ed esperienze di esperti e referenti sui temi dell'educazione alla salute.

Si coglie l'occasione per ringraziare significativamente tutto il Comitato Tecnico Provinciale per l'Educazione alla Salute e i docenti che hanno partecipato alle attività previste dal seminario.

Un ringraziamento sentito va pure agli Enti Ausiliari Comunità Oasi 2 di Trani e CAPS di Bari e ai Dirigenti Scolastici delle scuole, per la collaborazione.

PARTE I
IL SEMINARIO

MARIO POLLO

ESSERE GIOVANI NELLA COMPLESSITÀ: TRA SPERANZA ED INDIFFERENZA

Esiste ancora una condizione giovanile?

L'analisi del mondo giovanile, considerato come una vera e propria condizione, si afferma in Italia alla soglia degli anni '70. È in quegli anni, infatti, che si assiste allo sviluppo delle indagini sulla condizione giovanile. Significativa, ad esempio, fu l'indagine della Doxa "*Questi Giovani*" svolta per la Shell che fu pubblicata proprio nei primi mesi del 1970.

Non è casuale che lo sviluppo delle inchieste sociali sui giovani sia avvenuto in quegli anni. Infatti, è a cavallo del '68, ovvero dei movimenti collettivi che tradizionalmente si ascrivono a quel periodo cronologico, che nel nostro paese si afferma l'approccio al mondo giovanile in termini di condizione.

Il termine condizione, come è noto, presuppone l'esistenza nei giovani "*di una forte identità collettiva, di una altrettanto consistente capacità di produrre cultura autonoma (cioè progetti e modelli alternativi di uomo e di società) e di una forte propensione alla mobilitazione sociale.*"¹

In quegli anni i giovani apparivano infatti a molti osservatori come un nuovo soggetto politico, in grado di influenzare il mutamento sociale insieme ad altri soggetti sociali e politici, tra cui, in primo luogo, la classe operaia e poi i soggetti emergenti come le donne e gli emarginati di ogni tipo.

¹ MILANESI G., *Il Disagio: Una Concettualizzazione Preliminare*, in POLLO M. (a cura di), *La Gioventù Negata, Labos - TER, Roma 1994*, p.43

Con la fine degli anni '70, in coincidenza con l'estenuazione dei movimenti collettivi del '68 e dintorni, oltre che delle ideologie che li avevano sostenuti, si assiste ad una lenta e progressiva evaporazione della condizione giovanile, ovvero dei giovani in quanto universo unitario e distinto dal resto della società.

Dall'evaporazione della condizione giovanile resta un insieme di cristalli, sparso e frammentato, in cui ognuno di essi rappresenta un vissuto soggettivo e privato. In altre parole questo significa che, alla fine degli anni '70, i giovani non sono più un sottosistema sociale, dotato di un forte protagonismo e di una rilevanza sociale, ma un semplice insieme di individui dispersi nell'oceano del sistema sociale incapaci o impossibilitati ad assumere un ruolo di protagonismo sociale.

Non è un caso perciò che proprio in quegli anni i giovani divengano socialmente invisibili e che cominci ad essere teorizzata la impossibilità di una lettura con categorie universali dei giovani.

Questo processo iniziato alla fine degli anni '70 prosegue negli anni '80 e '90 sotto la spinta della complessificazione della società e conduce ad una ancor più forte marginalizzazione dei giovani e ad una ancora maggiore loro chiusura nella dimensione del soggettivo e del relativo.

Questo significa che oggi non si può più parlare di giovani in un senso generale perché occorre confrontarsi con un insieme composito di soggettività giovanili.

Questo insieme composito è il prodotto di una vera e propria individualizzazione del percorso personale di crescita che i giovani vivono e che è la conseguenza del fatto che i giovani, nella transizione verso l'età adulta, seguono un cammino sempre più personale e soggettivo che è solo parzialmente legato alla loro età anagrafica.

Ma non solo come afferma Heinz *“Lo scorrere della vita non trova più le sue radici nella classe sociale, in regole di età o di genere o in una pretesa normalità. Si assiste nelle nostre società ad una destandardizzazione della vita degli uomini e delle donne e ad una diversificazione delle scelte di vita. La vita diviene così una successione complessa di situazioni transitorie che gli individui devono selezionare, organizzare e controllare loro stessi. Ognuno deve concepire se stesso come una agenzia pianificatrice delle decisioni di vita. Le persone oramai sono ritenute responsabili della loro vita, la quale assume forme più individualizzate, ma anche più selettive. La nuova sfida consiste oramai nello sfruttare al meglio le opportunità del mercato, i dispositivi istituziona-*

li ed il reticolo delle relazioni sociali per orientare in modo calcolato la propria traiettoria di vita."²

Questa tendenza alla soggettivizzazione, di cui l'individualizzazione è un volto, che caratterizza il mondo giovanile è presente anche nel mondo adulto, anche se in modo meno evidente e leggibile, perché essa il frutto dell'intreccio di quei fenomeni culturali, sociali e psicologico esistenziale che sono all'origine dell'attuale particolare fase della modernità che qualcuno chiama surmodernità.

Il primo di questi fenomeni è costituito dalla cosiddetta complessità sociale, che attraverso il suo politeismo di valori, di idee, di concezioni del mondo e della vita, oltre che di poteri, il suo relativismo e la sua posizione fragile verso il "reale" ha prodotto la frammentazione della cultura sociale in un arcipelago in cui non trovano posto né la verità né l'oggettività.

Il secondo fenomeno è costituito dalla crisi delle grandi narrazioni, ovvero dei grandi sistemi ideologici e di pensiero attraverso cui le persone interpretavano se stesse, la loro vita ed il mondo facendo riferimento ad un punto di vista a loro esterno.

Il terzo fenomeno è costituito dalla perdita della capacità delle persone di interpretare il fluire del tempo lungo l'asse lineare della storia e, quindi, di dare alla propria vita la coerenza e l'unitarietà di un progetto capace di dare un senso al frammento di tempo i cui confini sono la nascita e la morte, all'interno del frammento di tempo più grande i cui confini sono, invece, l'inizio e la fine della storia umana.

L'intreccio di questi tre fenomeni culturali nella vita dei giovani ha prodotto in gran parte la deriva del soggettivismo e la conseguente chiusura degli stessi in quell'orizzonte di senso costituito principalmente dai bisogni personali, dalle argomentazioni del desiderio, dai sentimenti, espressi o non, e dai sistemi simbolici interiorizzati.

Questa chiusura si attenua solitamente nelle micro aperture disegnate dalla relazionalità primaria con le persone con cui si condivide, in un clima di solidarietà affettiva, il piccolo mondo vitale quotidiano. Anche se spesso, in questi casi, più che di vere aperture si tratta di una reciproca accettazione della propria soggettività.

Il prolungamento dell'età giovanile

Accanto alla scomparsa della "condizione giovanile" è in atto nei confronti dei giovani una sorta di moratoria che, di fatto, produce un accen-

² HEINZ W.R., *L'ingresso nella vita attiva in Germania ed in Gran Bretagna*, in CAVALLI A. GAL-LANDO. (a cura di), Senza Fretta di Crescere, Liguori Editore, Napoli 1996, pp.83-84

tuato prolungamento della giovinezza. Questo fenomeno pur essendo particolarmente presente in Italia si manifesta in tutti i paesi europei.

Basta osservare, infatti, come in questo periodo in tutta l'Europa occidentale l'età giovanile si stia prolungando e come, di conseguenza, la transizione all'età adulta stia avvenendo in tempi progressivamente più tardivi.

Oltre ad allungarsi il tempo della giovinezza si sta differenziando, in modo netto, da quello dell'adolescenza. Occorre a questo proposito ricordare che l'adolescenza è stata inventata all'inizio di questo secolo sotto la spinta delle trasformazioni sociali e della rivoluzione concettuale verificatasi nella considerazione della crescita umana in seguito allo sviluppo delle scienze psicologiche ed umane in genere. Infatti, nella prima metà del secolo l'adolescenza coincideva quasi completamente con l'età giovanile.

Il prolungamento dell'età giovanile è visto dagli studi sui giovani all'interno degli scarti significativi che si sono prodotti tra le frontiere che segnano da un versante il termine della giovinezza e dall'altro versante l'ingresso nella vita adulta.

Infatti, in quasi tutti i paesi europei, esistono degli scarti, ad esempio, tra la fine degli studi e l'inizio della vita professionale e tra l'abbandono della casa dei genitori e il matrimonio.

Questi scarti fanno sì che non vi sia più la connessione tra queste quattro soglie e che tra il tradizionale momento di fine dell'adolescenza/giovinezza non sia immediatamente seguito dall'ingresso nell'età adulta ma da un periodo dai caratteri ambigui, che però viene ascritto alla giovinezza.

Questa sconnessione, in cui si annida una parte del prolungamento della giovinezza in Italia, è caratterizzata da quattro tratti:

- il prolungamento della scolarità;
- una fase lunga di precarietà professionale alla fine degli studi;
- la permanenza tardiva della coabitazione con i genitori, anche dopo la stabilizzazione economica, che è associata ad una forte autonomia dei giovani;
- la contrazione del matrimonio subito dopo il distacco dalla casa dei genitori. Ci sono relativamente pochi giovani che vivono da soli o in coppie non sposate.

Il prolungamento della giovinezza comporta il differimento della procreazione dei figli e ha, quindi, degli effetti evidenti sulla composizione della popolazione per quanto riguarda l'età.

L'Italia, come è noto, sta vivendo una trasformazione demografica caratterizzata da un progressivo, e per ora scarsamente reversibile, invecchiamento della popolazione in buona parte del suo territorio. Oc-

corre tenere conto a questo proposito che è previsto nel 2020 il calo del 40.84% della popolazione da 0 a 14 anni, del 12.66% di quella tra i 15 ed i 64 anni e un aumento del 46.76% di quella oltre i 65 anni.

Prolungamento o scomparsa della giovinezza?

Uno degli interrogativi che nascono osservando queste trasformazioni è se si tratti realmente di un prolungamento della giovinezza o di una vera e propria disarticolazione dei confini che segnano le differenti età, che prelude alla scomparsa del ciclo di vita umano fondato su una differente socializzazione delle persone a seconda dell'età e, quindi, sulla presenza di modelli di condotta e di stili di vita diversi connessi alle varie età che scandivano il percorso umano dalla nascita alla morte.

Questa domanda sorge spontanea perché in questa fase storica, nei paesi economicamente più sviluppati, le persone tendono sempre di più a comportarsi secondo modelli che prescindono dalla loro età.

È infatti una osservazione comune che l'età cronologica è diventata sempre meno indicativa del modo di vivere della gente e che, quindi, l'orologio interno delle persone non è più potente e costrittivo come una volta.³

Questo significa, ad esempio, che è possibile essere adulti infantili o bambini maturi nella dinamica della vita sociale.

I bambini, infatti, sembrano oggi meno infantili tanto rispetto al modo di vestire quanto al linguaggio ed al modo di comportarsi.

Parallelamente molti di coloro che sono diventati adulti in questi ultimi trent'anni parlano, si comportano e si vestono come bambini non cresciuti.

È normale oggi vedere adulti con scarpe da tennis, jeans e T-shirt con l'immagine di Topolino o Paperino magari accanto a bambini vestiti con capi firmati.

Attraverso quello che spesso viene definito un comportamento informale, gli adulti poi continuano a utilizzare una gestualità tipica della fanciullezza.

Per quanto riguarda il linguaggio, non vi è solo la constatazione della presenza di un linguaggio adulto più infantile e di un linguaggio infantile più adulto perché vi è anche la perdita di responsabilità nell'uso del linguaggio di molti adulti nei confronti dei bambini.

³ NEUGARTEN B. L., Age Distinctions and Their Social Functions, in Chicago Kent Law Review, LVII, pp.809-825

Non è più oramai raro trovare adulti che parlano in modo gergale e dicendo parolacce di fronte ai bambini.

In questa babele delle età il bambino viene sempre più trattato come un piccolo adulto e vengono di conseguenza eliminate le protezioni che lo separavano dalla ruvidezza della vita.

Nello stesso tempo gli adulti appartenenti a quella generazione che è stata chiamata “generazione dell’Io” manifestano comportamenti che sono sempre più caratterizzati da una minore disponibilità verso i figli e le nuove generazioni.

La voglia dei genitori di sacrificarsi per i figli è in netto calo così come quella di progettare il proprio futuro tenendo conto delle esigenze e delle aspirazioni dei figli.

Sembra essere comparsa negli adulti una deriva dell’egocentrismo infantile sotto forma di una sorta di egoismo generazionale.

È proprio l’esistenza di questo quadro che fa nascere il sospetto che non si sia in presenza di un prolungamento della giovinezza ma della sua scomparsa in un insieme magmatico in cui il comportamento delle persone non è più prodotto dalla appartenenza ad una età della vita ma, solo ed esclusivamente dalla loro soggettività individuale.

Alcuni segni del mondo giovanile in bilico tra soggettivizzazione implosiva e alterità esplosiva

Il processo di soggettivizzazione implosiva, che i giovani vivono e che, come si è accennato, è figlio dei fenomeni culturali della surmodernità, si manifesta in vari aspetti della loro condizione esistenziale. I principali di questi aspetti sono rintracciabili nel relativismo etico, nella aprogettualità e nella prigionia del presente, che si esprime anche nella reversibilità delle scelte, nella frammentazione dell’identità, nel loro abitare i non luoghi e in alcuni caratteri della loro esperienza religiosa.

Anche se questi segni sembrano proporre alla lettura adulta una interpretazione “negativa” essi debbono essere invece considerati come segni perlomeno ambivalenti, in quanto, accanto alla potenzialità regressiva del “disordine” che contengono, esprimono anche una potenzialità evolutiva che, però, può diventare attuale solo se viene educata e fatta esplodere attraverso l’incontro con l’Altro.

Occorre infatti ricordare che, nei fondamenti della cultura dell’occidente, è presente la consapevolezza che il disordine possiede una po-

tenzialità creatrice e che è attraverso di esso che spesso la condizione umana raggiunge un livello evolutivo più avanzato.

Era questo il motivo che induceva Eraclito ad affermare che: *“il più bell’ordine è un mucchio di rifiuti gettati a caso”* e che induce un antropologo come Edgar Morin a sostenere che: *“È dunque possibile esplorare l’idea di un universo che costituisce il suo ordine e la sua organizzazione nella turbolenza, nell’instabilità, nella devianza, nell’improbabilità, nella dissipazione energetica”*.⁴

La lettura dei segni cercherà perciò di individuare in essi anche quegli aspetti che sono portatori di una potenzialità evolutiva.

Il relativismo etico

Anche se la credenza che mediamente i giovani oggi non abbiano valori è alquanto diffusa, occorre rilevare che essa è falsa. Infatti quando si indaga sulla presenza dei valori nel mondo giovanile si ha la sorpresa di scoprire che la maggioranza dei giovani condivide molti di quei valori che il mondo adulto ritiene importanti per la realizzazione di una condizione umana evoluta e matura.

I problemi inerenti i valori dei giovani non sono legati alla loro assenza ma piuttosto al prevalere nella loro gerarchizzazione della dimensione personale e soggettiva.

Infatti i sistemi di valore, che i giovani hanno interiorizzato, vedono nelle posizioni centrali quei valori che sono funzionali alla realizzazione personale ed alla relazionalità all’interno del mondo vitale quotidiano che essi abitano.

Non è un caso perciò che le ricerche mettano in evidenza che le tre cose più importanti per la maggioranza dei giovani oggi siano la famiglia, l’amore e l’amicizia.

Quella relazionale è indubbiamente la dimensione esistenziale centrale nell’orizzonte di senso della maggioranza dei giovani italiani come lo è, quasi certamente, per gli adulti.

La chiusura dell’orizzonte esistenziale di molti giovani nella dimensione della relazionalità primaria è anche sottolineata dall’importanza, assolutamente straordinaria, che il gruppo dei pari ha nella vita quotidiana dei giovani.

Questa importanza la si ha anche purtroppo in negativo, in quanto in alcuni casi il gruppo primario assume la funzione di stimolatore e facilitatore dei comportamenti trasgressivi e devianti.

⁴ MORINE., *Il Metodo. Ordine disordine organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1987, p.53

Comunque il gruppo dei pari assume una sua rilevanza particolare non tanto per le attività che offre o le discussioni che consente al suo interno ma solo per le relazioni il cui scopo è quello di assicurare ogni membro sul fatto di esistere e di essere accettato e riconosciuto dagli altri membri del gruppo.

Il gruppo dei pari è, da questo punto di vista, il luogo della relazione per la relazione.

L'importanza della dimensione relazionale è testimoniata anche dal fatto che nel rapporto amoroso di coppia ciò che viene ritenuto più importante dai giovani è il rispetto, la comprensione, la fedeltà e la capacità di comunicare. Si noti che l'intesa sessuale è ritenuta meno importante di questi aspetti relazionali immateriali.

Questa centralità dei valori legati al loro mondo vitale quotidiano nei giovani si esprime normalmente anche in un modo di vivere la responsabilità etica che, di fatto, è la negazione dell'esistenza di norme a carattere universale o comunque esterne al sentire del soggetto.

Infatti, vi è solo una minoranza di giovani che accetta come fondamento del proprio agire un codice etico, religioso o laico, esterno alla loro esperienza personale.

Una parte consistente dei giovani, specialmente nel periodo dell'adolescenza, tende, invece, a porre come fondamento dell'agire etico o i propri bisogni e desideri, oppure la rivendicazione della centralità della propria coscienza.

Questa rivendicazione di libertà soggettiva nell'agire etico si manifesta soprattutto nella sfera della sessualità.

Infine, vi è un'altra parte dei giovani, specialmente tra coloro che sono usciti dall'adolescenza, che riconosce come fondamento dell'agire etico una relazione dialogica tra la scoperta della propria finitudine e del proprio limite personale con quella della responsabilità verso l'altro, verso la sua dignità, la sua libertà ed i suoi diritti. Dove però l'altro è solo quello con cui si ha una relazione primaria, personale.

Questa parte dei giovani rivela la maturazione di una concezione di alterità che, pur essendo sempre di breve raggio relazionale, può favorire la scoperta di un fondamento etico più solido ma che tuttavia, se non è educato, non riesce ancora farli uscire dalla gabbia dorata del mondo vitale quotidiano e dalle spire del relativismo.

Relativismo che, come si accennato prima, è uno dei prodotti nella attuale cultura sociale della surmodernità del politeismo etico e che fa sì che per una gran parte di giovani sia spesso impossibile acquisire la certezza che i valori che sono loro proposti o che hanno già scelto co-

me fondamento del proprio agire siano veri, importanti e giusti perché essi formano soltanto uno dei tanti sistemi valoriali presenti con pari dignità nella vita sociale che abitano.

Il relativismo prodotto dal policentrismo non si ferma a questo effetto ma va ben oltre, frammentando il tessuto culturale della società in un puzzle matto, in cui ogni tessera pretende di contenere il disegno del tutto. In modo meno ermetico si può dire che il giovane nel corso del suo quotidiano vivere sperimenta luoghi differenti che, sovente, gli offrono valori, modelli di vita, codici e norme assai diversi tra di loro quando non addirittura antagonisti.

Il passaggio quotidiano del giovane dalla famiglia alla scuola, al lavoro, al gruppo dei pari, alle associazioni, alle polisportive ed ai mass media è l'esperienza di un cammino in una realtà sociale disomogenea e frammentata che lo invita a vivere in modo pragmatico ed aporetuale, ad evitare scelte coerenti se vuole poter usufruire di tutte le promesse che ogni luogo che attraversa gli fa.

La centratura delle scelte etiche alla sfera della propria coscienza e delle relazioni di mondo vitale in questo quadro sociale è non solo congruente al relativismo etico presente nella cultura sociale ma è anche un modo che consente al giovane di godere delle opportunità di appagamento dei suoi desideri e bisogni che la realtà sociale gli offre.

Tuttavia i giovani, che hanno sperimentato l'educazione del germe di alterità che è presente nel loro vissuto etico, sono riusciti ad uscire dalle spire del relativismo ed a entrare in un mondo in cui esistono gerarchie di valori e in cui è possibile dare un senso progettuale unitario alla loro vita.

L'aprogettualità e la prigionia del presente

Uno degli effetti della radicale trasformazione della temporalità, che è attualmente in corso nella cultura sociale sul percorso di crescita umana e personale dei giovani, è visibile in particolare dal loro porsi in modo incerto, ed a volte angoscioso, nei confronti del futuro, dalla debolezza delle loro radici nella memoria culturale, dal come vivano debolmente, nella maggioranza dei casi, le relazioni intergenerazionali con gli adulti, dalla sperimentazione, molto diffusa, dall'assenza dei padri, dalla funzione di trasmissione dei valori e delle norme che costituiscono il canone culturale e dal come, al contrario, essi vivano in modo fortemente significativo la relazionalità con i pari età nel loro percorso di crescita personale.

Questa trasformazione della temporalità è prodotta dall'indebolimento dell'asse storico, verticale del tempo e dal contemporaneo, straordinario, rafforzamento dell'asse orizzontale dello stesso tempo.

Quest'ultimo asse, detto anche del tempo sociale, è quello su cui si declina il coordinamento nel presente dell'agire sociale degli individui e si esprime per mezzo delle relazioni comunicative che connettono gli individui e che formano quelle che, solitamente, vengono definite come le reti sociali.

Le moderne tecnologie della comunicazione e della telematica (computer, tv satellitare, fax, modem, telefoni cellulari, ecc.) stanno creando delle reti di comunicazione che, in tempi sempre più ravvicinati, consentono agli individui di entrare in relazione tra di loro anche se sono fisicamente dislocati in luoghi molto lontani. Internet e la posta elettronica sono un buon esempio di questa rete.

Allo stesso modo la tv via satellite, e prossimamente via cavo, consente alle persone di partecipare come spettatori in tempo reale ad avvenimenti che accadono in luoghi remoti.

Mentre questa rivoluzione tecnologica e culturale interrela sempre di più le persone all'interno di uno spazio sociale sempre più grande, accade che le stesse persone tendano a perdere, o perlomeno a indebolire, le loro relazioni comunicative con gli esseri umani che hanno abitato prima e che abiteranno dopo di loro lo spazio ed il tempo. In altre parole le persone tendono a perdere «memoria», intesa anche come la capacità di percepire la loro vita quale figlia e madre di una storia, ovvero il legame di responsabilità che le lega alle generazioni passate ed a quelle future.

Ma non solo. In questa trasformazione della temporalità le generazioni tendono sempre di più ad isolarsi all'interno del loro segmento temporale indebolendo il legame della solidarietà intergenerazionale nel presente.

La contemporanea indifferenza del mondo degli adulti per quello degli anziani e dei giovani non è che un segno di questa trasformazione.

Trasformazione che, oltre a investire i rapporti temporali delle persone con quelle delle altre generazioni che le hanno precedute e che le seguiranno, riguarda anche il loro attuale tempo di vita e si manifesta nell'incapacità di percepire la propria esistenza come una storia dotata di senso. Vita in cui solo il tempo presente sembra avere un valore ed un senso e che, quindi, appare più come un susseguirsi di presenti che come un racconto dotato di un inizio e di una fine legati da un intreccio che ne svela il significato.

L'identità debole e frammentata, l'impossibilità di pensare alla propria vita come un progetto seppur aperto, l'incoerenza con i suoi co-

rollari del pragmatismo e dell'opportunismo, l'angoscia vestita di depressione o di fuga nell'evasione della ricerca di gratificazioni attraverso il consumo ossessivo che sembra segnare la vita di molti giovani, affondano le loro radici in questa crisi del tempo della storia detto dagli studiosi della temporalità umana «tempo noetico».

I giovani emergendo alla vita si sono trovati immersi in questo nuova temporalità costruita dall'ipertrofia delle relazioni orizzontali e dall'ipotrofia di quelle verticali.

E questo è, comunque, il loro tempo in cui debbono, volenti o nolenti, costruire la loro vita.

Tuttavia questa trasformazione non è ancora compiuta ed esistono alcuni spiragli che indicano che il nuovo tempo della vita può essere diverso da quello che i segni di questa cultura sociale lasciano presagire.

Uno di questi spiragli è costituito dal rapporto dei giovani con l'evento della morte, che è uno degli elementi costitutivi del tempo noetico. Infatti come sostiene Fraser⁵, uno dei più profondi studiosi del tempo, il tempo degli esseri umani è caratterizzato dal fatto che essi «*sono capaci di comprendere il mondo nei termini di un futuro e di un passato distanti, e non solo nei termini delle impressioni sensoriali del presente*»⁶ e che le loro azioni nel presente sono influenzate dalla consapevolezza della morte, che appare come «*un ingrediente essenziale del tempo dell'uomo maturo, i cui orizzonti si estendono senza limiti nel futuro e nel passato*».⁷

Ora le storie di vita degli adolescenti e dei giovani raccolte nella ricerca sull'esperienza religiosa condotta dall'Istituto di Teologia Pastorale dell'Università Pontificia Salesiana⁸ dimostrano come molti di essi non abbiano rimosso dal loro orizzonte esistenziale, come invece spesso hanno fatto gli adulti, l'evento della morte.

Questa mancata rimozione della morte da parte dei giovani indica che la possibilità di costruire un nuovo modo di vivere il tempo, che pur accentuandone l'estensione orizzontale non ne vanifichi quella verticale, è ancora aperta. Questa apertura sfida la responsabilità educativa degli adulti e della loro capacità di dare anima e vita, accogliendo con fiducia e amore la costruzione di sé di ogni giovane con cui entrano in relazione.

⁵ FRASER J.T., *Il tempo: una presenza sconosciuta*, Feltrinelli, Milano 1993

⁶ FRASER J.T., *op.cit.*, p.17

⁷ FRASER J.T., *op.cit.*, p.22

⁸ POLLO M., *L'Esperienza Religiosa dei Giovani. I Dati*. Voll.3/1, 3/2, ElleDiCi, Leumann 1997

Tuttavia per ora questa possibilità rimane un semplice spiraglio su cui agire educativamente perché nella realtà attuale i giovani non vivono il tempo noetico e, quindi, la loro vita si declina in un susseguirsi di presenti che riescono solo debolmente ad assumere il volto di una storia dotata di senso e di coerenza.

Questo ha comportato e comporta una profonda crisi della progettualità, ovvero della capacità del giovane di vivere il presente in coerenza con il suo passato personale e storico culturale e, soprattutto, con il suo sogno di futuro.

Ciò implica anche il fatto che il giovane viva la sua vita in una sorta di frammentazione centrata sul presente, in cui le scelte sono prodotte dalla utilità e dai sistemi di valore delle situazioni in cui è inserito invece che dall'esigenza di unitarietà e coerenza di un progetto esistenziale.

A questo modo di vivere, che può essere definito come aprogettuale, che tra l'altro è tipico della complessità sociale della surmodernità, appartiene anche la tendenza, rilevata da ricerche recenti, da parte dei giovani di vivere le scelte come reversibili, tra cui anche quelle legate a comportamenti rischiosi o distruttivi.

La reversibilità delle scelte e il rischio

La categoria dell'aprogettualità e della perdita del senso della vita come storia disegnata dal passato e proiettata verso il futuro attraverso il presente, trova una conferma indiretta anche in alcuni dati inquietanti che emergono dall'ultima inchiesta dello IARD⁹.

Questi dati sono quelli che riguardano la propensione al rischio e il consumo di droga e di alcool.

Infatti una quota molto consistente di giovani dichiara di essersi assunto dei rischi nel presente che potevano avere dei riflessi negativi sulla loro vita futura. Rischi che vanno da quelli relativi alla salute a quelli inerenti la guida dell'auto o della moto in stato di ubriachezza.

C'è da notare che l'assunzione dei rischi da parte dei giovani avviene all'interno di una cultura sociale fortemente segnata dalla competitività che dà un valore positivo al rischio come fattore di successo e di realizzazione personale.

Tuttavia la spiegazione della propensione dei giovani al rischio non può essere ridotta solo a questo fattore culturale, perché nell'attuale cultura sociale, forse a causa della perdita del senso lineare e monodi-

⁹ IARD, *L'essere giovani, oggi*,

reazionale del tempo della storia di cui si parlava prima, c'è la presenza della concezione che il tempo è reversibile. Questa concezione si manifesta nel fatto che molti giovani ritengono che da ogni loro scelta, per impegnativa o rischiosa che sia, si può sempre, o quasi, tornare indietro e ripartire in un'altra direzione.

Se questo dato, da un lato, è positivo perché indica la presenza di quella flessibilità necessaria all'abitare una società complessa, dall'altro lato, è negativo perché indica la presenza nei giovani di un atteggiamento apogettuale nei confronti della costruzione della loro vita.

Atteggiamento apogettuale che, tra l'altro, consente ai giovani che lo vivono di non negarsi nulla, anche di ciò che è ritenuto trasgressivo, perché sono convinti che tanto si tratta di una scelta da cui è possibile tornare indietro.

Purtroppo, invece, in molte situazioni esistenziali la reversibilità è solo parziale e relativa o, perlomeno, molto difficile. È questo il caso, ad esempio, del consumo di sostanze stupefacenti o psicotrope che vede molti giovani imprigionati nella distruttività della dipendenza in cui erano entrati con l'illusione di poterne uscire quando volevano.

L'ideologia della reversibilità delle scelte è perciò da considerarsi molto pericolosa, vista la forte esposizione che i giovani in questa fase storica hanno all'abuso dell'alcool e delle droghe e la maturazione in una quota significativa di essi della concezione dell'ammissibilità del consumo di droghe cosiddette leggere che, molto spesso, non sono affatto leggere o che comunque svolgono la funzione di iniziazione al consumo di droghe pesanti.

La frammentazione dell'identità

Questo concetto indica un'esperienza del vissuto personale da parte dei giovani divisa in tanti frammenti, tra loro isolati, che non riescono a dar vita ad una esperienza esistenziale unitaria. In conseguenza di questo ogni esperienza che il giovane vive assume un significato relativo che si esaurisce all'interno dell'esperienza stessa, non riuscendo a collegarsi alle altre esperienze esistenziali e quindi ad un senso più generale.

Questo comporta, tra l'altro, una forte difficoltà da parte del giovane a dare coerenza ai suoi atteggiamenti e comportamenti che manifesta lungo l'asse del suo tempo quotidiano.

E questo non è che la traduzione funzionale sul piano dell'identità della crisi del tempo noetico di cui prima si è parlato e che appare come un presupposto necessario per vivere pienamente la complessità

sociale che si manifesta come una sorta di labirinto, che per poter essere percorso senza troppi problemi e frustrazioni richiede al giovane di non avere una identità stabile, coerente e unitaria.

Il modello di identità necessario a navigare nella complessità della surmodernità è, infatti, quello di una identità frammentata, composita, in continua evoluzione, ambivalente, contraddittoria e mai compiutamente raggiunta.

Questo tipo di identità è teorizzato sia a livello filosofico che sociologico ed è continuamente riproposto al giovane dalla comunicazione di massa.

Nel rapporto poi con la realtà esterna si tenta di accreditare, in coerenza con questo concetto di identità debole, l'impossibilità di comprendere e di dominare efficacemente la realtà. L'unico modo possibile per l'abitante delle società complesse di porsi nei confronti della realtà è quello di chi tace e se formula una domanda non pretende risposta.

L'abitare i non luoghi

Nelle culture sociali precedenti quella attuale l'universo sociale era articolato in una molteplicità di luoghi distinti che richiedevano alle persone di mettere in atto all'interno di essi dei comportamenti particolari. Questo avveniva perché, di fatto, il luogo era il fondamento di quella che può essere definita una situazione sociale in quanto questa era considerata nient'altro che un determinato comportamento in un particolare luogo fisico.

La separazione delle situazioni era prodotta dal fatto che i luoghi erano portatori di una identità particolare e di richieste alle persone della messa in atto di comportamenti differenziati al loro interno.

Occorre infatti tenere presente che un luogo antropologico è identitario, relazionale e storico. Questo significa che il luogo oltre a fondare l'identità storico culturale delle persone che lo abitano, offre alle stesse un insieme di possibilità, interdetti e prescrizioni che regolano le loro relazioni¹⁰ mentre le colloca all'interno di una storia.

La comunicazione di massa elettronica, spingendo dal punto di vista informativo le persone verso un unico luogo, ha rotto questo tradizionale legame tra luogo e situazione sociale e le ha condotte a confondere le identità connesse ai vari luoghi.

¹⁰ AUGÉ M., *Non Luoghi*, Elèuthera, Milano 1993

Questo fatto ha consentito alle persone che abitano i singoli luoghi di sfuggire alle richieste comportamentali delle particolari situazioni sociali che essi contengono e, nello stesso tempo, ha consentito agli estranei di invadere i luoghi senza neppure entrarci.

Il risultato di tutto questo è l'omogeneizzazione dei luoghi dal punto di vista comportamentale. La perdita di sacralità di molti luoghi come quelli della chiesa o, ad un livello diverso, della scuola e l'evaporazione del connesso rigore comportamentale che al loro interno era richiesto sono in molte realtà urbane il segno di questa omogeneizzazione spazio-temporale che produce i non luoghi.

Il non luogo è uno spazio che non può definirsi né come identitario, né come relazionale e né come storico ed è quello che in misura ragguardevole si sperimenta quando si viaggia in autostrada, quando si acquista una bevanda al distributore automatico o si preleva denaro al bancomat, quando si fa la spesa al supermercato o si sta aspettando all'aeroporto un volo.

Questi citati, insieme ad altri, sono i non luoghi reali della surmodernità.

Lo spazio che il giovane abita è in gran parte costituito da non luoghi e, quindi, non gli offre alcuna identità e non gli pone particolari richieste situazionali ma solo prescrizioni astratte e impersonali, che non sono in grado di connetterlo ad uno spazio oggettivo e lo lasciano in balia della sua soggettività e di quelle a lui più prossime.

Ma accanto a questo limite il non luogo offre al giovane la possibilità di un incontro con la diversità al di fuori dei vincoli etnocentrici, di quelli del pregiudizio e degli stereotipi.

L'incontro virtuale con l'altro

La vita delle persone è sempre più immersa nella "finzione", nel mondo delle immagini prodotto dai mass media elettronici.

Questa immersione sembra aver dilatato enormemente le conoscenze di cui sono in possesso le persone mentre in realtà ha solo reso astratti gli oggetti del loro conoscere.¹¹

Infatti sempre più oggi si è convinti di conoscere quando in realtà si è in grado solo di riconoscere. Solo perché una cosa la si è vista si pensa di conoscerla, come ad esempio accade nei confronti dei personaggi televisivi che la gente crede di conoscere ma che in realtà riconosce solamente, perché vedere non significa necessariamente osservare, comprendere e interpretare.

¹¹ AUGÉ M., *La guerra dei Sogni*, Elèuthera, Milano 1998

Questa immersione nel regime della finzione mass mediatica fa sì che si produca un indebolimento della capacità di rapportarsi all'altro, che è sì visto ma che contemporaneamente è privato della sua realtà complessa e reso astratto in una immagine.

Questa crisi della capacità di alterità mette in crisi anche l'identità delle persone che, come è noto, si nutre della dialettica identità/alterità.

Alcuni studiosi osservano, sulla scia della lezione di Durkheim, nell'indebolimento della dialettica tra alterità ed identità un fattore di produzione della violenza.

Tuttavia tra i giovani alcuni segni indicano, come si già accennato parlando del relativismo etico, che è in atto un processo di riappropriazione dell'alterità che se anche per ora si sta giocando solo all'interno del mondo vitale quotidiano potrà comunque portare alla scoperta di una autentica alterità.

A questo proposito è da segnalare l'esistenza di una minoranza di giovani che ha messo al centro della propria vita una costellazione di valori che può essere definito *dell'alterità solidale* e che è formata da valori quali: l'uguaglianza, ovvero l'esistenza di uguali opportunità per tutti, la giustizia sociale, intesa come tutela dei più deboli, la disponibilità ad aiutare promovendo il benessere degli altri, la responsabilità, nel senso di essere affidabile per gli altri, l'armonia interiore, il rispetto di sé, la libertà di pensiero e di azione, l'apertura mentale e la tolleranza e la relazione negativa di tutti questi valori con quelli del potere sociale e della ricchezza materiale.

Questa costellazione valoriale è importante perché segnala la presenza di un sistema di valori ascrivibile, come si è detto, alla categoria della *alterità*, che è un vero e proprio fondamento etico in grado di ristrutturare l'intero sistema di valori della cultura sociale, restituendo ad esso quella gerarchia che la complessità ha fatto smarrire, impriigionando le scelte etiche di molti giovani nell'angusto limite dei loro bisogni e desideri soggettivi. L'alterità, infatti, è in grado di restituire al soggetto quel confronto con l'altro da me, essenziale per la realizzazione di una eticità meno narcisistica.

La potenzialità trasformatrice della cultura sociale che la presenza di questa costellazione di valori può innescare offre un fondamento concreto alla speranza.

Conclusione

Questa esplorazione, un po' frettolosa, all'interno del mondo giovanile ha posto in luce chiaramente due fatti.

Il primo, apparentemente lapalissiano, è che essi sono figli del loro tempo, ovvero che la loro deriva soggettivistica è il prodotto della cultura elaborata dagli adulti e che con un'espressione breve è stata definita come surmodernità.

Il secondo è che la vera sfida educativa è indicata dai segni attraverso cui ne è stata svelata la presenza nella vita dei giovani.

Segni che possono essere assunti come gli indicatori delle strade che il lavoro educativo deve seguire per sottrarre il giovane ai rischi della regressione insita nella transizione verso la surmodernità della complessità.

Lavorare sulle strade dell'alterità per ridurre il relativismo etico, sulla memoria e sulla storia per sottrarre il giovane alla aprogettualità e alla prigionia del presente, sull'identità fondata sulla ricostruzione dei luoghi antropologici.

Questo lavoro educativo e pastorale è la condizione perché i giovani facciano della surmodernità un luogo umano e non un inferno cyberpunk del tipo di quelli descritti da una visione pessimistica intorno al futuro.

BIBLIOGRAFIA

Libri

- POLLO M., Baronio L. (a cura di), *Giovani e solidarietà*, Piemme, Casale Monferrato 1996
- POLLO M., *Appunti sulla progettazione educativa*, CSI, Roma 1996
- POLLO M., *L'esperienza religiosa dei giovani: i dati*, vol.I: *adolescenti*; vol.II: *giovani*, LDC, Torino-Leumann 1996
- POLLO M., *I giovani e la notte*, Milella, Lecce 1997
- POLLO M., *Tra due disagi*, Ceis, Roma 1998
- POLLO M., *Giovani, sport, associazione*, Aranblu, Roma 1999
- POLLO M., *I labirinti del Tempo*, Franco Angeli, Milano 2000
- POLLO M., *La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nella regione Marche*, Regione Marche, Ancona 2001.
- POLLO M.(a cura di,) *La porta stretta: i percorsi verso l'esclusione sociale*, Ceis, Roma 2001.
- POLLO M., *Animazione Culturale. Teoria e metodo*, LAS, Roma 2002.
- POLLO M., *Animazione culturale*, Elledici, Torino-Leumann 2002
- POLLO M., *Eccessiva-mente*, Franco Angeli, Milano 2002
- POLLO M., *Il volto giovane della ricerca di Dio*, Piemme, Casale Monferrato 2003

SAGGI IN LIBRI COLLETTANEI

- POLLO M., *La profession éducative et la dimension socio-culturelle*, in: AA.VV.. *Les Cahiers de l'Association Européenne des Centres de Formation au Travail Socio-Educatif*, OIT, Turin 1995
- POLLO M., *Le sfide della complessità sociale alla prevenzione*, in AA.VV., *Nord Africa, Sud Europa*, Ceis, Roma 1999
- POLLO M., *Appunti per una ricerca sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nella regione Marche*, Regione Marche, Ancona 1999
- POLLO M., *È possibile animare in Strada?*, in AA.VV., *Pianeta Infanzia, Dossier Monografico: in strada con bambini e ragazzi*, Istituto degli Innocenti, Firenze 1999
- POLLO M., *Essere giovani in Europa occidentale*, in Pontificio Consiglio per i Laici (a cura di), *Insieme sulle strade d'Europa*, Città del Vaticano 1999.
- POLLO M., *Il volontariato per la formazione dei giovani*, in Pati L.(a cura di), *La giovinezza, un nuovo stadio per l'educazione*, La scuola, Brescia 2000

- POLLO M., *Il vissuto giovanile del tempo*, in Tonelli R. e Garcia J. M. (a cura di), *Giovani e tempo*, LAS, Roma 2000
- POLLO M., *Le sfide dell'abitare una società complessa*, in AA.VV., *L'animazione socioculturale*, Quaderni di Animazione e Formazione, EGA, Torino 2001.
- POLLO M., *Quando genitori e figli si parlano*, in AA.VV., *Questa casa non è un fast-food*, Editrice Monti, Saronno, 2002.
- POLLO M., *Dal concetto di sanità al concetto di salute: la prevenzione come promozione*, in *Orizzonti Scuola*, 7/2001

CLAUDIO CIPPITELLI

“NUOVI CONSUMI, NUOVI ATTEGGIAMENTI DEGLI ADULTI”

1. Alcune premesse

Avevo vent'anni. Non permetterò
a nessuno di dire che è la più
bella età della vita.

Paul Nizan, *Aden Arabia*

Poche questioni sembrano autorizzare commenti, valutazioni, inferenze come la cosiddetta questione giovanile. Cultori ed esperti di scienze sociali ed umane, psicologi e sociologi, antropologi e storici, politici e medici, ma anche giornalisti, cantanti, commentatori di costumi aggiungono quotidianamente i loro studi e riflessioni alla ormai sterminata letteratura sul tema. Poche stagioni della vita dell'uomo contemporaneo sembrano venire così minuziosamente osservate e commentate, e tali osservazioni e commenti sono sempre più informati dalla preoccupazione.

La giovinezza, intesa fino a pochi decenni fa come una stagione di spensieratezza, di allegria e di incoscienza, è divenuta di colpo una stagione della vita umana ad alto rischio: i problemi che un ragazzo sembra dover affrontare appaiono agli adulti occidentali così tanti e di una qualità così nuova da assorbire, realmente o virtualmente, buona parte delle loro preoccupazioni di studiosi, di genitori, di insegnanti, di attori sociali e politici. Il mondo adulto, già preoccupato, e molto, del proprio futuro in questa soglia di nuovo millennio, sembra osservare con lo stesso atteggiamento ansioso il mondo che ha costruito per sé e per quei giovani che, contenti o meno, questo mondo erediteranno e abiteranno.

La preoccupazione in alcuni si fa così pesante da consigliare una rimozione del problema. Rimozione che avviene attraverso la constatazione che la giovinezza così come è intesa oggi è un frutto della modernità, nata dall'assetto che il mondo occidentale ha assunto dalla rivoluzione industriale in poi, e che quindi non sarebbe una *età biologica* dell'uomo, quanto piuttosto una *espansione* di quello stretto ambito di vita compreso tra l'infanzia e l'età adulta. Una sorta di *limen*, dove il ragazzo si spoglia della *toga pretesta* ed indossa la *toga virile*, con tutti i riti di passaggio che la sterminata fantasia dei diversi gruppi umani hanno inventato, praticato e spesso imposto alla loro discendenza nei millenni. Bene, che l'adolescenza e la giovinezza nascano con la società industriale è, allo stato attuale della ricerca e del dibattito, una affermazione tanto giusta quanto ovvia. Ma non aiuta, in quanto la giovinezza risulta essere una invenzione della modernità tanto quanto le cosiddette *terza e quarta età*, anch'esse frequentate fugacemente e da pochi individui nel passato preindustriale. Inoltre, il fatto che nelle società moderne i giovani, anzi le *masse giovanili*, risultino spesso "parcheggiate" in attesa di una qualche forma di occupazione, induce qualcuno a considerare che nelle società rurali non meccanizzate questo non accadeva e i giovani erano "inseriti precocemente nel mondo della produzione e considerati adulti"¹. Non c'è dubbio infatti che per coloro che sopravvivevano alla elevata mortalità infantile, alle malattie epidemiche² e alle guerre, il lavoro non mancava (e spesso era tanto duro da essere considerato, per i moderni parametri, invalidante). Sono però i termini *lavoro* e *adulto* che risultano essere profondamente mutati dalle società rurali non meccanizzate alle odierne società industriali e postindustriali di stampo occidentale.

Non occorre un'analisi approfondita per vedere tali differenze: in questa sede è sufficiente invitare ciascuno ad uno sforzo di fantasia e mettere a confronto la gamma di bisogni che deve e può soddisfare una occupazione contemporanea (e il relativo stipendio) con i bisogni che si era in grado di soddisfare con il lavoro preindustriale. Altrimenti come sarebbe possibile il fenomeno che vede il medesimo continente (l'Europa) essere luogo di grande consumo giovanile, di disoccupazione giovanile di massa e nel contempo luogo di immigrazione da parte di tanti giovani di altri continenti? Ed essere adulto in un paese dell'occidente contemporaneo significa essere portatore dei medesi-

¹ GIANNI BORGNA, *Il mito della giovinezza*, Laterza, Bari, 1997.

² "Dal 1356 in poi alcune città francesi furono colpite di nuovo dalla peste, e non trascorse un solo anno fino al 1670 senza che diverse città del regno soffrissero sotto i colpi del morbo" J. Ruffié J.C. Sornia, *Le epidemie nella storia*, Editori Riuniti, Roma, 1985, p. 100.

mi diritti (civili, politici, sociali) di un adulto europeo del diciottesimo o diciannovesimo secolo?

Si dice inoltre che essere giovani rappresenterebbe una condizione transitoria, condizione che prima o poi muta, inevitabilmente cambia: al contrario dell'infanzia, dell'età adulta e della vecchiaia che, come tutti sanno, sono condizioni permanenti e perenni della condizione umana, anch'essa eterna³.

In realtà l'adolescenza e la giovinezza, come *fatto sociale storicamente determinato*⁴, rappresentano nell'economia di vita di un occidentale una porzione assolutamente rilevante di essa, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, e l'accesso e la fruizione congrua di tale età da parte di vaste masse di cittadini va ritenuta una vera conquista dell'uomo. Allora forse vale la pena di riconsiderare il modo in cui si transita da un'età all'altra, smettendo di pensare che una società complessa come la nostra possa produrre riti di passaggio identici per tutti, anzi che esistano necessariamente tali punti di crisi nelle vite individuali; è sempre più possibile pensare la vita di ciascuno collocata lungo un *continuum*, dove ciascuna età contamina la successiva, la accompagna e la condiziona. Compito degli adulti allora non è quello di ricordare ai propri ragazzi, in modo crociano, che l'unico loro compito è crescere, quanto piuttosto approntare gli strumenti e fornire le risorse affinché tale spazio di vita sia informato sempre più dalla formazione, dalla progettazione e dalla sperimentazione, sia dei singoli individui che di gruppo.

2. Giovane, giovinezza.

È difficile dare una sintetica definizione di giovani e di giovinezza. Il Dizionario di Sociologia di Luciano Gallino⁵ ne è una testimonian-

³ “Va inoltre detto che fra i principi in base ai quali si classificano le persone, l'età ha una caratteristica specifica ed evidente: è per definizione, dal punto di vista degli individui, una condizione transiente...una condizione provvisoria. In senso proprio, gli individui non appartengono alle classi di età, ma le attraversano.”

⁴ “È di fondamentale importanza considerare la gioventù non solo dal punto di vista delle determinanti biologiche, bensì anche come fenomeno condizionato socialmente e soggetto al mutamento storico.”...”Se si esplorano le connessioni tra l'elemento naturale e quello sociale negli eventi dell'età giovanile, risulta che già in fenomeni apparentemente di ordine soltanto biologico – quali l'età in cui inizia la pubertà, la durata e le proporzioni della crescita fisica, lo sviluppo della forza fisica o il verificarsi della muta della voce – svolgono un ruolo rilevante fattori di ordine sociale.”... “Un'indagine condotta a Vienna nel 1857 stabiliva chiare differenze tra i diversi strati sociali all'interno della popolazione urbana. L'età media della prima mestruazione era allora per la media borghese 15,7 anni, per le operaie 16,2, per le donne di servizio e per le lavoranti a giornata 16,8”. M. Mitterauer, *I giovani in Europa dal medioevo ad oggi*, Laterza, Bari, 1991, p.4.

⁵ LUCIANO GALLINO, *Dizionario di Sociologia*, UTET, Torino, 1978.

za: il termine giovani non ha una voce autonoma, ma si ritrova inserito in tre voci distinte: controcultura, generazione e marginalità. È abbastanza curioso notare che, nel medesimo dizionario, anche la voce *anziani* è rintracciabile in altri due termini, condivisi con il termine *giovani*: generazione e marginalità⁶. Maggiore fortuna si ha consultando il dizionario di Guidicini, La Rosa e Scidà⁷, che dedica ai giovani un articolo di due pagine, diviso in tre brevi capitoli: *la popolazione giovanile, i fenomeni emergenti ed elementi per un approccio alla problematica dei giovani*. Il primo capitolo inizia con una citazione che sottolinea le difficoltà che si incontrano nel tentare di dare una qualche definizione: “Non è chiaro quando inizi e quando finisca la giovinezza, ed è tutt’altro che chiaro che cosa essa significhi quando sembra in corso. Non c’è nessuna linea di separazione netta tra i vari stati biografici e la società moderna ha ben pochi – sempre che ne abbia – di quei riti di passaggio che, in molte altre società umane, segnano il punto di divisione tra fasi ben definite del cammino esistenziale di una persona”.

Anche sul versante della ricerca dedicata ai giovani si rintracciano difficoltà a definire con precisione il proprio oggetto di studio. Una incertezza, quella del ricercatore, che si specchia nella incertezza che caratterizzerebbe il campo e i protagonisti dell’indagine: “I giovani non sono più degli adolescenti, se l’adolescenza finisce con l’acquisizione della piena capacità sessuale di procreare, ma non sono ancora degli adulti, se la vita adulta significa piena assunzione di responsabilità sociali. I giovani possono allora venire definiti solo in negativo, come *non più e non ancora?*”⁸

Una definizione di provenienza sociologica, di August Hollingshead, comunemente accettata nell’ambito della sociologia della gioventù, può aiutare, anche in virtù della sua notevole genericità: “Dal punto di vista sociologico, la gioventù è il periodo di vita di un uomo in cui la società nella quale egli vive non lo considera più un bambino, senza peraltro riconoscergli pienamente lo *status*, i ruoli e le funzioni dell’adulto. Rispetto al comportamento, la giovinezza è definita attraverso i ruoli che il giovane deve e può svolgere nella società in base al suo *status*, quelli che gli si impone o gli si impedisce di svolgere. Non è definita da un particolare momento, ad esempio, la pu-

⁶ Non è da escludere che, con l’entrata delle cosiddette generazioni della contestazione nella terza età si possa aggiungere, anche per la voce anziani, il termine controcultura.

⁷ P. GUIDICINI, M. LA ROSA, G. SCIDÀ, *Sociologia*, Jaca Book, Milano, 1997.

⁸ BUZZI, CAVALLI, DE LILLO, *Giovani verso il duemila, quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, 1997, p.15.

bertà fisica, ma per forma, contenuto, durata e periodo del ciclo della vita in cui occorre è delimitata in modo diverso dalle varie culture e società”⁹. Hollingshead avverte dunque che la giovinezza è una costruzione sociale e culturale, in modo simile alle diverse età dell’uomo, ma in modo più accentuato rispetto alle altre. La sua forma, il contenuto e la durata sono decisi dalla forma, dal contenuto e dalla durata delle età che la precedono e la seguono: osservare i giovani senza interrogarsi cosa il mondo adulto impone o impedisce loro (o cosa vorrebbe imporre od impedire) non è sbagliato, è inutile.

Nell’introduzione alla Storia dei giovani¹⁰ Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt, partendo proprio da considerazioni analoghe a quelle appena riportate, evidenziano una caratteristica della giovinezza che sembra costituire la vera differenza con le altre stagioni della vita umana: “Da questo punto di vista, la giovinezza si caratterizza per il suo marcato carattere di *liminalità*. Infatti essa si colloca all’interno dei margini mobili tra la dipendenza infantile e l’autonomia dell’età adulta, in quel periodo di puro cambiamento e di inquietudine in cui si realizzano le promesse dell’adolescenza, tra l’immaturità sessuale e la maturità, tra la formazione e il pieno dispiego delle facoltà mentali, tra la mancanza e l’acquisizione di autorità e potere”.

Il concetto di *liminalità* sembra, più di ogni altro, caratterizzare ciò che viene definita come gioventù: al di là di conteggi statistici e demografici, di vincoli od opportunità legislative (patente di guida, diritto di voto, ecc.) resta il fatto che un individuo si sente giovane perché non è più (un bambino) ma non ha ancora compiutamente l’autonomia, l’identità, lo status, e il ruolo di un adulto. Non ancora compiutamente: ma è proprio nell’età giovanile che si ricercano e si sperimentano quegli ambiti di autonomia e quei profili di identità che definiranno, una volta approdati alla maturità, il ruolo e lo status. *Liminalità* non evoca alcun giudizio di valore: evidenzia il fatto che essere giovani non significa, in quanto tali, appartenere ad uno specifico gruppo o classe, quanto piuttosto che un individuo si trova, temporaneamente, in una condizione peculiare dello sviluppo psicofisico dell’uomo. Il concetto di *liminalità* presuppone che un individuo, in uno spazio temporale non rigidamente definito, ad un certo punto abbandoni definitivamente il confine, *limen*, e approdi ad un’altra stagione di vita.

⁹ Citato da MICHAEL MITTERAUER, *I giovani in Europa dal medioevo ad oggi*, Laterza, Bari, 1991, pp. 26-27.

¹⁰ G. LEVI, J.C. SCHMITT, *op. cit.* pp. VI, VII.

In Italia, e in forma diversa in molti paesi occidentali, tale limite sembra essere oltrepassato sempre più tardi. Come viene evidenziato dai dati statistici e dalle ricerche che hanno avuto come campo di indagine l'Europa¹¹, la soglia dell'età adulta è varcata con un ritardo (rispetto a tempi precedenti) sempre maggiore. Si parla di "moratoria prolungata"¹² per descrivere un fenomeno che vede i giovani "restare sospesi", prolungando gli studi, restando a casa con i genitori, differendo l'età del matrimonio sempre più in avanti, ovvero dilazionando quelle scelte che indicano l'abbandono definitivo dell'infanzia e dell'adolescenza e l'entrata nella vita adulta¹³. Il "restare sospesi" sembra essere una caratteristica, in particolare, della attuale generazione di giovani italiani: non ha per tutti, però, il medesimo significato. Infatti "se per i giovani delle classi inferiori corrisponde alla difficoltà di entrare nel mercato del lavoro e nella vita attiva, (...) per i giovani agiati questo rinvio manifesta il privilegio di poter attendere senza assumersi responsabilità. Nel primo caso il rinvio è subito, nel secondo è scelto".¹⁴

3. Marginali, marginalità.

Lacrime in gioventù indeboliscono
la vista nella vecchiaia.
Talmud

Eppure, parlando di giovani, piuttosto che il concetto di liminalità, con tutto il carico di possibili tematizzazioni che presenta, incontra maggiore fortuna quello di marginalità, il quale a sua volta evoca quelli di esclusione, disagio e devianza. Non è un azzardo affermare

¹¹ Si farà riferimento in particolare a: ALESSANDRO CAVALLI, OLIVIER GALLAND, *Senza fretta di crescere, l'ingresso difficile nella vita adulta*, Liguori Editore, Napoli, 1996.

¹² ALESSANDRO CAVALLI, ANTONIO DE LILLO, *Giovani anni 90, terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1993, pp. 217 e successive.

¹³ "Si può rappresentare l'ingresso nella vita adulta come una transizione che si effettua su due assi principali: un asse scolastico-professionale e un asse familiare-matrimoniale. Certe soglie sono particolarmente significative poiché introducono a nuovi ruoli sociali che delimitano le frontiere tra le diverse età: quattro sono particolarmente importanti: la fine degli studi, l'inizio della vita professionale, l'abbandono della casa dei genitori, il matrimonio." Cavalli, Galland, *op. cit.*, p. 3.

scolarità	lavoro	asse scuola-professione
vita presso i genitori	vita di coppia	asse famiglia-matrimonio
infanzia e adolescenza	età adulta	

¹⁴ Cavalli, Galand, *op. cit.* p.42.

che, sia nella letteratura dedicata, sia nell'immaginario collettivo, il ruolo sociale dei giovani è caratterizzato dalla concezione di costoro come marginali e, in quanto tali, potenziali devianti o destabilizzatori dell'ordine sociale, delle norme e dei valori predominanti. A questo proposito è illuminante quanto riportato in una ricerca dell'Università Salesiana di Roma. Il capitolo 1.6, *Emarginazione e condizione giovanile nella società complessa*, esordisce così: "A partire dal 1970 circa, il termine "marginalità" è stato ampiamente usato per descrivere la condizione giovanile *tout court*"¹⁵. Un'affermazione che gli autori tematizzeranno in modo esaustivo, costruendo un elenco delle nuove e vecchie forme di marginalità che riguardano i giovani. Accanto a forme di marginalità classiche quali la povertà, l'appartenenza a famiglie di emigrati, l'appartenenza a strati, gruppi e ceti in via di mobilità verticale discendente, marginali rispetto allo standard dell'efficienza psico-fisica, emergono nuove forme di marginalità. Queste ultime sono collegate a particolari consumi (dipendenze da alcool e da oppiacei) a determinati stili di vita in qualche modo auto-emarginanti (punks), all'appartenenza, con ruoli subalterni, alla criminalità organizzata; ma anche la disoccupazione (giovanile, intellettuale e di massa) gioca un ruolo forte nel sospingere verso quella periferia sociale fatta di non accesso alle risorse, esclusione dai consumi, negazione di un ruolo e uno status riconosciuto.

L'ultima forma di marginalità indicata dai ricercatori dell'Università Salesiana, merita una particolare attenzione, perché è intorno ad essa che il mondo adulto ha meno consapevolezza e verso la quale sono più incerte le strade da intraprendere. Essa attiene alla capacità o meno di soddisfare i bisogni detti post-materiali, di cui si è già detto in premessa, ovvero "il bisogno di identità, di autorealizzazione, di comunicazione interpersonale significativa, di tempo libero costruttivo, di sport e cultura, di partecipazione non subalterna; e in senso più vasto comprende anche i bisogni di sicurezza intersoggettiva (non-violenza, fraternità, pace) e l'aspirazione ad un universalismo senza frontiere (giustizia, uguaglianza di opportunità, diritti umani)."¹⁶ Sono bisogni verso i quali non è sufficiente semplicemente riallocare risorse: è necessario cominciare fornendo i luoghi (urbanistici, psicologici, sociali) dove questi bisogni possano trovare una loro formulazione condivisa ed una loro soddisfazione, anche parziale o momentanea. Mol-

¹⁵ Osservatorio della Gioventù – Università Salesiana di Roma, *Emarginazione e associazionismo giovanile*, Ministero dell'Interno, Studi, ricerche e documentazioni, Roma, 1990, p.146.

¹⁶ Osservatorio della Gioventù, op. cit. p.155.

te ricerche evidenziano i rischi connessi all'insoddisfazione dei bisogni post-materiali. Pierpaolo Donati, in uno dei suoi ultimi lavori di indagine sui giovani, scrive: "Il nuovo mondo giovanile ha meno problemi materiali di sopravvivenza, ma ha più povertà umane. Crescere nella "società degli individui", quella che pone l'io al centro delle scelte, non sembra offrire ai giovani quelle sicurezze relazionali, quella fiducia, quel senso di poter contare sugli altri, che sono essenziali per evitare di chiudersi in se stessi, e così diventare prigionieri delle proprie fantasie, e per contrastare ansie e timori e riuscire a non cedere di fronte alle derive depressive".¹⁷ Anche il Terzo Rapporto IARD rileva la ricerca e l'interesse delle giovani generazioni verso "beni relazionali". Scrive de Lillo: "In un mondo in profonda trasformazione i giovani sembrano auspicare una società che sia fondata più sul principio di relazione che sul principio di prestazione. L'attenzione verso gli altri e la richiesta di attenzione verso se stessi da parte degli altri sembra essere un atteggiamento largamente diffuso tra le nuove generazioni. Ciò significa particolare attenzione ai processi interattivi, alle relazioni interpersonali, alle capacità comunicative e, di conseguenza, al possesso dei codici necessari a leggere realtà differenziate e non riconducibili a principi comuni"¹⁸.

Uno degli elementi della marginalità riconducibile alla frustrazione dei nuovi bisogni post-materiali è rintracciabile nella crescente esigenza di preparazione culturale: una preparazione che attiene sia alla formazione scolastica, sia alla conoscenza e formazione sui nuovi linguaggi e codici della comunicazione informatica. Ma su ambedue gli ambiti il mondo adulto non sembra agire con la necessaria consapevolezza e competenza: "Prendiamo un altro capitolo. La scuola. I giovani hanno tutte le ragioni di pensare che la scuola sia abbandonata a se stessa, vale a dire affidata all'incuria di un corpo docente mal retribuito, in gran parte deluso e demotivato. Avete mai visto negli ultimi vent'anni un governo cadere sulla politica scolastica? Quanti, invece, sono caduti sulla questione dei media e delle frequenze"¹⁹. E ha ragione Cavalli quando continua la sua riflessione notando che pochi si preoccupano dei precoci abbandoni scolastici, ed ancora meno si impegnano

¹⁷ PIERPAOLO DONATI, Ivo Colozzi, *Giovani e generazioni*, Il Mulino, Bologna, 1997, p.281.

¹⁸ ALESSANDRO CAVALLI, Antonio de Lillo, op. cit., pp. 14, 15.

¹⁹ ALESSANDRO CAVALLI in *La generazione invisibile*, a cura di Ilvo Diamanti, edizioni del Sole 24 ore, Milano, 1999, pp. 255, 256.

nell'approntare un sistema di formazione professionale in grado di incontrare i bisogni dei tanti giovani ai quali non si adatta la scuola media secondaria così come attualmente si presenta.

4. Adulti competenti.

Sino a pochi anni fa, lavorare con i giovani è stato quasi sempre lavorare con giovani che già presentavano aspetti problematici, o per evitare (prevenire) che essi incontrassero rischi e problemi. O meglio, ciò che gli adulti consideravano rischioso e problematico. Tutta la legislazione in materia, come viene ampiamente tematizzato in altri contributi, era incentrata su questi presupposti. Il mondo adulto si accorgeva dei giovani, e individuava risorse a loro favore, solo in presenza di fenomeni indesiderati che coinvolgevano ampi settori del mondo giovanile. In Italia *policy* rivolte ai giovani sono entrate in agenda parlamentare solo quando la diffusione degli stupefacenti ha coinvolto buona parte di una generazione. È stato attraverso la legislazione in materia di droga, di delinquenza minorile e di prevenzione all'HIV che una quota significativa di risorse nazionali sono state indirizzate a favore di interventi rivolti alle ragazze e ai ragazzi del nostro Paese. Questa sorta di "peccato originale" connoterà l'intervento e le politiche pubbliche che si sono andate sviluppando dalla seconda metà degli anni '70, giustapponendosi a quelle rappresentazioni sociali dell'adolescenza e della giovinezza che proprio in quegli anni andavano formandosi, e che, in estrema sintesi, individuavano come multiproblematiche e in disagio le giovani generazioni.

Solo da qualche anno, sulla scorta di una più accorta legislazione in materia (valga per tutte la legge n.285/97), di nuove metodologie di intervento e di una nuova sensibilità sia della politica che dell'opinione pubblica, si vanno implementando attività rivolte alla generalità dei giovani; tali attività sono finalmente dirette a favorire la *promozione del benessere*, tanto individuale che di gruppo, piuttosto che alla prevenzione di un qualche fenomeno preoccupante. È lo stesso concetto di prevenzione che sta subendo una ridefinizione, sia in termini culturali che operativi: saltano gli steccati tra la classica tripartizione (prevenzione primaria, secondaria e terziaria) in favore di una sorta di *continuum* all'interno del quale ciò che conta è la (giovane) persona, i suoi bisogni, le sue scelte culturali, i suoi problemi, piuttosto che gli agenti patogeni, le devianze, i possibili rischi.

In estrema sintesi, gli elementi che hanno acquisito un'importanza decisiva nei modelli di intervento di molte strutture sia del settore pubblico che del terzo settore, tendono ad enfatizzare quanto detto finora; in particolare sembra essere ormai convinzione comune che sia necessario:

- il superamento di un approccio ammonitore e prescrittivo, a favore di uno stile di intervento che promuova la consapevolezza, la conoscenza, la socialità, la scelta, tanto individuale che di gruppo; le agenzie più avvertite si sono convinte che è velleitario pensare di somministrare *pillole informative-preventive* a individui e in contesti abituati a ricevere e selezionare una mole enorme di input provenienti dalle emittenti più diverse;
- la sostituzione di strategie puramente informative, *aspecifiche* ed *aterritoriali* (che hanno caratterizzato gran parte delle campagne contro la diffusione della droga o alla diffusione dell'HIV) con strategie rivolte prevalentemente al potenziamento (*empowerment*) delle abilità sociali dei gruppi giovanili, alla costruzione e ricostruzione dei legami intergenerazionali, al potenziamento delle reti naturali ed istituzionali all'interno delle quali i giovani possano trovare uno spazio di attività e di protagonismo;
- la opportunità di individuare, entrare in relazione e formare singoli *opinion leader* e *gruppi di pari*²⁰ che rendano i messaggi di prevenzione accettabili e condivisibili dal target giovanile. La metodologia di selezione e conduzione di gruppi di pari deve poter variare adattandosi ai diversi contesti e alla natura dei diversi gruppi individuati. La scuola è senz'altro un luogo dove attuare tale metodologia, ma è nella strada, direttamente in contatto con le aggregazioni spontanee che la *peer education* esprime tutto il suo potenziale educativo e formativo.

Solo a titolo di esempio vengono riportate alcune modalità di realizzazione di gruppi di pari sperimentati dallo scrivente:

1. *gruppo di pari costruito dall'équipe*: gli operatori incontrano i diversi gruppi naturali del territorio e, dopo un'osservazione delle dinamiche interne, propongono ad uno o due ragazzi (ritenuti *peer leader*) di ciascuna aggregazione naturale di far parte di un gruppo nel quale incontrare altri ragazzi e avviare insieme un

²⁰ “Da questo punto di vista assumono certamente grande importanza le cerchie sociali dei pari, che talvolta qualche osservatore frettoloso chiama sbrigativamente “branco”, dimenticando che ogni sistema simbolico trova fondazione e riscontro nelle relazioni dirette, faccia a faccia, nella microritualità della vita quotidiana: è in quell'ambito che ciascuno costruisce la propria immagine di sé e la propria reputazione; una dinamica ancora più importante in una società costruita sul capitale sociale e relazionale, sullo stile. Salvatore La Mendola in *La generazione invisibile*, op. cit. p. 212.

- percorso di formazione e confronto. Il gruppo non deve superare le venti unità. È possibile prevedere un gettone di presenza;
2. *gruppo “naturale”*: gli operatori selezionano un intero gruppo di giovani che frequentano un determinato luogo, li invitano presso la sede operativa e con loro avviano un’attività di formazione e confronto. La numerosità del gruppo è in questo caso determinato dalla numerosità del gruppo coinvolto;
 3. *gruppo “target oriented”*: gli operatori propongono un progetto da realizzare e chiedono la partecipazione, da protagonisti a singoli e a piccoli gruppi di giovani: l’esempio classico è la progettazione e la realizzazione di un evento musicale. Durante la costruzione dell’iniziativa l’équipe spiega ai gruppi il contesto all’interno del quale si inserisce l’evento, chiedendo ai ragazzi di dividerlo ed affidando loro il compito di veicolare parte dei messaggi. Sia nelle riunioni organizzative che nelle riunioni di bilancio si destinano momenti di confronto sulla tematica obiettivo del progetto di prevenzione;
- la necessità di porsi in modo positivo, attraverso modalità e strumenti che esprimano la volontà del mondo adulto di *conoscere per avere cura*, con rispetto, curiosità e competenza. Avendo la consapevolezza del valore dello stare di chi vuole avere una funzione pedagogica: stare sul territorio, stare con i gruppi, con gli individui. Stare per osservare, conoscere, essere conosciuti e riconosciuti, per interagire, proporre, ricevere: sapendo che non esistono alternative che non siano meramente persuasive (e quindi labili) *all’esserci significativamente*. Chi vuole fare prevenzione senza dare tempo alla relazione, tempo per *stare con*, nel quale esprimere le proprie capacità educative e nel quale apprendere, spesso non va più in là della testimonianza. Frequentare per un tempo adeguato il territorio aiuta inoltre a modulare il proprio intervento, adattandolo e cambiandolo per renderlo adeguato ad una realtà che non è mai conosciuta sino in fondo a priori: infatti, se un’équipe può essere formata sui contenuti e sulle metodologie del suo intervento, è nel rapporto con il campo che impara ad individuare (e tentare di sciogliere) i nodi problematici che impediscono ai giovani individui di esprimere comportamenti corretti e non rischiosi;
 - la centralità della strada nelle politiche di prevenzione. Infatti, in maniera informale, apparentemente occasionale ma nella realtà in modo stabile e condiviso, adolescenti e giovani di ambo i sessi trascorrono parte del loro tempo in quei mondi vitali che siamo abituati a chiamare *muretti*; lì, tra pari, si sperimenta la socialità, ci si

affranca, almeno in parte e per un po', dalla famiglia e dalla scuola, si scelgono e condividono idee, sentimenti, atteggiamenti, decisioni. Insomma anche al muretto si diventa adulti. Ed è proprio per il fatto che i ragazzi percepiscono il muretto, la strada, come uno spazio autonomo dove autodeterminare le proprie scelte che li rende luoghi nei quali deve essere possibile incontrare adulti che abbiano voglia di farlo. Adulti che adottino come premessa metodologica l'*epochè*, ovvero la sospensione del giudizio e del pregiudizio²¹, disposti a far valutare la propria credibilità e quella dei propri messaggi al di fuori dei terreni comodi delle istituzioni (scolastiche, mediatiche, politiche, religiose...). Degli adulti motivati da intenzionalità pedagogiche, che percepiscano se stessi come "agenti mobili" che "superino il modello del servizio *porta aperta* per assumere quello del servizio *porta a porta*"²².

Come già scritto nell'introduzione, non c'è dubbio che l'adolescenza e la giovinezza hanno assunto nella nostra epoca dimensioni assolutamente rilevanti.

Compito nostro, di adulti, è fare in modo che questo ampio periodo di vita sia maggiormente agito e meno subìto. Come? Ad esempio:

- a. abbandonando l'idea che il mondo adulto abbia il potere di "determinare" comportamenti *non a rischio* tra i giovani: le indicazioni maggiormente informate che provengono sia dal "campo" che dalla letteratura specifica dicono che intervenire, essere presenti nella *normalità* dei giovani, offrendo ad essi opportunità di conoscenza e di partecipazione, sono le uniche attività che possono favorire l'*autodeterminazione* di comportamenti *sani* e scelte consapevoli²³;
- b. avendo la consapevolezza che in una società complessa, nelle nostre metropoli, dare una risposta ad un bisogno risulta a volte difficile, *complicato*, anche per un adulto: spesso si impiega più tempo per individuare chi, quale istituzione, può dare indicazioni sulle modalità di accesso ad un determinato servizio, piuttosto che per accedere e fruire del servizio stesso. Se questo è tollerabile e in qualche modo risolvibile per gli adulti (o almeno per gli adulti della città dei "due terzi"), per un giovane, un adolescente, la distanza cognitiva che separa il *bisogno individuale e/o collettivo* dalla indi-

²¹ D. DEMETRIO, *Premessa e significati dell'educazione di strada*, in "Fuori orario" 1994, VIII, 1.

²² G. DEVASTATO, *Progetto Moby Dick. Un social travel bus nelle piazze di Napoli*, in "L'operatore di strada" a cura del Progetto formazione di Capodarco, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995, p. 117.

²³ A tale proposito si veda di L. REGOLIOSI, *Un approccio formativo alla prevenzione*, Milano, Franco Angeli, 1992.

viduazione di un servizio o di una opportunità e conoscenza delle relative modalità di fruizione, e quindi dall'accesso e fruizione del servizio e/o dell'opportunità, diventa una distanza reale, un percorso proibitivo, una soglia tanto alta da diventare insormontabile. Ed una soglia che risulta essere troppo alta di fatto diviene causa di esclusione: la città complessa diventa inevitabilmente la città ostile e complicata;

- c. abbandonando il progetto (tanto velleitario quanto pericoloso per le libertà di ciascuno) di costruire un mondo dove non esistano rischi, o meglio senza quei rischi ritenuti superflui dagli adulti, e convincersi che oltre che inutile (ogni attività umana presenta un livello di rischio) si corre troppo spesso il pericolo di confondere (e quindi proibire) l'attività con l'eventuale rischio connesso;
- d. smettendo di credere di poter capire tutto e subito quello che di nuovo accade nel mondo giovanile: davanti all'inedito è del tutto inutile assumere atteggiamenti saccenti e di sufficienza, mentre è senz'altro più utile farsi guidare dalla curiosità e dalla disponibilità a comprendere. Scrive Alberto Melucci: "I giovani non sono come tali attori conflittuali: solo l'identificazione di un campo di conflitti e la presenza di fattori congiunturali di attivazione possono fare della condizione giovanile il supporto di una mobilitazione antagonista. Ma quando questo avviene, le mobilitazioni giovanili funzionano da rilevatore, esse portano alla luce le domande profonde, i problemi, le tensioni che percorrono l'intera società".²⁴
- e. offrendo spazi fisici all'interno del territorio, dove si possa esprimere socialità e protagonismo, senza paura verso le eventuali forme di antagonismo che vi possono nascere: favorendo la creazione di luoghi e di esperienze dove sperimentare la crescita individuale e di gruppo, possibilmente fuori da circuiti commerciali, che al di là di ogni loro merito hanno il difetto di presentare un'unica soglia d'accesso: il denaro;
- f. considerando la struttura dei bisogni e dei nuovi bisogni che una società complessa propone, e talvolta impone, ai suoi giovani: una struttura dei bisogni sempre più esigente, che pone accanto alla richiesta di cose anche maggiore comunicazione, partecipazione, formazione, opportunità di identificazione. Spesso, questa ricca struttura dei bisogni si concretizza in una semplice soddisfazione di pulsioni consumistiche: si acquista e si consuma (e spesso si acquista

²⁴ Alberto Melucci, *L'invenzione del presente*, Il Mulino, Bologna, 1982, p. 89.

- semplicemente) a secondo del reddito familiare o individuale, in una relazione soggetto – oggetto il cui unico medium è il denaro; la soddisfazione di tale tipologia di bisogni non incontra difficoltà: basta avere i soldi, le *cose* sono lì, pubblicizzate e a disposizione. Diverso è il discorso in merito alla soddisfazione di quei bisogni detti *post materiali* ²⁵, che investono direttamente la sfera della qualità della vita sia individuale che collettiva. Sono bisogni di comunicazione interpersonale significativa, di autorealizzazione, di tempo libero non alienante, di cultura e formazione, insomma di partecipazione alla città in modo non subalterno. La privazione nella soddisfazione di tali bisogni non appartiene ad una determinata classe, ma riguarda ampi strati di popolazione giovanile: è legata direttamente alla capacità del mondo adulto di riferimento (famiglia, scuola, istituzioni del territorio, di farsene carico, semplificando e rendendo accessibile la città, il territorio, ai suoi abitanti più giovani. “Dare cittadinanza agli adolescenti, riconoscerli come “figli legittimi”, significa operare un’equa distribuzione di *provisions* e di *entitlements* tra le generazioni. In altri termini, la struttura della cittadinanza deve confrontarsi con le generazioni, non solo per la allocazione delle risorse (materiali, morali, culturali, naturali ecc.) di cui dispone una società, ma per la possibilità delle stesse di accedere lì dove questi beni sono o dovrebbero essere messi a disposizione”;²⁶
- g. in ultimo, tentando di abbandonare quell’approccio *cannibale* , che si fa in alcuni tratti *pedofilo* (come salta agli occhi osservando le sfilate di moda con modelle-bambine di 13 anni) che sembra caratterizzare gli adulti occidentali contemporanei nei rapporti con i loro ragazze/i (valga per tutti quella vetrina dei *desiderata* e dei costumi che è rappresentata dalla pubblicità).

²⁵ A tale riguardo si veda: a cura dell’Osservatorio della Gioventù – Università Salesiana di Roma, *Emarginazione e associazionismo giovanile* , Ministero dell’Interno, 1990, in particolare il paragrafo “Marginalità da frustrazione dei nuovi bisogni”, pp. 153, 154, 155.

²⁶ Centro Studi del Gruppo Abele, *Politiche e progetti per gli adolescenti* , Ministero dell’Interno, 1994, p. 300.

BIBLIOGRAFIA

- CAVALLI- FACCHINI, *Scelte Cruciali*, Il Mulino
MITTERAUER, *I giovani in Europa dal Medioevo a oggi*, Ed. Laterza
CANOVACCI, *Culture extreme*, Molteni
M. CORALLO, *I graffiti*, Xenia
AA.VV., *La generazione invisibile*, Il sole 24 ore
BAGOZZI, CIPPITELLI, *Giovani e nuove droghe: sei città a confronto*,
Franco Angeli
M. CROCE – A. GEMMI, *Peer Education*, Franco Angeli
SIMONE, *La terza fase*, Ed Laterza
P. PARDO, *Le video generation*, Xenia
DEL LAGO/MOLINARI, *Giovani senza tempo, il mito della giovinezza
nella società globale*, Ombre Corte
ANNA FABBRINI, ALBERTO MELUCCI, *L'età dell'oro*, Feltrinelli
F. CRESPI, *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia*, Carocci
BUSSI/CAVALLI, DE LILLO, *Giovani nel nuovo secolo*, Il Mulino
P. PARDO, *Le controculture giovanili*, Xenia tascabili

LIVIO COMIN

TRA BISOGNO DI INDIPENDENZA E RISCHIO DI DIPENDENZA

Le considerazioni che seguono si basano sulle conoscenze della *Psicologia Dinamica*, che a tutt'oggi si può ricondurre a quattro aree psicoanalitiche: 1) la Psicologia dell'Io derivata dalla Teoria psicoanalitica classica di Freud; 2) la Teoria delle Relazioni Oggettuali conseguente al lavoro dei membri della "Scuola Britannica": Winnicott e Melania Klein innanzi tutto; 3) la Psicologia del Sé derivata dall'approccio interpersonale di Sullivan e poi elaborata da Khout nei termini attuali; 4) la Psicoanalisi di Gruppo imperniata sulla teoria e sulla clinica di Bion e sul lavoro di Foulkes. Il denominatore comune di queste aree della Psicologia Dinamica è il concepire e l'esplicitare i fenomeni mentali come il risultato di un conflitto psichico.

Kurt Levin, a cui si attribuisce l'introduzione del termine e del concetto di "Psicologia Dinamica", sosteneva che non c'è niente di più pratico di una buona teoria. Certamente, come per curare i disturbi respiratori è necessario quantomeno conoscere il funzionamento dell'apparato respiratorio, così per curare i disturbi mentali è necessario conoscere quantomeno il funzionamento dell'apparato psichico. E per insegnare cosa serve conoscere? Si è detto che per insegnare il latino a Giovanni è necessario conoscere il latino e conoscere Giovanni. Ma che cosa vuol dire conoscere Giovanni? Innanzitutto le caratteristiche del suo funzionamento intellettuale e su questo mi pare si sia fatto molto nella scuola italiana. Lo sforzo più recente – e senz'altro l'iniziativa che stiamo condividendo – tende poi anche alla conoscenza del funzionamento del mondo interno di Giovanni e del funzionamento di Giovanni nel mondo esterno: famiglia, mondo dei pari, società.

a) *la dipendenza nello sviluppo evolutivo dell'individuo*

1) La qualità di *mammiferi* pone, fin dall'origine, la condizione umana in un assunto di dipendenza necessaria alla sopravvivenza. Tale dipendenza inizia a caratterizzarsi in maniera psicologicamente individualizzata attraverso le fantasie cosce ed inconse dei genitori prima e dopo il concepimento, i vissuti durante la gravidanza, la relazione fra feto e madre.

Diaktine evidenzia che "... il bambino faceva parte dell'*universo fantasmatico dei genitori* da prima del suo concepimento, completamente narcisistico dalle molteplici implicazioni.... La trasformazione di queste fantasie inconse alla nascita, sotto il peso della maternità percettibile, è una fase decisiva per il divenire del bambino." (Diaktine R. 1979)

I Cinesi, per altro, contano l'età cronologica con un anno in più; considerano cioè, come appartenente al tempo dell'individuo, i nove mesi di gravidanza ed i tre mesi che mediamente necessitano per la produzione delle cellule maschili e femminili da cui si origina il feto.

Se consideriamo che per esistere dobbiamo esistere nella mente di qualcuno (e quindi anche nei sogni di qualcuno), un bimbo, durante la gravidanza, può appartenere all'inconscio materno sia come un proprio organo sia come un corpo estraneo, ed avere quindi precursori psichici diversi. Presumibilmente i sogni in gravidanza di spazi architettonici che segnalano Birkenster e Breen (1992) sono collegabili anche a funzioni di metabolizzazione del *feto come corpo non estraneo*.

La regressione poi che comporta la gravidanza, è uno stato che riguarda sia la madre che la coppia genitoriale e che si struttura in un assetto psichico organizzato sull'oggetto *bambino che nascerà*; per cui "... il bambino, il suo corpo e le sue funzioni immaginative possono diventare ... la concretizzazione delle fantasie egodistoniche personali e di coppia, secondo le modalità della identificazione proiettiva, ed il figlio eredita su di sé il nucleo patologico condiviso della coppia genitoriale..... Il mondo del bambino è quindi, prima di tutto, il mondo interno dei suoi genitori" (Giannotti A. 1989)

Le fantasie dei genitori prima della nascita, cioè durante quell'anno in più che contano i cinesi, possiamo dunque considerarle come l'arredamento della stanza psichica che poi il bambino abiterà.

Il neonato vive poi in simbiosi con la figura materna (che propongo di considerarla con Winnicott come "mamma ambiente") e questo stato di *fusione primaria* è indispensabile al bambino non solo per la sua sopravvivenza ma anche per ogni successiva integrazione psichica

e competenza relazionale (Neri C. 1985). La fusionalità è dunque una modalità psichica “a priori” della mente e diviene patologica quando invece di esprimere la comprensione empatica ed il reciproco compenetrarsi di due mondi interni, concretizza necessità psichiche dell’adulto di un uso dell’altro come entità indistinta da sé (Tagliacozzo R. 1985). È in quest’area dell’esperienza infantile che vanno ricondotti anche i precursori di disturbi attualmente in espansione come i disturbi alimentari.

2) L’origine psichica dell’individuo avviene con un processo di integrazione, effettuato per mezzo dell’energia vitale (libidica) di isole sensoriali percepite dal neonato. Il fine di tale processo di “narcisismo primario” (Freud, 1914) è il raggiungimento di una entità stabile (Sé corporeo) da cui i “processi di investimento” possono proseguire su “oggetti esterni”. Le immagini isolate della madre si condensano progressivamente in una rappresentazione mentale stabile intorno al sedicesimo mese di vita; il processo di integrazione riguarderà poi altri “oggetti esterni”.

Nella relazione fra investimenti sugli “oggetti” esterni e risposte degli stessi a questi investimenti, si costituisce il *tessuto connettivo* dell’*affettività* e quindi gli elementi di qualità della *dipendenza umana necessaria* e gli eventuali precursori dei *processi psicopatologici*.

Il bambino è dipendente – parola, questa, chiave nella elaborazione psicoanalitica di Winnicott, dipendente in modo assoluto e senza saperlo, il che rappresenta una doppia dipendenza, che diverrà dipendenza semplice quando il bambino saprà di esserlo.

Il bambino è dipendente dalle cure materne per la sopravvivenza fisica e psichica (come ha ben evidenziato il lavoro di Spitz R.). La madre, o il sostituto materno, o comunque la “madre ambiente” attivano questa funzione attraverso la “preoccupazione materna primaria” (individuabile, per esempio, con lo spostamento della soglia del sonno).

La continuità, la stabilità, l’affidabilità delle cure materne denotano quello che Winnicott definisce una “madre sufficientemente buona” e sono determinanti all’acquisizione da parte del bambino della continuità dell’esistenza di sé stesso e quindi alla strutturazione (coesione) del Sé.

Le cure di una “madre sufficientemente buona” si riconducono, nei primi mesi di vita, al fatto che la madre risponde sufficientemente ai bisogni del lattante al momento giusto. Se il seno ed il biberon arrivano quando il bambino ha fame egli può avere l’*illusione* di creare l’oggetto, che sul piano di realtà viene invece semplicemente trovato. Tale esperienza è fondamentale affinché il Sé si costituisca come un **vero Sé** e non come un *falso Sé* (che si forma partendo da una “sotto-

missione fondamentale” all’ambiente). Il fatto che il bambino abbia l’illusione di creare l’oggetto, gli consente di vivere una breve esperienza di *onnipotenza* in cui può sviluppare la sensazione che il mondo e lui stesso siano reali. Il periodo dell’illusione è quello in cui si colloca l’*oggetto transizionale* (il primo possesso non-me) ed in cui è possibile il *gioco* anche come rappresentazione simbolica; l’illusione è la matrice degli oggetti culturali ed artistici: né dentro né fuori, né realtà interna soggettiva né realtà esterna condivisa.

Come si è accennato, esiste una relazione fra investimenti oggettuali e risposte a tali investimenti. In linea di massima possiamo dire che ognuno di noi ha bisogno che tale relazione abbia un sufficiente equilibrio, ossia che il livello di risposta che il mondo esterno dà ai nostri investimenti oggettuali sia sufficientemente gratificante e consenta così di mantenere l’assetto di scambio. Quando ciò non avviene oltre un certo limite (che è un limite individuale), abbiamo la formazione dei processi psicopatologici. Per comprenderne il meccanismo di base dobbiamo rifarci al “narcisismo primario”.

3) Lo *sviluppo libidico* attraversa delle *fasi* denotate da “oggetti psicologici” su cui avvengono via via gli investimenti, che nel loro divenire strutturano progressivamente l’apparato psichico dell’individuo e le caratteristiche della sua relazione con l’ambiente, da questo punto di vista si può sostenere che “il bambino è il padre dell’uomo che sarà”.

Freud, come sappiamo, in base alla zona corporea in cui l’energia libidica è concentrata, ha individuato tre fasi: orale, anale e genitale, collocando il complesso edipico in quest’ultima.

Sempre Freud per rappresentare lo sviluppo libidico ha usato la metafora di un esercito che avanza, conquista un territorio (una “zona”), lascia lì un presidio di soldati (una quota di energia libidica investita) e prosegue. Traumi ambientali e/o fattori costituzionali possono bloccare l’avanzata e creare una *fissazione*, ad esempio una fissazione anale; ma anche a processo ultimato, in una situazione particolare di stress, l’adulto può regredire ad una fase precedente e, “per salvarsi”, fermarsi lì con una fissazione.

Di passaggio, può essere utile ricordare che se Freud ha esplorato ed individuato il funzionamento dell’apparato individuale, quindi *intrapichico*, più recentemente è stato esplorato ed individuato il funzionamento dell’apparato gruppale, quindi *pluripsichico* (Bion W. 1961, Kaes R. 1992, Neri C. 1995). Ritengo anche utile segnalare che nella sua elaborazione teorica Freud ha proceduto con una progressione altamente strutturante, e va tenuto presente che nel frattempo ave-

va fondato la Società Psicoanalitica e aveva bisogno di tenerne coesi i membri: da qui la probabile spinta verso una forte attenzione del pensiero psicoanalitico al funzionamento dell'apparato intrapsichico della persona, piuttosto che una forte attenzione a come la persona "sente" il suo funzionamento.

Erikson (1959), analizzando gli aspetti psicosociali dell'ambiente, ha elaborato uno schema evolutivo secondo cui ogni fase è caratterizzata da una *crisi psicosociale*. Nella fase orale il bambino deve affrontare un conflitto fra fiducia di base e sfiducia di base, nella fase anale un conflitto fra autonomia e vergogna/dubbio, nella fase genitale – infine – un conflitto fra iniziativa e colpa.

Ma come finisce l'ultima fase, quella genitale, e quindi il complesso edipico? Verso i tre anni la fonte principale di piacere si orienta verso i propri genitali, ciò si accompagna all'intenso desiderio di essere l'unico oggetto d'amore del genitore di sesso opposto. Tutto questo provoca anche dell'angoscia. Nel caso del maschio la fonte dell'angoscia sono le fantasie di ritorsione da parte del padre e l'idea che tale ritorsione avvenga in forma di castrazione. La soluzione di questo conflitto, fra desiderio ed angoscia, avverrà verso i sei anni con l'identificazione col padre, cioè attraverso l'identificazione con l'aggressore (fantasticato). Questo processo porterà alla formazione del *Super-Io* (il giudice interno) che Freud considerò come l'erede del complesso edipico. Per la bambina, in cui l'equivalente dell'angoscia di castrazione è la paura della perdita dell'amore materno, Freud articolò dei meccanismi più complessi in parte dimostrati sbagliati (come la funzione dell'invidia del pene) dalla ricerca psicoanalitica successiva.

La fase edipica svolge un ruolo centrale non solo nella patogenesi delle nevrosi (disturbi d'ansia), ma anche nei maggiori disturbi di personalità (chiamati da alcuni autori "nevrosi del carattere") come quello isterico e quello ossessivo-compulsivo.

Prima di passare oltre, può essere utile segnalare il ruolo del meccanismo dell'*identificazione con l'aggressore* (che dai sei anni, una volta acquisito, diventa anche un meccanismo di difesa dell'Io) nei processi di apprendimento. Tali processi avvengono attraverso, quantomeno, una relazione, quella fra insegnante e studente. Ogni relazione è denotata da vissuti psichici. Se una relazione insegnante-studente si denota da vissuti ansiogeni di tipo persecutorio di una certa importanza, il meccanismo di difesa che può facilmente essere adottato è quello della identificazione con l'aggressore; ma è questo un meccanismo che, una volta terminata la relazione che lo produce, comporta la rimozione delle esperienze che ad essa si sono accompagnate: quando

l'aggressore se ne va, tendono ad andarsene anche, in questo caso, le conoscenze acquisite nella relazione con lui.

b) *la dipendenza nell'adolescenza*

1) Per considerare questa tematica è utile ricondurci, per sole finalità esplicative, ad uno schema cronologico che articola l'adolescenza in *cinque fasi*:

- preadolescenza, attivata da cambiamenti somatici che comportano una pressione pulsionale;
- prima adolescenza, caratterizzata dalla tendenza al rigetto degli oggetti genitoriali interiorizzati;
- adolescenza effettiva, caratterizzata dalla riattivazione del complesso edipico con il distacco dai primi oggetti di investimento, dalla caratterizzazione narcisistica e dalla comparsa del lutto;
- adolescenza tardiva, caratterizzata dalla formazione dell'Ideale dell'Io (che può essere considerato l'erede dell'adolescenza, come il Super-Io può essere considerato l'erede del complesso edipico) e dal consolidamento degli interessi individuali;
- tarda adolescenza, caratterizzata dall'accettazione di una possibile genitorialità.

Sintetizzando al massimo il processo psichico dell'adolescenza, abbiamo che i cambiamenti somatici con la conseguente pressione pulsionale, comportano delle trasformazioni nell'organizzazione del mondo interno della persona caratterizzate innanzi tutto dallo spostamento degli investimenti psichici dagli "oggetti primari" (figure genitoriali, ecc.) al *proprio corpo*. Queste modificazioni riguardano tre ambiti del vissuto del proprio corpo: lo schema corporeo, il corpo sociale, l'immagine del corpo.

Lo *schema corporeo* è l'assetto neuropsicologico derivante dal sistema senso-motorio, esso viene modificato sensibilmente dalle trasformazioni puberali. Il *corpo sociale* è la rappresentazione di Sé al e nel mondo esterno. Gli adolescenti, più o meno consapevolmente, si chiedono in continuazione se sono normali; per questa domanda, chi ha più potere di risposta sono i coetanei, il gruppo dei pari. Possiamo dire che gli adolescenti con il loro corpo fanno o cercano di fare una sorta di discorso sociale (la moda ed altre manifestazioni come il piercing ed i tatuaggi sono delle articolazioni di questo discorso), che mira da un lato a marcare delle differenze: dagli adulti, e dall'altro a registrare delle somiglianze: con i coetanei. *L'immagine del proprio*

corpo, infine, è l'elemento psichico più importante, essa si colloca nel tessuto connettivo dell'affettività, ha una funzione di "immagine stabilizzante" (Anzieu, 1974) ottenuta con un processo simbolico di rappresentazione di un confine. I vissuti sui confini sono di grande importanza e a volte di grande problematicità nell'adolescenza; alcune manifestazioni ipocondriache, le dismorfobie e sentimenti di estraneità che possono arrivare anche a forme di depersonalizzazione e derealizzazione, sono riconducibili ad instabilità nei confini dell'immagine del proprio corpo. Si tratta di un'immagine in perpetuo "rimaneggiamento" dentro un processo in cui il proprio corpo è l'oggetto di investimento primario e quando questo processo arriva al suo consolidamento, l'"oggetto corpo" e la sua immagine devono essere mantenuti integri in qualunque modo, solo il delirio potrà modificare l'immagine del proprio corpo.

Winnicott ha spiegato l'adolescenza come una "rottura" arrivando a dire che essa è come una malattia e che la questione cruciale è se le persone che sono vicine a questo "malato" sono in grado di sostenerne la malattia, molti autori hanno declinato l'adolescenza ponendo l'accento come essa sia un passaggio evolutivo, qui la proposta è di riassumere tutto quello che si è fin qui accennato con un'immagine: l'adolescenza come una *seconda gravidanza*, alla fine della quale l'individuo partorisce sé stesso (al termine del processo di separazione-individuazione).

2) Come nella gravidanza la placenta deve permanentemente mantenere un sufficiente stato di funzionamento vitale, così nell'adolescenza la mente dell'individuo deve mantenere una sufficiente *padronanza sul funzionamento pulsionale*. È come un capitano che deve governare una nave in un mare che attraversa continue tempeste. All'inizio sono tempeste ormonali, poi arrivano ad ondate e spesso simultaneamente tempeste emotive, interpersonali, sessuali, aggressive. Il minimo, in un viaggio di questo tipo, è ritrovarsi con oscillazioni dell'umore, ma può succedere di perdere la padronanza della nave. Le procedure di "salvataggio" a grandi linee sono di due tipi: anestetizzante e regressivo. Una scialuppa di salvataggio per una barca che sta affondando ha a che fare con quello che Freud chiamava l'*ascetismo* dell'adolescente. Di fronte all'impossibilità di mantenere la padronanza durante alcuni vortici pulsionali, una modalità difensiva è quella di non *sentire*: non sentire il freddo, non sentire la frustrazione, non sentire la fame, non sentire gli impulsi sessuali, ecc. Il disturbo più grave dentro questa tipologia è quello

dell'anoressia restrittiva (l'unica malattia mentale, per altro, che può avere come termine del decorso la morte).

Un'altra scialuppa di salvataggio è la possibilità di *regredire*, di sviluppare – per proteggersi dall'angoscia di un vortice che può essere vissuto come devastante – una forma di regressione episodica o stabile ad un assetto psichico precedente che possa consentire – a volte solo l'illusione – di uscire dal vortice. Disturbi adolescenziali come quelli del sonno, la bulimia nervosa e l'abuso di sostanze, che può poi arrivare ad una tossicodipendenza vera e propria, sono ascrivibili nel contesto di questa tipologia.

Una finalità di questo viaggio è anche quella di uscire dalla condizione di dipendenza e di passività dell'infanzia per entrare in una posizione attiva propria dell'età adulta. Per altro, l'attività sessuale, legata alla produzione di elementi genitali, permette l'accesso al piacere terminale e non più solo l'accesso ai piaceri preliminari e parziali delle zone erogene. Tutto ciò aumenta la tendenza a respingere i propri genitori, la cui presenza riattiva i conflitti edipici; ma questo spinge anche a rifiutare le identificazioni di base della propria infanzia, cioè le proprie immagini parentali. In tale contesto si colloca il pensiero della morte: come una persona che ha subito un lutto, il giovane rimane a volte invaso dal ricordo dei propri oggetti perduti ed il pensiero della morte gli aleggia nella mente. Si colloca anche, sempre in questo contesto, l'emarginazione psicologica volontaria, ossia la tendenza ad estraniarsi, a sentirsi diverso, soprattutto dalle figure familiari ed in linea di massima adulte.

3) È il *gruppo dei pari* che fra le altre funzioni ha anche quella di poter facilmente riportare "l'emarginato" nel mondo umano condiviso.

Le esperenzialità identificative ed affettive dei gruppi di appartenenza e di quelli di riferimento, offrono potenzialità integrative – o stimolazioni disintegrative – per il nuovo apparato psichico che scaturisce dall'adolescenza.

Le funzioni del gruppo dei pari sono molteplici ed interconnesse, volendo brevemente accennare agli aspetti più peculiari, va innanzi tutto ricordato che il gruppo dei coetanei è più importante all'inizio dell'adolescenza (13-15 anni) piuttosto che alla fine. Una fondamentale funzione del gruppo è quella di essere un mediatore dei processi di identificazione e di identità. Esso è anche un luogo di esternalizzazione delle diverse parti della personalità dell'adolescente, Il gruppo può anche essere utilizzato per veicolare la propria sintomatologia potenziale (Winnicott evidenzia come un gruppo

possa identificarsi – per ricercare nella diversità la propria individualità – con il suo componente più malato: depresso o antisociale).

Ma un gruppo consente anche scoperte altrimenti impossibili e vorrei ricordare, a questo proposito, il racconto che propone Claudio Neri nel suo libro “Gruppo” (1995).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANZIEU D. (1974) "*Le moi peau*" in Nuov. Rev. Psychiat., n. 9
- BIRKENSTER-BREEN (1992) "*Fantasie e realtà in gravidanza e nel periodo post-natale*" in Ammaniti (a cura di) "*La gravidanza fra fantasie e realtà*", Il Pensiero Scientifico Editore
- BION W.R. (1961) "*Esperienze nei gruppi*" Armando Editore
- BION W.R. (1970) "*Attenzione e interpretazione*" Armando Editore
- BOWBLY J. (1969) "*Attaccamento e Perdita*" Boringhieri Editore
- DIAKTINE R. (1979) "*Le psychanaliste et l'enfant*", Nouvelle Revue de Psychanalyse, n. 19
- ERIKSON E. (1959) "*Infanzia e Società*" Armando Editore
- FREUD S. (1905) "Tre saggi per una teoria sessuale" Boringhieri Editore
- FREUD S. (1914) "*Introduzione al narcisismo*" Boringhieri Editore
- GLOVER E. (1968) "*La nascita dell'Io*" Astrolabio Editore
- KAES R. (1976) "*L'apparato pluripsichico: costruzioni del gruppo*" Armando Editore
- MARINELLI S. (2001) "*Sentire*" Borla Editore
- NERI C. (1985) "*Fusionalità, agora e claustrofobia e processi schizoparanoidei*", Rivista di Psicoanalisi, 31,3
- NERI C. (1995) "*Gruppo*" Borla Editore
- NOVELLETTA A. (1986) "*Psichiatria psicodinamica dell'adolescenza*", Borla Editore
- TAGLIACOZZO R. (1985) "*Angosce fusionali: mondo concreto e mondo pensabile*", Rivista di Psicoanalisi, 31,3
- WINNICOTT D.W. (1965) "*Sviluppo affettivo e ambiente*", Armando Editore

MARIA ROSARIA DE MARIA

PERSONALITÀ, CRESCITA, FELICITÀ ED INFELICITÀ

Cos'è la personalità?

Ciò che si definisce personalità è una questione complessa e misteriosa ed il rischio è che la discussione si risolva in una chiacchiera pomposa e vuota. Questo ci dice Jung già nel 1932. Oggi, dopo molti anni, non siamo in grado di dire molto di più di definitivo. Ma intorno a questo concetto lavoriamo tutti continuamente, sia come singoli individui, sia come operatori, sia che siamo educatori, sia che ci troviamo a lavorare su quelli che vengono definiti disturbi di personalità.

Perché siamo interessati a definire o a lavorare intorno al concetto di personalità? Il perché ce lo indica sempre Jung attraverso alcune citazioni:

Solo chi è in grado di assentire consapevolmente alla forza della vocazione che gli si fa incontro dal suo più intimo essere, diventa una personalità; chi invece le soggiace, diventa preda del cieco corso degli eventi e ne viene annientato. (JUNG – Il divenire della personalità anno 1932)

Alla fin fine l'eroeè colui che scopre una nuova strada verso una superiore certezza. Certo si potrebbe lasciar stare tutto così come è, se questa nuova strada non esigesse assolutamente di essere scoperta e non funestasse l'umanità con tutte le piaghe d'Egitto finchè non la si sia trovata. (ibidem)

Se subentrano circostanze nuove, negli uomini mantenuti inconsapevoli dalla routine scoppia il panico, con tutte le sue impreve-

dibili conseguenze....La personalità è all'altezza del mutare dei tempi (ibidem)

Queste citazioni ci aiutano a capire due concetti fondamentali:

- 1) che la volontà di vivere e di divenire è intrinseca nell'individuo, ineludibile, fonte della vita intesa nel suo senso più profondo e, allo stesso tempo, origine del dramma umano e, a volte, della malattia umana. Potremmo dire che lo sviluppo della personalità è un azzardo, ed il tragico è che proprio la spinta alla realizzazione della vita interiore sia al tempo stesso il pericolo estremo e l'aiuto indispensabile.
- 2) D'altro canto colui che non si sviluppa, uso questo termine improprio ma descrittivo, può ritrovarsi svantaggiato nei confronti degli eventi imprevisti, gli eventi che non rientrano nella routine. Oppure può, schiacciato dalla noia, esplodere, creativamente o distruttivamente.

Le convenzioni, ciò che ci viene tramandato, di per sé, se non vengono individualmente elaborati e collocati all'interno di un sistema di valori che è fatto proprio, sono meccanismi inanimati, che colgono solo la routine della vita. Ma noi tutti sappiamo, per esperienza personale, che, se predomina la mera routine della vita sotto forma di convenzioni e tradizioni, *deve* aver luogo un'esplosione dirompente di energie. La direzione di questa esplosione è di nuovo un'incognita all'interno della quale può verificarsi un'evoluzione creativa o distruttiva.

Per esempio, il vissuto riportato dai tossicodipendenti è quello della noia, del vuoto, del non senso riempito con le sostanze. La sostanza ha la funzione di riempire, ma anche di dare stress, sprint, emozioni, vivacità, senso, piacere.

Molti altri autori, oltre Jung, hanno sviluppato la descrizione e la comprensione della spinta interna verso la crescita fisica, mentale e sessuale, verso la conoscenza, ma anche verso la ricerca del piacere e, in ultimo, della felicità.

La transizione dal periodo di latenza alla preadolescenza è segnata nella vita di un bambino, da una serie di perturbamenti.

...è solitario, narcisistico ed egocentrico...evita i genitori, ne sfugge la compagnia, diffida delle loro opinioni, deprezza i loro interessi, si ribella alla loro autorità, prova repulsione per il loro aspetto personale e le loro caratteristiche fisiche...desiderio di liberarsi...dalla

schiavitù emotiva di cui le fantasie infantili sono le temute superstite. ...i genitori quindi sbagliano quando si considerano i compagni naturali e i consiglieri dei loro figli che crescono. ...È di scarsa consolazione dire ai genitori che il comportamento dei figli non è altro che una reazione....al loro profondo attaccamento. (ANNA FREUD. Alcune difficoltà del preadolescente con i genitori - anno 1949.)

Vi ho citato questo scritto del '49 per sfuggire subito al rischio di ipotizzare felici tempi che furono, che invece non sembrano essere mai esistiti.

Sempre per sfuggire a eventuali rigurgiti nostalgici, vi cito altri brani dello scritto della Freud.

In nessun altro periodo della vita il bambino ha più bisogno di aiuto e di guida che in questo periodo transitorio con i conflitti esterni ed interni quasi schiaccianti...non vi è periodo in cui sia i genitori che gli educatori si trovano altrettanto impotenti se vogliono essere di aiuto (ibidem)

Il bambino non si propone deliberatamente il declino della moralità, lo scarso rendimento scolastico ecc. ...soffre molto più del suo ambiente:... ciò di cui ha bisogno è un aiuto nell'affrontare i conflitti...il suo senso di amarezza e di isolamento (ibidem)

Sono poche le situazioni nella vita più difficili da fronteggiare che quella nella quale ci si trova quando un figlio o una figlia adolescente fanno il tentativo di liberarsi (ibidem)

Nel 1923 Siegfried Bernfeld (1923) parla di adolescenza maschile protratta indicando questi tre fattori predittivi:

- *la frustrazione dei desideri sessuali infantili è stata distruttiva per il narcisismo del bambino,*
- *le fissazioni incestuose ai genitori sono state di eccezionale forza e si sono mantenute per tutto il periodo di latenza,*
- *il Super Io si è instaurato precocemente, si è nettamente delineato rispetto all'Io e gli ideali in esso contenuti sono altrettanto investiti di libido narcisistica quanto di libido oggettuale.*

(A. FREUD – Adolescenza – Opere vol. 2° - Boringhieri 1957)

La consapevolezza dell'eternità umana del conflitto del giovane con se stesso e con l'ambiente, ci può aiutare ad accettare il grande lavoro e la

grande inquietudine, se non sofferenza, che anche come adulti dobbiamo affrontare, sia che siamo genitori sia che siamo educatori.

Ci può anche aiutare a capire che la sofferenza che viviamo o che vivono i nostri ragazzi, non è a causa di uno o più errori commessi, ma, molto spesso, è intrinseca al processo vitale della crescita.

L'adolescenza è caratterizzata dai cambiamenti fisici e psichici che debbono condurre la vita sessuale alla sua definitiva strutturazione.

L'equilibrio interno conquistato, benché caratteristico di ogni individuo e per lui prezioso, è soltanto preliminare e precario:.....tale equilibrio deve essere abbandonato per permettere che la sessualità adulta sia integrata nella personalità ...i cosiddetti tumulti adolescenziali non sono altro che le indicazioni esterne del fatto che stanno verificandosi siffatti accomodamenti. (ANNA FREUD – Adolescenza)

Normalmente l'organizzazione dell'Io e del Super Io, strutturati nella latenza, si altera sufficientemente da accogliere le nuove, mature forme della sessualità. In casi meno favorevoli, un Io rigido, immaturo riesce ad inibire o deformare la maturità sessuale, in questi casi si crea un'enorme confusione e caos.

Ma anche nelle evoluzioni favorevoli, l'atmosfera nella quale l'adolescente vive è caratterizzata da angosce, euforia o profonda depressione, facili entusiasmi, estrema disperazione, appassionate preoccupazioni intellettuali o filosofiche, smanie di libertà, senso di solitudine, sentimento di oppressione dei genitori, rabbie impotenti verso il mondo adulto, infatuazioni erotiche, fantasie suicide, ecc..

I legami oggettuali infantili si ripresentano in tutta la loro forza creando forti angosce di inglobamento. Le difese possono essere:

- *La fuga* dai genitori, repentina ed improvvisa che lascia un grosso desiderio di compagnia che può portare ad investire figure diametralmente opposte, *i capi*, oppure bande di coetanei. Il risultato desiderato è di sentirsi libero e sviluppare indifferenza o addirittura durezza verso la famiglia. Questo processo, normale, può essere eccessivamente subitaneo e affrettato: sensazione di libertà, diminuzione delle angosce.
- *Inversione dell'affetto* amore in odio, la dipendenza in ribellione, il rispetto e l'ammirazione in derisione e disprezzo: intensa sofferenza personale.
- *Ritiro della libido verso il sé*: le angosce e le inibizioni bloccano la strada verso la ricerca di nuovi oggetti fuori dalla famiglia, ciò porta ad investire Io e Super Io fino ad inflazionarli.

- *Regressione*: angosce fortissime possono portare ad una identificazione primaria con gli oggetti fino ad un'alterazione della propria personalità, fedeltà assoluta all'oggetto esterno. Paura di abbandono emotivo e paura di perdita dell'identità
- *Adolescente ascetico*
- *Adolescente che non fa compromessi.*

Nelle prime quattro difese, normalissime e messe in atto da qualunque adolescente:

- *fuga,*
- *inversione dell'affetto,*
- *ritiro della libido verso il sé,*
- *regressione,*

troviamo le caratteristiche della dipendenza patologica.

Ossia nello sviluppo normale sono insite le caratteristiche e le condizioni che, se vissute in anticipo rispetto alla maturità effettivamente conseguita, o se caricate di energia in più, possono portare ad un'evoluzione problematica.

D'altro canto il soggetto adolescente è figlio dell'ecosistema all'interno del quale cresce.

Quindi il passaggio successivo e necessario è inserire il processo che stiamo analizzando all'interno del clima culturale e sociale in cui viviamo per poterne capire le possibili interpretazioni e le possibili difficoltà.

Se partiamo infatti dalla considerazione che il processo di formazione della personalità sia assolutamente individuale e, soprattutto, che sia estremamente individuale o unica "la voce interna" a cui rispondere, dobbiamo metterci in un'ottica di osservazione e rispetto di tutte le possibili interpretazioni.

Le specificità culturali e sociali all'interno delle quali cercheremo di inserire la lettura della preadolescenza ed adolescenza attuali e delle loro possibili evoluzioni dolorose o distruttive, saranno:

- *La socialità come obbligo*
- *La felicità da possibilità a diritto a dovere / Il problema dell'educazione alla felicità*
- *Creazione di valore*
- *Il rendimento scolastico come "condizio sine qua non" di inserimento e riconoscimento sociale.*
- *Necessità/difficoltà di un'educazione affettiva*

L'elaborazione dei vissuti sopra esposti, l'elaborazione della nuova istanza sessuale, la necessaria separazione dai genitori per lo sviluppo della propria identità autonoma è favorita dalla presenza e dall'acquisizione emotiva profonda dell'amico/amica del cuore e del gruppo dei pari.

Parlando dell'adolescente maschio Pietropoli Charmet ci dice.

L'amico serve per poter entrare nel mondo dell'avventura... (PIETROPOLI CHARMET Amici, compagni, complici, 1997)

L'amico regala la possibilità di rappresentarsi coraggioso, cioè capace di avventura, di attraversare la zona buia, l'ignoto, cioè il non detto dalla madre o il proibito, cioè l'interdetto del padre... (Ibidem)

Mentre quindi l'esplorazione dello spazio sociale è una vicenda riconducibile ai valori paterni ed è inquadrabile nei complessi fenomeni che nel loro insieme compongono il quadro della "nascita sociale", la fame di avventura è una vicenda che riguarda il distacco dalla madre, quindi il processo di separazione dal noto, dal domestico, dal familiare e la spinta verso il rischio, l'ignoto, il pauroso. (ibidem)

e dell'adolescente femmina:

...L'amicizia fra giovani femmine è quindi anche al servizio del processo di separazione ed emancipazione dalla madre (ibidem)

Sostituita la madre con l'idolo, il più è fatto perché ora al posto dell'idolo andrà il sé femminile ed inizierà il lungo studio per utilizzare la femminilità come principale strumento di emancipazione dalla madre, ma anche come premessa per il suo successivo ritrovamento... (ibidem)

...l'amica ha il compito di mitigare i sentimenti di colpa che ogni adolescente sperimenta nei confronti della madre, cercando di rendere legittimi i naturali desideri di autonomia e di conquista di un'identità diversa da quella mestamente proposta dalla madre, spesso troppo rinunciataria e sottomessa agli occhi della figlia (ibidem)

Vediamo così l'importanza evolutiva dell'amicizia, la sua preziosità ed indispensabilità nello sviluppo dell'adolescente, maschio o femmina che sia. Nei due sessi l'amicizia ha compiti diversi ma ugualmente imprescindibili.

Nel maschio è l'addestramento del giovane guerriero, nella femmina è l'elaborazione della specificità femminile, con la riflessione sulla femminilità e la maternità.

Il maschio è chiamato dal suo compito penetrativo, la femmina dalla cavità generatrice. Queste specificità conducono all'identità di genere, ma ad ambedue sottende sia il distacco dalla madre, intesa come cavità sicura e protettiva, sia la riflessione e la determinazione sulla propria *collocazione sociale*.

L'avventura è quindi un significante dell'iniziazione virile adolescenziale che ha bisogno di prove o meglio del superamento delle prove per poter ritenere superato quel determinato livello e potersi dare l'abilitazione a fare l'ingresso nel rango di quelli che affrontano altri rischi ed altre prove iniziatiche ancor più difficili.

Il progetto avventuroso è del tutto antimaterno e proprio per questo motivo il pensiero più difficile da tollerare riguarda l'ansia della madre. L'amico serve a rendere tollerabile la rappresentazione della madre atterrita. È inoltre il testimone senza il quale l'avventura non può essere realizzata.

Fin dove si spingerà il desiderio e il bisogno di avventura?

Le proprie colonne d'Ercole ognuno le colloca dove la sua storia e la sua educazione familiare gli impone di collocarle: c'è chi le pone poco al di là del muretto delle mura di casa, chi al di fuori del quartiere, chi nel tempo dilatato della notte, chi nel sesso, chi in varie forme di devianza, chi nell'uso delle sostanze stupefacenti, ecc.

Di nuovo troviamo una linea di confine fra l'evoluzione normale e quella patologica. Potremmo dire che le colonne d'Ercole saranno tanto più lontane quanto la dipendenza è forte e non è stata soddisfatta o non riesce ad essere elaborata.

Il maschio ha bisogno, però, poco dopo, di separarsi anche dal padre, ma la separazione dal padre è più impegnativa di quella dalla madre. Infatti quest'ultima coincide con i valori generali della crescita; la madre è per antonomasia la rappresentante della dipendenza, del bisogno, della tutela infantile, delle coccole che ti trattengono. Prenderne le distanze è quindi un obbligo evolutivo e spesso gli adolescenti lo fanno usando le cattive maniere.

Invece separarsi dal padre non è così semplice e naturale,

..poiché i valori del padre generalmente sono congrui con quelli della crescita, dello sviluppo delle competenze, della socializzazione, dell'aumento delle responsabilità e quindi della mobilità territoriale e

dell'autonomia. Ufficialmente quindi il padre risulterebbe essere un alleato del processo di separazione dalla madre e dai privilegi dell'infanzia e non un avversario da battere... (Ibidem)

Inoltre, attualmente, il padre si aspetta di essere obbedito per amore e non per paura, come invece succedeva un tempo. Ecco perché c'è bisogno di un amico per imparare a disobbedire al padre e a fare a meno di lui. Con l'amico si inizia a riformulare i principi ideali "nuovi ed unici" ai quali bisogna sapersi ispirare per essere un uomo all'altezza delle proprie aspettative.

Si disobbedisce al padre per amore dell'amico e per rispettare i nuovi valori: è quindi una disobbedienza imposta dall'amore e non dall'odio; quindi è tollerabile; ..non c'è però sentimento di colpa poiché non è per distruggere che si sta lavorando, ma per costruire nuove immagini e nuove rappresentazioni più consone al progetto di crescita (ibidem)

Così la lotta all'autorità continua a far parte dell'apprendistato dell'ex bambino che s'appresta a diventare giovane maschio adulto, sessualmente e socialmente maturo.

La storia della cultura della nostra specie ha nel corso dei secoli costruito una ridda di riti di passaggio e di iniziazione, tutti orientati a socializzare la nascita di un nuovo guerriero oltre che di un nuovo soggetto sessuato nel gruppo degli adulti...l'attuale organizzazione sociale ha abrogato questi riti lasciando solo il ragazzo a gestire la questione della propria forza fisica e le proprie fantasie...di battersi...mettersi alla prova e farsi rispettare..Nel frattempo a gestire il difficile passaggio è la relazione di amicizia fra coetanei maschi, all'interno della coppia amicale o del piccolo gruppo di aspiranti guerrieri più o meno pacifici.

Potremmo andare avanti ancora per molto in questo argomento affascinante, ma vorrei ora spostarmi sul versante femminile

Proprio ora che le differenze culturali sono meno drastiche in nome delle pari opportunità è più appariscente la differenza di contenuto, di sostanza, di funzioni e di destino fra gli adolescenti dei due sessi.

Attualmente il progetto per il proprio futuro, cioè la definizione della propria vocazione, l'adolescente femmina la costruisce prevalentemente pensando a come interpreterà da grande il proprio ruolo so-

ziale e a come gestirà la propria femminilità. Nella maggior parte dei casi desidera realizzarsi sincronicamente in ambiti diversi: sociale, femminile e materno.

Diventa quindi importante per lei indovinare il tipo di lavoro col quale vorrà esprimersi e realizzarsi socialmente e decidere le modalità ed i valori ai quali vorrà delegare l'organizzazione della propria vita sentimentale e sessuale.

Questo compito riflessivo e decisionale lo svolge all'interno della relazione amicale. La scelta dell'amica è perciò difficile e rischiosa.

Le adolescenti lo sanno bene; ed infatti si muovono con grande circospezione. Perché all'interno della relazione amicale si svilupperà una grande capacità di decisione, di approvazione o rifiuto dei vari modelli possibili. Infatti una delle caratteristiche centrali della relazione amicale adolescenziale è un'elaborazione *dettagliata e verbale* dei principali temi femminili.

L'amica "giusta", è una risorsa straordinaria per realizzare la crescita, una crescita seguita e commentata da una persona affidabile, priva di invidia ed ambivalenza

Molte donne adulte conservano un ricordo prezioso della loro amica dell'adolescenza, molte altre, invece, conservano una sorda ostilità per la loro amica di un tempo.

Bisogna quindi sentire che l'altra non è una donna pericolosa, che ha perciò la possibilità di parlare dei sentimenti, del corpo, dei desideri. L'altra è una specie di alter ego con cui pensare i pensieri difficili e di buttarsi nelle esperienze.

La funzione della parola nell'amicizia femminile è determinante, così come lo è l'azione nell'amicizia virile, le ragazze parlano tra loro molto più a lungo e approfondiscono anche i dettagli, avanzando mille ipotesi sul senso reale dell'evento. Usare molte parole significa avere bisogno di trasformare affetti profondi in pensieri consapevoli. (ibidem)

I maschi rimangono più in superficie quando sono adolescenti, perché sono più distratti da ciò che è attorno a loro, che attirati da ciò che è dentro di loro, nelle profondità delle cavità generative, come invece avviene per le ragazze, costrette a cercare nelle profondità di se stesse la verità affettiva.

Le ragazze scoprono presto che si impara di più ad ascoltare. Soprattutto si impara consigliando, interpretando il ruolo dell'esperta dei segreti degli uomini. L'amica è quella con la quale si crea cultura orale sui principali temi della vita sentimentale e, soprattutto, ha come obiettivo identificare e mettere bene in chiaro tutti i misteri del corpo femminile e materno.

Le ragazze sono quindi spinte alla ricerca di verità difficili, lavorano anche per i futuri compagni che rimarranno molto stupiti dalla loro maggiore accortezza e sensibilità nei confronti di ciò che succede nelle profondità più riposte della relazione.

È una competenza che le donne conquistano nel corso della loro adolescenza, in compagnia di amiche specializzate nell'arte di amare e soffrire, che mai si arrendono nell'imperscrutabilità degli eventi amorosi, sentendo invece sempre l'obbligo naturale di capire, approfondire e definire i motivi reali per i quali ci si ama e ci si lascia. (ibidem)

Sentirsi preziosa è una faccenda fondamentale all'inizio della marcia verso la conquista dell'identità femminile. La rappresentazione di sé come preziosa ha quasi sicuramente origini remote, nell'infanzia e soprattutto nel rapporto con lo sguardo di ritorno della madre e successivamente con l'opinione del padre.

Durante l'adolescenza è lo sguardo di ritorno della famiglia sociale, cioè dei coetanei investiti di valore e significato affettivo, ciò che determina la percezione della capacità potenziale di attrarre. È così che la giovane femmina preadolescente ed adolescente si imbatte ben presto nel mito della bellezza e della magrezza complicando non poco la già tribolata marcia evolutiva dell'adolescente femmina verso la conquista del sentimento di femminilità.(ibidem)

È molto difficile descrivere i meccanismi psichici che vengono utilizzati dalla coppia di amiche per lavorare psicologicamente sulla seduzione, per rendere pensabili certi pensieri difficili.

Ciò di cui stiamo parlando, che è in discussione infatti è una cosa molto seria: si tratta della conquista della rappresentazione di sé come capace di condurre a sé il ragazzo che piace; vale a dire la capacità di sedurre chi si desidera.

La paura è di non saper trattenere all'interno della relazione il ragazzo che piace. Questo ha a che fare con il timore di non saper contenere il pene dell'uomo come precursore del feto e del bambino e di farsi contenere dal padre del bambino. (pensiamo a tutte le fantasie femminili sulle dimensioni della vagina e dell'utero, che fanno da contraltare alla preoccupazione maschile sulle dimensioni del pene)

L'acquisizione della gestione di come si voglia utilizzare la propria corporeità e la propria estetica, quali l'abbigliamento e tutto ciò che riguarda l'aspetto corporeo è divenuta una faccenda molto più importante che in passato. In questo contesto socioculturale sono aumentati i disturbi gravi della condotta alimentare. Da quando l'essere sociale non è più rigidamente codificato dalla tradizione e dai suoi valori di riferimento, per una giovane adolescente può non essere facile decidere da quale idea di femminilità lasciarsi ispirare nella costruzione della propria identità di genere.

Le ragazze troppo magre hanno rinunciato a capire chi sono e cosa vogliono da un punto di vista psicologico e hanno scelto di essere il loro corpo magro, l'identità corporea ha sostituito quella psichica. (ibidem)

Riuscire a modellare il corpo secondo le proprie decisioni significa darsi la dimostrazione di avere in mano il potere decisionale nei confronti dell'istinto, quello della fame, ma sullo sfondo è alla sessualità che è rivolto il tentativo di controllo. Significa inoltre celebrare il proprio trionfo sulla madre attraverso il suo simbolo, il cibo, dimostrando al mondo la propria autonomia, anche se in modo molto rischioso.

Vengono così raggiunti due scopi adolescenziali. Il controllo sugli istinti che rischiano di travolgere e il distacco, seppur apparente e puramente simbolico dalla madre.

Nell'amicizia adolescenziale c'è un altissimo grado di complicità ed il segreto è un valore assoluto. È così che all'inizio sia il consumo di una sostanza stupefacente che l'avvio di una tragica dieta è sempre un evento tipicamente amicale e relazionale. Ovvero avviene all'interno della relazione: l'amico ne è spettatore, complice nel segreto anche se quasi mai istigatore, se non per esempio.

Ci può essere infatti un'emulazione della spericolatezza dell'altro o un desiderio di far parte del gruppo degli audaci o dei trasgressivi.

Più spesso, l'amico o l'amica del cuore tentano di salvare colui o colei che è in pericolo avvalendosi delle ragioni della relazione ami-

cale o del gruppo. Quasi mai avvertendo l'adulto. Al limite l'amico diventa muto e si allontana. Del resto la sfiducia nei confronti degli adulti è all'origine del potere dell'amicizia con il o la coetanea e il bisogno di conservare il segreto comunque vadano le cose è una condizione indispensabile perché esista un'amicizia.

Lo sviluppo della dipendenza patologica vera e propria da sostanze o da cibo è però di solito un evento solitario, fa perdere gli amici, isola, con lo stesso risultato di una prolungata dipendenza dalla madre, aggiungendo al danno la beffa. Il gruppo riesce a sopravvivere finché l'uso o la dieta sono saltuari o trasgressivi o di ricerca, laddove si instaura la compulsione il gioco diventa regressivo ed isolante.

Vorrei però anche accennare all'imperativo sociale dell'amicizia come fonte di disagio adolescenziale e fonti di possibile abuso di sostanze, soprattutto eccitanti. Abbiamo visto che avere amici è individualmente necessario, ma socialmente parlando, avere amici fino a non molti anni fa era una fortuna, una caratteristica personale, un auspicabile evenienza della vita. La nuova caratteristica, acquisizione degli ultimi anni, è che è diventato appunto un imperativo sociale. Sta diventando un elemento di emarginazione o di discriminazione o di giudizio sociale l'aver o non avere amici. Ci si è sempre preoccupati per le compagnie che il figlio aveva, pensiamo a *Cuore* di De Amicis, così come è sempre stato un luogo comune che fosse un bene avere amici, ma l'obbligo è un'altra cosa. È il sentirsi diverso se, è definire problematica una persona se, ecc.

Cosa possiamo dire o cosa possiamo farne, o come possiamo trattare della timidezza o della riservatezza o del ripiegamento su di sé, della delicatezza dell'incontro con l'altro nel momento in cui l'amicizia non è più un valore dello spirito, un'occasione evolutiva, ma uno dei parametri di successo sociale fin dalla prima infanzia?

Quello che fanno molti ragazzi con queste caratteristiche è di trovare una soluzione chimica al problema. L'ecstasy, la cocaina ed altre sostanze stimolanti acquisiscono questa funzione.

L'epoca in cui viviamo rende necessità sociali anche altri eventi che fino a non molto tempo fa rimanevano nel regno del privato e della possibilità auspicabile ma non necessaria.

Mi riferisco al *successo scolastico e alla felicità*.

Viviamo in un periodo in cui non è possibile andare male a scuola. Al di là di ciò che dice la legge, comunque noi riteniamo che una persona che non ha il diploma superiore è praticamente un reietto. Il figlio che non va bene a scuola è una vergogna o comunque una grossa preoccupazione e, al di là di ciò che si dice, le capacità che vengono valutate di più sono quelle intellettuali.

Questo è uno dei tanti modi in cui rendiamo evidente che non è facilmente concepibile nel nostro sistema culturale una pacifica accettazione della diversità individuale.

Alla nostra generazione i nostri genitori avevano chiesto un avanzamento sociale. Impegno che abbiamo assolto mediamente tutti, tramite un aumento dell'istruzione e un miglioramento delle condizioni economiche. Abbiamo lottato in tanti modi e abbiamo vinto. Se ci siamo goduti la vittoria è un discorso che non possiamo affrontare qui.

La richiesta che la nostra generazione di genitori ha fatto ai propri figli è stata di essere felici. Impegno gravoso, se ci pensate bene, che trasforma una possibilità umana auspicabile e spesso irraggiungibile in un dovere filiale.

È però una richiesta che ha origini lontane, dalla dichiarazione di Indipendenza americana del 4/7/1776 che recita così:

...Riteniamo che queste verità si impongano con la loro evidenza intrinseca: che tutti gli uomini sono creati uguali, che sono dotati dal loro creatore di certi diritti inalienabili, che tra questi c'è la vita, la libertà e il perseguimento della felicità.

L'estensore di questo scritto è Thomas Jefferson, avvocato virginiano, piantatore, proprietario di schiavi. Gli americani hanno inteso socialmente il perseguimento della felicità con l'affermazione individuale e la ricchezza. Individualmente dobbiamo dire che non possiamo valutare il raggiungimento della felicità, ma se guardiamo alla società americana nel suo complesso non è facile rintracciare molti elementi di felicità.

Del resto l'idea di felicità, il dovere di felicità, che anche noi proponiamo ai nostri figli ha le tre caratteristiche che definirei occidentali:

- è consumistica
- è produttiva
- è senza dolore

Ovvero per essere felici bisogna possedere una serie di cose, dobbiamo avere successo e fare tante attività, non si deve soffrire. Per forza, direte voi, se uno è felice non soffre. Su questo vorrei discutere. Vorrei discutere anche su cosa produce il pensare che la felicità è un diritto che viene da Dio. La dichiarazione di indipendenza parla di diritto al perseguimento della felicità, ossia a cercarla, ma il sentimento comune è che si tratta di un diritto e che se io non ce l'ho o sono defraudato o sono un incompetente.

Sempre di più il senso comune parla di incompetenza laddove parla di competenze sociali per indicare la capacità relazionale o di competenze scolastiche per indicare il rendimento didattico.

Le parole, lo sappiamo bene, sono importanti.

Allora se io sono un adolescente infelice, un po' isolato e non vado bene a scuola, secondo voi come mi sento? È più facile che mi senta un incompetente, uno che non è capace, piuttosto che una persona che sta attraversando un periodo di rivoluzione esistenziale e biologica, un po' timido e magari bravo con le mani piuttosto che a fare calcoli.

Ecco perché i ragazzi nelle scuole...si danno da fare ed alzano al massimo il volume della loro musica generazionale e danzano tutta la notte con modalità propiziatricie perché venga il regno dell'amicizia e s'avveri la profezia che promette l'avvento del regno dei pari età, unico antimostro...e senza separazione, cioè senza dolore...assieme per evitare di sentire il dolore (ibidem)

Di fatto poi, le persone sono anche infelici, sono senza amici, non vanno bene a scuola, sono più brave con le mani che con i ragionamenti filosofici o i calcoli matematici. Noi benediciamo ogni idraulico che riusciamo a trovare e di fatto un idraulico guadagna mediamente più di un medico. Voglio dire che viviamo una realtà che a volte è come minimo contraddittoria e all'interno della quale non è facile orientarsi né per gli adulti né per i ragazzi.

Questa contraddittorietà d'altra parte è negata dalle facili ricette di felicità e buon funzionamento a cui accennavamo prima, di cui del resto libri e giornali sono piene. Ma anche da noi genitori ed educatori che a fronte del disagio rispondiamo «Hai tutto, cosa ti manca, esci con gli amici, studia, fai sport ecc.» Tutti consigli utili, ma assolutamente sordi e afoni se non vengono calati in un ascolto e nella capacità e volontà di condividere con il giovane;

la ricerca e la formazione di valori nella quale ha un ruolo importante proprio la possibilità e la capacità di affrontare il dolore, nonché di accettare l'altalenare delle emozioni.

Chi sono le persone felici e che cos'è la felicità?

Chi troverà la risposta assoluta sarà ricco e forse felice. Ma qualcosa sappiamo. Gli studi hanno evidenziato come la felicità non dipende da variabili anagrafiche o di censo. Al contrario sembra che le caratteristiche maggiormente associate alla felicità siano quelle relative alla personalità quali ad esempio l'estroversione, fiducia in se stessi, sensazione di controllo sulla propria persona e il proprio futuro. L'altra cosa che sappiamo è che sono le emozioni che ci fanno gustare la vita. Ma le emozioni si definiscono attraverso la loro diversità e complementarietà. Ascoltiamo Socrate nel Fedone di Platone:

Che strana cosa, o amici, sembra essere questo che gli uomini chiamano piacere! E che meravigliosa natura è la sua relazione a quello che sembra essere il suo contrario, il dolore! Che tutti e due non vogliono trovarsi insieme nell'uomo, ma poi se taluno insegue l'un d'essi e lo prenda ecco che costui in un certo modo si trova costretto a prendere anche l'altro, come se fossero attaccati a un unico capo essendo due.

Salvatore Natoli nel suo libro *La felicità di questa vita* ci dice che l'uomo è nella condizione di esperire il dolore perché sa cos'è la felicità e viceversa, e in "ogni caso vi è percezione di felicità laddove la vita raggiunge il massimo dell'intensità"

Quando parlano di felicità gli uomini si riferiscono ad una sensazione di potere illimitato di crescita, di incremento di sé, di espansione. Parlano dell'esperienza del bisogno soddisfatto.

"La sensazione di felicità dà l'idea di vivere in un presente assoluto, ove non vi è ombra del trapassare, ma casomai la percezione impalpabile della dismisura" (Natoli). È uno spasimo che a volte sentiamo di non reggere.

La felicità...è in se stessa un venir meno, un sentirsi mancare. Da questo punto di vista la felicità è un dolore, più esattamente è un piacere nel dolore e viceversa...è un dolore connesso agli spasmi della propria stessa espansione (ibidem)

Nella felicità il dolore è dato dalla spasmodicità del tendersi, dalla tensione a, dall'intuizione assoluta dell'inesauribile, equivale allo strazio dello sconfinare ed è perciò un dolore inebriante. Di felicità si piange. È per questo che la felicità è fatti di attimi. Ma come ci dice sempre Natoli:

Un'esistenza riuscita non è né può mai essere una sommatoria di istanti, ma coincide con la trama intera del suo sviluppo. Gli attimi che sembrano sospendere il tempo non sono in effetti che una sua fioritura e l'uomo non può realizzarsi altrimenti che nel tempo, in tutto il suo tempo. Ma, come dice Elliot, il tempo si conquista con il tempo. (Natoli).

La felicità allora potrebbe essere una forma di vita, potrebbe essere l'armonia o meglio lo sviluppo armonico della sensibilità, dell'intelligenza del carattere.

Ricercare i piaceri senza divenirne schiavi, trarre gioia dall'amore non dimenticando che il donarsi arricchisce più che il possedere, usare l'intelligenza per creare, la prudenza per decidere...saper apprendere dal dolore ...Nessuna cosa dà allora la felicità, ma essa ...è frutto di un'attività ...di rendere varia e nel contempo coerente la trama della vita. ...Non sono dunque le cose - un amore, una casa, un conto in banca - a dare felicità ma è l'uso che se ne fa, l'abilità a fruirne senza divenirne schiavi...la felicità è libertà anche da se stessi. (ibidem)

Spinoza, nell'Etica, scriveva che dal momento che viviamo in una continua variazione, ci sentiamo felici a seconda che cresciamo o diminuiamo.

In questo senso siamo sempre felici all'interno di un contesto, di una comunità. Ci realizziamo in relazione a noi stessi ma anche all'ambiente che ci circonda, a ciò che ci accade e che sappiamo accogliere dentro di noi. La felicità è creazione di valore, di senso, di saper cogliere ciò che la vita ci offre traendone il meglio nel fine dell'espansione. (Aristotele, Makiguchi)

Come vedete la felicità è un grosso impegno. Potremmo evitarla, risparmiarci questa fatica?

No, ci dice Aristotele "l'uomo ricerca la felicità come suo ultimo fine".

No, ci dice la biologia. Noi siamo biologicamente programmati per il piacere.

No, ci dice Freud. La mente umana ricerca il piacere.

Se non raggiungiamo il piacere siamo infelici. Non vogliamo essere infelici, stiamo male se siamo infelici, ci ammaliamo se siamo infelici. Quindi ognuno di noi cerca la felicità.

Ma, come abbiamo visto, la felicità interiore viene descritta molto diversa dalla semplificazione che tentavamo di dare all'inizio. È un processo complesso che richiede apprendimento, dedizione e vicinanza.

È un'educazione.

Si cerca la sostanza, il controllo sul cibo, le forti emozioni fisiche o emotive per cercare la felicità, cercandola fuori di noi nell'attimo del consumo o dell'avvenimento, non sapendo e non conoscendo la difficoltà del processo e il tempo che richiede. Non sapendo che non è nel controllo dell'oggetto o nel suo consumo che mi assicuro il piacere, ma nella capacità di fluire con le cose che accadono e che mi vengono offerte.

Nella cultura del consumo, del prevaricare, dell'assicurarsi il possesso e la sicurezza è insita la dipendenza patologica, quel divenire schiavi dell'oggetto esterno che Natoli ci diceva essere contrario alla libertà e quindi alla felicità.

Il tossicodipendente che cerca nella sostanza la felicità, sicuramente trova un attimo di piacere intenso, che però lo lascerà affamato nuovamente, appena l'effetto sarà finito. Nella ricerca della magrezza la ragazza non troverà mai pace, perché il suo piacere non sta nell'ammirare il corpo snello, ma nell'assicurarsi di perdere ancora peso o di non aumentarlo. Il giocatore d'azzardo non godrà della vincita, ma del panico che precede l'esito, in attesa del prossimo, mai sazio. Ma anche Paperon de' Paperoni trova il suo piacere nel continuare ad accumulare il danaro non nel goderne, facendosi superare in felicità dal cosiddetto sfortunato Paperino.

La conclusione di questa mia relazione è in fondo molto semplice: la dipendenza patologica è solo uno scarto rispetto alla normalità. Nella normalità è insita la follia, come diceva Laing l'antipsichiatra inglese. Vasco Rossi, il poeta delle generazioni trasgressive italiane dice così:

Perché la vita è un brivido che vola via, è tutto un equilibrio sopra la follia (Sally di VASCO ROSSI)

BIBLIOGRAFIA

- CONTINI M.: *Figure di felicità: orizzonti di senso* – La Nuova Italia
- FREUD A.: *Alcune difficoltà del preadolescente con i genitori* – Opere vol 2° Boringhieri
- FREUD A.: *Adolescenza* – Opere Vol 2° - Boringhieri
- FREUD S.: *Tre Saggi sulla sessualità* – Boringhieri
- JUNG C.G.: *Lo sviluppo della personalità* – Opere Vol. 17° Boringhieri
- MAKIGUCHI T.: *L'educazione creativa* – La Nuova Italia
- MEIER GLATT M.: *I fenomeni della dipendenza* - Feltrinelli
- NATOLI S.: *La felicità: saggio di teoria degli affetti* - Feltrinelli
- NATOLI S.: *La felicità di questa vita* - Mondadori
- PIETROPOLLI CHARMET G.: *Un nuovo padre* – Mondadori
- PIETROPOLLI CHARMET G.: *Amici, compagni, complici* – Franco Angeli
- PIETROPOLLI CHARMET G.: *Adolescente e psicologo* – Franco Angeli
- TAROZZI M.: *Valore della felicità e felicità del valore* – Buddismo e società n° 90
- ZOJA LUIGI: *Nascere non basta* - Cortina editore

FABRIZIA BAGOZZI

ALCUNI APPUNTI SUI GIOVANI, LA NOTTE E LE DROGHE

A partire dalla fine degli anni '80, in Italia, sull'onda di quanto sta accadendo in Europa e negli Stati Uniti, emerge un fenomeno nuovo e significativo, collegato al boom della musica house e techno e all'ingresso sul mercato delle droghe di una 'nuova' sostanza stupefacente, l'ecstasy¹. Tale mutamento viene esemplarmente descritto da Isabella Santacroce, nel suo primo romanzo (Fluo, Feltrinelli, 1995).

“Giovani menti di costa, amanti di ritmi notturni ed emozioni sottospirito. La notte può finire da un momento all'altro. Il giorno sarà troppo impietoso con le nostre facce sconvolte dal trucco disfatto e la donna di chiesa avrà sguardi cattivi, troppo cattivi per noi che in fondo viviamo in un mondo buio e lontano. Da piccola mi sembrava magico attraversare la notte aspettando il sole. Poi baby anfetamina ha fatto volare la luna fino al sole e io tutte quelle ore sveglia sul terrazzo guardavo la luce avanzare e sentivo la sveglia di mia madre e poi la macchina del tipo di fianco pronto per le otto ore in fabbrica. È buffo ritrovarsi alle nove a far colazione con i tacchi alti e la testa piena di musica, seduta a fianco di qualche signorinella regular profumata di Kenzo appena scesa dal letto.... Ascoltare il silenzio di certi vialetti addormentati e il flash di uno stereo nottambulo che urla ritmi frenetici violentando il puro di certe mattine acerbe. Vivere di not-

¹ Si veda, in proposito, R. BRICOLO, *Con Adam nel cuore della tribù*, in *Generazione in ecstasy*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1996, pp. 152 e ss.; R. Bricolo, *Se mi tingo i capelli di verde è solo perché ne ho voglia*, Castelvecchi, Roma, 1999; a cura del Gruppo Abele, *Mai prima di mezzanotte*, Presidenza del consiglio dei Ministri, 2001.

*te, quando le menti adulte si ritirano nel sonno. Possedere il buio e deciderne il ritmo. Vivere come Pinocchio nel paese dei balocchi*².

Con il conseguente modificarsi delle culture (o sottoculture) giovanili si affermano nuovi stili di vita, nuovi comportamenti, nuovi modi di usare vecchie sostanze stupefacenti. Per certi versi ci si trova di fronte a una *diabolè*, a un moto capovolto, a un cambio d'epoca. C'è una musica nuova, dal Dna tecnologico, una musica adatta alle anime al silicio, ai *blade runner* degli universi metropolitani; c'è una nuova cultura – o, come dicono i critici musicali, *una scena* – quella techno. Tutto ciò si accompagna a un altro fenomeno socio antropologico degli ultimi vent'anni che non riguarda solo i giovani, ma che vale in particolare per loro: l'aumento di disponibilità di tempo libero nella gran maggioranza della popolazione, che nei ragazzi si riflette anche ed eminentemente sulla dimensione notturna. Ecco allora che, fra la fine degli anni '80 e l'inizio dei '90 i ragazzi ricolonizzano la notte, caricandola ulteriormente di significati.

La notte. Come ha validamente sostenuto Maria Teresa Torti, nell'immaginario collettivo la notte viene da sempre identificata prevalentemente come uno spazio fisico e mentale sottraibile alle cadenze e alle norme imposte dai modelli di organizzazione sociale, uno spazio di libertà in cui gli individui possono temporaneamente svestirsi dei ruoli sociali imposti per indossare le maschere del gioco e dell'evasione. In questi anni la cosa assume però le dimensioni di uno stile di vita preciso, specifico e di massa: “abitare la notte, è come indossare una dimensione mentale, una disposizione dello spirito, andare oltre i confini del tempo e dello spazio che delimitano la soglia tra il buio e la luce. E come nel ballo, quando la musica investe totalmente la sensibilità dell'io, penetra il cervello e fa vibrare il corpo: esiste solo la musica e il corpo che si culla a tempo. La musica, così come la notte, esercita una forte potenza evocatrice influenzando sulla percezione, spaziale e temporale, che si ha del proprio essere, sulla struttura della coscienza. Nella danza la musica viene sentita come movimento che si realizza nello spazio suscitando l'interazione tra le diverse componenti dell'io nel piacere di giocare con il proprio corpo e con diverse rappresentazioni/trasfigurazioni dell'identità”³.

La nostra società è “un ipermercato di merci immateriali”. Più nel dettaglio, all'interno di quel grande ipermercato di merci immateriali in cui si sta trasformando la nostra società, i ragazzi trovano nel-

² I. Santacroce, Fluo, Castelvechi, Roma, 1995

³ M.T. Torti, Abitare la notte, Costa & Nolan, 1997;

la notte il luogo ideale per quell'attività di 'collezionare piaceri' e 'ricercare emozioni', che, secondo Zigmunt Baumann, definisce l'uomo contemporaneo immerso suo malgrado nella 'società dell'incertezza': "...L'individuo moderno, sfrattato dalla condizione di abitatore del *Panopticon* in cui assumeva il ruolo di approvvigionatore di beni, si è ritrovato nella condizione di consumatore di merci, in cui assume il ruolo di *collezionista di piaceri, o più precisamente di cercatore di sensazioni*. I due ruoli citati rimandano a due differenti metodi (collettivi e privatizzati) di contrastare la paura dell'incertezza generata da quel grande processo di sradicamento chiamato modernità"⁴.

Un nuovo modo di vivere il divertimento. In questi anni, fra i giovani, si afferma dunque un nuovo modo di vivere il divertimento ed è un modo davvero nuovo, che sparpaglia le carte in tavola e contribuisce a spiazzare il mondo adulto. Nuovo perché pieno e totalizzante, nuovo perché apparentemente privo di contenuti etici o politici. Per molti ragazzi diventa centrale il piacere, il bello, il desiderio, la voglia di metamorfosi, di trasgressione. Quindi, si deve andare a ballare e cercare il massimo dell'appagamento del proprio piacere. Ci deve trasformare un po' e giocare con il proprio corpo, che non può che essere scolpito come quello di una statua e tatuato come quello dei membri delle tribù africane.

La trasgressione. Trasgredire, più che in passato e in modo estremamente diverso dal recente passato – si pensi alla contestazione giovanile dei '70 – diventa per molti la norma e trasgressione significa, nella scelta sostanziale dell'integrazione sociale, fare tutto quello che non si può fare nel tempo ordinario, e dunque appropriarsi della notte sovvertendo il tempo, confondendo lo spazio, magari anche alterando la propria coscienza con sostanze stupefacenti, grazie al revival di una vecchia molecola nata nei laboratori di una casa farmaceutica di antica tradizione novant'anni fa, l'Mdma, meglio nota come ecstasy.

Il tempo liberato. Il tempo libero della notte viene vissuto da molti ragazzi con una connotazione particolare. Il tempo libero notturno diviene infatti eminentemente *un tempo liberato*, una zona neutra, caratterizzata da un *continuum* temporale giorno-notte-giorno in cui dare spazio alla sperimentazione, in genere fondamentale negli adolescenti, ma determinante per tutti quei giovani che, soprattutto nel decennio che va dalla metà degli anni '80 alla fine degli anni '90, appaiono abbandonati dalla *diuturnitas*, messi ai margini del giorno e

⁴ Z. Baumann, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, 1999

spesso spinti a fare, del vivere la notte a mille, un modo per collocarsi al di sopra della soglia della visibilità e del riconoscimento sociale.

L'ecstasy. All'interno di questo scenario si inseriscono con grande facilità l'ecstasy e tutte le altre *party drugs* o *dance drugs*⁵. Qui l'ecstasy esplicita nel suo nome esattamente quello che ognuno di quelli che la consumano (e probabilmente non solo) vorrebbe raggiungere: il viaggio, la catarsi, la trance, l'estasi vera, lo sballo. Questa sostanza, con le sue caratteristiche, appare ai giovani consumatori una scorciatoia ottimale per il conseguimento di tutto questo: sembra 'sana', perché senza aghi e dipendenza, per lo meno quella fisica, 'carina', con i suoi mille logo e colori, veloce a 'salire' perché gli effetti desiderati arrivano in fretta, e pazienza per quelli indesiderati, che tanto vengono dopo, al termine della notte, o addirittura compariranno molto più in là negli anni. Non fa sentire la stanchezza, (fino a quando non finisce l'effetto). Non viene considerata una droga per tossicodipendenti. Chi la consuma si considera gente che vive al passo con i tempi. Adeguata, integrata, conforme alla tribù, al suo piccolo o grande gruppo di riferimento. Nulla a che vedere con la marginalità dell'eroina. Dunque, più che di consumo di nuove droghe, è opportuno parlare di nuovi modi di usare vecchie sostanze. Nuovi modi che non possono essere considerati disgiunti dall'orizzonte culturale in cui si sono affermati. Gruppi di ragazzi, anche giovanissimi, che vivono il fine settimana a tinte forti, spingendo il pedale dell'acceleratore sulle emozioni forti e sul rischio, giocando con il proprio senso del limite e con gli eccitanti mescolati in vario modo gli uni agli altri, non possono essere, non sono, una specie di scheggia impazzita di un universo altrimenti ordinato e composto.

Gli adulti. Allora, per evitare facili giudizi ed etichette, diventa importante che il mondo adulto si interroghi da un lato proprio sugli orizzonti culturali ed educativi, dall'altro sulle prospettive concrete che propone, in vario modo, alle giovani generazioni. È dunque fondamentale chiedersi che cosa succede se, per esempio, la quasi totalità dei mezzi di comunicazione di massa – ma non sono gli unici – dipinge uno scenario ideale centrato sulla prestazione, sul successo, sull'importanza del denaro, sull'esplosione del piacere, sulla seduzione dell'estremo e del rischio, sulla bellezza, sull'agonismo sociale, mentre la vita vera ai giovani non propone altro che incertezze, percorsi di studio e di lavoro precari, intermittenze comunicative, difficoltà di so-

⁵ Droghe da ballo: ecstasy, anfetamina, Lsd, cocaina, ketamina, popper etc.

cializzazione. Se la vita vera ai ragazzi non mostra altro che prospettive di insicurezza, di incompiutezza, si crea facilmente un cortocircuito. Da un lato c'è la pubblicità, dall'altro c'è il vissuto reale, la fatica, lo stress, la tensione, la frustrazione. I conti non tornano, si crea un iato, una voragine che deve essere riempita in qualche modo. C'è chi lo fa in lunghe notti a base di sostanze eccitanti, in questo modo esorcizzando frustrazioni e paure più o meno percepite a livello di coscienza. Ma si tratta di esorcismi che non riguardano solo chi li pratica, cioè i giovani dell'ecstasy, riguardano anche e soprattutto noi adulti e tutto quello che mettiamo o non mettiamo in campo per aiutarli nel costruirsi un percorso di vita a loro misura. Questo tipo di consumo di sostanze stupefacenti pone dunque tutto il mondo adulto di fronte a interrogativi ormai irrinunciabili che attengono in modo forte ai modelli culturali ed educativi che tale mondo produce per sé e propone in maniera diretta o indiretta ai giovani.

La normalità. Un altro elemento di novità del consumo di droghe di sintesi è costituito dalla sostanziale "normalità" di chi ne fa uso. Lo dicono pressoché tutte le indagini fino a oggi svolte: si tratta di ragazzi che studiano, lavorano anche tanto e altrettanto vogliono divertirsi. Nella maggior parte dei casi il disagio, quello della tossicodipendenza da eroina, non ha a che fare con tali situazioni. Questo è – in genere e con le dovute eccezioni – un contesto di relativo agio: economico, sociale, spesso anche culturale. La cosa impone, ancora una volta a noi, il mondo adulto, una riflessione sulla normalità. Che significato ha oggi un concetto come questo, quali sono i suoi parametri, come viene agitata dai ragazzi? E, soprattutto, qual'è e come si connota l'incontro fra sostanze stupefacenti e "normalità", qual è la ricerca di sé e del mondo che questi ragazzi "normali" intraprendono nell'usare, e in questo modo poi, le droghe di sintesi? E, sempre a proposito di orizzonti culturali, questa può forse anche essere una buona occasione per far sì che il mondo adulto si interroghi sulla propria "normalità", per capire come la vive e come l'affronta: con quali eventuali rafforzativi, palliativi, attenuativi (si pensi all'aumento dell'uso di psicofarmaci e dell'abuso di alcol fra i cosiddetti "adulti")⁶.

La prevenzione. Per quanto riguarda gli specifici interventi di prevenzione è importante sottolineare che chi consuma questo tipo di droghe non può rientrare a forza in una categoria vecchia che non è in grado di rendere ragione del nuovo. E che questo non è un fenomeno

⁶ M. Ingrosso, Nuove droghe, nuove idee, in Animazione Sociale, novembre 1999.

che possa essere affrontato con vecchi approcci, vecchie categorie, vecchi linguaggi. Così, quando si ragiona di questi contesti, ha forse più senso parlare di consumi, o anche di policonsumi, piuttosto che di tossicodipendenza. E di consumi e policonsumi ragionare, anche nell'impostare le politiche, gli interventi specifici di prevenzione, contenimento dei rischi, "terapia", accompagnamento. Così come non si può pensare di avvicinarsi a questi ambiti usando codici, linguaggi e toni inadeguati. Tutto ciò richiede certo uno sforzo grande: di aggiornamento, di revisione, di riflessione, di messa a punto di nuovi strumenti. Cosa che in parte è già accaduta.

Gli interventi in discoteca. L'affacciarsi sulla scena nazionale dell'ecstasy e delle altre droghe di sintesi ha infatti da qualche tempo contribuito a modificare in profondità la grammatica degli interventi di prevenzione e contenimento dei rischi in materia di sostanze stupefacenti. Ciò si è verificato principalmente in relazione sia al carattere radicalmente ricreativo del consumo di queste droghe – a lungo collegato a contesti aggregativi di massa come la discoteca, i rave, i fuori orario e analoghe feste danzanti a base di musica techno – sia alla forte estraneità dei consumatori alla marginalità dell'eroina, alla loro tendenziale integrazione sociale, al sostanziale appiattimento sulla 'normalità' di moltissimi di loro. Come è noto, il fenomeno ha infatti interessato e a tutt'oggi interessa soprattutto giovani appartenenti per lo più alla classe media, con un discreto livello di istruzione, una buona disponibilità economica e quella distanza dalla vita di piazza, e da tutto ciò che a essa è attribuito, propria di chi è consapevole di stare e vivere in un mondo altro, in un contesto diverso. Si tratta di ragazzi che usano sostanze eccitanti come moltiplicatori del divertimento e stimolatori di dimensioni che sono totalmente *altre* rispetto a quelle diurne e quotidiane ⁶. Su scala nazionale, lo svilupparsi di questo fenomeno ha ormai da qualche tempo imposto agli operatori sociali, oltre a un fondamentale aggiornamento sullo sviluppo di nuove sottoculture giovanili legate al movimento techno ⁷, un forte ripensamento di approcci e metodologie fino a ieri ancorate a interventi su sostanze e ambiti di ben differente natura (per effetti, contesti sociali, problematicità, questioni di natura sanitaria). In particolare, per quanto riguarda gli in-

⁷ Si vedano, in proposito, N. Saunders, *E come ecstasy*, Feltrinelli, Milano, 1995; A. Natella, S. Tinari, *Rave off*, Castelvecchi, Roma, 1996; R. Lowe, W. Shaw, *Traveller e raver*, Shake Edizioni, Milano, 1996; A. Fontaine, C. Fontane, *Raver*, Sensibili alle foglie, Roma, 1997; Sarah Thornton, *Dai club ai rave*, Feltrinelli, Milano, 1998; L. De Gennaro, *Dj power*, Castelvecchi, Roma, 1997; M. Canevacci, R. De Angelis, F. Mazzi, *Culture del conflitto*, Costa & Nolan, Genova, 1995; P. Pacoda, *Discotech*, Adn Kronos, Roma, 1999; G. Salvatore, *Techno-trance*, Castelvecchi, Roma, 1998.

terventi specifici, ha richiesto una ridefinizione del lavoro di strada in base alla quale si è affermato il principio di ripetute e costanti uscite notturne nei luoghi di consumo (discoteche, rave, fuori orario, luoghi di aggregazione informale); la ricerca di un proficuo rapporto di collaborazione con il mondo del *nightclubbing* e degli imprenditori della notte per tentare di creare insieme una rete di protezione per le notti dei giovani frequentatori; l'individuazione dei codici più adeguati per entrare in contatto con questo tipo di consumatori nei luoghi di consumo al fine di veicolare informazioni sugli effetti delle sostanze in oggetto nonché di contenere eventuali rischi causati da uso e abuso delle medesime. Sotto questo ultimo profilo, si è imposta, fra l'altro, l'esigenza di studiare e utilizzare linguaggi che consentissero di attirare l'interesse dei ragazzi e di veicolare il messaggio di prevenzione e/o di contenimento dei rischi senza ingenerare un *feed back* negativo e un pregiudiziale atteggiamento di rifiuto dato l'ambito di riferimento, espressamente e dichiaratamente ricreativo e in alcuni casi fortemente destrutturato.

La comunicazione non verbale. In proposito, particolarmente stimolante per la messa a punto di strategie comunicative specifiche all'interno dei diversi interventi sperimentali finora effettuati, è risultata l'analisi di Maria Teresa Torti sulla comunicazione non verbale nei luoghi del ballo: "Secondo l'assioma di Paul Watzlawick, "ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione". L'aspetto metacomunicativo è particolarmente evidente nei contesti dove i linguaggi non-verbali rivestono la stessa – se non maggiore – significatività dei linguaggi verbali: le posizioni del corpo, le espressioni del viso, le inflessioni della voce, i gesti costituiscono la sintassi di definiti codici di comunicazione..."⁸.

L'importanza della festa. E circa le dinamiche interne alle feste nei contesti aggregativi e le loro connessioni con eventuali abusi (non solo di sostanze), Roberto Merlo ha suggerito che "La festa di massa è un rito che trova le sue radici nella stessa storia della nostra specie. Da sempre, infatti, uomini e donne si sono aggregati per celebrare questa funzione fondamentale di ogni gruppo e comunità. La festa (anche quella in discoteca) è tutt'altro che un semplice "divertimento", è un fenomeno altamente complesso che risponde a un bisogno profondo delle aggregazioni di massa. Inoltre è un rito caratterizzato

⁸ Maria Teresa Torti, *Abitare la notte*, Genova, 1997, p. 94.

da regole di fondo molto precise che non si possono cambiare senza compromettere la sua indispensabile funzione. Ciò che invece si può e si deve cambiare sono le forme e i processi che realizzano quelle strutture profonde. L'obiettivo che però allora si deve avere, l'unico legittimo, è quello di migliorare la festa, di renderla più "festa", non certo quella di limitarla o addirittura renderla simile a un noioso e inutile "divertimento". Solo in questo modo si potranno ottenere ragionevolmente risultati relativamente alla prevenzione e al controllo dell'abuso di sostanze... Se si vuole davvero limitare la perdita di controllo dovuta a un abuso bisogna far sì che nelle feste in discoteca i processi di partecipazione al rito, i sistemi autonormativi dei gruppi, il senso degli atti di abuso più che le sostanze, la veicolazione di significati, la struttura normativa interna all'evento funzionino come sistema di controllo" ⁹.

La collaborazione con le discoteche. Per questi motivi, secondo Merlo, gli "operatori della notte" devono saper interagire con «i sacerdoti» della festa e costruire con loro il clima della stessa e i messaggi impliciti e espliciti che possono e debbono essere dati. Devono inoltre "saper suggerire ai gestori dei locali le forme migliori per regolare i fenomeni che nella festa si possono verificare in funzione di una rottura dei legami che la producono (una rottura, per esempio, è sicuramente costituita dall'abuso di sostanze non autonormato o finalizzato al puro sballo). La gestione degli spazi di decompressione, l'introduzione di forme di animazione che spezzino i circoli chiusi e isolati, il contribuire alla gestione del bar, sono alcuni esempi di un agire concreto in questa direzione. Vi è poi un lavoro di sensibilizzazione che potrebbe essere fatto relativamente agli *opinion leader* (compresi i pierre) della festa, finalizzato a far comprendere meglio ciò che in realtà avviene" ¹⁰.

Le discoteche e gli altri luoghi di aggregazione formale e informale di carattere strutturato hanno dunque un ruolo determinante nell'ambito delle strategie di prevenzione e di contenimento dei rischi. Senza una loro fattiva collaborazione diventa ancora più complicato tentare di diffondere fra i giovani frequentatori conoscenza e consapevolezza in particolare rispetto al consumo di sostanze stupefacenti, al rischio, alla trasgressione, nonché tentare di diffondere orizzonti culturali più complessivi. Chi gestisce il *loisir* può utilmente divenire uno dei soggetti della rete che si mette in cam-

⁹. Roberto Merlo, *Maestri di Cerimonie*, in *Youthstart Mag*, n.2, anno I, Gennaio-febbraio 2000, pp. 20 e ss.

¹⁰. Roberto Merlo, art. cit. pp. 20 e ss.

po con l'obiettivo di garantire eventi, techno feste, sempre più "sicuri", sotto il profilo della *tutela della qualità del divertimento e della salute* di chi li frequenta. La cosa implica una forte assunzione di responsabilità a questo proposito, che deve essere in vario modo sostenuta da parte delle grandi agenzie educative, anche istituzionali. Più in concreto, per attenuare l'impatto complessivo dovuto al mix di musica, caldo, sovraffollamento, eventuale uso di sostanze (alcol compreso), le discoteche di tendenza potrebbero tentare di organizzare uno *spazio chill out*, una zona cosiddetta "di decompressione" in cui i ragazzi possano essere assistiti nella fase di relax da ballo o di *down* da anfetamina, cocaina o ecstasy. Ogni luogo di *eventuale* consumo (al di là e oltre le discoteche) potrebbe rendere disponibili anche spazi appositi e professionalità (non necessariamente di tipo medico) pronte a intervenire in caso di malori o emergenze. Per una migliore e più "sicura" gestione della techno festa e della ricreazione, diventa poi significativo poter esercitare nei confronti di gestori del *loisir*, *dj*, personale (addetti alla sicurezza, bar, *pierre*, guardaroba) dei luoghi di aggregazione notturna un'azione di sensibilizzazione e formazione. Per fornire loro gli «attrezzi», gli strumenti più propri e più opportuni per la delicata interazione con i giovani su tutto ciò sia strettamente connesso al fenomeno e, in particolare, sui parametri e le misure di sicurezza relative alle condizioni ambientali (temperatura dei locali, sovraffollamento dei medesimi, uscite di sicurezza), sulla relazione con i ragazzi (eventuale mediazione non violenta dei conflitti), sull'uso di droghe (informazioni su prevenzione e contenimento dei rischi, primo intervento e primo soccorso). All'incirca in questa direzione si è mosso il Protocollo d'Intesa firmato nel dicembre 1999 dal Governo con il Sindacato della discoteche (Silb)¹¹. E sempre in questa direzione potrebbe muoversi, come del resto è già accaduto in altri paesi, la messa a punto di alcune linee guida, un insieme di norme «minime» atte a contenere i rischi connessi a uso e abuso di sostanze di sintesi nei luoghi di aggregazione giovanile di massa a connotazione musicale. Fra gli elementi imprescindibili di tali linee guida: a. *area chill out* dentro i locali di tendenza (con aria fresca, spazi di riposo, possibilità di chiacchierare) nonché gestione adeguata di questa area magari anche allargata ad operatori sociali; b. prevenzione del sovraffollamento; c. sistemi di aria condizionata e venti-

¹¹. Si veda il Protocollo d'Intesa stilato fra il Governo e il Sindacato Italiano Locali da Ballo, dicembre 1999.

lazione adeguati alla capienza del locale; d. formazione dello staff interno alla discoteca (pierre, guardaroba, addetti alla sicurezza); e. presenza di personale (non necessariamente di tipo medico) in grado di intervenire in caso di emergenze per colpi di calore, collassi, crisi di panico; f. operatori sociali presenti per *counselling* e informazioni sulle droghe con disponibilità di materiale informativo; g. disponibilità di acqua a prezzo calmierato; h. riduzione progressiva dei battiti per minuto della musica suonata nei locali (specie se *progressive, hardcore, gabber o underground*) a partire da un'ora prima della chiusura dei locali.

Il ruolo degli operatori. All'interno dei contesti di aggregazione notturna in cui è diffuso il fenomeno, gli operatori sociali dovrebbero poi riuscire a lavorare in stretta interazione con il personale interno dei locali e con i servizi di pronto soccorso sanitario (sia nel caso siano presenti all'evento, sia nel caso siano poco distanti). L'attività svolta *in loco* riguarda in particolare la diffusione di informazioni e consigli sulle droghe, sui loro effetti e rischi, sul sesso sicuro; la diffusione di opuscoli o *flyer* informativi mirati alla popolazione di frequentatori e alle problematiche specifiche dei luoghi in cui si interviene; la distribuzione di profilattici; intervento in caso di disturbi o malesseri. Gli operatori potrebbero inoltre contribuire alla gestione delle stanze *chill out*, distribuire gratuitamente acqua o/e integratori salini; fornire informazioni sulle sostanze che circolano sul mercato e sui rischi a esse connessi.

Al fine di riuscire a conseguire a fondo tali obiettivi è necessario consentire, nei luoghi di consumo, la presenza non estemporanea di operatori sociali adeguatamente formati. La continuità dell'azione, oltre a garantirne la sua progressiva efficacia, consente agli operatori medesimi di intervenire tempestivamente in caso si presentino situazioni che necessitino di presa in carico, in connessione con un sistema di servizi a loro volta adeguati alle caratteristiche e ai bisogni di tali ragazzi. Una presenza continuativa e costante facilita inoltre lo sviluppo di relazioni significative fra operatori e ragazzi, sulle quali fare perno per attivare un più efficace lavoro (di informazione, prevenzione, contenimento dei rischi...) con i pari e per consentire altrettanto efficaci interventi di contenimento del rischio rispetto alle sostanze in oggetto. Fra gli obiettivi principali di una strategia di questo tipo, come è noto, rientrano il tentativo di evitare il passaggio dal concetto di uso di sostanze stupefacenti a quello di uso nocivo o ad abuso e a eventuali comportamenti o situazioni di dipendenza, la promozione di consapevolezza rispetto alle droghe (all'*ecstasy* e alle altre dance

drugs) e ai diversi comportamenti a rischio connessi e contigui, l'intervento in caso di emergenza o malore ¹².

L'analisi delle pastiglie. Nell'ambito di una strategia di intervento complessiva e articolata in cui è marcata la connotazione di contenimento dei rischi e che si inserisce in un contesto culturale profondamente diverso dal nostro, i Paesi Bassi come è noto, da tempo finanziano l'analisi delle pastiglie nel corso delle techno feste. In Olanda, infatti, esistono laboratori mobili che analizzano – durante i rave o gli house party – il contenuto delle pastiglie. Grazie a un liquido di contrasto e a una già nutrita anagrafe delle compresse circolanti sul mercato – il progetto è attivo dal 1993 – i giovani consumatori, che pagano due fiorini e mezzo per ottenere nel corso delle feste il responso sul contenuto della loro pastiglia (circa duemilacinquecento lire), riescono a sapere, in loco, se la loro compressa contiene Mdma, o Mda, o Mdea, o solo anfetamina e più o meno in quali quantitativi. I risultati complessivi della strategia di intervento sono piuttosto interessanti: a. monitoraggio costante del mercato; b. controllo del medesimo; c. operazione altrettanto costante di informazione nei confronti degli users circa caratteristiche ed effetti delle pasticche su piazza; d. maggiore tutela della loro salute; e. conseguenze di estremo rilievo sul contenimento dei rischi legati all'assunzione di pasticche troppo «cariche», troppo mixate, troppo «impure», e. aggancio diretto dei giovani consumatori finalizzato anche alla veicolazione di informazioni connesse a rischi da mix con altre droghe o alcolici. Accanto ai laboratori mobili, nei Paesi Bassi esiste poi un sistema di laboratori fissi, stanziali, in cui le pasticche possono essere consegnate per il controllo.

In Italia si dibatte da tempo di analisi delle pasticche, o, come si è soliti dire, di analisi delle polveri. Per una serie innumerevoli di ragioni – alcune anche di carattere legislativo – risulta oggi ancora complesso, nel nostro Paese, portare avanti una sperimentazione sul modello olandese. Certo, sarebbe importante, e i recenti fatti di cronaca lo mettono in evidenza, se anche nel nostro Paese si potesse cominciare a ragionare della possibilità di prevedere almeno meccanismi di analisi di sostanze presenti su piazza che non provengano necessariamente soltanto da materiale sequestrato e che rendano pubblici i referti che mano a mano si producono. La cosa potrebbe in grande misura facilitare, per i motivi sopra esposti attinenti all'informazione e al contenimento dei rischi ma anche per migliorare le risposte sia in situazioni

¹². Si veda, P. J. Parquet, *La prevenzione dei comportamenti di consumo di sostanze psicoattive*, in *Animazione Sociale*, n.2, 1999, p. 41.

acute sia in caso di presa in carico terapeutica -, il lavoro delle agenzie che si occupano di questi problemi, dei pronti soccorsi, degli operatori dei servizi e del privato sociale. Sovente i consumatori di ecstasy esprimono la necessità di avere più informazioni mirate soprattutto alla conoscenza della composizione della sostanza, ai danni per la salute, agli effetti, al modo di contenere i rischi. Il dato è interessante anche sotto lo specifico profilo della comunicazione-informazione, poiché quanto più si riescono a cogliere le esigenze e bisogni di uno specifico gruppo di riferimento (di *un target*), tanto più efficace può essere il processo di informazione e comunicazione che si mette in campo su temi specifici. A questa regola non sfugge neanche l'informazione sulle sostanze stupefacenti che, a contesto, ovvero nei luoghi di aggregazione, per essere accettate *in toto* non possono che essere brevi, sintetiche, commisurate alle esigenze di chi usa, offerte in modi, linguaggi e formati adeguati agli ambiti notturni nei quali ci si trova.

La comunicazione sociale. L'interesse e l'importanza della comunicazione sociale in materia è testimoniato dalla intensa proliferazione di opuscoli, carte antipánico, folder, cartoline, flyer informativi di ogni foggia e dimensione utilizzati e sperimentati nell'ambito dei diversi progetti a oggi effettuati in Italia, compresi quelli delle recenti campagne informative promosse dal Ministero per la Solidarietà Sociale, centrate sul tema del consumo delle sostanze di sintesi. Per alcuni aspetti esse si pongono in discontinuità rispetto alle precedenti. Ne ricordiamo solo alcuni:

1. La scelta di campo, ovvero la specificazione circa il preciso tipo di droghe di cui ci si è voluti occupare, cosa che ha consentito di evitare generalizzazioni e stigmatizzazioni.
2. La realizzazione di un'informazione che non sia «per slogan», ma che fornisca informazioni concrete e fruibili sulle nuove droghe proprio grazie alla creazione di opuscoli appositi, caratterizzati da linguaggi e codici adeguati ai diversi target giovanili.
3. L'uso di un linguaggio quanto più possibile orizzontale, diretto, sdrammatizzante, non didascalico, non imperativo, ancorché non collusivo.
4. La credibilità delle informazioni trasmesse.
5. L'obiettivo, dichiarato, di contenimento dei rischi e di consumo almeno consapevole, oltre che di riduzione del medesimo e di stop dell'abuso e dei mix fra diverse sostanze.

BIBLIOGRAFIA

- S. GENINATTI, F. BELLAVIA, G. CHIAPPA, *Contributo alla definizione di nuove droghe*, Bollettino per le farmacodipendenze e l'alcolismo, n.2. anno XXIV, 2001
- F. MORACE, *I trend, i costumi, i miti, le mode: conformi a chi, conformi a cosa?*, in Nuove droghe, vecchie idee, Regione Emilia Romagna, 1998
- FRANCESCO @LTER8 MACARONE CALMIERI *Free party; technoanomia per delinquenza giovanile*, Meltemi, Roma
- G. ZANZARA, *La capacità negativa*, Il mulino, 1995
- T. TENTORI, *Sullo studio etnologico delle comunità*, La Lapa, anno I, n.1, 1953
- U. GALIMBERTI, *Il male oscuro*, in *Repubblica*, 1 Febbraio 2000, pagina della cultura
- U. GALIMBERTI, *La generazione degli svuotati*, in *Repubblica*, 5 gennaio 2000, p.14
- U. GALIMBERTI, *Se la soggettività non può dirsi*, in *Animazione Sociale*, 1, 1996
- M. INGROSSO, *Nuove droghe, nuove idee*, in *Animazione Sociale*, 1999
- B. POCHETTINO, *Rave, ritmo e sostanze*, in *Altrove*, 3, 1996
- U. GALIMBERTI, *Musica, ritmo del cuore*, *Repubblica*, 30 luglio 1999
- P. GUZZANTI, *Come tirare mattina in Riviera*, *Repubblica*, 21 ottobre 1988
- A. BATTAGLIA, *Cosa chiede l'Italia giovane*, *Panorama*, 23 maggio 1968,
- LEOPOLDO GROSSO, *La discoteca e l'astronave*, *Animazione sociale*, 1996
- LEOPOLDO GROSSO, *Ragazzi che rischiano*, *Animazione sociale* 2000
- CLAUDIO CIPPITELLI, *Ci sono cose da capire*, *Animazione sociale*, 2000
- CLAUDIO CIPPITELLI, *La magia del fare*. *Youth Mag*, 2000, n. 4
- CLAUDIO CIPPITELLI, *Mai prima di mezzanotte*, in *Se mi tingo I capelli di verde è solo perchè ne ho voglia*, Castelveccchi, 1998
- ALESSANDRO BARICCO, *Si può vivere tutti i giorni*, in *Animazione sociale*, 7, luglio 2000
- NATELLA-TINARI, *Rave off*, Castelveccchi, 1996
- M.T. TORTI, *Abitare la notte*, Costa & Nolan, 1997
- M.T. TORTI, *La seduzione della notte*, *Animazione Sociale*, n. 5, 1999
- M.T. TORTI, *Intervento alla III Conferenza sulle tossicodipendenze*, in *Atti della Conferenza sulle Tossicodipendenze*, Presidenza del Consiglio, 2001
- M. T. TORTI, *Inventare identità, comunicare intimità: i linguaggi della musica e del ballo fra i giovani*, in *Comunicare la notte*, Silb, 1995

- M. MAFFESOLI, *Del Nomadismo, per una sociologia dell'erranza*, Franco Angeli, 1997
- M. FOUCAULT, *L'uso dei piaceri*, Feltrinelli, 19984
- M. FOUCAULT, *Eterotopie*, Millepains, n.2. 1994
- G. SAMORINI, *L'erba di Carlo Erba*, Grafton 9, 1997
- G. SAMORINI, *Allucinogeni, Empatogeni, Cannabis*, Grafton 9, 1998
- P. PACODA – V. CASTELLI, *Se mi tingo i capelli di verde è solo perché ne ho voglia*, Castelvecchi, 1999
- P. PACODA, *Discotech*, Adnlronos, 1999
- P. PACODA, *Sulle rotte del Rave*, Feltrinelli, 2002
- F. BOLELLI, *Le nuove droghe*, Castelvecchi, 1995
- P. PARDO, *Le controculture giovanili*, Xenia, 1997
- C. CASTELLI. LA MENDOLA, *Discoteca: fruizione, camere di compensazione e comunicazione pubblica*, in *Comunicare la notte*, Silb, 1995
- G. LAPASSADE, *Notti rituali*, in *Comunicare la notte*, Silb, 1995
- G. LAPASSADE, *Dal rave alla trance*, Sensibili alle foglie, 1997
- M. CANEVACCI, DE ANGELIS, MAZZI, *Culture del conflitto*, 1995, Costa & Nola.
- M. CANEVACCI, *Ragazzi senza tempo*, 1993, Costa & Nolan
- M. CANEVACCI, *Culture extreme*, Meltemi, 1999
- DEL CURTO, BOMARSI, CAMARATA, *Culture Giovanili*, Nightwave, 1998
- A. DAL LAGO, a cura di, *Giovani senza tempo*, Eleuthera, 2001
- I. DIAMANTI, *La generazione invisibile*, Il sole 24 ore, 1999
- H. TIMES, *L'alba delle droghe*, Castelvecchi, 1997
- G. MC KAY, *Atti insensati di Bellezza*, Shake Edizioni, 2000
- D. CRAVERO, *Se tuo figlio in discoteca*, Edb, 1998
- ANONIMO, *Confessioni di un maturo consumatore di ecstasy*, Feltrinelli, 2002
- G. AMENDT, Waldner, *Le nuove droghe*, 1998, Feltrinelli
- Saunders, *E come ecstasy*, 1995, Feltrinelli,
- L. DE GENNARO, *Dj power*, Castelvecchi, 1998
- S. THORNTON, *Dai club ai rave*, Feltrinelli, 1999
- A. FONTAINE, C. FONTANA, *Raver*, Sensibili alle foglie, 1997
- R. LOWE, W. SHAW, *Traveller e raver*, Shake edizioni, 1996
- AA. VV. *L'ombra di Dioniso sulle discoteche*, Silb, 1996
- D. HEDBIDGE, *Sottocultura, il fascino di uno stile innaturale*, Costa&Nolan, 1979
- S. PISTOLINI, *Gli sprecati*, Feltrinelli, 1997
- P. PALLAVICINI, *Quei bravi ragazzi del rock progressivo*, Theoria, 1998
- J. C. HERTZ, *I surfisti di internet*, Feltrinelli, 1999
- J. C. HERTZ, *Il popolo del joystick*, 1999, Feltrinelli

- CARMAGNOLA, FERRARESI, *Merci di culto*, Castelvechi, 2000
- DONADIO-GIANNOTTI, *Teddyboys, rockettari e cyberpunk*, Editori Riuniti, 1996
- G. SALVATORE, *Techno trance*, Castelvechi, 1999
- VALERIO MARCHI, *Teppa*, Castelvechi, 1997
- R. GATTI, *Ecstasy e nuove droghe*, Franco Angeli, 1998
- A.A. V.V. *Fuori tutti*, Einaudi Stile Libero, 1998
- F. BAGOZZI, *Generazione in ecstasy*, Ega, 1996
- F. BAGOZZI, *Safe nights*, in *Narcomafie*, 9, 1997
- F. BAGOZZI, *Ecstasy, alcune riflessioni*, in *Narcomafie*, 10, 1999
- F. BAGOZZI, *La rivoluzione techno e l'ecstasy*, Franco Angeli, 2003
- F. BAGOZZI, a cura di, *A mezzanotte circa*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2000
- F. PALOSCIA, *Mode*, Adn Kronos, 2000
- S. RAYNOLDS, *Generazione Ballo sballo*, Arcana, 2001
- E. GORI, *Il tripode delle nuove droghe*, Comunità edizioni, 2000
- A. DAL LAGO – A. MOLINARI, *Giovani senza tempo, ombre corte*, 2001
- C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO, *Giovani nel nuovo secolo*, Il mulino, 2002
- P. LE BRETTON, *Passione del rischio*, Ega, 1995
- P. RIGLIANO, *Indipendenze*, Ega, 1998
- M. RAVENNA, *Adolescenti e droga*, Il Mulino, 1993
- G. DELEUZE, F. GUATTARI, *Droghe: suoni, passioni mute, paesaggi musicali e paesaggi della dipendenza*, Millepiani, n.13, 1998
- A. BONOMI, *Il distretto del piacere*, Bollati Boringhieri, 2000
- G. SISSA, *Il piacere e il male*, Feltrinelli, 1999
- M. DOUGLAS, *Come percepiamo il pericolo. Antropologia del rischio*, Milano, Feltrinelli, 1991
- A. VAN GANNEP, *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996
- F. GIORI, *Adolescenza e rischio*, Franco Angeli 1997
- E. COCCO, *Il rischio e la notte, un approccio socio-antropologico*, in *Economia e sociologia della notte*, a cura di E. Minardi, Homeless book, Bologna, 2000
- BISI-BRUNELLO, *Ragazzi senza tutela*, 1995, Cesar, Marsilio
- A. CAVALLI – A. DE LILLO, *Giovani anni '90*, Il Mulino, 1993
- DONATI, COLOZZI, *Giovani e generazioni*, Il Mulino, 1997
- TONOLO, *Adolescenti e identità*, Il Mulino, 1997
- GALLAND, *Senza fretta di crescere*, Il Mulino, 1995
- B. BUZZI – A. DE LILLO, *Giovani verso il duemila, Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Milano, 1996

- B. BUZZI – A. DE LILLO – F. CAVALLI, *Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, 2002
- Z. BAUMANN, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, 1999
- Z. BAUMANN, *Modernità liquida*, Il Mulino, 2002
- Z. BAUMANN, *La società individualizzata*, Il Mulino, 2002
- T. VOLLI, *Figure del desiderio*, Raffaello Cortina Editore, 2002
- W. SCHIVELBUSCH, *Storia dei generi voluttuari*, Bruno Mondadori, 1999
- E. ZOLLA, *Il dio dell'ebbrezza*, Einaudi Stile Libero, 1999
- C. DIAZ, *Kapovolti*, Marsilio, 1998
- V. DESPENTES, *Scopami*, Einaudi Stile Libero, 2000
- I. SANTACROCE, *Fluo*, Castelvecchi, 1996
- I. SANTACROCE, *Destroy*, Feltrinelli., 1997
- I. SANTACROCE, *Luminal*, Feltrinelli, 2001
- I. WELSH, *Trainspotting*, Guanda, 1997
- I. WELSH, *Ecstasy*, Guanda, 1998
- I. WELSH, *Acid House*, Guanda, 1999
- I. WELSH, *Tolleranza zero*, Guanda, 2000
- I. WELSH, *Colla*, Guanda, 2001
- A. WARNER, *Rave Girl*, Guanda, 1999
- A.A. VV, *Acidi scozzesi*, 1999
- A.A. VV, *Disco Biscuit*, Guanda, 1998
- MIAN MIAN, *Nove oggetti del desiderio*, Einaudi Stile libero,
- N. BLINCOE, *Acidi Accidentali*, Einaudi Stile libero, 2002
- T. LABRANCA, *Chaltron Hescon*, Einaudi Stile libero, 1999
- I. BULGACOV, *Morfina*, Mondadori, 1995
- W. BURROUGHS, *Il Pasto nudo*, Rizzoli, 1995
- W. BURROUGHS, *La scimmia sulla schiena*, Rizzoli, 1989
- E. BRIZZI, *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, Baldini e castoldi, 1997
- MAGGIE ESTEP, *Diario di un'idiota emotiva*, Einaudi stile libero, 2000
- P. DICK. *Ma gli aneroidi sognano le pecore elettriche*, Fanucci, 1999
- GRUPPO ABELE, *A mezzanotte circa*, ricerca – intervento sulle nuove droghe a Messina, 1999
- RICERCA DANCE: *indagine sul consumodi ecstasy nelle principali discoteche di tendenza dell'area fiorentina nella stagione 1996*, di M. Santi, S. Bertolotti, D. Borselli, S. Giaccherini, E. Mingione, Bollettino per le farmacodipendenze e l'alcolismo, XXI, 1998
- R. GATTI, *Rischiare la giovinezza a fine millennio*, Franco Angeli, 1998 (Milano)
- F. SCHIFANO, Gerra, *Relazione al parlamento sulle tossicodipendenze*, 1998 (Bergamo e Padova)
- A. LA GUAITA, *Ecstasy in Sardegna*, Il Mulino, 1999

- SEDES, *L'isola che non c'è*, 14 dicembre 1999, Umbria
COOPERATIVA ALA, *Mdma*, Milano, 2000
P. SCHIAVI, E. RIGO, F. CENTOMO, C. BOSSI, C. BOLZONI, C. BERTELLI,
Giochi puliti, Ser.T Legnago, Ausl 21, 2000
COMUNITÀ NUOVA, *Drugs*, Baldini e Castoldi, 1998
G. SAMORINI, *Allucinogeni*, Grafton, 1998
U. SANTINO, *Dietro la droga*. Ega, 1993
F. SCHIFANO, a cura di, *Eccitanti, sedativi e psichedelici*, Piccin, Padova, 1998
G. GERRA, *Metilendiossimetanfetamina: aspetti neuroendocrini e comportamentali*, Quaderni italiani di psichiatria, XV, 1996, 3, pp.161 e ss.
G. GESSA, *Meccanismo di azione e neurotossicità*, Medicina delle tossicodipendenze, XVIII, 1994, 1, pp.34 e ss.

DONATA FRANCESCATO

SVILUPPARE IL BENESSERE
E L'EMPOWERMENT DEI GIOVANI:
IL MODELLO DI INTERVENTO
DELLA PSICOLOGIA DI COMUNITÀ

I cambiamenti sociali nell'era della globalizzazione

Crescere un bambino all'inizio del terzo millennio è diventato molto difficile per genitori ed educatori in generale. La numerosità e la velocità dei cambiamenti che stanno avvenendo in molti campi hanno portato alcuni autori (Giddens, 1991; Beck, 2000) a chiamare la nostra epoca "l'età dell'incertezza" e quella attuale "la società del rischio". In questo contributo discuteremo brevemente alcuni dei principali cambiamenti sociali che hanno investito le famiglie, cercheremo di valutare le loro potenzialità positive e negative e di descrivere come gli psicologi di comunità hanno provato a sviluppare programmi che rinforzino i fattori protettivi, diminuiscano i fattori di rischio e accrescano il benessere e l'empowerment dei giovani.

Dal "localismo" al "globalismo": dal "destino" al "progetto di vita"

Le caratteristiche fondamentali del processo di globalizzazione sono sintetizzabili nella scomparsa delle frontiere e nella conseguente restrizione della dimensione del tempo e dello spazio. Tale processo ha subito un incremento notevole nell'ultimo decennio e la valutazione delle conseguenze da esso apportate incontra opinioni discordanti.

Alcuni autori sostengono che il rapido aumento degli scambi economici, tecnologici, sociali e culturali porterà verso una nuova civiltà che aumenterà la qualità della vita di tutti (Levitt, 1993; Ohmae, 1990); essi pensano che il processo di globalizzazione permetterà di

superare i pregiudizi nazionalisti, razziali, ed etnici e di aumentare la libertà di scelta. I ragazzi di oggi, infatti, possono assumere come loro modello persone appartenenti a luoghi o epoche anche molto distanti dalla comunità nella quale vivono; possono consumare cibo proveniente da paesi molto distanti ed essere influenzati da film, libri, musica, programmi televisivi portatori di valori, ruoli sessuali e lavorativi molto diversi da quelli predominanti nei loro setting locali. Essi possono perfino creare dei sé immaginari che interagiscono con una comunità in rete. I diritti civili garantiscono più libertà e meno discriminazioni alle donne e alla minoranze etniche e razziali fino a poco fa oppressi e svalutati (Barcellona, 2001)

Solo poche decadi fa la maggior parte delle persone non aveva molto controllo sulla propria vita, il “destino” di ciascuno era determinato dalla casualità della nascita, dal colore della pelle, dal background sociale e religioso dei propri genitori e, soprattutto dal sesso; oggigiorno, invece, un individuo ha più possibilità di cambiare classe sociale, religione, paese di residenza, lavoro ed anche identità sessuale. Alcuni autori (Francescato, 1998; De Masi, 1999) sottolineano, inoltre, come le persone godano oggi di maggior tempo libero e di più numerose occasioni di divertimento; i risultati di alcune ricerche recenti (Provine 2000; Francescato 2002) dimostrano che i giovani ridono e si divertono nelle loro famiglie più oggi che alcune generazioni fa.

Il processo di globalizzazione allarga, perciò, le opportunità dei membri e il numero di scelte possibili permettendo di evolvere da un “destino” determinato alla nascita a un “progetto di vita” prevalentemente autodeterminato.

Tuttavia altri autori (Germano, 1999; Daniel, 1996; Mittelman, 2000; Kennedy, 1993; Rodrick, 1997) credono che, invece che essere esposti ad una varietà di modelli di vita, le persone stiano impattando con una “crescente americanizzazione della cultura globale”. Il ruolo dominante degli Stati Uniti nel mondo dei mass media e dell'intrattenimento, che enfatizza l'importanza della libertà individuale, del raggiungimento della fama, del successo e della ricchezza, sta condizionando il desiderio e le aspettative di milioni di persone. Mentre le aspettative crescono in modo globale, cresce contemporaneamente l'inequità di accesso alle risorse. Un altro limite contestato al processo di globalizzazione è il suo favorire un eccessivo individualismo, la gente perde le proprie radici, famiglie e comunità hanno meno potere di influenzare i desideri e le aspirazioni dei giovani.

Alcune ricerche hanno provato a esplorare gli aspetti negativi e positivi della globalizzazione sulla identità delle persone e sulla qualità

della vita. Putnam (2000) ha condotto una ricerca negli Stati Uniti e ha riscontrato un individualismo crescente e un considerevole declino in quello che egli ha chiamato “il capitale sociale”; le giovani generazioni tendono ad essere meno interessate alla politica, a votare meno dei loro compagni più anziani, a frequentare meno le associazioni locali e a passare più tempo navigando su internet o guardando la tv. D’altro canto le famiglie tendono a mangiare meno pasti insieme, i membri della famiglia seguono spettacoli televisivi diversi o giocano con il computer separatamente, ognuno nella propria camera. In una nostra indagine pilota, condotta in Italia, è emerso che più contatti una persona ha con paesi stranieri attraverso viaggi, lavoro, libri, cibi e idee e più usa internet, descrive se stesso come cittadino del mondo e mostra meno attaccamento alla sua identità nazionale (Francescato et al., in corso di stampa).

L’esame della letteratura evidenzia, perciò, un notevole disaccordo tra gli esperti su quanto la globalizzazione abbia accresciuto o diminuito la qualità della vita, indebolito o rafforzato le comunità locali e le famiglie come agenzie di socializzazione; lo stesso disaccordo è riscontrabile riguardo tre cambiamenti sociali che hanno fortemente influenzato le famiglie negli ultimi decenni e che affronteremo nei prossimi paragrafi.

I cambiamenti dei ruoli sessuali e la nascita di una varietà di tipi di famiglia

La massiccia entrata delle donne nel mercato del lavoro e i movimenti di liberazione delle donne hanno cambiato la tradizionale divisione del lavoro tra uomo e donna e i ruoli che possono essere impersonati. Per secoli gli uomini sono stati spinti a coltivare alcuni tratti ed abilità e le donne altri; entrambi, cioè, sono stati mutilati da una educazione sessista. Negli ultimi anni gli uomini hanno imparato a piangere, ad esprimere emozioni e le donne ad essere forti ed indipendenti; ciò ha permesso alle donne di essere più libere di focalizzarsi sul lavoro e sulla carriera e agli uomini di diventare padri e mariti migliori. Il cambiamento dei ruoli sessuali offre più opportunità a ciascun individuo di vivere una vita meno costretta e permette ad uomini e donne di giocare ruoli più paritari nella vita familiare e genitoriale; allo stesso tempo, però, incrementa anche le difficoltà di mantenere soddisfacente una relazione a lungo termine. Come Giddens (1999) ha tentato di spiegare, oggi le persone perseguono il loro sviluppo individuale e aspettano le “relazioni pure”, stanno insieme ad un partner

fino a quando la relazione è nutriente, piacevole e attrattiva. Se la relazione diventa un peso le persone tendono a muoversi alla ricerca di un altro amore (Francescato 2002; Beck and Beck Gerstein, 1996). L'instabilità coniugale produce dinamiche particolari all'interno dei nuclei e mette in moto processi di mobilità sociale facendo sorgere nuovi tipi di famiglia e ampliando il numero di tipi di famiglia nei quali un minore può trovarsi a vivere nel corso della sua esistenza. Il numero delle separazioni e dei divorzi è in continuo aumento in tutti i paesi occidentali. Attualmente negli Stati Uniti la famiglia tradizionale, composta da un marito lavoratore e una moglie casalinga sta diventando una minoranza. Un bambino su due in America prima di compiere i 18 anni di età, sperimenterà una varietà di organizzazioni familiari: potrà vivere con i genitori biologici, con un solo genitore, con un genitore e con il secondo compagno di questi, ecc. Le forme familiari hanno perduto la loro rigidità e sembrano adattarsi alle storie individuali; la famiglia sembra perciò, perdere in parte il suo rilievo come istituzione. All'interno di un quadro familiare così complesso e in evoluzione le modalità di essere genitori sono alquanto diversificate e risentono dei processi culturali e sociali ai quali sono strettamente connesse (Barbagli, 1996). La domanda per gli educatori e per gli operatori sociosanitari e se queste *nuove famiglie* sono in grado di svolgere, anche se in modi nuovi, la loro funzione di supporto alla crescita dei figli e in che modo è possibile aiutarle. Molte ricerche hanno indagato le conseguenze di questi cambiamenti familiari sui bambini: anche in questo caso il panorama è misto. Se i genitori hanno relazioni conflittuali dopo il divorzio, se uno dei due genitori, abitualmente il padre, non paga gli alimenti e non fa visita al figlio, se non c'è una rete protettiva di familiari ed amici, solitamente, i bambini di genitori divorziati soffrono conseguenze negative. Al contrario, se questi fattori di rischio non esistono, se i genitori si risposano e sono felici con i loro nuovi partners, se esiste una rete familiare e amicale in grado di attutire l'impatto del cambiamento, i bambini, al contrario, possono anche ottenere dei vantaggi dalla separazione dei genitori in quanto spesso acquisiscono genitori più forti, altri adulti accudenti, nuovi fratelli che incrementano la qualità della loro vita.

La divisione di genere nelle professioni di aiuto e nei settori economico-finanziari: crescere con una overdose di femminile a casa, a scuola e nei servizi sociali.

In poche generazioni siamo passati da famiglie patriarcali dove entrambi i genitori lavoravano in casa come contadini e artigiani ed il padre

rappresentava la autorità suprema, a famiglie nelle quali i padri sono spesso assenti perché lavorano molte ore fuori casa o perché sono divorziati e vivono altrove. Un terzo dei padri divorziati in America non vede i propri figli dopo il divorzio. A causa di ciò molti ragazzi crescono in case dove, per la maggior parte del tempo, non è presente nessun adulto maschio; in questo modo molti ragazzi sviluppano una idea indiretta e vaga di ciò che è la mascolinità, modellando se stessi su ciò che vedono nei videogiochi, in tv o al cinema (Pittman, 1993). La mancanza di modelli maschili a casa è accompagnata dalla diminuzione della presenza maschile nella maggior parte delle istituzioni educative; nella scuola materna ed elementare la maggior parte del personale è femminile e l'insegnamento così come la professione infermieristica, il lavoro sociale, la terapia familiare stanno diventando professioni prevalentemente femminili. Allo stesso tempo, il mondo economico-finanziario è un mondo fortemente maschile soprattutto nelle posizioni al vertice del potere e ciò ostacola l'approvazione di leggi e/o lo stanziamento di fondi a favore dei settori educativi e sociali. I maschi sono poco interessati alla educazione dei bambini e come legislatori ed economisti tendono a negare l'importanza e le necessità di questo settore (Leach, 1994; Andolfi, 2001). Solo mettendo un considerevole numero di donne in posizione di potere politico ed economico ed incoraggiando più uomini a diventare insegnanti ed educatori potrà essere corretto il trend negativo che vede l'educazione, soprattutto quella della prima infanzia, come particolarmente poco prestigiosa e affidata quasi esclusivamente a personale femminile.

Francescato (1998) ha ipotizzato che questa eccessiva divisione del lavoro sia dannosa per i bambini, specialmente per i maschi che sono privati del loro diritto di avere modelli maschili con cui identificarsi lungo il percorso della loro crescita. L'incremento di fenomeni di violenza e bullismo tra i ragazzi, e sempre più anche tra i bambini, è stato attribuito da molti autori (Pittman, 1993; Andolfi, 2001) al bisogno che questi ragazzi dalla mascolinità incerta hanno di provare di essere maschi, agendo atti violenti e usando la forza per dominare gli altri.

Come la psicologia di comunità interviene per accrescere l'empowerment dei giovani

La psicologia di comunità è una disciplina nata negli Stati Uniti nel 1965 ed introdotta in Italia nel 1977 (Francescato, 1977); da allora molti paesi europei hanno contribuito al suo sviluppo. Gli psicologi di comunità mirano a correggere la tendenza di molti psicologi a focaliz-

zarsi esclusivamente sull'individuo e spostare il focus sull'interazione tra individuo e contesto di appartenenza. Le persone vivono in uno stato di continua transazione con i vari contesti nei quali trascorrono il loro tempo e agiscono i propri comportamenti. Questo stato di transazione è caratterizzato da una reciproca influenza: non sono solo le esperienze e le forme di comportamento degli individui ad essere influenzate dalle caratteristiche dei setting nei quali essi vivono ma anche i contesti ambientali vengono creati e condizionati dai loro occupanti.

Come sostiene Amerio (2000), il sociale non è "dato", ontologicamente posto prima del soggetto, esso è un prodotto dell'azione umana. Gli psicologi di comunità europei che abbracciano questa concezione interattiva, hanno provato a mettere in discussione alcuni miti americani che attraverso i processi di globalizzazione, come abbiamo discusso precedentemente, si stanno diffondendo ovunque (Amerio, 2000; Ornelas, 2000; Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002; Zani, Palmonari, 1996).

Molti europei non condividono il mito del "self-made man" e non credono che "gli uomini nascano liberi", al contrario, la cultura europea e le tradizioni politiche spesso evidenziano come ogni persona è nata in un ambiente sociale inserito in un contesto gerarchico storicamente creato. Questo contesto può facilitare o ostacolare l'individuo, il quale può anche influenzare il contesto sociale, in conformità, tuttavia, con la posizione che egli occupa nella gerarchia sociale. Le ineguaglianze sociali non sono una condizione naturalmente data, esse sono degli artefatti storici che possono essere largamente modificati. Gli psicologi di comunità europei in particolare sottolineano l'importanza dell'essere consapevoli delle differenti interpretazioni che sono state date da diverse elites politiche per legittimare le gerarchie sociali. Negli Stati Uniti viene data molta enfasi alla responsabilità individuale nella costruzione del proprio destino; gli psicologi di comunità europei, pur riconoscendo l'importanza dei meriti individuali, sono convinti che una persona svantaggiata raramente può migliorare se stessa solo grazie ai propri sforzi, come la storia ha mostrato l'empowerment individuale si sviluppa e viene sostenuto dalle lotte per i diritti civili, umani e sociali. Autori europei (Bobbio, 1995; Habermas, 1991) hanno evidenziato come i loro paesi abbiano provato a perseguire politiche pubbliche che incrementassero la protezione e lo sviluppo dei diritti individuali, la fiducia e i legami tra le persone. Il capitale sociale non può prescindere dalle connessioni tra gli individui, questo concetto sottolinea l'importanza della rete sociale e dei rapporti di reciprocità che da essa hanno origine. In una cultura globale dominata da valori individualistici ame-

ricani, gli psicologi di comunità europei ritengono di cruciale importanza sottolineare i collegamenti storici tra il processo di valorizzazione della libertà individuale e le lotte collettive che hanno fatto conquistare agli europei la maggior parte dei loro diritti sociali, incluso la larga accessibilità ai servizi sanitari ed educativi e la tutela dei lavoratori. Tali diritti vengono negati alla maggior parte degli americani indigenti che sono lasciati combattere da soli in una società che biasima il fallimento e celebra il successo.

Le difficoltà che i genitori hanno nel crescere i figli, l'aumento dei problemi dei bambini e degli adolescenti non sono quindi visti solo come problemi del singolo individuo o famiglia ma fenomeni complessi che richiedono interpretazioni pluralistiche; la pluralità psichica e quella sociale si rinforzano e si sostengono reciprocamente (Francescato, 1998) Quando c'è un "problema individuale" è necessario attivare cambiamenti non solo nell'individuo ma anche nel suo setting sociale, così come di fronte ad un "problema sociale" mutamenti nelle leggi e nelle condizioni economiche possono essere importanti ma non sufficienti se contemporaneamente non avvengono cambiamenti paralleli negli individui. Nella concezione della psicologia di comunità la responsabilità di risoluzione dei problemi è plurale, spetta, cioè, sia all'individuo che al sistema sociale e l'operatore sociale è "uno che estende la sua analisi *dal caso al problema* e che sa che il problema ha molte dimensioni." (Amerio, 2000, pag. 67). Gli psicologi di comunità, perciò, favoriscono interventi che spostino il livello di analisi e azione dall'individuo alla famiglia, ai piccoli gruppi, reti, organizzazioni, quartieri e comunità locali. In un'era di globalizzazione gli psicologi di comunità ritengono veramente importante recuperare la distinzione tra *società* e *comunità* proposta da Tonnies (1887) e accrescere il ruolo delle comunità locali nella educazione dei bambini, evitando di delegare l'intera responsabilità a insegnanti e genitori. Il concetto di comunità così inteso sottolinea i valori positivi della collaborazione, della solidarietà e delle relazioni interpersonali nella promozione del benessere sociale e individuale.

Gli psicologi di comunità hanno perciò sviluppato alcune nuove strategie di intervento che incoraggiano le interpretazioni pluralistiche, l'integrazione di saperi diversi e dei punti di vista dai quali una situazione o un evento può essere considerata. Queste strategie partono dal presupposto che in ogni contesto che può essere oggetto di studio e/o di intervento esiste un'ineguale distribuzione del potere; esse, perciò, cercano di stimolare i destinatari dell'intervento a riflettere criticamente sul modo in cui le narrative dominanti legittimano lo status quo.

Queste metodologie cercano di sviluppare un senso di responsabilità sociale ma contemporaneamente di aumentare il senso di empowerment e di esercizio di potere sperimentato dagli attori del contesto sociale in esame (gruppo, organizzazione, comunità); “un elevato senso di responsabilità, infatti, non può durare a lungo in una condizione in cui si pensa di non poter fare nulla per cambiare la situazione” (Martini, Sequi, 1995, pag. 24). Le metodologie della psicologia di comunità tentano di raggiungere questi obiettivi aiutando le persone a diventare consapevoli delle radici storiche delle narrative dominanti. Le narrative condivise, infatti, “sono risorse che opprimono o facilitano” (Rappaport, 2000, pag.6), possono essere modificate, integrate con quelle provenienti dalle minoranze e trasformate in narrazioni che alimentano in senso di speranza per il futuro. In un mondo creato dal linguaggio e tenuto insieme dalle metafore e dai significati condivisi, nuove metafore e nuove narrative aiutano a rappresentare e percepire la situazione sociale da una nuova angolazione, incrementando speranze e legittimazione del cambiamento.

Il percorso di crescita, dall’infanzia alla vita adulta, è un periodo della vita in cui un individuo è chiamato a superare attivamente una serie di compiti di sviluppo attraverso l’acquisizione di adeguate competenze. Molti studi (Bandura, 1989, Kessler et al., 1985, Evans, Shapiro, Lewis, 1993; Cohen et al., 1986; Zani, Cicognani, 1999, Palmognari, 1993; Pombeni, 1995) dimostrano come la capacità di far fronte alle difficoltà del percorso evolutivo sono aumentate sia da variabili di ordine personale che dalla capacità dei contesti educativi (famiglia, scuola, servizi ricreativi, agenzie del territorio, ecc.) di sostenere la crescita e favorire nei minori lo sviluppo di dimensioni quali l’autostima, il sentimento di self-efficacy, la capacità di esercitare un controllo sul proprio ambiente, il possesso di un *locus of control* interno e di efficaci meccanismi di coping.

Le metodologie di intervento della psicologia di comunità muovono dall’assunto che il cambiamento avviene in modo più efficace e in una direzione di maggiore libertà e uguaglianza se si riescono a sviluppare l’iniziativa e il coinvolgimento delle persone nella definizione degli obiettivi e delle prassi di trasformazione. La partecipazione e la condivisione per la psicologia di comunità sono al contempo principi-guida e obiettivi da perseguire, risorse che permettono la realizzazione di programmi sociali. La partecipazione infatti, oltre ad essere una risorsa, costituisce una modalità di orientamento e controllo dei programmi, che può correggere e ridurre il gap spesso esistente tra gli operatori professionali e i destinatari degli interventi.

L'intento della psicologia di comunità, perciò, è quello di offrire opportunità di crescita in contesti educativi empowering, di coinvolgere i giovani in esperienze che aumentino il loro senso di empowerment, attivare le risorse del tessuto sociale affinché la "presa in carico" di un problema sia il più possibile collettiva e comunitaria. Le strategie proposte dalla psicologia di comunità mirano a promuovere legami tra le persone che condividono un problema e renderle in grado di formulare e realizzare progetti che aumentino il benessere personale e il capitale sociale.

Nei paragrafi seguenti descriveremo strategie e programmi di intervento dirette a studenti, genitori e insegnanti nate in seguito alla esperienza e alla riflessione metodologica della psicologia di comunità. Ci preme sottolineare, tuttavia, come ciascuna delle tecniche di intervento presentate si muova all'interno di due direttrici di riferimento: il lavoro di rete e il lavoro per progetti.

Il lavoro sociale, ed in particolare gli interventi che coinvolgono gli operatori dell'area materno-infantile, sono caratterizzati da particolare complessità poiché coinvolgono sistemi diversi (famiglie, minori, scuole, Enti Locali, magistratura, servizi territoriali, privato sociale, volontariato, ecc.) collegati tra loro da relazioni articolate. I diversi Enti hanno ruoli diversi e mobilitano risorse diversificate che devono essere adeguatamente e costantemente coordinate. Il lavoro di rete rappresenta la modalità operativa per realizzare gli interventi attraverso una strategia di connessioni: l'efficacia degli interventi in questo settore, infatti, è molto legata alla qualità delle relazioni tra le diverse agenzie del territorio impegnate nell'esecuzione di un progetto comune.

La natura multidimensionale dei problemi sociali richiede un operare congiunto e una convergenza di più organizzazioni aventi obiettivi, natura giuridica e competenze molto diverse. L'attuazione di disegni organizzativi a rete sembra rispondere a questa esigenza; la progettazione congiunta diventa una metodologia di lavoro in quanto punto di intersezione tra le diverse istituzioni e servizi. Una metodologia da attuare con modalità circolari di interscambio per permettere l'attivazione di confronti e di coprogettazione (Leone, Prezza, 1999, Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002).

In questa cornice il lavoro per progetti viene ad essere uno strumento che sostiene l'idea di una "interdipendenza" tra agenzie e risorse del territorio e della necessità di integrare "la specificità" di ogni servizio.

Gli strumenti di intervento della psicologia di comunità

Illustreremo brevemente di seguito le metodologie più utilizzate dalla psicologia di comunità nel settore dell'età evolutiva e descriveremo poi alcuni progetti-intervento con esse attuati, distinguendoli in base all'area-problema affrontata.

L'analisi di comunità

Per sviluppare i legami e le reti tra tutte le istituzioni e le agenzie del territorio, private e pubbliche, in grado di offrire esperienze empowering ai giovani della comunità, gli psicologi hanno sviluppato una metodologia chiamata analisi dei profili di comunità che può essere usata da studenti, insegnanti e genitori per conoscere meglio la propria comunità di appartenenza e per individuare quali risorse del territorio possano essere attivate ed utilizzate per favorire l'educazione dei giovani (Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002; Martini Sequi, 1988; Ehmayr, Reinfeld, Gstotter, 2000). I profili di comunità permettono a chi li usa di individuare i problemi specifici e le risorse che caratterizzano una comunità locale. Sono stati individuati 8 profili (territoriale, demografico, attività produttive, dei servizi, istituzionale, antropologico, psicologico, del futuro) i quali raccolgono indicatori di natura diversa, dati più oggettivi e numerici (hard) e dati decisamente più soggettivi, legati alle percezioni individuali e alle narrative di gruppo. Anche gli strumenti utilizzati variano per ogni profilo ed includono tecniche molto creative, come passeggiate, reportage fotografici, storie, sceneggiature di film rappresentanti la comunità in esame, come anche tutta una serie di indicatori "hard" per i primi cinque profili. Per esempio molti profili come quello territoriale, demografico, economico, dei servizi, sono interpretati con l'aiuto di un esperto che individua più facilmente le criticità di un territorio, dai cambiamenti demografici alla misurazione dei livelli di inquinamento, di disoccupazione, di drop-out scolastico, di comportamenti antisociali, ecc. Questi dati vengono confrontati con le percezioni sociali che i diversi gruppi presenti in un territorio hanno dei punti forza e delle aree problema di ogni specifico profilo.

Quando l'indagine è fatta da gruppi di genitori o da associazioni giovanili vengono esaminate con maggior attenzione tutte le opportunità di coinvolgimento, che rappresentano fattori protettivi, offerte dalla comunità di appartenenza e tutte le aree problema che costituiscono fattori di rischio. Lo studio dei profili permette di capire meglio come una rete può essere sostenuta, come le diverse agenzie del terri-

torio possono lavorare insieme per promuovere l'empowerment dei giovani. Per esplorare le componenti affettive (valori condivisi, il senso di appartenenza, il senso di sicurezza, il grado di benessere percepito, le paure e le speranze per il futuro) di una comunità così cruciali per motivare o demotivare le persone a partecipare a progetti di sviluppo dell'empowerment, vengono analizzati i profili psicologico, antropologico e del futuro. Per avere una rappresentazione emotiva di come una comunità percepisce la sua popolazione giovanile si chiede alle persone di raccontare storie e narrazioni di qualunque tipo e soprattutto viene usata la tecnica dello "sceneggiato" con la quale genitori, insegnanti o operatori dei servizi per i giovani inventano la sceneggiatura di un film che racconta la vita nella loro comunità, come è al presente e/o anche come immaginano che potrà essere nel futuro. Le persone possono inventare qualunque genere di film (storico, scientifico, comico, poliziesco, ecc.) devono però dare un titolo alla trama e indicarne i personaggi principali; alcune scene particolarmente rilevanti possono anche essere drammatizzate se le persone lo desiderano o sono disposte a farlo. Molti gruppi scelgono di rappresentare i loro film di fronte ad altri gruppi, dopo di che vengono incoraggiati ad esprimere le emozioni provate nel vedere il lavoro degli altri. Queste tecniche sono state utilizzate per migliorare la comunicazione e la comprensione tra gruppi differenti per età, professione, appartenenza etnica (Francescato, 2000; Francescato, Tomai, 2001; Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002). Probabilmente la condivisione di emozioni in un ambiente protetto sviluppa legami e connessioni e la formazione di un clima di fiducia nel quale ogni conflitto può essere espresso apertamente ed accettato. Le tecniche di creatività vengono insegnate ai gruppi per spingerli a trovare soluzioni nuove ai loro problemi o per trovare modi per realizzare i loro desideri.

L'analisi organizzativa multidimensionale

Molti operatori dei servizi, genitori o insegnanti, quando vogliono promuovere cambiamenti a favore dei giovani, a volte, incontrano ostacoli nelle variabili e nelle regole delle organizzazioni all'interno delle quali operano (scuole o servizi territoriali, cooperative sociali, ecc.). Spesso per attivare cambiamenti significativi e duraturi è necessario operare cambiamenti sia nelle persone che nei piccoli gruppi presenti nelle organizzazioni.

Quello organizzativo è un approccio molto sviluppato in psicologia di comunità, sia in Italia che all'estero, perché dà molta enfasi al valore dell'emancipazione dell'individuo e alla crescita dell'organizzazione nel suo insieme, ritenendo i due processi difficilmente scindibili. Individuo e contesto si trovano in una relazione di reciprocità all'interno della quale è possibile potenziare circolarmente e sostenere il livello di empowerment di entrambi. Lo sviluppo dell'empowerment è permesso da una cultura organizzativa che favorisca l'autonomia e l'assunzione di responsabilità rispetto a se stesso e all'organizzazione (Kanter, 1985; Nielsen, 1993; Piccardo, 1995; Amerio, Piccardo, 2000).

Il processo di empowerment proposto mira a rendere le persone più partecipi, responsabilizzate, coinvolte nell'attività lavorativa, ad attivare una condizione di *high involvement organization* (Lawler, 1992). Questo genere di strutture permette ai membri di essere coinvolti nelle decisioni e condividere le responsabilità incoraggiandone la partecipazione ai diversi processi organizzativi (Vogt e Murrell, 1990; Stayer, 1990; Manz, 1992; Bruscoloni, Gheno, 2000).

Il fallimento di molti interventi mirati allo sviluppo dell'empowerment individuale sono da ricercare nella tendenza a non "sostenere adeguatamente" il cambiamento proposto all'individuo con un parallelo cambiamento della cultura organizzativa che spesso continua ad essere paternalistica, burocratica, autoritaria e a produrre, quindi, dipendenza.

Per questi motivi molti psicologi di comunità europei hanno tentato di sviluppare strategie che promuovono il cambiamento organizzativo (Tancredi, Francescato, 1989; Piccardo, 1992; Francescato, Leone, Morganti, 1993, Morganti, 1998; Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002;).

Uno di questi strumenti è chiamato Analisi Organizzativa Multidimensionale e coinvolge le persone di tutti i livelli gerarchici di una organizzazione come ad esempio una scuola o un servizio materno-infantile. Per esempio in una scuola studenti, genitori, insegnanti, bidelli, preside e personale di segreteria analizzano insieme la loro organizzazione attraverso l'esame di quattro dimensioni (strategico-strutturale, funzionale, psicoambientale, psicodinamica). Ogni dimensione è indagata con metodologie appropriate per il tipo di informazioni prese in esame. Dopo che i diversi membri dell'organizzazione hanno delineato i punti forza e i punti deboli del loro sistema di appartenenza, confrontano le loro diverse narrative e i loro desideri per il futuro. Come per l'analisi dei profili di comunità, anche quando si studia l'organizzazione vengono esaminate e confrontate sia visioni "soggettive" che "oggettive", le emozioni e le preferenze individuali sono condivi-

se con gli altri così come gli obiettivi e le modalità e i livelli di prestazioni del servizio offerto.

Alla fine dell'analisi i partecipanti individuano le priorità di cambiamento, formulano progetti che permettano il raggiungimento degli obiettivi prefissati, distinguono tra problemi che l'organizzazione può affrontare con le proprie risorse e problemi o soluzioni che richiedono interventi ad altri livelli. Focalizzarsi sui cambiamenti possibili favorisce l'empowerment ed accresce la capacità dell'organizzazione di attivare cambiamenti creativi.

Educazione socio-affettiva e gruppi di auto-aiuto per studenti, insegnanti e genitori

Questa strategia di intervento integra concetti e strumenti del movimento di educazione affettiva (Lang, Katz, Menezes, 1998) e della psicologia di comunità. Dalla educazione socio-affettiva abbiamo preso in prestito la convinzione che i processi di apprendimento avvengono più facilmente ed efficacemente all'interno di relazioni interpersonali positive. Con il termine educazione affettiva si fa riferimento a quella parte del processo educativo che si occupa di atteggiamenti, sentimenti, credenze ed emozioni degli studenti. Esso implica una attenzione allo sviluppo personale e sociale degli allievi e alla promozione della loro autostima, sottolinea l'importanza di offrire sostegno e guida agli studenti e di riconoscere che le componenti affettive e cognitive dell'educazione sono collegate tra loro. L'educazione socioaffettiva ha l'obiettivo nell'individuo di migliorare la conoscenza di sé e nel gruppo-classe di facilitare la comunicazione tra i membri, di promuovere comportamenti di collaborazione, solidarietà, mutuo rispetto, riconoscimento ed accettazione delle differenze (Francescato, Putton, 1995; Lang, 1994). Tra le metodologie di educazione socioaffettiva che proponiamo, noi diamo particolare rilievo al circle time; lo consideriamo uno degli strumenti più flessibili ed efficaci per ottenere svariati tipi di obiettivi. Usandolo come metodo di discussione nei gruppi classe può promuovere senso di appartenenza e coesione di gruppo, inoltre favorisce una conoscenza più approfondita e lo sviluppo di rapporti interpersonali più gratificanti. Saper stare bene con gli altri non è un processo spontaneo ma deve essere favorito creando stimoli e opportunità di esperienza e riflessione su che cosa significhi interessarsi agli altri, essere autonomi, condividere senza subire. È nella prassi quotidiana che si acquisiscono le competenze prosociali, la capacità di

chiedere e ricevere aiuto, di prendere iniziative, di assumersi responsabilità. La metodologia del CT può essere uno strumento per insegnare a vivere la democrazia tramite la condivisione, la partecipazione, il rispetto delle regole. Nella nostra esperienza, inoltre, abbiamo modificato la tecnica del circle time per poterla utilizzare con genitori, insegnanti e operatori oltre che con studenti. Gruppi di discussione tra genitori costituiscono delle esperienze importanti di confronto e conoscenza, delle opportunità di sostegno reciproco nonché delle occasioni per individuare soluzioni a problematiche comuni.

Dalla psicologia di comunità, in particolare, abbiamo utilizzato la metodologia del gruppo di auto-aiuto e del lavoro di gruppo. Il gruppo inteso come setting ambientale è uno dei luoghi privilegiati dell'intervento della psicologia di comunità, quasi tutte le strategie di intervento di tale disciplina vengono attuate in gruppo. L'elemento di rilevanza principale nella concezione di gruppo della psicologia di comunità è la sperimentazione dell'interdipendenza operativa che si crea tra i membri di un gruppo nel tentativo di raggiungere un obiettivo comune. L'uso dei gruppi come strumento di intervento è volto a migliorare le capacità, che questi setting ambientali, hanno di offrire opportunità di crescita e di rafforzare il senso di potere dei propri membri; tale obiettivo viene perseguito soprattutto cercando di trasmettere alle singole persone e al gruppo nel suo insieme quelle conoscenze e competenze relative al funzionamento dei gruppi che li aiutino a divenire più competenti nella gestione di questi setting ambientali.

Abbiamo formato gruppi di genitori, insegnanti e studenti con l'intento di accrescere il loro grado di coesione e di empowerment dando loro l'opportunità di discutere dei loro problemi ma anche delle loro risorse, insegnando tecniche di creatività e di gestione di gruppo e favorendo la trasformazione di questi gruppi di discussione in gruppi di auto-aiuto (Francescato, Putton, 1995; Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002), cioè in piccoli gruppi di pari, accomunati da una condizione (problema, desiderio, obiettivo) comune, con un'etica prevalentemente attivistica ed esperienziale, in grado di attivare la responsabilità individuale e il sostegno reciproco dei suoi membri, che sono al contempo fruitori e prestatori di cure.

Alcune volte, dopo aver lavorato insieme per un periodo e aver costruito un clima di fiducia e buone relazioni in questi gruppi, abbiamo utilizzato con loro altre metodologie della psicologia di comunità (analisi di comunità, analisi organizzativa multidimensionale). In effetti quando più strumenti possono essere usati insieme aumenta sensibilmente la possibilità di attivare reali processi di empowerment nei giovani.

La psicologia di comunità in azione: progetti ed esperienze attuate nei diversi contesti

Dopo aver illustrato le tecniche della psicologia di comunità più utili per il lavoro con l'età evolutiva, descriviamo alcuni progetti intervenuti realizzati con l'aiuto di queste metodologie, distinguendoli, come accennato, in base al tipo di problema che hanno cercato di affrontare. Verranno presentati sia interventi di prevenzione primaria che secondaria, elaborati in rispondenza a quelli che sono attualmente i problemi e i bisogni principali della popolazione giovanile.

Dispersione scolastica: questo tipo di problema può essere affrontato sia con interventi di prevenzione primaria, cioè che tentano di intervenire sulle "situazioni a rischio" (ragazzi, organizzazioni, comunità) per evitare che il fenomeno si manifesti, o di prevenzione secondaria, per migliorare le condizioni dei ragazzi che hanno già abbandonato l'iter scolastico facilitando, ad esempio, il loro inserimento lavorativo o il loro reinserimento nel percorso formativo.

Tra le più recenti forme di espressione del volontariato possiamo annoverare i programmi di mentoring, molto diffusi negli Stati Uniti e in fase di forte espansione anche in Europa. Il programma mentoring cerca di stabilire tra un adulto volontario (il mentor) ed un minore (mentee) a rischio di dispersione scolastica, una relazione uno-a-uno volta ad acquisire fiducia in se stesso, a riconoscere e sviluppare le sue competenze, a sviluppare capacità di coping. La relazione con il mentor in situazioni di rischio si rileva efficace perchè caratterizzata da assenza di dipendenza gerarchica, come può essere invece il rapporto con un genitore o un insegnante; all'interno di essa il ragazzo può trovare un contesto di ascolto, un modello di riferimento, un confronto non giudicante. La psicologia di comunità riconosce la potenzialità di tali relazioni nell'innescare significativi processi di empowerment individuale ma ne enfatizza il valore dell'impegno sociale, considerato uno strumento che incrementa l'attivazione delle risorse della comunità e quindi la dimensione sociopolitica dell'empowerment. La psicologia di comunità, cioè, utilizza i programmi di mentoring coinvolgendo in tale processo le risorse della comunità locale e perseguendo un approccio integrato di prevenzione.

L'università di Lecce ha ideato un programma di intervento contro la dispersione scolastica in tre scuole di Lecce e Provincia che ha coinvolto 50 bambini di età compresa tra i dieci e i quattordici anni. In questa esperienza è stata creata una rete tra scuole, famiglie, provveditorato, università ed aziende grazie alla quale sono stati individuati i

ragazzi a rischio (mentee) e le risorse disponibili (mentor). La fase applicativa è stata preceduta da un intervento formativo rivolto ai mentor al fine di sviluppare le loro competenze sociali e comunicative; tra i contenuti principali di queste esperienze formative uno spazio rilevante è stato riservato alle tecniche di educazione socioaffettiva mirate a facilitare i rapporti duali. Dopo aver ricevuto una adeguata formazione, i lavoratori di alcune aziende locali hanno preso sotto la loro tutela un ragazzo a rischio di abbandono scolastico, seguendo una volta alla settimana nel corso di un anno scolastico, durante l'orario di lavoro. La valutazione di questo progetto ha dimostrato un aumento sia dell'autostima che del rendimento scolastico dei ragazzi coinvolti (Gelli, Mannarini, 1998, 1999)

Gli psicologi di comunità sottolineano che una comunità o una organizzazione empowering offrono opportunità ai loro membri di sviluppare le loro competenze migliorando al contempo la qualità della vita della comunità stessa. Partecipare ad esperienze sociopolitiche avrebbe perciò il duplice effetto di incrementare l'autostima e il senso di controllo ma anche l'interesse e la propensione ad occuparsi della *res pubblica* (Pearce, 1994; Marta, 1999; Barbaranelli e Capanna, 2001).

In Toscana alcuni sindaci, per affrontare il rischio della dispersione scolastica, hanno dato vita all'esperienza della "Leva giovanile", inviando una lettera personale a tutti i giovani residenti, chiedendo loro un impegno a favore del benessere della comunità e offrendo in cambio formazione ed occasioni di incontro. Il progetto "Leva Giovanile" ha tentato di dare una risposta al problema del potenziale disagio scolastico dei bambini e dei ragazzi della città attivando le risorse della comunità locale attraverso il coinvolgimento e la partecipazione dei giovani. I ragazzi che hanno aderito al progetto sono stati preparati, attraverso un corso di formazione, a svolgere una attività di sostegno educativo non professionale ufficializzata nella figura del tutor e destinata a minori che presentano lievi difficoltà di apprendimento e di socializzazione e segnalati dai servizi Sociali come a rischio di dropout. È importante segnalare come i contenuti dell'attività formativa vertessero su aspetti della psicologia evolutiva, sulle capacità di coping ma soprattutto su metodologie di analisi di comunità al fine di conoscere e capire i punti di forza e di debolezza della comunità locale (Francescato, Solimeno, in corso di stampa). Il progetto ha inteso offrire una esperienza in grado di promuovere lo sviluppo personale, sociale e politico dei partecipanti partendo dal presupposto che cittadini liberi e responsabili non si diventa per legge ma attraverso processi

di maturazione psicologica ed etica, offerti e sperimentati in contesti facilitanti (Francescato, Putton, 1995).

Diverse ricerche testimoniano come l'abbandono precoce degli studi abbia conseguenze economiche, sociali e personali. Questi giovani, interrompendo gli studi, si pongono in uno svantaggio economico che dura tutta la vita; inoltre, dal momento che le richieste di forza lavoro stanno diventando sempre più complesse e tecnologiche e che l'economia di domani prevede una crescente domanda di istruzione e aggiornamento continuo, le conseguenze dell'abbandono scolastico tendono ad avere un andamento inaggravante.

Il progetto che presentiamo di seguito ha inteso facilitare l'inserimento lavorativo e/o il reinserimento nel percorso formativo di coloro che non hanno concluso l'iter scolastico e di rimuovere gli ostacoli che impediscono l'accesso ai percorsi formativi obbligatori. Si tratta di una esperienza inserita nell'ambito del progetto intervento "Insieme è possibile-Percorsi di reinserimento formativo per ragazzi che hanno abbandonato gli studi", finanziato dal Comune di Roma con fondi europei. L'intervento ha riguardato il territorio di Ostia Lido, XXI distretto scolastico di Roma, una zona con ampio numero di ragazzi drop-out a rischio di devianza psicosociale.

Il progetto ha coinvolto ragazzi tra i 15 e i 21 anni che avevano abbandonato la scuola dell'obbligo o le superiori nei primi due anni. Nella prima fase dell'intervento i ragazzi venivano contattati e sottoposti ad una intervista di conoscenza e motivazione alla partecipazione ad esperienze formative di orientamento. I primi contatti sono stati ottenuti grazie alla collaborazione con le figure professionali, rivelatesi persone chiave, operanti nell'ambito socio-sanitario, scolastico e sociale (parrocchie, associazioni culturali, ecc.). Contemporaneamente una analisi del territorio ha permesso di fare una mappatura dei gruppi della zona e di individuare i principali luoghi di ritrovo dei ragazzi. In questo caso l'intervista è stata svolta nei luoghi di aggregazione individuati (piazze, bische, bar, ecc.). I ragazzi sensibilizzati dall'intervista e dai colloqui hanno partecipato a corsi di orientamento nel corso dei quali si è cercato di valutare i punti forza e le criticità dell'esperienza scolastica, di percepire con maggior chiarezza le possibili intersezioni positive tra se e l'ambiente, di analizzare le proprie motivazioni e aspettative verso il futuro, di individuare il posto dello studio e/o del lavoro nella loro vita futura. Si è cercato, inoltre, di migliorare le capacità di lavorare in gruppo e di gestire conflitti e di facilitare nel gruppo relazioni di sostegno reciproco che potessero tute-

lare e rafforzare i ragazzi nel sostenere scelte di reinserimento scolastico (Francescato, Spaltro, Mebane, Campiglio, Rosa, 2002).

Orientamento scolastico: Generalmente le iniziative di orientamento, soprattutto per allievi della scuola media inferiore, prevedono l'uso di test e di counseling per i singoli ragazzi e, in alcuni casi, anche per i loro genitori. La peculiarità dei metodi da noi utilizzati sta nel tentativo di integrare alcune componenti dei programmi di orientamento tradizionale con gli assunti teorici e gli strumenti specifici della psicologia di comunità: circle time, lavoro di gruppo, analisi di comunità, analisi organizzativa. Il presupposto di base dei modelli formativi sperimentati è quello di porre l'accento sull'esplorazione e sull'analisi di una varietà di profili sia personali che di comunità per far sì che i ragazzi acquisiscano una migliore capacità di individuare la minore o maggiore congruenza tra aspettative, risorse personali e vincoli e opportunità ambientali.

È stato attuato un progetto pilota che si è articolato in 23 interventi della durata di 5 giorni ciascuno, effettuati nelle terze classi di alcune scuole medie inferiori del sud della Sardegna (Distretto scolastico n° 18 Carbonia). Nello specifico l'intervento in aula con i ragazzi si proponeva di:

- Valorizzare l'esperienza scolastica come strumento di crescita non solo professionale ma anche personale e sociale.
- Aiutare i ragazzi a comprendere meglio se stessi e l'ambiente circostante, vagliando attentamente le opportunità e i vincoli ambientali, per essere in grado di scegliere se proseguire o meno gli studi
- Aumentare l'autostima e l'empowerment dei ragazzi per renderli più in grado di fronteggiare eventuali fallimenti scolastici nel corso dei primi due anni delle scuole superiori.

L'efficacia del metodo è stata dimostrata attraverso l'analisi delle schede di monitoraggio tenute dai docenti (psicologi di comunità) e i risultati del Multidimensional Measure of Children Perception's of Control di Connel somministrato a circa 700 studenti. (Francescato, Solimeno, Carfora, Bove, 2000).

Gli interventi di orientamento svolti nelle scuole superiori condividono i presupposti precedentemente illustrati per i progetti diretti ad alunni di scuola media inferiore, ma si focalizzano prevalentemente sull'orientamento lavorativo e lo sviluppo della propensione al lavoro in proprio.

Soprattutto nelle aree economicamente e socialmente svantaggiate, per promuovere lo sviluppo locale e aiutare i giovani che stanno per terminare il loro percorso di studio a realizzare il proprio futuro in mo-

do autonomo, occorre dapprima diffondere una cultura dell'intraprendere. Ciò spesso richiede mettere in discussione condizionamenti culturali e familiari profondi, per lo più inconsapevoli. In questo percorso di riesame delle vecchie conoscenze e di acquisizione delle nuove, l'approccio della psicologia di comunità cerca di stimolare riflessioni facendo attenzione sia a non responsabilizzare unicamente l'individuo, non considerando i suoi condizionamenti ambientali e familiari, sia a focalizzare troppo l'attenzione sulle circostanze ambientali, casuali e fortuite. Per aiutare i ragazzi a ipotizzare un proprio futuro, lavorativo o di studio, che sia attendibile e realizzabile, la psicologia di comunità cerca di dare loro strumenti che li rendano in grado di comprendere, analizzare e possibilmente intervenire a vari livelli di complessità: individuo, gruppo, organizzazione, comunità.

Ai ragazzi dell'ultimo anno delle scuole superiori è stato indirizzato un intervento inserito nell'ambito di un progetto sovvenzionato dalla Comunità europea e svolto in collaborazione con La Società per l'Imprenditorialità giovanile; esso ha coinvolto più di 6000 giovani frequentanti le classi IV e V delle scuole superiori di tre regioni italiane (Sicilia, Calabria e Sardegna) e si è articolato in tre fasi: una prima fase di sensibilizzazione del territorio, una seconda fase di formazione in aula e una terza fase di assistenza alla progettazione. Ai ragazzi già parzialmente motivati e portatori di una idea embrionale sono stati offerti seminari di approfondimento culminanti nella effettuazione di un project work. La seconda fase è stata articolata in 40 ore di formazione distribuite in 5 giornate consecutive durante le quali gli studenti si sono esercitati ad utilizzare i profili di comunità, l'analisi organizzativa multidimensionale e il lavoro di gruppo. Gli obiettivi del corso hanno voluto aiutare i giovani a:

- Migliorare la conoscenza di sé attraverso l'esplorazione delle proprie attitudini, valori e desideri verso il lavoro;
- riflettere sulle informazioni e sui valori trasmessi dalla famiglia e dall'ambiente;
- valutare le proprie esperienze di vita nei vari sistemi sociali al fine di valorizzare il proprio curriculum;
- valutare i pregi e i difetti del lavoro dipendente e di quello autonomo e confrontarlo con le proprie aspirazioni e capacità;
- acquisire competenze nel lavoro di gruppo e analizzare il significato di un eccessivo individualismo;
- analizzare i profili della comunità in termini di punti forza e punti di debolezza;

- acquisire o sviluppare tecniche di creatività per trovare idee di lavoro in proprio.

(Francescato, Burattini, Tomai, 2000; Francescato, Rosa, Marino, Carfora, 2000; Francescato, Tomai, Burattini Rosa, 1998)

L'occupazione giovanile e l'accesso al mondo del lavoro Applicare i principi dell'empowerment ai problemi della occupazione significa intervenire sia su variabili individuali che sociali, potenziando le opportunità di impiego che una comunità può offrire e "l'impiegabilità" (attitudini verso il lavoro, il livello di competenze sociali, lavorative e tecniche, ecc.) dei suoi abitanti.

L'intervento che descriveremo si inserisce all'interno di un progetto comunitario Youthstart per la crescita e l'occupazione dei giovani; grazie ad esso è stato sperimentato un approccio innovativo alla problematica dei giovani sul mercato del lavoro, proponendo a ragazzi in condizioni di disagio lavorativo un percorso di qualificazione professionale nonché di autopromozione personale.

Sono state scelte, come destinatarie di realizzazione dell'intervento, le provincie di Cagliari e di Nuoro nelle quali una analisi del territorio ha permesso di constatare che i giovani della fascia d'età tra i 16 e i 19 anni incontravano fortissimi ostacoli nell'accesso al mercato del lavoro. È nata perciò l'esigenza di stimolare, attraverso una forte azione di coinvolgimento ed attivazione, lo sviluppo di sinergie e connessioni forti fra tutti i sistemi e gli attori responsabili della valorizzazione delle risorse umane nel territorio. Questo ha permesso di focalizzare meglio le connessioni tra esigenze strategiche di sviluppo locale ed esigenze delle imprese.

I destinatari del progetto sono stati 45 giovani (30 nella Provincia di Cagliari e 15 nella Provincia di Nuoro) che non avevano, al di là del titolo scolastico formale, una qualificazione spendibile sul mercato del lavoro. Il progetto ha previsto diversi tipi di attività organizzate in tre diverse fasi: *attività formative d'aula*, orientate allo sviluppo delle «competenze trasversali» (psicosociali, cognitive, relazionali e gestionali) fondamentali per l'inserimento di un giovane in un qualsiasi contesto lavorativo, anche se indipendenti dalle varie specialità tecnologiche delle aziende coinvolte nel progetto; *attività formative di laboratorio*, correlate ai processi, alle tecnologie e alle diverse compartimentalizzazioni settoriali delle aziende coinvolte e quindi orientate alla promozione di «competenze tecnico-operative»; infine le *attività formative di training on the job*, realizzate attraverso *stages* presso le singole aziende partner del progetto e seguite da un *tutor aziendale*. Altra figura che si è rivelata particolarmente significativa è stata quella del

tutor d'aula che ha accompagnato il gruppo durante tutto il suo percorso formativo durato complessivamente 60 ore, svolgendo funzioni di sostegno e coordinamento. La parte motivazionale e di orientamento al lavoro è stata svolta prevalentemente nelle prime due settimane di corso, per un totale di 36 ore e ha avuto come obiettivi principali quelli di trasformare l'adesione formale in coinvolgimento sostanziale e quella di sviluppare e valorizzare le competenze di intelligenza intrapersonale e interpersonale (gestire i conflitti, prendere decisioni, lavorare in gruppo, comunicare in modo efficace, mandare messaggi negativi in modo positivo, saper ascoltare), integrandole con le competenze di lettura del proprio ambiente sociale (analisi dei profili di comunità, analisi organizzativa multidimensionale) A questa fase motivazionale ne è seguita una più tecnica di laboratorio che ha preparato i ragazzi all'inserimento negli stages aziendali. (Francescato, Rosa, Burattini, Locatelli, 2000).

Prevenzione del disagio adolescenziale: la prevenzione del disagio adolescenziale si presenta come un compito complesso perché affronta fenomeni multifattoriali operando su piani diversi (sociale, culturale, educativo) e utilizzando una gamma ampia di strategie tra loro interdipendenti e collocate in ambiti diversi (famiglia, scuola, tempo libero, lavoro).

Per molto tempo il gruppo formale, organizzato è stato considerato l'unico setting per un intervento educativo; solo di recente il gruppo informale è stato rivalutato come potenziale setting di intervento. Tra gli interventi di gruppo più innovativi della psicologia di comunità troviamo gli interventi con i *gruppi di strada*. Il lavoro con i gruppi di strada possiede le caratteristiche degli interventi di psicologia di comunità: utilizza il gruppo e le metodologie di gruppo, i principi dell'educazione socioaffettiva, lavora non solo con gli adolescenti ma con tutti gli abitanti della comunità affinché si riappropriino della loro funzione educativa (Palmonari, Pombeni, 1988). Il progetto che presentiamo ha utilizzato una metodologia di lavoro di strada distinta in quattro fasi. Nella prima fase è stata svolta una mappatura dei gruppi informali presenti nel territorio e nella rilevazione dei loro aspetti peculiari. Gli operatori, frequentando bar e luoghi pubblici, hanno osservato i gruppi rilevandone la frequenza degli incontri e le dinamiche comunicative e interpersonali. Nella seconda fase sono stati agganciati direttamente i gruppi proponendo di partecipare ad un videoconcorso sulle condizioni di vita degli adolescenti dentro il quartiere. Gli operatori hanno cominciato così a frequentare il gruppo e ad instaurare un rapporto di conoscenza reciproca. Nella terza gli operatori han-

no consolidato la relazione con il gruppo proponendo l'organizzazione di una iniziativa concreta: una assemblea pubblica, durante la quale, proiettare il video realizzato e alla quale invitare gli abitanti dei vari quartieri e i vari gruppi formali e istituzionali della circoscrizione. In questo modo le compagnie hanno avuto modo di farsi conoscere positivamente sul territorio e di ricostruire una immagine già in parte compromessa. L'assemblea pubblica ha permesso di creare una dialettica tra gruppi e territorio mettendo in contatto gli adolescenti con gli adulti e con le istituzioni. La quarta fase del lavoro è stata dedicata alla elaborazione del distacco. (Boron, Maccaluso, Zanata, 1992)

Analisi dei bisogni della popolazione giovanile: La conoscenza dei bisogni e delle risorse di una fascia della popolazione è uno degli interventi più utili ai fini della progettazione di interventi preventivi. L'analisi di comunità può essere efficacemente utilizzata per analizzare le problematiche relative anche ad un solo sottogruppo del territorio in esame. L'intervento che segue ha avuto luogo in un comune della Toscana, dove l'amministrazione pubblica, in collaborazione con gruppi di volontariato e coadiuvata dalla cattedra di psicologia di comunità di Roma, ha voluto rivolgere una attenzione particolare allo studio della condizione giovanile (11/16 anni), in modo da progettare interventi effettivamente rispondenti ai loro bisogni aspettative. La ricerca, condotta utilizzando la tecnica dei profili di comunità, ha coinvolto circa un migliaio di giovani e un considerevole numero di adulti che ricoprivano ruoli istituzionali significativi. Dal profilo demografico si è ricavata la numerosità della fascia giovanile della zona mentre contatti con provveditorato, presidi e insegnanti hanno permesso di identificare la distribuzione dei ragazzi nei diversi gradi e tipi di scuola. L'analisi dei profili istituzionali e dei servizi ha fornito informazioni sulla diffusione di problematiche relative al disagio e all'emarginazione sociale. Sempre dal profilo dei servizi i ricercatori hanno ricavato informazioni sul tipo di servizi (pubblici e privati) presenti sul territorio e sull'uso che i teen-ager facevano di queste strutture, sulle loro preferenze oltre che sulla qualità dei servizi offerti. Sono stati raccolti infine dati di tipo antropologico, soprattutto sulle iniziative culturali e tradizionali e sulla stampa locale rivolta ai giovani e sul loro grado di coinvolgimento. Questo lavoro preliminare ha permesso di appurare una buona offerta di servizi sociali, culturali e ricreativi spesso però troppo costosi poco capaci di coinvolgere le fasce giovanili. Tramite interviste e questionari rivolti ad un campione di "under 16" e di "adulti significativi" (insegnanti, operatori dei servizi sociosanitari, forze dell'ordine animatori di gruppi culturali e di volontariato, gesto-

ri di discoteche) sono state approfondite le informazioni sul grado di soddisfazione per i servizi e le opportunità offerte ai giovani dalla comunità e le competenze in possesso degli adulti per gestire le reali problematiche giovanili. Dall'analisi dei dati è emersa la richiesta, da parte degli adolescenti, di ricevere un maggior aiuto nell'affrontare sia i problemi quotidiani (scuola, sessualità, rapporto con gli altri, ecc.) che quelli più complessi (emarginazione, tossicodipendenza, ecc.), un aiuto non di tipo informativo ma emotivo, non invasivo e supportivo. La discussione dei risultati è avvenuta sia nell'ambito dell'equipe promotrice sia all'interno di una serie di iniziative pubbliche come un rapporto di ricerca edito dai comuni e una giornata di studi cui sono stati invitati tutti coloro che avevano partecipato alla ricerca. La alta disponibilità degli adulti coinvolti (insegnanti, genitori, operatori dei servizi sociosanitari) da un lato e il loro senso di inadeguatezza dall'altro, hanno portato a realizzare momenti di formazione alla educazione socioaffettiva e sessuale e alla conduzione di gruppi di discussione e ad attivare diversi gruppi di autoaiuto. Il fine principale di queste iniziative è stato quello di incrementare in queste figure la capacità di porsi come "facilitatori" sia nei rapporti di gruppo che nella relazione di aiuto individuale (Cudini, 1993).

Sviluppo dei "fattori protettivi": Alcune variabili di ordine personale e sociale possono aumentare la capacità dei ragazzi di far fronte alle difficoltà connesse al percorso evolutivo o quantomeno, attenuarne gli effetti negativi; tra queste rientrano: la buona conoscenza e stima di sé, la percezione di essere all'altezza del compito, efficaci capacità relazionali. Molte ricerche e sperimentazioni da noi condotte dimostrano come l'educazione socioaffettiva sia uno strumento in grado di contribuire efficacemente allo sviluppo dei così detti fattori protettivi. Questo progetto è stato attuato a Senigallia con la collaborazione di insegnanti delle scuole medie e operatori sociosanitari. È stato articolato in tre fasi ed ha avuto la durata di tre anni scolastici. Nella prima fase insegnanti ed operatori sociosanitari hanno partecipato ad un corso di formazione (6 giornate nel corso di un anno scolastico) durante il quale sono state trasmesse tecniche di educazione socioaffettiva (ascolto attivo, circle time, creazione di gruppi di auto-aiuto). Successivamente i partecipanti hanno iniziato ad applicare le metodologie apprese nelle classi in coppie formate da un insegnante e un operatore del servizio sanitario. Gli operatori sono stati supervisionati nella loro attività dai docenti del gruppo di formazione per altri 4 mesi. All'inizio del successivo anno scolastico, questo gruppo cominciò ad addestrare altri 30 insegnanti che operavano in scuole elementari e medie,

sempre con la supervisione degli psicologi di comunità che li avevano precedentemente formati. Il contratto iniziale con questi operatori aveva chiarito che per poter sviluppare una comunità, le competenze inizialmente trasferite al gruppo iniziale sarebbero state poi da loro divulgate agli altri colleghi, acquisendo progressivamente essi stessi un ruolo di supervisori. Nella seconda fase è stato dato avvio alla valutazione del metodo confrontando il gruppo di controllo con quello sperimentale. I ragazzi appartenenti al gruppo di controllo hanno registrato punteggi più alti di autostima e hanno mostrato una maggiore capacità di scambiarsi sostegno sociale. Nella terza fase gli operatori del servizio sanitario con alcuni degli più esperti e motivati hanno insegnato il metodo a circa altri 30 insegnanti di scuola superiore. Gli operatori sanitari, inoltre, hanno usato le tecniche apprese in altre iniziative mirate alla educazione sessuale, alla prevenzione dell'uso di droga e di alcool di giovani reclutati sia all'interno che all'esterno delle istituzioni scolastiche. Alcuni insegnanti, che appartenevano ad organizzazioni di volontariato, addestrarono anche giovani volontari ad accrescere la coesione e l'efficacia dei gruppi cui partecipavano (Francescato, Putton, 1995).

Prevenzione e riduzione del danno da abuso sui minori: Questo progetto si articola in due momenti, e solo il secondo coinvolge le comunità scolastiche. Promotore la Comunità europea, che nell'ambito dei progetti dell'asse ha finanziato un corso di formazione per operatori di cooperative di assistenza ai minori dislocate su tutto il territorio nazionale e riunite in un consorzio temporaneo di impresa. Obiettivo dell'attività di formazione è stato quello di fornire agli operatori informazioni di tipo medico, psicologico e legale sull'abuso, il suo riconoscimento, le tecniche di prevenzione e limitazione del danno e, soprattutto, stimolare e supportare gli operatori nella diffusione di quanto acquisito sul territorio, attivando un lavoro di rete e coinvolgendo come attore principale la scuola. Nella prima fase sono stati coinvolti specialisti, docenti universitari, tribunale dei minori, responsabili di centri di diagnosi e cura dell'abuso, con il compito di fornire tutti gli strumenti conoscitivi e operativi per affrontare in prima persona le problematiche legate al fenomeno, ma anche di trasmettere metodologie di attivazione di lavoro di rete e formazione alle tecniche di prevenzione, da riversare poi sul territorio; nella seconda fase del progetto si è cercato di diffondere la conoscenza delle metodologie e tecniche di prevenzione e intervento per la limitazione del danno da abuso, attraverso un corso offerto a insegnanti di scuole di ogni ordine e grado presenti sul territorio. Docenti del corso, oltre a specialisti nel set-

tore delle tecniche di educazione socioaffettiva, strumento di prevenzione primaria, secondaria e terziaria, rappresentanti delle forze dell'ordine locali, medici scolastici, operatori dei servizi ai minori sul territorio. Scopo parallelo a quello della trasmissione di conoscenze e metodologie di intervento, è stato quello di attivare la creazione di una rete di operatori competenti e coordinati nella prevenzione, segnalazione e cura dell'abuso e delle sue conseguenze psicofisiche, sociali e legali. In questa attività la scuola è stata posta al centro della formazione per il suo mandato educativo e la possibilità di contatto diretto sia con i minori che con le loro famiglie; in alcune fra le scuole coinvolte sono stati, inoltre, attivati ulteriori momenti di incontro con i genitori, per supportarli, a loro volta, nel compito di educare i propri figli al riconoscimento ed evitamento di situazioni di rischio (Cudini, Morganti, 2002).

Rapporti scuola-territorio: l'autonomia scolastica ha imposto con forza nuovi settori di intervento: tra questi, l'introduzione di una cultura della valutazione del sistema e i principi della "customer satisfaction".

Il progetto descritto di seguito è stato svolto in un distretto scolastico di un capoluogo di provincia toscano. L'intervento è stato attivato in seguito alla richiesta di consulenza del dirigente di una scuola elementare preoccupato per un significativo decremento di iscrizioni alle classi prime avvenuto negli ultimi due anni nel proprio istituto; la perdita di iscrizioni era stata tale da portare alla chiusura di una sezione. Dai colloqui svolti con il dirigente scolastico e con una insegnante promotrice dell'iniziativa, è emerso come un'altra scuola del circolo, posta in un quartiere centrale e benestante, fosse indicata come la diretta concorrente della scuola in questione, ubicata in un quartiere periferico e frequentata da bambini prevalentemente appartenenti ad un ceto sociale medio-basso nonché da un discreto numero di bambini nomadi.

Con l'obiettivo di aiutare la dirigenza a capire le cause della perdita di credibilità della scuola e a progettare un intervento in grado di modificare questa situazione, sono stati utilizzati l'analisi organizzativa multidimensionale e l'analisi di comunità (limitatamente al profilo demografico e dei servizi). L'analisi organizzativa multidimensionale è stata utilizzata per effettuare un check-up organizzativo, evidenziare i punti forti e deboli dell'organizzazione utilizzando una modalità partecipativa e di coinvolgimento diretto delle persone appartenenti all'organizzazione. Con l'analisi del profilo demografico, invece, si è cercato di conoscere le caratteristiche dei nuclei familiari presenti nel

quartiere di appartenenza della scuola e di verificare se il calo delle iscrizioni potesse essere dovuto ad un fenomeno più generale di decremento delle nascite. Il profilo dei servizi, inoltre, ha permesso di individuare tutte le agenzie educative, le associazioni e le istituzioni presenti sul territorio con le quali la scuola avrebbe potuto mettersi in rete e di conoscere meglio le caratteristiche delle altre scuole elementari del circolo e il tipo di offerta formativa da loro proposta. Il progetto si è svolto in più fasi ed è stato avviato indicendo una riunione generale cui sono state invitati rappresentanti dei genitori e tutte le persone impiegate nella scuola (dirigente scolastico, insegnanti, psicopedagogo, personale ata). L'obiettivo della riunione è stato quello di presentare gli obiettivi, i tempi, gli strumenti e le modalità di lavoro del progetto. Nel corso della riunione è stata inoltre chiesta ai presenti la disponibilità a partecipare alla esperienza descritta in modo da costituire un gruppo di lavoro per adesione spontanea. Il gruppo, condotto e supervisionato da uno psicologo di comunità, si è incontrato complessivamente 11 volte, per un totale di 44 ore. Tramite l'AOM sono state individuate numerose risorse sia di tipo strutturale (disponibilità di aule, mensa, palestra, biblioteca, spazi esterni adeguati, ecc) che funzionale (continuità didattica orizzontale, flessibilità della programmazione lavoro di equipè con altre agenzie del territorio, ecc.). Un forte orientamento al compito, un atteggiamento di disponibilità, sia da parte delle famiglie che del personale amministrativo, e uno spiccato desiderio di crescita e riscatto sono risultati i principali punti forza del livello psicoambientale e psicodinamico. Piuttosto carente è risultato, invece, l'orientamento alla relazione. I rapporti fra molti insegnanti sono risultati altamente conflittuali, caratterizzati da un basso livello di fiducia e di stima e aggravati da uno scarso sentimento di appartenenza alla scuola. La conflittualità e frattura interna ostacolavano fortemente le capacità di collaborazione e di progettazione comune incidendo negativamente sulla reputazione e sull'immagine della scuola. Questo lavoro ha aiutato il gruppo a fare ipotesi «altre» rispetto al problema del calo di iscrizioni. Le cause addotte per spiegare il fenomeno venivano ricercate prevalentemente all'esterno dell'istituto mentre la riflessione comune sulle caratteristiche dell'organizzazione ha spostato la ricerca verso variabili interne. Il gruppo ha cominciato ad interrogarsi in modo più consapevole sull'importanza, nella scuola dell'autonomia, di saper gestire progetti di istituto, coordinando il lavoro di persone e professionalità diverse, di imparare a gestire i conflitti in modo costruttivo, di acquisire competenze relazionali che aiutino a svolgere la propria professione con maggior serenità.

Le informazioni raccolte con l'analisi di comunità hanno permesso di escludere il calo di natalità come causa del decremento delle iscrizioni, presente anche in altre scuole della zona ma non in modo così significativo. Mentre, visionare e confrontare i P.O.F. realizzati dalle diverse scuole, ha evidenziato la scarsa differenziazione della programmazione e dei percorsi formativi proposti.

Inoltre, tramite interviste a testimoni chiave (direttori didattici e genitori), l'analisi di comunità ha permesso di individuare i criteri utilizzati dai genitori per scegliere la scuola in cui iscrivere i propri figli. Oltre a criteri "logistici" (vicinanza/raggiungibilità della scuola), molto importanza rivestivano "la reputazione" della scuola e degli insegnanti. In un piccolo centro è risultato essere ancora molto forte l'attenzione al "nome delle maestre" più che alla qualità dell'offerta formativa.

Dopo aver raccolto informazioni e riflettuto su di esse, il gruppo di lavoro ha individuato delle proposte di miglioramento relative a tre differenti aree: bisogni formativi degli insegnanti, adeguatezza del POF e della programmazione didattica, rapporto scuola/famiglia.

La fase conclusiva del lavoro ha previsto una riunione di socializzazione dei risultati del lavoro svolto a tutti i componenti la comunità scolastica (Francescato, Mebane, Tomai, in corso di stampa)

Inserimento e integrazione di studenti stranieri Questo progetto è un esempio di attività di socializzazione e sostegno didattico che una scuola elementare di Roma, oggi istituto comprensivo, ha messo in atto da molti anni utilizzando il lavoro di rete nel quartiere.

Dall'analisi dei problemi ricorrenti nell'inserimento dei bambini stranieri, le insegnanti avevano evidenziato due variabili, strettamente connesse fra loro: gli studenti stranieri, terminato l'orario scolastico, passavano la maggior parte del loro tempo in famiglia, o più spesso da soli, se i genitori sono entrambi lavoratori. Questa condizione non solo non facilita il reale inserimento sociale, ma non permette nemmeno di esercitare la lingua italiana, con conseguente rallentamento dell'apprendimento.

Per ovviare a questi problemi la scuola, in collaborazione con il servizio materno infantile della Asl e un'associazione di volontariato, si è fatta promotrice di un'attività pomeridiana così articolata:

- due pomeriggi di attività ludiche e laboratori interculturali aperti a tutti i bambini della scuola, finalizzati alla produzione di lavori e drammatizzazioni relative alla cultura dei vari paesi di origine dei bambini migranti, che vengono presentate alle famiglie a fine anno scolastico

- tre pomeriggi di laboratorio di lingua italiana a sostegno dei bambini stranieri.
- Ogni attore della rete ha specifiche responsabilità:
- la scuola promuove e finanzia il progetto (acquisto di materiale di cancelleria, fotocopie) e ospita i laboratori in apposite aule;
 - il servizio materno infantile coordina e supervisiona il progetto
 - i volontari si alternano nelle attività di animazione dei laboratori (Cudini, Morganti, 2002).

Potenziare le competenze genitoriali e l'integrazione della rete di sostegno formale: Si intende di seguito brevemente presentare l'esperienza di un gruppo di genitori svoltasi presso un Liceo Scientifico di Napoli. Il progetto di lavoro è stato presentato a partire dalla richiesta effettuata da diversi genitori al referente del C.I.C.. L'analisi della domanda evidenziava l'esigenza di avere momenti di confronto e scambio sugli aspetti della relazione genitori-figli adolescenti, con riferimento ai cambiamenti legati all'età e alla difficoltà di rivestire un ruolo genitoriale diverso da quello svolto nelle precedenti tappe evolutive. Sono così stati proposti degli incontri di gruppo rivolti a 20 genitori degli alunni del biennio. La scelta dei partecipanti è stata coerente ad una logica di prevenzione primaria e a criteri di rappresentatività delle diverse classi e in relazione all'interesse dei soggetti stessi. Sono stati svolti 15 incontri di tre ore ciascuno; di questi, 12 sono stati tenuti dalla psicologa, uno dal referente del CIC, due da rappresentanti dei soggetti istituzionali che operano sul territorio. Il lavoro, svolto con i genitori, ha avuto come finalità la sensibilizzazione alle problematiche tipiche dell'adolescenza, l'elaborazione di una cultura della prevenzione del disagio attraverso l'individuazione degli aspetti critici nella relazione genitori-figli; la costruzione di condizioni per favorire una comunicazione più funzionale; la creazione di uno spazio di comunicazione tra due sistemi di riferimento educativi (scuola e famiglia) in un'ottica di prevenzione dei comportamenti a rischio. Inoltre gli incontri hanno avuto quale obiettivo trasversale la creazione di uno spazio di comunicazione delle proprie ansie e di riflessione sulle abitudini familiari, sui miti e valori esistenti all'interno delle famiglie di origine al fine di favorire la consapevolezza dell'interdipendenza esistente tra queste dimensioni e il modo di porsi nelle relazioni interpersonali. Si è prestata particolare attenzione alla valorizzazione delle capacità emerse nel rispetto di una logica di promozione dell'empowerment. I primi incontri hanno avuto l'obiettivo di rilevare le aspettative e i bisogni dei genitori partecipanti agli incontri attraverso l'uso di un questionario, la tecnica del brainstorming e la discussione

in gruppo. I risultati hanno evidenziato in modo netto due tipologie di bisogni: l'uno relativo all'acquisizione di maggiori e più specifiche conoscenze riguardo alle tematiche dell'adolescenza e al confronto con altri sul ruolo di genitore e sulle sue funzioni educative con riferimento alle proprie difficoltà; l'altro verso l'acquisizione di conoscenze specifiche per l'utilizzo delle risorse e i servizi territoriali esistenti

Durante i primi incontri di gruppo è emersa la percezione di una grossa difficoltà nell'affrontare le situazioni problematiche. Le soluzioni individuate non offrivano prospettive di risoluzione anzi, mostravano la negazione del problema stesso o la ricerca di modalità non funzionali ad un'evoluzione del sistema familiare. Inoltre è emerso il senso di solitudine e di mancanza di confronto con altre figure adulte a cui rivolgersi nei momenti di difficoltà; il gruppo dei conoscenti era vissuto spesso come poco affidabile rispetto alle proprie problematiche. L'esperienza del confronto e dell'ascolto reciproco ha offerto ai membri del gruppo la possibilità di "affidarsi" passando da una percezione di isolamento ad un'apertura verso gli altri sistemi con cui si viene ad interagire. In particolare sono state rivalutate in positivo le novità introdotte dai figli adolescenti, si sono sperimentate delle regole aperte al cambiamento, condizione importante per acquisire una buona flessibilità organizzativa e un'esplicita definizione di regole per divenire soggetti empowering.

Il lavoro di gruppo ha dato modo ai genitori di avere una restituzione di quanto su indicato e di alcune dimensioni esistenti nel proprio nucleo familiare. Inoltre rivestendo la scuola di un ruolo di mediazione tra la famiglia e i figli è stata essa stessa ridefinita quale strumento di socializzazione e vista quale ente di collaborazione con il sistema familiare. In particolare sono stati individuati spazi e momenti da strutturare nell'ambito della scuola con il referente del C.I.C. e i rappresentanti di classe e un maggior orientamento verso i servizi territoriali (Procentese, 2002).

BIBLIOGRAFIA

- AMERIO P., (2000), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna
- AMERIO P., Piccardo C., *L'empowerment tra individuo e organizzazione*, in Amerio P., (a cura di), "Psicologia di comunità", pag. 295-330, Il Mulino
- ANDOLFI (2001)
- BANDURA., (1989), *Human agency in social cognitive theory*, in "American Psychologist", 42, pag 1175-1184
- Barbagli M. (1996), *Provando e riprovando. Matrimonio, famiglia e divorzio in Italia ed in altri paesi occidentali*, Bologna, Il Mulino
- BARBARANELLI C., CAPANNA C., (2001) *Efficacia personale e collettiva nelle associazioni di volontariato socio-assistenziale*. In "La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti", CAPRARA G. V.,(a cura di (ERICSON, pag. 147-156
- BARCELLONA P., (2001) *Le passioni negate. Globalismo e diritti umani*, Città Aperta, Troina
- BECK U., (2000), *La società del rischio*, Carocci, Roma
- BECK U., Beck Gernsheim, (1996), *Il normale caos dell'amore*, Bollati Boringhieri, Torino
- BOBBIO N., (1995), *Eguaglianza e libertà*, Einaudi, Torino.
- BORON P., MACCALUSO G., ZANATA M., (1992), *Totalcaos: appuntamento tra compagnie giovanili*, in "Animazione sociale, 7-8, pag 52-63
- COHEN S., WILLIS T. A., (1985), *Stress, social support and the buffering hypothesis*, in "Psychological Bulletin", 98, pag 310-357
- CUDINI S., (1993), *Il profilo di comunità come strumento di analisi e di intervento*, in FRANCESCATO D., LEONE L., TRAVERSI M., "Oltre la psicoterapia", NIS, Roma
- CUDINI S., MORGANTI M., (2002), *Scuola e territorio. Come attivare e promuovere progetti con le comunità locali*, Franco Angeli
- DANIEL J., (1996), *Viaggio al termine della nazione*, Spirali, Milano
- DE MASI, D., (1999), *Il futuro del lavoro. Fatica e ozio nelle società postindustriali*, Rizzoli, Milano
- EHMAYER C., REINFELDT S., GSTOTTER S., (2000), *Agenda 21 as a concept for sustainable development*, paper presented at III panel of experts, Vienna, May 11-13
- EVANS G. W., SHAPIRO D. H., LEWIS M. A., (1993), *Specifying dysfunctional mismatches between different control dimension*, in "British Journal of psychology", 84, pag. 255-273
- FRANCESCATO D. PUTTON A. (1995), *Star Meglio insieme*, Arnoldo Mondadori Editore

- FRANCESCATO D., (1977), *Psicologia di comunità*, Feltrinelli, Milano
- FRANCESCATO D., (1998), *Amore e potere*, Arnoldo Mondadori editore, Milano
- FRANCESCATO D., (2002), *Ridere è una cosa seria. L'importanza della risata nella vita di tutti i giorni*, Mondadori, Milano
- FRANCESCATO D., BURATTINI M., TOMAI M., (2000), *Sviluppo dell'empowerment e promozione della cultura d'impresa: valutazione quantitativa dell'efficacia di un intervento di formazione per studenti delle scuole medie superiori del Sud Italia*, in SANTINELLO M., CRESPI I., VIENO A., "La prevenzione nella scuola e nella comunità", Edizioni Unipress, Padova, CD
- FRANCESCATO D., MEBANE M., TOMAI M., *Il contributo della psicologia di comunità ad una psicologia per la scuola del futuro*, (in corso di stampa)
- FRANCESCATO D., ROSA V., BURATTINI M., LOCATELLI M., (1999), *Dal drop-out scolastico all'occupazione giovanile: un'esperienza di reinserimento di ragazzi che hanno abbandonato la scuola*, in SANTINELLO M., CRESPI I., VIENO., "La prevenzione nella scuola e nella comunità", Edizioni Unipress, Padova, CD
- FRANCESCATO D., ROSA V., MARINO C., CARFORA V., (2000), *Sviluppo dell'empowerment e promozione della cultura d'impresa: valutazione qualitativa dell'efficacia di un intervento di formazione per studenti delle scuole medie superiori del Sud Italia*, in SANTINELLO M., CRESPI I., VIENO., "La prevenzione nella scuola e nella comunità", Edizioni Unipress, Padova, CD
- FRANCESCATO D., SOLIMENO A., CARFORA V., BOVE F., (2000), *Chi ha voglia di studiare? Psicologia di comunità e orientamento nelle scuole medie inferiori*, in "Abstract II Convegno Nazionale La prevenzione nella scuola e nella comunità", Montegrotto terme, Cluep editrice
- FRANCESCATO D., SOLIMENO A., *La partecipazione sociale come strumento di accrescimento dell'empowerment: l'esperienza della "Leva Giovanile" del comune di Firenze*. In corso di stampa
- FRANCESCATO D., TOMAI M., BURATTINI M., ROSA V., *Crea il lavoro che desideri. Un progetto di intervento per motivare al lavoro in proprio*, in SERRERI P., (a cura di), "Programma Feronia. Liberi di sapere", Milano Franco Angeli
- FRANCESCATO D., TOMAI M., GHIRELLI G., (2002), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Carocci, Roma
- FRANCESCATO, SPALTRO, MEBANE, CAMPIGLIO, ROSA, (2002).
- GELLI B. R., MANNARINI T., (1998), *Liberi professionisti contro la dispersione scolastica*, in Animazione Sociale, 12

- GELLI B. R., MANNARINI T., (1999), *Il mentoring*, Carocci editore, Roma
- GERMANO I., (1999), *Il villaggio locale*, SEAM, Roma
- GIDDENS A., (1991), *Modernity ad self identity*, Policy Press, oxford
- HABERMAS J., (1981), *Theorie des kommunikativenhandelns*, Frankfurt, Suhrkamp; trad. it.
- KANTER R. M., (1985), *Quando gli elefanti imparano a danzare*, Edizioni Olivares, Milano
- KENNEDY P., (1993), *Preparing for the twenty-first century*. New York, Random House.
- KESSLER R. C., Price R. H., Wortman C. B., (1985), *Social fctors in psychopatology: strss, social support and copin processes*, in "Annual Review of psychology, 36, pag. 531-361
- LANG P., (1994), *Report on affective education in Europe*, Warwick University, Warwik Mass, May,20-22
- LANG P., KATZ Y., MENEZES I., (1998), *Affective education. A comparative view*. London and New York: Cassell
- LEACH P., (1994), *Children first. What our society must do and it isnot doing for our children today*, Knopf, New York
- LEONE L., PREZZA M., (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano
- LEVITT T., 1993), *The globalisation of markets*, "in Harvard Business Review", 61, (3), pag. 92-102
- MARTA E., (1999), *Comportamento prosociale, relazione genitori-figli e azione volontaria dei giovani. Un'analisi esplorativa*, Centro studi e ricerche sulla famiglia. Milano, Università cattolica del Sacro Cuore.
- MARTINI E.R., Sequi R. (1988), *Il lavoro nella comuità*, Nuova Italia Scientifica, Roma
- MARTINI E.R., Sequi R. (1995), *La comunità locale*, Nuova Italia Scientifica, Roma.
- MITTELMAN J. H., (2000), *The globalisation syndrome: trasformation and resistence*, Princeton, N.J., Princeton University Press
- MORGANTI M. (1998) *No profit: produttività e benessere*, Franco Angeli editore
- NIELSEN D., (1993), *Partenering with employees. A practical sistem for building empowered relationship*, Jossey-Bass, San Francisco
- OHMAE K., (1990) *The borderless world*, New Tork Harper Business
- ORFORD J., (1992), *Psicologia di comunità*, Franco Angeli
- ORNELAS J. (2000), *Actes II Congresso Europeu de psicologia comunitaria* ISPA

- PALMONARI A., POMBENI M.L., (1988), *Una ricerca con gruppi di adolescenti: un possibile modello di intervento*, in "Autonomie locali e servizi sociali", 3, pag. 431-435
- PALMONARI A., (a cura di), (1993) *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna
- PASINI W., FRANCESCATO D., (1999), *Il coraggio di cambiare*, Mondadori, Milano
- PEARCE J.L., (1994), *Volontariato*, Milano, Cortina
- PICCARDO C., (1992), *Empowerment, una nuova parola d'ordine per lo sviluppo organizzativo degli anni '90*, in "Sviluppo e organizzazione", n. 134, pp. 21-31
- PICCARDO C., (1995), *Empowerment*, R. Cortina, Milano
- PITTMAN F., (1993), *Man enough. Fathers, sons and the search for masculinity*, Berkeley Publishing Co., New York
- POMBENI M. L., (1995), *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento*, in ZANI B., (a cura di), *Le dimensioni della psicologia sociale*, Roma; La Nuova Italia Scientifica
- PROCENTESE F., (2002), *Un'esperienza di prevenzione primaria della crisi adolescenziale: potenziare le competenze genitoriali e l'integrazione della rete di sostegno formale*, in FRANCESCATO D., TOMAI M., GHIRELLI G., *Fondamenti di psicologia di comunità*, Carocci, Roma
- PROVINE R. (2002), *Ridere. Un'indagine scientifica*, Baldini e Castoldi, Milano
- PUTNAM R., (2000) *Bowling alone the collapse and revival of american community*, Simon and Schuster, New York.
- RAPPAPORT J., (2000), *Commentaries on Prilleltensky and Nelson*, in *Journal community applied social psychology*, 10 pag 107-122
- RAPPAPORT J., (2000), *Commentaries on Prilleltensky and Nelson*, in *Journal community applied social psychology*, 10 pag 107-122
- RODRICK D., (1997), *Has globalisation gone too far* Washington DC *institute for International Economics*
- TANCREDI M., FRANCESCATO D., (1989), *L'analisi organizzativa come strumento di formazione e intervento*, in "Rivista AIF", 6, pag. 37-42.
- TONNIES F., (1887), *Gemeinschaft und gesellschaft*, Leipzig, Reislad; Trad. It., *Comunità e società*, Milano, Comunità, 1963
- ZANI B., PALMONARI A., (1996) *Manuale di psicologia di comunità*, Il mulino, Bologna

ALBERTO TERZI

I GIOVANI DEL TERZO MILLENNIO

Alla scoperta delle risorse invisibili

Conoscere i giovani: la scelta della relazione

Pensare di poter insegnare “chi sono i giovani del terzo millennio” a coloro che quotidianamente li incontrano nell’attività scolastica, mi sembra un paradosso, eppure da sociologo mi trovo spesso in questa situazione e mi chiedo come mai ciò avvenga?

La risposta più semplice che mi viene in mente è la seguente: gli insegnanti, nella maggior parte dei casi, mi sembra che sottovalutino le proprie potenzialità o non sappiano cogliere le occasioni che si presentano. Ma soprattutto, nel prossimo futuro, per stare al passo coi tempi e con gli studenti, i docenti sono chiamati ad aggiornare costantemente i loro strumenti di comunicazione, prestando una particolare cura alla relazione come perno per arricchire e approfondire ogni giorno la conoscenza dei loro allievi.

Solo raggiungendo questo obiettivo potranno rendere più fluido il loro lavoro e più efficace l’azione didattica.

La ricerca-intervento “Giovani anno zero”

Per offrire un nuovo spunto di riflessione sulla condizione giovanile ritengo particolarmente utile presentare una ricerca – intervento innovativa svolta in provincia di Como su 1011 ragazzi e ragazze delle terze superiori.

Il Centro Studi Prospettive, promuovendo questa indagine denominata “Giovani anno zero”, ha inteso scardinare l’equazione gio-

vani = problema, e ha cercato di andare a scoprire le risorse e le capacità dei giovani per renderle finalmente più visibili e a disposizione per essere valorizzate.

Si tratta di un vero e proprio cambiamento del punto di vista.

Si è scelto persino di usare occhiali e strumenti diversi di lettura. E soprattutto si è scelto di “rischiare”, dando fiducia alle giovani generazioni. Tutto ciò ha portato a mutare l’approccio con gli adolescenti e ha favorito la loro apertura, dando luce a una nuova relazione reciprocamente arricchente, che ha fatto emergere quell’invisibile che già c’era, ma che noi adulti non riuscivamo a vedere.

Il ruolo delle emozioni

Una chiave di lettura originale introdotta in questo studio è stata quella delle emozioni, per verificare quanto l’intelligenza emotiva, intesa come competenza nell’esprimere e nel gestire le emozioni quotidiane, potesse influire sia sulla capacità di scoprire le proprie risorse che sul rapporto con i fenomeni di dipendenza.

A tale riguardo sono stati individuati cinque profili emotivi che hanno consentito di approfondire aspetti inediti del pianeta giovanile:

1. *Depresso*, in cui prevalgono le emozioni di tipo malinconico-depressivo
2. *Cuorcontento*, in cui prevalgono le emozioni legate a uno stato di benessere e di adattamento al mondo esterno
3. *Propositivo*, in cui prevalgono le emozioni legate a uno stato di benessere e di apertura verso il mondo esterno
4. *Antagonista*, in cui prevalgono le emozioni legate a uno stato di malessere e di opposizione al mondo esterno
5. *Canonico*, in cui tutte le emozioni, sia quelle legate a uno stato di benessere che quelle legate ad uno stato di malessere, sono ugualmente rappresentate

A partire dal fatto che un buon 66.4 per cento degli intervistati indica un rapporto «abbastanza soddisfacente» con le proprie emozioni, particolarmente interessante risulta l’esito dell’incrocio tra questo quesito e i profili emotivi già individuati per l’analisi. Notiamo, infatti, che per quanto i soggetti con profilo emotivo *depresso* siano in misura maggiore poco o per nulla soddisfatti del proprio rapporto con le emozioni (complessivamente, il 21.2 per cento), tuttavia questo tono emotivo prevalente non impedisce ad una consistente quota di essere comunque molto soddisfatta per il proprio rapporto con le emozioni (16.5 per cento). È naturale che soggetti con differente profilo emoti-

vo (ad esempio i *propositivi* e i *cuorcontenti*) raggiungano percentuali più elevate sulla modalità di risposta «Abbastanza soddisfacente» e percentuali meno elevate alla modalità di risposta «poco soddisfacente»; tuttavia questo risultato dimostra che non necessariamente un tono emotivo centrato prevalentemente su malinconia e depressione costituisca di per sé un elemento che struttura un rapporto insoddisfacente con il proprio mondo emotivo. Complessivamente, è possibile dunque notare come le emozioni vengano valutate positivamente da quasi due giovani su tre del campione, anche se la situazione si rivela poi assai critica per quanto riguarda la capacità e la facilità di esprimerle liberamente: infatti, il 25.3 per cento degli intervistati ha un valore molto basso sull'indice di capacità di espressione delle emozioni, e il 26.5 per cento un valore molto basso sull'indice di facilità di espressione, testimoniando le difficoltà che in questa fase della vita i giovani incontrano nel trovare adeguati strumenti di comunicazione ed espressione di quanto sentono.

L'autostima

Prendendo in esame i vari aspetti della vita quotidiana dei giovani comaschi e le dimensioni maggiormente connesse con la strutturazione di un personale progetto di vita, la ricerca «Giovani anno zero» ha preso in considerazione:

1. La progettualità, l'autonomia personale e gli orientamenti all'azione
2. L'autostima
3. Il rapporto con le emozioni
4. La creatività
5. La capacità di far fronte alle difficoltà e la capacità di gestire lo stress.

In particolare, per quanto riguarda l'ampio capitolo relativo all'autostima, la ricerca condotta da Prospettive individua nel bilancio delle risorse a disposizione lo strumento indispensabile per definire obiettivi, vincoli e opportunità di qualsiasi progetto di vita. Alla base di ogni progettualità, infatti, sta il senso di fiducia in se stessi e nelle proprie capacità di raggiungere gli obiettivi prefissati.

Una dimensione che risulta ancora più importante nella fase presa in esame dall'analisi in questione, ovvero nel passaggio tra adolescenza e gioventù. Tutto questo senza trascurare il fatto che «Giovani Anno Zero» muove da una particolare prospettiva: l'autostima, infatti, non viene considerata come una risorsa che, una volta sviluppata, si mantenga inalterata nel tempo: piuttosto, essa risulta

soggetta a inevitabili variazioni nel corso della vita, con tutti i suoi cambiamenti e le sue - pressoché infinite - opportunità.

Primo indicatore di autostima tra i giovani intervistati nel corso della ricerca risulta così essere il grado di soddisfazione per se stessi: il 64.5 tra loro si dichiara abbastanza soddisfatto di sé, mentre quelli decisamente soddisfatti sono il 18.5 per cento; poco soddisfatti si dichiara invece il 13.2 per cento, e per nulla soddisfatto l' 1.6 per cento.

A conclusione di questo breve *excursus* dedicato all'analisi dell'autostima, vale forse la pena soffermarsi sulle risposte fornite dagli intervistati alla domanda destinata a valutare la varietà di emozioni negative e di disagio provate dai ragazzi nei tre mesi precedenti gli incontri. Attraverso le risposte ottenute è stato possibile infatti ricostruire tipologie di soggetti con differenti ambiti di disagio emotivo: una prima categoria interessata da un disagio emotivo in ambito relazionale (difficoltà relazionali); una seconda da un disagio emotivo per quanto riguarda la valutazione di sé (autosvalutazione); infine una terza, libera, almeno negli ultimi tre mesi, da qualsiasi manifestazione di disagio (benessere). Dalla lettura dei dati a disposizione emerge come siano le femmine a trovarsi più frequentemente dei maschi in situazioni di disagio emotivo - o quanto meno, a meglio riconoscere le situazioni di disagio rispetto ai loro coetanei -, sia per l'ambito delle difficoltà relazionali sia per quello dell'autosvalutazione.

Probabilmente nelle ragazze esiste una maggiore consapevolezza, ma anche una maggiore autocritica. Questi fattori a loro volta producono quel malessere esistenziale che emerge dai risultati del questionario, a differenza dei ragazzi che, forse più superficiali, riescono però a sorvolare su alcuni aspetti della loro vita senza intaccare eccessivamente la loro autostima.

La creatività

Risorsa per eccellenza all'interno dei percorsi di costruzione dell'identità personale e di un autonomo progetto di vita, la creatività ha rappresentato una dimensione portante del questionario di rilevazione, per la funzione che essa può svolgere nel fronteggiare la complessità tipica delle società avanzate e l'imprevedibilità delle traiettorie individuali e collettive.

Punto di partenza per questa breve esplorazione del concetto di creatività è stata l'identificazione di quelle figure o ruoli sociali che vengono ritenute creative dai giovani: in cima alla lista delle persone

considerate creative troviamo il musicista (42.0 per cento), seguito, con notevole distacco, dal pubblicitario (27.0), lo scienziato (8.3), l'attore (5.0) e l'atleta (3.9). Assai poco considerata in questo campo è la figura dell'insegnante, con uno 0.5 per cento di preferenze.

Le due figure che hanno convogliato le maggiori preferenze fanno dunque riferimento a due differenti universi di senso: il primo legato al consumo di musica, il secondo al codice oggi prevalente di comunicazione iconica: la televisione. È assente la percezione che, in misura più o meno ampia, anche altre figure sociali possano essere «portatrici» di creatività. Nell'ambito di una ricerca come «Giovani Anno Zero», centrata sul rapporto tra bisogni e visibilità/disponibilità delle risorse adatte a soddisfarli, grande importanza rivestono anche i “luoghi” della creatività, o meglio gli spazi nei quali i giovani si sentono maggiormente liberi di esprimerla. Su questo versante, i giovani comaschi che hanno risposto al questionario indicano nel 41.2 per cento dei casi la casa come il luogo migliore per esprimere la propria creatività, il 13.6 la scuola, il 10.7 la discoteca l'8.1 l'oratorio.

È probabile che la casa sia stata scelta dai ragazzi proprio perché vissuta come uno spazio libero, dove loro riescono a giocare da protagonisti.

È importante, comunque, chiedersi come mai la figura dell'insegnante risulti “creativamente” così poco considerata e come la scuola possa attrezzarsi per favorire l'espressione della creatività giovanile.

Alcune conclusioni emerse dalla ricerca

In conclusione, è possibile delineare alcune linee essenziali emerse da questa ricerca che concorrono a definire il quadro di riferimento per tutti coloro che operano con i giovani. Tali caratteristiche possono così essere delineate:

1. La rilevanza per i giovani dei propri vissuti emozionali.
2. Una capacità ancora non ben sviluppata di comunicare sentimenti ed emozioni all'esterno ed in particolare al mondo adulto.
3. L'importanza del gruppo dei pari quale meccanismo di socializzazione e di mutuo aiuto.
4. La scarsa rilevanza della scuola nel favorire lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e, in particolare, della creatività.
5. L'importanza della figura materna per l'espressione e la comunicazione di sentimenti ed emozioni.

6. La separazione tra i diversi ambiti della propria esistenza: gli ambiti di vita sono separati tra loro e regole diverse di comportamento coesistono dando luogo ad un insieme di moralità multiple.
7. Una sovrastima del proprio grado effettivo di autonomia: il desiderio di rendersi autonomi risulta assai elevato a fronte di capacità di valutazione e decisione ancora limitate e in via di sviluppo.
8. Un forte approccio di tipo esperienziale presente nella maggior parte dei giovani del campione in esame, che può dar luogo a comportamenti a rischio per la propria e altrui integrità psico-fisica.

Dalla ricerca all'intervento con i gruppi classe

La ricerca è sfociata poi in un progetto di intervento per le scuole medie inferiori e superiori che aveva l'obiettivo di migliorare la consapevolezza di sé, delle proprie azioni e dei rischi di alcune condotte dipendenti.

Nell'ipotesi di partenza si affermava che l'instaurarsi di vissuti e condizioni di disagio potesse essere fortemente correlato alla scarsa presa di coscienza e allo scarso sviluppo di risorse e competenze interne ed esterne, con la conseguenza che solo la valorizzazione ed il potenziamento delle risorse è in grado di precludere, o quantomeno limitare, l'instaurarsi di situazioni di difficoltà.

Parlando di disagio giovanile, inteso come generica «difficoltà a crescere», si fa generalmente riferimento a due elementi strettamente correlati tra loro e concepiti come possibili fattori esplicativi del disagio stesso: la difficoltà ad assolvere i cosiddetti compiti evolutivi che l'adolescente deve affrontare nella transizione dall'infanzia all'età adulta, nonché il contesto sociale nel quale è inserito. Quali risorse risultano allora fondamentali? E quali sono le competenze e abilità necessarie ad assolvere i compiti evolutivi e a fronteggiare la complessità della realtà circostante? La scelta delle tematiche oggetto della ricerca e del conseguente progetto di intervento nelle classi ha inteso appunto fornire una risposta efficace a questi interrogativi. Le risorse e le aree di competenza ritenute fondamentali nello svolgimento dell'analisi svolta dai ricercatori comaschi hanno pertanto interessato: l'autostima; l'intelligenza emotiva; le competenze relazionali e quelle comunicative; la capacità di progettare, intesa come capacità di porsi degli obiettivi e di cercare di raggiungerli; l'assertività; infine la capacità di attivare strategie di *coping*.

L'intervento si è delineato quindi come un'azione positiva, di sostegno, di stimolo e di educazione in senso lato, incentrato sulla presa di coscienza delle proprie risorse e delle proprie competenze. Tutto ciò si è inserito a pieno titolo nel quadro teorico di riferimento che maggiormente caratterizza gli interventi del Centro Studi Prospettive: la psicologia umanista. In essa risulta centrale il desiderio di «sviluppare», più che di «guarire», la «parte sana» e non malata dell'uomo, così come la fiducia nell'idea che l'individuo possa realizzare se stesso e abbia in sé tutte le caratteristiche e le possibilità per farlo.

Vedere e conoscere

Gli insegnanti hanno potenzialmente a disposizione molto tempo per conoscere i loro giovani allievi, ma spesso corrono il rischio di non sentirsi adeguati o, al contrario, di presumere una conoscenza che in realtà si rivela superficiale.

I ragazzi, al di là delle apparenze, si rivelano sempre di più come dei bersagli mobili e proprio nel momento in cui pensiamo di averli capiti, si spostano e spiazzano i loro interlocutori.

Se siamo realmente in contatto con loro e abbiamo gli strumenti adeguati ci accorgiamo dei mutamenti, altrimenti rischiamo di trovarci su un altro pianeta a comunicare con quei “giovani medi” che non esistono.

Per approfondire questi aspetti propongo qui due letture e alcuni aforismi.

La prima lettura, tratta dal testo di Jacques Lusseyran, “lo sguardo diverso”, sottolinea il tentativo di un cieco, l'autore, di mettere in guardia dall'illusione del vedere con gli occhi.

La seconda lettura, invece, è una metafora che apre le possibilità della conoscenza come reciprocità, per cui, al di là di qualsiasi insegnamento che trae i suoi fondamenti da tutto quello che risulta come già conosciuto, quando si lascia spazio a una relazione ricca di reciprocità è possibile che si scoprano nuove cose (e nuovi insegnamenti).

La relazione effettivamente realizzata tra insegnante e allievo si rivela quindi nutriente per tutti e due gli interlocutori, i quali, comunicando, si conoscono meglio e ampliano i loro mondi possibili.

Lo sguardo diverso: l'illusione di vedere

(di Jacques Lusseyran)

La vista è un senso superficiale.

Si dice che la vista ci avvicina agli oggetti. Questo è certo: essa permette l'orientamento, la disposizione nello spazio, ma a quale parte degli oggetti ci avvicina?

Essa ci mette in rapporto con la superficie delle cose: con gli occhi noi percorriamo il contorno dei mobili, il contorno degli alberi, il contorno degli uomini. Questo scorrere, questo sorvolare ci soddisfa, e lo chiamiamo conoscenza. E qui sta, secondo me, un vero pericolo.

La vera natura delle cose non sta nella loro prima apparenza. È vero che il pensiero può correggere l'informazione dell'occhio, ma bisogna ricorrere al pensiero, e il turbinio delle azioni utili non sempre ce ne dà il tempo.

La vista predilige le apparenze, questo fa parte della sua natura. Essa tende a prendere le conseguenze per le cause. Attitudine avvincente nel caso della luce: gli occhi credono di vedere il sole, mentre incontrano solo degli oggetti illuminati.”

Imparare dagli allievi: il maestro di karatè

C'era una volta un maestro di karatè che ha un allievo particolarmente dotato al quale insegna tutto ciò che sa. Quando il maestro si accorge di non aver più nulla da insegnargli gli dice che oramai il suo insegnamento è finito. L'allievo ha raggiunto una competenza tale che gli consente di continuare a esercitarsi anche senza il maestro. L'allievo è felice e si sente onorato da tanto riconoscimento.

Passa del tempo e il maestro viene a sapere che il giovane va dicendo che lui è più bravo del maestro. Il maestro non ha nulla da insegnargli e anzi, se ci fosse una gara, sicuramente perderebbe. Il giovane è forte e fresco di apprendimento, mentre il maestro oramai è appesantito dagli anni.

Quando il maestro sente questa diceria sorride e organizza una gara col suo allievo preferito: è autenticamente curioso di misurarsi. Il combattimento attrae sia giovani spavaldi e sicuri di sé, desiderosi di mostrare che la forza e la resistenza sono propri di un corpo giovane, sia anziani maestri che sperano di evidenziare che la forza è nell'agilità mentale, che la resistenza è nella flessibilità, che la giovinezza è nel dominio del corpo.

Inizia il combattimento e gli esperti notano subito l'elegante leggerezza e l'essenzialità delle mosse del maestro. Ogni suo movimento nasce da assenza di sforzo o tensione, ma da consolidata maestria, da integrata armonia, badando solo a utilizzare la forza del giovane e a non disperdere la sua in inutili mosse difensive. Chi osserva il giovane coglie in lui sforzo, impegno, tensione, una sorta di distrazione dovuta alla ricerca della mossa giusta.

Il combattimento va per le lunghe. Sino a quando il maestro sorprende il giovane con una mossa del tutto nuova, con la quale vince la gara. Riconosciuta la superiorità del maestro, il giovane gli si avvicina e gli dice "non mi avevi mai mostrato quella mossa". E il maestro risponde "non avrei potuto. L'ho imparata adesso, grazie alla tua abilità".

(Tratto da "I porcospini di Schopenhauer" di Consuelo Casula).

Pensieri spettinati sui giovani: per evitare gli stereotipi

(a cura di *Stanislaw Lec*)

Gli aforismi, invece, sono da considerare uno stimolo a riflettere sulla condizione giovanile mediante provocazioni non standardizzate.

Ne ho scelti alcuni dello scrittore Stanislaw Lec, pubblicati come "pensieri spettinati".

Si tratta di un percorso possibile che ciascun insegnante può aggiornare e personalizzare rispetto alla propria realtà, cercando anche di scardinare i più radicati stereotipi.

È molto facile smarrirsi in un bosco tagliato.
Hanno ideali almeno quelli che li hanno tolti agli altri?
Non si può suonare l'"inno della libertà" con gli strumenti della violenza.
I giovani delinquenti non hanno un avvenire sicuro. Possono ancora diventare persone per bene.
La lepre ama la polenta. Lo dice il cuoco.
Mi è capitato di vedere un titano che rammendava i calzini. Era il suo primo sforzo titanico.
Spesso un tetto sul capo non permette alla gente di crescere.
La correttezza artistica impedisce a volte all'artista di nascere.
Molti che erano usciti solo a bagnarsi i piedi nel mare, sono stati provocati a diventare Cristoforo Colombo.
Gli atti non avvenuti provocano spesso una catastrofica mancanza di conseguenze.
"Ogni passo è rischioso!" – era solito dire un maestro di ballo. "Può nascere una nuova danza".

Diventare artisti dell'ascolto: L'arte di ascoltare

Per concludere questo percorso di ricerca e di riflessione sulla relazione possibile tra insegnanti e giovani, mi sembra opportuno fare una scelta di campo e proporre una traccia di lavoro dalla quale ciascuno potrà prendere spunto per costruire il proprio programma di miglioramento e quindi di cambiamento.

L'idea è quella di stimolare gli insegnanti a divenire veri e propri artisti dell'ascolto e facilitatori di una relazione reciprocamente nutriente.

Quale migliore indicazione dare se non quella di sperimentare le regole proposte da Marianella Sclavi nel suo libro "l'arte di ascoltare e mondi possibili".

Sperimentare in questo caso significa coinvolgere e attivare nel processo di comprensione l'intera struttura psicofisica, e non soltanto la mente e rendere partecipi di questa sperimentazione i ragazzi e le ragazze che si incontrano tutti i giorni a scuola.

Le sette regole dell'arte di ascoltare:

- 1) Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni: Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
- 2) Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.
- 3) Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.
- 4) Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali, se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
- 5) Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.
- 6) Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
- 7) Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé.

INVISIBILE AGLI OCCHI

- UN CORTOMETRAGGIO FATTO CON I RAGAZZI
- UNO STIMOLO CREATIVO DI RIFLESSIONE
- PER INIZIARE UN DIBATTITO CON:
 - GRUPPI DI RAGAZZI
 - GRUPPI DI INSEGNANTI
 - GRUPPI DI GENITORI
 - GRUPPI DI EDUCATORI

ARGOMENTO

LE RISORSE CHE SPESSO RISULTANO
INVISIBILI

GIOVANI ANNO ZERO

per:

- cercare nuovi strumenti per conoscerli meglio;
- cambiare i nostri soliti occhiali;
- non considerarli più un problema, ma una risorsa;
- ricominciare da zero, insieme;

PREMESSA

- Una ricerca-intervento in continua evoluzione
- Con una metodologia scientifica
- In un percorso di valutazione che si rinnova
- Che ha rafforzato alcune convinzioni
- Ma non ha prodotto certezze assolute
- Soprattutto per aver scelto la strada della

PERSONALIZZAZIONE

IL PERCORSO DI RICERCA

È iniziato nel 1993-94 con un'indagine su 3575 ragazzi delle terze medie inferiori

È proseguito nel 1996 con tre indagini:

- una sui ragazzi di terza media inferiore (2661)
- una su quelli della terza superiore (1033)
- una sui loro insegnanti (300)

e ora con l'indagine svolta nel 1999-2000 sui ragazzi della terza superiore (1011)

complessivamente le indagini hanno coinvolto 8280 studenti

L'INTERVENTO

Ha riguardato studenti, insegnanti e genitori

Oggi ci concentreremo sugli studenti

Complessivamente ne sono stati coinvolti 7000

LA PRIMA INDAGINE

Mirava alla "individuazione delle manifestazioni di disagio preadolescenziale che risultavano maggiormente in rapporto con i fenomeni di contiguità alla droga"

LA SECONDA INDAGINE

Analizzava "gli atteggiamenti degli adolescenti nei confronti della salute e le motivazioni che li spingevano verso le più svariate forme di consumo dannoso e di dipendenza"

LA TERZA INDAGINE

Ha avuto l'obiettivo di "scoprire negli stessi ragazzi le risorse che possono contribuire al miglioramento del loro benessere"

GIOVANI ANNO ZERO

i giovani comaschi tra bisogni evidenti
e risorse invisibili

IPOTESI DELLA RICERCA

L'instaurarsi di vissuti e condizioni di disagio è strettamente correlato alla scarsa consapevolezza e allo scarso sviluppo di risorse e competenze interne ed esterne dei giovani

AMBITI D'INDAGINE

I fattori protettivi o indici di competenza:

- autostima
- intelligenza emotiva
- creatività
- gestione del tempo
- capacità di percepire il futuro
- capacità di progettare e di prendere decisioni
- capacità di interazione sociale

LE NOVITÀ DI QUESTA INIZIATIVA

- La ricerca sta nell'intervento come un continuum
- La durata e la costanza nel tempo
- La continua evoluzione degli strumenti in base ai bisogni dei diversi soggetti coinvolti

LE NOVITÀ DI GIOVANI ANNO ZERO

- Il cambiamento del punto di vista
- L'attenzione alle risorse e al positivo
- La sperimentazione delle emozioni come una delle possibili chiavi di lettura dei giovani

I PROFILI EMOTIVI

Con una metodologia particolare abbiamo segmentato la popolazione giovanile in gruppi il più possibile omogenei al loro interno.

È bene precisare che tale tipologia riflette l'orientamento prevalente e non è un modo per indagare la struttura della personalità

Sono risultati 5 profili:

- 1) il **DEPRESSO** in cui prevalgono le emozioni di tipo melanconico e depressivo (M11.9 e F 14.5)
- 2) il **CUORCONTENTO** dove le emozioni prevalenti sono quelle legate a uno stato di benessere e di adattamento al mondo esterno (M 29.7 e F 19.7)
- 3) il **PROPOSITIVO** dove alle emozioni legate a uno stato di benessere si aggiunge un'apertura verso il mondo esterno (M 25.8 e F 21.2)
- 4) l'**ANTAGONISTA** in cui prevalgono le emozioni legate a uno stato di malessere e di opposizione al mondo esterno (M 17.8 e F 19.1)
- 5) il **CANONICO** in cui le emozioni di benessere e malessere sono egualmente rappresentate (M 14.8 e F 25.6)

I profili emotivi sono stati scelti come chiave di lettura e sono stati incrociati con le altre variabili.

Ad esempio abbiamo costruito degli indici che ci informano sull'importanza delle emozioni per i ragazzi, sulla capacità di espressione delle emozioni e sulla loro facilità di espressione.

- il 61% attribuisce un valore e un ruolo positivo alle emozioni per la propria vita
- l'81% dichiara difficoltà nell'esprimerle.

Oppure incrociando i profili emotivi con l'indice di facilità si scopre che tra i tipi Propositivi solo il 17.8% dichiara di avere una molto bassa facilità di espressione delle emozioni, mentre per i tipi depressi questa difficoltà coinvolge il 39.8% del loro gruppo.

Nel bilancio delle risorse abbiamo scelto a titolo esemplificativo una risorsa di base che è stata "misurata" da diversi punti di vista: l'autostima

Quanto ti senti soddisfatto?

Depresso 59.4%

Cuorcontento 93.6%

Propositivo 94.6%

Antagonista 80.7%

Canonico 75.6%

Per genere le femmine risultano meno soddisfatte dei maschi.

E anche ad esempio per il sentimento della autosvalutazione provato dal 16.8% dei maschi per le femmine questo dato interessa il 23.9 per cento di loro.

Passiamo ora alla

CREATIVITÀ

È CREATIVO IL

- MUSICISTA 42%
- UN PUBBLICITARIO 27%
- UNO SCIENZIATO 8.3%
- UN INSEGNANTE 0.5%

Dove ti senti maggiormente libero di esprimere la tua creatività? (%)

	Maschi	Femmine	In totale
A scuola	12.3	14.7	13.6
A casa	36.7	45.0	41.2
In discoteca	9.1	11.7	10.5
Allo stadio	8.4	2.0	4.9
All'oratorio	8.1	8.0	8.1
Altro	25.3	18.6	21.7
N = 941	100.0		

In generale, gli insegnanti che hai incontrato a scuola ti hanno aiutato ad esprimere la tua creatività? (%)

Sì, spesso	9.1
Sì, qualche volta	26.5
Raramente	44.1
Mai	12.0
Non so	8.2
N = 1000	100.0

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Per quanto riguarda la ricerca è bello rilevare la correlazione tra l'indice di soddisfazione generale e la capacità di esprimere emozioni.

In generale si rileva che:

1. La rilevanza per i giovani dei propri vissuti emozionali.
2. Una capacità ancora non ben sviluppata di comunicare sentimenti ed emozioni all'esterno ed in particolare al mondo adulto.
3. L'importanza del gruppo dei pari quale meccanismo di socializzazione e di mutuo aiuto.
4. La scarsa rilevanza della scuola nel favorire lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e, in particolare, della creatività.
5. L'importanza della figura materna per l'espressione e la comunicazione di sentimenti ed emozioni.
6. La separazione tra i diversi ambiti della propria esistenza: gli ambiti di vita sono separati tra loro e regole diverse di comportamento coesistono dando luogo ad un insieme di moralità multiple.
7. Una sovrastima del proprio grado effettivo di autonomia: il desiderio di rendersi autonomi risulta assai elevato a fronte di capacità di valutazione e decisione ancora limitate e in via di sviluppo.
8. Un approccio di tipo esperienziale presente nella maggior parte dei giovani del campione in esame, che può dar luogo a comportamenti a rischio per la propria e altrui integrità psico-fisica.

PIERO D'ARGENTO

LEGGE REGIONALE 25 agosto 2003, N. 17
*Sistema integrato di interventi
e servizi sociali in Puglia*

Finalità e principi

La Regione Puglia ha emanato con L. R. n.17 del 25 Agosto 2003 un testo legislativo organico sul sistema integrato di interventi e servizi sociali. Si tratta della seconda esperienza in Italia (dopo la L. R. dell'Emilia Romagna) di disciplina complessiva del settore, dopo l'emanazione della L. 328/2000, attuata con lo strumento della legge regionale.

Proprio ai principi e alle finalità della 328, la L. R. 17 dice di ispirarsi, in coerenza con la Costituzione come modificata dalla L. Cost. n.3/2001, che ha totalmente ridisegnato le competenze di Stato, Regioni ed Enti Locali, assegnando tra l'altro alle Regioni la potestà legislativa esclusiva in materia di servizi sociali. Alla Stato, in tale materia, residua la potestà di "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale": è la complessa sfida dei livelli essenziali di assistenza sociale (LIVEAS) attualmente in discussione nelle sedi di concertazione tra Stato e Regioni.

Il sistema dei servizi sociali che la legge regionale disegna per la Puglia ha la finalità di garantire la qualità della vita e i diritti dei cittadini, favorire l'integrazione e l'inclusione sociale contrastando ogni forma di emarginazione attraverso anche il superamento delle istituzioni chiuse che limitano o impediscono le relazioni sociali, a favore, invece, dell'affermazione del principio di domiciliarità, che si traduce in indicazione prioritaria d'intervento per la realizzazione del sistema territoriale dei servizi.

Il sistema si fonda sul riconoscimento e sul ruolo della persona e della famiglia, delle formazioni sociali indispensabili per la crescita dell'individuo, della tutela della vita, del diritto di tutti i cittadini alle prestazioni essenziali. Quindi accesso universalistico ai servizi ma attenzione particolare ad alcune categorie di cittadini più fragili: cittadini in condizione di povertà, disabili e persone sottoposte a provvedimenti dell'autorità giudiziaria che avranno un accesso prioritario ai servizi e alle prestazioni sociali. Si prefigura quindi anche in questo settore una complessa attività di regolamentazione dell'accesso ai servizi per i Comuni associati tra loro, con la previsione, ormai acclarata nella normativa di riferimento e dalla prassi dei servizi, di una compartecipazione ai costi da parte del cittadino-utente più abbiente.

La realizzazione del sistema, secondo la L.17, s'ispira ai principi di omogeneità, trasparenza, adeguatezza, sussidiarietà, efficienza ed efficacia. La sua costruzione avviene con il metodo della rilevazione dei bisogni, della programmazione degli interventi, dell'impiego delle risorse in relazione alle priorità e alla valutazione dei risultati, nell'ottica dell'integrazione tra politiche sociali e politiche sanitarie, dell'istruzione, del lavoro, dell'ambiente, della cultura e del tempo libero, dei trasporti e delle comunicazioni.

Al perseguimento delle finalità della legge concorrono Regione, Enti Locali, soggetti pubblici e privati operanti nel campo delle politiche sociali. È inoltre promossa la partecipazione attiva dei cittadini attraverso le organizzazioni sindacali e le associazioni sociali e di tutela degli utenti.

Programmazione

Alla Regione e ai Comuni spetta l'attività di programmazione del sistema, attività cui concorrono anche le Province. Al fine della programmazione i Comuni si riuniscono in Ambiti Territoriali, coincidenti con l'articolazione territoriale degli attuali Distretti Sanitari.

Strumento principale della programmazione regionale è il Piano regionale delle politiche sociali che definisce, tra le altre cose, i bisogni del territorio, le priorità degli interventi, i livelli essenziali delle prestazioni sociali da garantire, modalità di raccordo tra programmazione regionale e di Ambito, modalità per il concorso dei soggetti pubblici e privati operanti nel campo delle politiche sociali alla programmazione di Ambito, il coordinamento per l'integrazione con le politiche dell'istruzione, del lavoro, ecc. e, tra queste, in particolare l'integrazione

socio-sanitaria, in coerenza con gli obiettivi del Piano Sanitario Regionale. Il Piano regionale delle politiche sociali ha validità di tre anni e deve essere sviluppato in armonia con il suddetto Piano Sanitario nonché essere raccordato con gli atti di programmazione in materia educativa e formativa, del lavoro, culturale e abitativa¹.

Strumento della programmazione di Ambito è il *Piano Sociale di Zona*. Ha anch'esso durata triennale, è definito dai Comuni d'intesa con le AUSL, con la partecipazione dei soggetti operanti nel campo delle politiche sociali che concorrono, anche con proprie risorse, alla realizzazione del piano. Il Piano di Zona definisce, tra l'altro, gli obiettivi strategici e le priorità di intervento, nonché gli strumenti e le risorse per la realizzazione degli interventi; le modalità organizzative dei servizi; le forme di rilevazione dei dati nell'ambito di un sistema informativo dei servizi sociali; procedure e strumenti di rendicontazione economica del Piano, di monitoraggio e valutazione delle attività e dei risultati del Piano; modalità di collaborazione dei servizi territoriali con i soggetti operanti nell'ambito della solidarietà sociale; forme di concertazione con l'AUSL; criteri di ripartizione della spesa tra i soggetti firmatari del Piano; forme e modalità di partecipazione dei cittadini alla programmazione e al controllo della qualità dei servizi.

Gestione unitaria e gestione associata

La gestione unitaria, cioè la condivisione del sistema di regole che governa il sistema locale dei servizi sociali, è attuata dai Comuni in seno agli Ambiti Territoriali (che coincidono *territorialmente* con i distretti sociosanitari). Prima ancora di porsi un problema su quale forma giuridica assumere a riferimento per fare associare i Comuni, cioè per indurli a gestire ispirandosi alla sussidiarietà orizzontale, alla omogeneità della offerta di servizi sul territorio, alla valorizzazione delle economie di scala, ecc..., occorre condividere la necessità di avere uno stesso sistema di regole: regolamento per l'affidamento dei servizi a soggetti terzi, regolamento per l'accesso alle prestazioni, regolamento per la compartecipazione degli utenti al costo delle prestazioni, protocolli operativi per l'organizzazione e l'erogazione di specifici servizi (in particolare quelli aventi valenza d'ambito, o quelli che so-

¹ Il lavoro di preparazione del Piano regionale è stato affidato dalla Regione Puglia al Formez.

no considerati nuovi), gli strumenti per la rendicontazione ed il monitoraggio, le schede per la registrazione dell'accesso dell'utenza, la organizzazione di una porta unica di accesso, ecc.... Se c'è un simile sistema di regole comuni, potrà anche essere possibile definire una gestione associata poco accentrata nel Comune Capofila o ente gestore titolare, ma che preveda una ampia distribuzione di responsabilità e di compiti gestionali, fondata appunto sulla certezza di potere utilizzare le stesse "regole" per la valutazione della appropriatezza delle prestazione, per la selezione dei soggetti erogatori, per la misurazione della capacità di spesa degli utenti e dei nuclei familiari, e così via.

Gli ambiti territoriali possono essere ridefiniti con un diverso assetto territoriale da parte della Giunta Regionale su proposta dei Comuni interessati. La procedura è complessa. Le modifiche devono intervenire entro la data di approvazione del Piano regionale e, comunque, non oltre la data di decorrenza dei termini di avvio per la stesura dei Piani di Zona, termine che sarà indicato nello stesso Piano regionale. La gestione unitaria si esercita sempre a livello di Ambito ed è l'Ambito stesso – attraverso l'Ufficio di Piano - che redige il Piano di Zona per la programmazione dei servizi.

Sempre a livello di Ambito avviene anche la gestione associata delle funzioni amministrative in campo assistenziale. Le forme che i Comuni possono darsi per l'esercizio delle funzioni di propria competenza sono quelle degli artt.30 e seguenti del T.U. degli Enti Locali (D.Lgs.267/2000): convenzione, consorzio, unione di Comuni.

La gestione associata dei servizi rimanda invece agli artt.113 e seguenti del T.U. appena richiamato. La Regione ha indicato delle forme di gestione che i Comuni sono chiamati a privilegiare nella scelta. In particolare: per i Comuni di minore dimensione geografica (la cui definizione sarà data nel Piano regionale, probabilmente fino ai 10.000 ab.) la gestione associata dei servizi è obbligatoria e può attuarsi con la forma della Azienda pubblica di servizi alla persona oppure, in mancanza, con una Istituzione. Per questi Comuni il Piano regionale determinerà le risorse aggiuntive da destinare a contributo della gestione associata. Gli altri Comuni, nel determinare la forma di gestione, tengono conto prioritariamente – ma non esclusivamente - dell'Azienda pubblica di servizi alla persona, nei territori nei quali sono presenti ex IPAB trasformate. Il Piano Regionale individuerà le forme di incentivazione della gestione associata per questi Comuni, con riferimento a quote anche significative di risorse aggiuntive.

Sistema informativo

Il Sistema informativo dei servizi sociali (SISS) è istituito dalla Regione, in collaborazione con Province e Comuni. Il SISS è lo strumento per l'acquisizione dei dati e delle informazioni necessarie alla conoscenza dei bisogni sociali finalizzata alla programmazione, alla gestione e alla valutazione delle politiche sociali.

Nell'ambito del Piano regionale le attività volte alla realizzazione del SISS assumono rilevanza prioritaria, con conseguente riserva di risorse specifiche.

Competenze

Comuni

Spetta ai Comuni la titolarità delle funzioni in materia sociale. Essi adottano a tal fine gli assetti più funzionali alla gestione, alla spesa e al rapporto con i cittadini. Concorrono alla programmazione regionale.

Tra l'altro spetta ai Comuni: la programmazione, progettazione e realizzazione del sistema dei servizi; l'erogazione dei servizi; il rilascio dei provvedimenti di autorizzazione e accreditamento di servizi e strutture, nonché la vigilanza su di essi; la definizione dei parametri di valutazione delle condizioni che permettono l'accesso prioritario alla rete dei servizi.

Nello svolgere i propri compiti i Comuni sono chiamati a coinvolgere le risorse della collettività (associazioni, sindacati, cooperative sociali, ecc.) e a garantire il controllo dei cittadini sulla qualità dei servizi, in attuazione del principio di sussidiarietà. Ne deriva con ogni evidenza la centralità della programmazione partecipata quale metodo fondamentale per la costruzione del sistema territoriale dei servizi.

Province

Le Province concorrono alla programmazione e alla definizione e attuazione dei Piani di Zona. Hanno un ruolo attivo nella raccolta di conoscenze e dati sui bisogni e le risorse al fine dell'attuazione del SISS. Svolgono inoltre un importante ruolo di coordinamento e promozione nell'ambito di programmazione e gestione associata. Hanno competenza in materia di formazione degli operatori.

Regione

La regione esercita le funzioni di programmazione, coordinamento e indirizzo del sistema dei servizi sociali. Essa detta inoltre le modalità per l'integrazione delle politiche sociali con quelle sanitarie, del lavoro, ecc.

Tra gli altri compiti, la Regione: definisce degli Ambiti Territoriali; approva il Piano Sociale e assegna le risorse; verifica l'efficacia della spesa; promuove e finanzia lo sviluppo dei servizi e le sperimentazioni; definisce requisiti minimi e procedure per autorizzazione, accreditamento di servizi e strutture, nonché le modalità per la vigilanza; definisce i requisiti di qualità dei servizi; definisce i criteri per la concessione, da parte dei Comuni, dei titoli di acquisto dei servizi sociali; definisce i criteri per la compartecipazione dei cittadini al costo dei servizi; organizza e coordina il SISS; determina i criteri per la definizione delle tariffe da corrispondere ai titolari di servizi e strutture; disciplina le procedure amministrative e le modalità per la presentazione dei reclami degli utenti delle prestazioni sociali; disciplina modalità di partecipazione e promozione civica nelle fasi della programmazione e del controllo dei servizi.

Terzo settore

I soggetti del terzo settore partecipano alla programmazione e progettazione del sistema. Organizzazioni di volontariato, cooperative sociali e associazioni di promozione sociale concorrono, inoltre, alla realizzazione del sistema anche mediante la stipula di convenzioni con l'Ente Locale per l'erogazione dei servizi compatibili con la natura e le finalità statutarie del soggetto del terzo settore.

Le IPAB debbono trasformarsi in Aziende pubbliche di servizi alla persona ovvero in fondazioni o associazioni di diritto privato. La materia dovrà essere complessivamente affrontata da successiva legge regionale.

Per la prima volta la Legge regionale riconosce il ruolo degli Oratori, come risorsa importante per favorire l'aggregazione sociale, la conoscenza dei bisogni sociali sul territoriali ed il lavoro di rete sul territorio per integrare i servizi garantiti dai soggetti pubblici e privati.

Si introduce, ed è importante sottolinearlo, dal combinato disposto degli artt. 1 e 16 della L. 17/2003, anche una distinzione chiara tra soggetti che devono essere coinvolti nel processo di programmazione per la stesura del Piano di Zona ed i soggetti attraverso cui i Comuni possono gestire i servizi: interpretando in modo restrittivo lo stesso atto di indirizzo nazionale del 2001 sull'affidamento dei servizi, emerge una distinzione tra volontariato e oratori e altre associazioni spontanee dai soggetti della cooperazione sociale, dai soggetti privati e da tutti gli altri soggetti che pos-

sono avere tra le proprie finalità costitutive anche la realizzazione di “attività commerciali”, cioè occuparsi anche di gestione.

Al volontariato ed agli oratori, cioè a tutte quelle strutture che non hanno una struttura imprenditoriale ed una gestione organizzata e retribuita delle risorse umane e professionali, viene riconosciuto il merito, altrettanto importante, di concorrere alla costruzione della rete dei servizi sostenendo l'erogazione dei servizi con servizi complementari, valorizzando le risorse del lavoro volontario e del mutuo aiuto. Dunque la valorizzazione del ruolo del volontariato, degli oratori e dei soggetti simili deve essere intesa come il riconoscimento non già del costo del servizio, ma solo il rimborso delle spese per le attività volontarie, pure fondamentali, che vengono garantite. Ma deve intendersi anche come apporto insostituibile nei luoghi della progettazione partecipata per la rappresentazione più diretta ed immediata del sistema di bisogni di gruppi sociali specifici.

Autorizzazione e accreditamento

La L.R. 17 definisce i criteri per l'autorizzazione, l'accreditamento e la vigilanza delle strutture sociali pubbliche e private.

Nella legge è contenuto un elenco di strutture con la indicazione delle caratteristiche che devono avere ai fini dell'autorizzazione. Ulteriori criteri saranno stabiliti nel Piano Sociale Regionale. Segue un elenco e una definizione di servizi socio-assistenziali.

Le strutture sono autorizzate dai Comuni e poi inserite in un registro regionale apposito. I servizi, quelli erogati senza far capo ad una struttura socio-assistenziale, sono automaticamente autorizzati con la comunicazione di avvio di attività da parte del titolare.

La permanenza dei requisiti per l'esercizio delle attività autorizzate è garantita dai titolari di strutture e servizi a mezzo di certificazione di qualità rilasciata da organismi di controllo iscritti in appositi registri regionali.

L'accreditamento è rilasciato dai Comuni. Esso è condizione essenziale perché il soggetto erogatore del servizio possa instaurare rapporti economici con l'Ente Locale, partecipare ad istruttorie pubbliche di co-progettazione, partecipare alla definizione dei Piani di Zona.

Affidamento dei servizi

L'affidamento dei servizi sarà disciplinato con Regolamento regionale. La legge si limita ad indicare il metodo dell'offerta economicamente più

vantaggiosa sulla base di qualità e prezzo, attribuendo a quest'ultimo fattore un valore non inferiore al 50% sul punteggio complessivo. Si tratta di una previsione ritenuta molto vincolante da parte della Regione nei confronti dei Comuni: al di là della forma, tuttavia, si deve considerare che tale previsione deve poi essere tradotta in un metodo di calcolo dei punteggi da dare alle diverse dimensioni di valutazione di un bando, in modo che il prezzo, pure importante, non costituisca il vero ed unico fattore discriminante della scelta del soggetto attuatore, senza potere poi in alcun modo privilegiare il contributo di innovazione, di qualità dell'intervento, di continuità delle prestazioni laddove necessario che rendono interessante una proposta progettuale.

Finanziamento

Per ogni ambito territoriale dovrà costituirsi un Fondo Unico di ambito, nel quale confluiscono:

- fondi statali (Fondo nazionale per le politiche sociali),
- fondi regionali (Fondo globale per i servizi socio-assistenziali),
- risorse proprie comunali: già la L. 328/2000 obbliga i Comuni a non disinvestire rispetto alla spesa sociale storica, nel senso che le risorse del FNPS deve intendersi come aggiuntivo e non sostitutivo delle risorse già utilizzate dai Comuni; il Piano regionale indicherà le modalità per dimostrare la permanenza degli sforzi per spesa sociale fatti dai Comuni a cofinanziamento del Piano Sociale di Zona;
- altre risorse (risorse ASL per concorrere alla spesa delle prestazioni sociosanitarie, apporto di strutture ed altre risorse anche economiche da parte delle IPAB trasformate in Aziende Pubbliche di Servizi alla persona, fondazioni ed altri soggetti, ecc.).

Il Piano regionale dovrà definire i criteri di riparto delle risorse, che saranno assegnate con l'approvazione dei Piani di Zona. Il Piano regionale dovrà prevedere anche l'accantonamento di una parte delle risorse del FNPS per la premialità rivolta al riconoscimento degli sforzi fatti per la gestione unitaria dei Piani di Zona: l'attribuzione delle risorse sarà per una parte ripartita percentualmente tra gli ambiti territoriali composti prevalentemente da piccoli comuni, per i quali l'associazionismo è obbligatorio. Per altra parte sarà invece legata alle capacità di darsi forme di gestione associata per i Comuni *più grandi* che la legge non obbliga ma, appunto, *induce* – anche con premialità di natura economica in quote rilevanti - all'associazione per la gestione unitaria dei servizi sul proprio territorio.

ULRICO JACOBELLIS

LA PUBERTÀ

La Pubertà è uno dei periodi più critici della vita di un essere umano.

Si evidenzia con una serie di trasformazioni del proprio corpo, dalla crescita dei peli nella regione pubica (onde il nome di pubertà) ed in altre zone, alle modificazioni del timbro di voce, ma soprattutto con lo sviluppo dei genitali maschili e l'inizio del menarca (le prime mestruazioni).

Questa tempesta ormonale che è la causa di queste trasformazioni è alla base di modificazioni anche a livello psicologico in un momento molto delicato.

Ma mentre le bambine che diventano donne hanno un colloquio continuo con le proprie mamme che spiegano loro quello che accadrà nel proprio corpo e che le accompagnerà per il resto della loro vita fino alla menopausa, mettendole in guardia da eventuali alterazioni o squilibri dei loro cicli, da eventuali inconvenienti o anche patologie legate al loro futuro di spose e madri, i giovani purtroppo non hanno nessuna confidenza, né tanto meno hanno spiegazioni dai loro padri che non gli illustrano nulla sull'anatomia, sulla fisiologia e su eventuali possibili patologie del loro apparato genitale maschile.

E così se ne vanno da soli per tutto questo periodo così difficile, assumendo spesso confidenze ed informazioni, non sempre corrette, dai loro compagni di scuola o coetanei.

È per questo che molto spesso questi giovani arrivano al termine dell'adolescenza con problemi di anomalie o vere e proprie patologie del loro apparato genitale maschile che vengono alla luce talvolta

quando diventa più difficile curarle o hanno ormai portato danni talvolta irreversibili sia sulla salute fisica che mentale del giovane.

Molto spesso assistiamo alla scena di genitori che accompagnano i loro figli presso i nostri studi e ci dicono “La lascio con mio figlio che ha dei problemi di cui le parlerà. Io me ne esco “.

E quando tra poco il servizio di leva non sarà più obbligatorio, verrà meno quella visita medica che aveva il vantaggio di indicare eventuali malformazioni o patologie sconosciute al soggetto esaminato.

La conoscenza del proprio corpo, nella sua interezza è fondamentale. Se il ragazzo ha mal di gola, di orecchio, di stomaco, etc.,etc. ne parla subito con la mamma o in famiglia in generale. Se il giovane ha qualche problema a livello dell'apparato genitale, per un pudore innato e per una sensazione di stupida vergogna, se lo tiene per sé.

Quante volte abbiamo visitato giovani con patologie anche gravi che avevano notato alcune modificazioni come aumento di volume e consistenza a livello dei testicoli da patologia tumorale che si portavano da alcuni mesi senza parlarne con nessuno.

Educazione sanitaria nelle scuole è trasmettere nozioni generiche di anatomia di fisiologia e di patologia che possano allertare il giovane quando nota che qualcosa è diverso rispetto alla normalità. Ma la prima educazione sanitaria deve avvenire in famiglia da parte del padre che deve parlare con il figlio senza remore e senza ritegno, catturandone la confidenza.

L'apparato genitale maschile non è meno nobile di quello femminile, né tanto meno di altri organi ed apparati del corpo umano. Questo tabù deve essere superato perché molti problemi di natura psicologica nascono proprio in quel periodo della vita e spesso accompagnano tutta l'esistenza del soggetto.

La pubertà coincide anche con l'inizio dello stimolo sessuale.

La produzione di testosterone incide non solo sullo sviluppo dell'apparato genitale maschile ed annessi, ma anche sul risveglio del sesso.

Iniziano le prime polluzioni notturne (eiaculazioni durante il sonno a seguito di sogni eccitanti). Iniziano le prime masturbazioni, a volte in modo spontaneo, come scoperta che dà piacere, a volte per comunicazione tra amici che spesso insegnano questa pratica a chi non l'ha ancora provata.

Tutto ciò che è naturale e fisiologico talvolta può turbare e creare complessi che via via si sviluppano soprattutto nel periodo dell'adolescenza creando incertezze, timidezza, disagi. Iniziano le scelte comportamentali che fanno parte integrante della propria sessualità specie

nel rapporto e soprattutto nel confronto con l'altro sesso. A volte i primi approcci sono fondamentali e spesso incidono per tutta la vita sessuale futura del soggetto.

Una volta un giovane di circa 30 anni è venuto da me preoccupato per le dimensioni del proprio pene. Riteneva di averlo di dimensioni inferiori alla norma e quando doveva usare il costume da bagno lo riempiva di pezze di stoffa per rendere gli slip più "pieni ed aderenti". Dopo averlo visitato, avendo riscontrato che tutto era perfettamente nella norma, gli ho chiesto perché aveva questi dubbi che lo perseguitavano da quando aveva circa 18 anni. Mi ha risposto che la sua prima ragazza gli aveva detto che non era dotato adeguatamente e che aveva organi genitali piccoli. Ho dovuto convincerlo, riuscendo, dopo circa mezz'ora, che era un soggetto perfettamente normale e dotato. Da allora non ha più riempito il costume da bagno con pezze di stoffa.

Questo è solo un esempio un po' ridicolo e paradossale di tante situazioni a volte veramente drammatiche. Ma una certa aggressività dell'altro sesso, in alcune circostanze che agiscono su strutture mentali deboli, possono portare a questi paradossi.

Occorre dare sicurezza e forza ai giovani spiegando loro come deve essere impostato il rapporto con l'altro sesso, in un clima di parità assoluta e di armonia. Smitizzare il sesso, e far capire che è una cosa naturale, senza drammi o apprensioni.

Ma fondamentale è l'informazione di ciò che avviene durante un rapporto sessuale.

Le donne hanno una doppia strada: una per i rapporti sessuali, la vagina, ed una per mingere e svuotare la vescica, l'uretra.

Gli uomini hanno un solo canale, l'uretra, attraverso il quale fuoriesce l'urina ed il liquido spermatico durante l'eiaculazione.

I disturbi accusati dalle donne per infezioni sessualmente trasmesse sono di gran lunga più lievi rispetto a quelli che possono accusare gli uomini.

Non solo lesioni esterne del glande e prepuzio (balanopostite, condilomi acuminati, etc., etc.) ma anche dell'uretra, della prostata e delle vescichette seminali sotto forma di uretriti specifiche se da gonococco o aspecifiche se da germi cosiddetti banali come Candida, Trichomonas Clamydia, Ureaplasma. Questi germi spesso albergano nella vagina e danno soltanto un fastidio poco intenso come quello di aumento della secrezione vaginale che esiste normalmente e che può aumentare o diminuire.

Nell'uomo, invece ogni infezione sessualmente trasmessa produce disturbi anche gravi nella minzione e nell'apparato urinario basso. So-

lo l'osservazione continua del proprio corpo può far scoprire queste alterazioni e richiedere l'opera del medico.

L'educazione sanitaria nel ragazzo e nell'adolescente non può prescindere da una informazione corretta di tutte le parti del proprio corpo e l'apparato genitale maschile è parte del proprio corpo e non va trascurato per reticenze o falsi pudori.

Il primo compito è quello della famiglia, in massima parte da parte del padre.

La scuola però deve impartire nozioni generiche e specifiche di tipo anatomico, fisiologico e patologico per far vivere al giovane serenamente il suo stato di salute o di eventuale malattia.

FELICE DI LERNIA

IL PUNTO DI VISTA
DELL'EDUCATIVA TERRITORIALE

1. Quando abbiamo pensato a questo percorso abbiamo ritenuto potesse essere utile e opportuno concluderlo con la presentazione e la condivisione di alcune ipotesi, di alcune esperienze concrete realizzate sul campo. Esperienze che, ovviamente, lasciano il tempo che trovano, nel senso che non hanno la pretesa di essere prototipali, come dice qualcuno, da replicare necessariamente in ogni dove, ma possono rappresentare l'occasione per ragionare un po' su cose che sono state fatte ed hanno avuto un certo successo.

Può essere utile, importante, specificare qual è il riferimento teorico che sta dietro il lavoro che andiamo a presentare: fondamentalmente si tratta dell'esperienza di un gruppo di operatori organizzati in una Onlus che si chiama Comunità Oasi 2 San Francesco e ha la sede centrale di riferimento a Trani, ma opera in un territorio ben più vasto con attività che vanno ben aldilà della nostra regione; il quadro di riferimento teorico concettuale di queste persone lo conoscete, nel senso che in realtà la lettura, l'analisi dello scenario del sistema che sta dietro alla nostra attività sono le stesse che avete ascoltato da Cippitelli e da Bagozzi, in particolare, che sono forse più degli altri le due persone con cui quotidianamente lavoriamo. Potete, quindi, fare riferimento anche a quel tipo di contenuti.

Io partirei in questa mia, spero chiara e spero breve, presentazione precisando che le cose che vi dirò oggi le ho volutamente selezionate avendo cura di parlare di esperienze che riguardano la scuola, perché mi sembra fuori luogo divagare su altre cose; nei 17 anni di attività di Oasi 2 abbiamo fatto più cose nel campo della prevenzione: abbiamo,

quindi, selezionato e preparato quello che ci sembrava potesse essere più utile per voi.

Lo scenario culturale nel quale ci sembra di aver lavorato in questo anni, è uno scenario caratterizzato da una situazione in cui bambini, ragazzi e giovani vivono una situazione dicotomica abbastanza paradossale che, da un parte, tira verso una tendenziale e progressiva privatizzazione di tutto ciò che è considerato problema. Mi spiego meglio: le nostre comunità di persone, le nostre comunità cittadine, le nostre comunità di gente che vive insieme e che si organizza per vivere insieme, vanno sempre più in direzione del venir meno della collettivizzazione dei destini e sempre più verso un isolamento dei destini. Ciò porta a delle conseguenze di natura significativa, forte, nei processi di costruzione dell'identità dei ragazzi. Un giovane di quaranta anni fa pensava al proprio futuro all'interno di immaginari o reali processi collettivi, si sentiva parte di una collettività; più andiamo avanti nel tempo e più invece il problema con la P maiuscola, il problema a 360°, il problema del futuro è un problema personale e questo ha un risvolto anche nelle modalità familiari di affrontare il problema. Noi ci occupiamo da 17 anni di dipendenze di vario tipo, di forte disagio, di dipendenze da sostanze e non da sostanze, di varia umanità come direbbe qualcuno, e assistiamo a una modificazione radicale del rapporto tra chi porta un problema e chi lo deve risolvere. Questa modificazione è sempre più "puntuale", parte cioè dal percepirsi portatori di un disagio condiviso da altri andando sempre più verso un problema di tipo strettamente personale: in gergo la chiamiamo "ignoranza grippale". La gente, cioè, ignora, volutamente o non volutamente non ci interessa in questo momento dirlo, di essere parte di un gruppo che ha gli stessi problemi. Dieci anni fa eravamo circondati da associazioni di genitori di tossicodipendenti, oggi l'idea di associarsi tra genitori di persone tossicodipendenti non appartiene più alla cultura della nostra gente e la gente cerca la soluzione migliore per se stessa rivolgendosi all'amico, rivolgendosi al professionista, allo specialista ecc... Dall'altra parte però abbiamo, e questo rende paradossale questa situazione, il fatto che bambini, ragazzi e giovani nel nostro paese sono sempre stati fondamentalmente un problema di ordine pubblico!

Mi riferisco al fatto che prima della 285, l'unica legge che in Italia si occupava di prevenzione della devianza minorile era la 216, che però già nel nome era assolutamente indicativa perché prevedeva interventi nel campo della prevenzione della devianza minorile e delle attività criminose.

Chi gestiva, chi ha sempre gestito la 216 in Italia? Le Prefetture.

Le Prefetture, oggi sedi territoriali del Governo, sono organo di polizia nel nostro Paese, sono cioè coloro che al massimo grado governano l'ordine pubblico sui nostri territori. Anche le leggi sulla tossicodipendenza, in particolare le leggi di finanziamento delle attività in materia di tossicodipendenza sono sempre state, sia dal punto di vista amministrativo che dal punto di vista operativo, gestite dalle Prefetture e per questo fu istituito in ogni Prefettura l'Ufficio Problemi Tossicodipendenze. Quindi se io dovevo presentare un progetto di prevenzione primaria su un territorio, chi valutava e chi faceva poi le verifiche, il mio partner, il mio interlocutore era la Prefettura, cioè chi nel nostro Paese si occupa di ordine pubblico. Questo fino alla 45 che ha regionalizzato gli interventi in materia di tossicodipendenza e quindi ha attribuito agli Assessorati regionali alla Sanità e Servizi Sociali la competenza in questa materia.

C'è stata una breve parentesi costituita dalla 285 in cui ci è parso di intravedere un cambiamento, una inversione di tendenza da un punto di vista legislativo; le cose in realtà sembrano continuare ad andare in questa direzione: direi che la Legge Fini sulla tossicodipendenza, al di là delle valutazioni di merito su opinabili, legittime, valide rappresentazioni della tossicodipendenza in quanto tale, dà un'idea di come vengano rappresentati i giovani; sicuramente recupera un approccio normativo, prescrittivo e direttivo nei confronti di una parte della nostra popolazione, che dal punto di vista pedagogico ci fa fare qualche passo indietro; direi che la proposta di Legge del Ministro Castelli di abbassare ulteriormente il limite di età per la punibilità dei minori e la riforma del Tribunale dei minori sono un'ulteriore dimostrazione di come i minori, i ragazzi, il disagio che i ragazzi esprimono, sono un problema di ordine pubblico nel nostro Paese.

Si potrebbero fare altri esempi però non voglio dilungarmi eccessivamente su questo, volevo solo dire che dobbiamo collocare i nostri interventi di prevenzione, in particolare se riferiti ad un fenomeno come quello delle dipendenze, avendo cura di considerare quali sono gli immaginari collettivi all'interno dei quali si collocano.

2. I nostri intervenenti nascono fundamentalmente da un approccio complessivo che è quello che ci ha caratterizzati negli ultimi anni ed è l'approccio che abbiamo definito "approccio dell'accompagnare" e del "non portare". Mi spiego meglio: noi abbiamo avuto la fortuna in questi anni come Oasi 2, ma anche come Compagni di Strada che è la nostra cooperativa sociale, di essere riusciti a istituire un centro studi al nostro interno che ci ha permesso in maniera reale e non fittizia di ra-

gionare sulle cose che facevamo. Noi applichiamo un modello epistemologico che definiamo “prassi – elaborazione – prassi” e che consiste in maniera sinusoidale nell’abitudine a fare delle cose, a ragionare sulle cose che facciamo, e a modificare le cose che abbiamo fatto alla luce del ragionamento che abbiamo fatto. Un processo continuo di passaggio dalla prassi all’elaborazione della prassi. Negli ultimi cinque o sei anni abbiamo maturato la consapevolezza che la qualità dei nostri rapporti, dei nostri progetti di tipo educativo in senso ampio, dall’educativo primario al rieducativo, al terapeutico, mostravano segni di maggiore qualità, di maggiore efficacia, di maggior successo quando erano caratterizzati dall’approccio dell’accompagnare e del non portare.

La riflessione di tipo epistemologico ha ragione di esistere, nella nostra esperienza, se si traduce in uno stile educativo diverso, altrimenti il modello prassi elaborazione prassi diventerebbe di natura prettamente estetica, se non narcisistica, e non avrebbe alcuna ricaduta concreta.

Ci siamo accorti che spesso l’esperienza del “portare”, che ovviamente per esemplificazione didattica io qui esaspero, essendo la realtà evidentemente fatta di sfaccettature ben più complesse di quelle che si possono presentare in una relazione, è spesso caratterizzata da un “io onnipotente”, l’io educativo onnipotente che spesso in una sfida quasi personale con gli altri cerca di salvarli e di cambiarli. L’altro non è riconosciuto come persona libera ed autonoma, sostituendosi alla sua libertà e negandone il bisogno di crescita. Per alcuni aspetti anche se l’immagine può apparire forzata, un po’ eccessiva, l’altro viene percepito come “malato” nel senso più ampio del termine. Nella mia attività professionale, che è quella di supervisore o accompagnatore di persone che svolgono una funzione di aiuto e di educazione, mi accorgo molto, molto spesso che, anche solo in maniera subliminale, inconscia, molti educatori percepiscono le persone che vengono affidate loro come malate, cioè come non sane come qualcosa cui bisogna dare una forma, come qualcosa che è incompiuto e che bisogna portare a compimento. Si cerca di afferrare l’altro, di estirpargli il male, di salvarlo.

Rispetto al portare, nell’accompagnare vi è l’auspicio di una tensione collettiva, di alleanze educative (pensate a tutto il ragionamento sul lavoro di rete di cui tanto si parla in Italia e che poco si fa): l’altro è rispettato nella sua libertà, nel suo bisogno-diritto di essere, di diventare adulto; si cercano e si riconoscono nell’altro le parti sane e si dialoga, ci si allea con queste.

Si condivide un cammino, si è presenti per accompagnare, per favorire il protagonismo. Rispetto alla domanda si sceglie di stare nella domanda! Vedete, è molto diffuso un vero e proprio complesso dell'educatore: è quello di dover avere sempre una risposta! Io faccio il formatore da tanti anni e so cosa significa sentirsi con le spalle al muro di fronte ad una domanda per la quale non si ha una risposta. Ma questa è una gabbia costruita dalle rappresentazioni collettive del ruolo dell'educatore, gabbia di cui si rimane prigionieri. In realtà questa è una modalità, è una scelta: rimanere prigionieri delle domande degli altri, ovviamente non solo domande di tipo culturale, ma anche domande di aiuto, richieste di intervento. Quante volte con i ragazzi, con i bambini, ci accorgiamo che ci sono domande che sono nascoste sotto le domande apparenti! Ci sono domande apparenti e domande sottese ma urlate in maniera evidente.

Ma anche vi sono domande mute: ci sono bisogni, cioè, che ci sembra evidente esistano e che però non si concretizzano in una domanda; sono quelle che noi in gergo chiamiamo domande "mute", appunto, o domande inibite. Il bisogno c'è ma non c'è la parola. C'è un bisogno a cui non è stata data ancora una parola. Allora spesso rimaniamo prigionieri di queste domande perché la nostra formazione culturale è quella per cui ad una domanda segue una risposta e se io non so dare una risposta vivo il senso di colpa, il fallimento professionale di chi non sa dare una risposta.

Ecco, questo è un inganno, questa è un'illusione ottica, questa è la distorsione, perché in realtà il nostro compito non è dare risposte ma stare nelle domande delle persone, stare con loro nelle loro domande, perché in realtà spesso è più importante accompagnare nel bisogno della domanda che liquidare con una risposta.

Chi porta, cioè colui che cura (vedrete in seguito perché usiamo il termine cura), decide mete ed obiettivi del viaggio; sa cosa è bene per sé e per gli altri; chi porta è competente nel risolvere problemi e si sostituisce agli altri paternalisticamente creando dipendenza. In Italia c'è una grossa esperienza in campo rieducativo nell'ambito delle tossicodipendenze ed un grande limite dentro questa storia (un limite oggettivo in una miriade di meriti) è quello di aver sostituito spesso dipendenze a dipendenze. Ciò è accaduto quando il modello educativo utilizzato era il modello che noi chiamiamo "sono come tu mi vuoi", che vuol dire che, a partire da una naturale pulsione emulativa nei confronti della figura educativa si inculca nell'educato la convinzione che la meta, il successo stia nell'imitazione dell'educatore. Questo è un problema molto delicato perché in questa sfera c'è tutto il tema della

libertà, c'è tutto il tema dell'etica, della deontica! Quando gli allievi dei nostri corsi di formazione mi chiedono perché in una relazione di aiuto, in una relazione educativa, si dovrebbe sospendere il giudizio, si dovrebbe fare quello che i francesi chiamano "depochè", io rispondo che ciò è doveroso non solo per motivi metodologici, sui quali potremmo dilungarci in ore ed ore di spiegazioni, ma anche per motivi etici perché troppo spesso chi è abituato ad applicare il giudizio nel proprio mestiere di educatore confonde l'etica con la somiglianza definendo etico tutto ciò che assomiglia a sé e non-etico tutto ciò che non gli somiglia. La modalità del portare rischia di essere quindi eccessivamente direttiva e manipolativa: si intuiscono gli obiettivi, li si propone o li si impone, e se ne verifica il raggiungimento. L'errore non è ammesso. Il metodo prevale sul caso. Luigi Ciotti ci ha insegnato, ormai da tanti anni, che noi ci occupiamo di persone e non di problemi e ci ricorda che le persone si accolgono ed i problemi si risolvono. Qualcuno prima di lui diceva che sono le regole per l'uomo e non l'uomo per le regole. Non ci accorgiamo che i modelli prevalgono sulle persone e che costringiamo la persona ad adeguarsi ad un modello educativo e non il modello ad adeguarsi ai bisogni del singolo. Rigidità, tendenza al controllo personale e sociale, castrazione delle ansie, paura del conflitto, del rischio e delle frustrazioni.

Chi accompagna, cioè colui che si prende cura (volendo, con questa definizione, marcare una differenza tra chi cura e chi si prende cura), concorda la meta del viaggio perché il primo obiettivo è accompagnare, è la relazione stessa. Penso una cosa molto semplice: abbiamo letto tanti libri, molte nostre librerie sono piene di pubblicazioni, molti nostri curricula sono pieni di corsi ai quali abbiamo partecipato. Molti di questi strumenti resteranno lettera morta, alcuni di questi strumenti diventeranno strumenti culturali, ma in realtà l'unico vero, determinante, strumento che noi abbiamo a disposizione è la relazione con l'altro. Tutto il resto è corollario alla relazione con l'altro, che è l'unico strumento che abbiamo a disposizione. Questa consapevolezza, però, ci dice una cosa esattamente successiva e necessariamente conseguente: siccome nella relazione si sta in due e lo strumento che ho a disposizione è la relazione, ne consegue che lo strumento sono innanzitutto io, io con la mia personalità, io con il mio stile, io con la mia cultura.

Chi accompagna è competente nel costruire relazioni che promuovono autonomia e protagonismo; l'ottica è relazionale e dialogica; l'eventuale errore è parte costitutiva del percorso; ogni caso è una storia a sé stante; lo chiamerei "universalismo selettivo".

Elasticità e flessibilità al posto di rigidità; apertura al cambiamento proprio e della propria realtà; capacità di gestire l'ansia, il rischio, il conflitto e la frustrazione.

La gabbia di cui parlavo prima, la gabbia della domanda e della risposta, è una gabbia di tipo ansiogeno, è l'ansia di dover avere una risposta a tutto. Occorre dire, allora, che in realtà la tendenza dell'helper, dell'educatore, dell'operatore, dell'insegnante è quella di castrare questa sua ansia che se ufficialmente l'obiettivo è castrare l'ansia di chi abbiamo di fronte. L'esperienza mi insegna, e ci insegna, che molto spesso il bisogno più profondo è quello di castrare le nostre ansie. Il numero delle regole imposte in un setting, in una situazione educativa è direttamente proporzionale alle ansie dell'educatore: cioè più ci sono regole più l'educatore è ansioso e ha bisogno di castrare; perché più il perimetro è definito più io dovrò agire meno il mio potere discrezionale, quindi meno io verrò chiamato in causa con il mio potere perché è tutto scritto ed è tutto codificato.

Evidentemente la fatica (però anche la scommessa) per un educatore, secondo la nostra esperienza, è quella di dover gestire l'ansia e di riuscire a farlo in un periodo in cui le condotte, non solo giovanili ma anche adolescenziali, sono sempre più indirizzate verso la ricerca del rischio. Qualunque sia l'ottica nella quale la si veda (di tipo psicoanalitico quindi condotte ordaliche, di tipo antropologico come riti di passaggio ecc...), quale che sia la sua natura, noi assistiamo a questo tipo di modalità! Potrei fare una serie di esempi, ma ne faccio soltanto uno: la diffusione dei gamblers, cioè delle persone affette da dipendenza da gioco da azzardo, è evidentemente il segno di una condotta di rischio; la diffusione delle sale per le scommesse e il fatto che i ragazzi investano molti dei loro risparmi nelle scommesse; e l'esperienza della scommessa è una prova, un rischio! Allora il proliferare delle scommesse da quella più piccola a quella più grande è un indicatore. In questo clima culturale l'educatore che non sa stare nel rischio, rischia di correre un serio problema quello di essere periferico rispetto a dove stanno i ragazzi, quindi non potrà mai accompagnare persone che sono da un'altra parte.

Un corollario velocissimo, direi quasi una sintesi, di quello che abbiamo definito "accompagnare": educare in questa nostra riflessione, in questa nostra esperienza

- è diverso da controllare
- è diverso da trasmettere verità
- è diverso da impedire di fare errori
- è diverso da proteggere

ci è sembrato che educare fosse

- essere liberi da aspettative
- liberare l'altro dalle nostre aspettative (buona parte di noi conosce sulla sua pelle quanto gli hanno tolto libertà le aspettative dei suoi genitori, quanto siano state una grande zavorra, una grande palla al piede per la propria possibilità di espressione di libera ricerca delle proprie aspirazioni).

Educare inteso come non omologare a se stessi.

Educare inteso come rispettare l'altro.

E come renderlo protagonista.

Detto questo che, ovviamente, è un insieme di luoghi comuni, nel senso che appartiene ormai all'esperienza consolidata di molti di voi e di noi, proviamo a vedere che cosa abbiamo messo in pratica a partire da questa riflessione.

3. Provo a ricostruire il ragionamento: c'è una riflessione a monte che io ho provato malamente a sintetizzare con le cose che abbiamo appena detto; da questa riflessione nascono dei percorsi pratici, concreti, di applicazione di quello che si è detto.

Il primo percorso è quello che in maniera generica, qui possiamo definire di animazione socio-affettiva nella scuola e nell'extrascuola (extrascuola qui intesa solo nel senso che è riferibile a studenti, a ragazzi coinvolti in progetti che riguardano le scuole ma in orario extrascolastico, quindi per esempio nelle scuole ma di pomeriggio).

Qual è il postulato di partenza? Noi siamo partiti da un punto fermo nelle nostre conoscenze scientifiche, nelle nostre conoscenze di base. Il punto fermo è dato dalle modalità umane di apprendimento. Noi abbiamo incontrato in tutti questi 17 anni migliaia di insegnanti, in tutte le regioni e in tante parti d'Italia, e abbiamo registrato una preoccupazione unanime, un'attesa, un'aspettativa riferite prevalentemente ad una sfera di significati che sono sintetizzabili linguisticamente intorno al concetto di apprendimento. Apprendimento come preoccupazione fondamentale, declinata certo nelle maniere più diversificate: il programma da portare avanti, il rendimento, la valutazione, la crescita, l'educazione ecc.... Quindi siamo andati ad analizzare il nucleo fondamentale di questo bisogno che era appunto il tema dell'apprendimento. Piaget ci insegna, lo ricordo a tutti quanti noi per farne memoria comune, che non è data in natura la possibilità di un apprendimento che non sia al tempo stesso cognitivo ed emotivo. Questo è il postulato di partenza. Non essendo data questa possibilità noi non possiamo non tenere conto di questo dato di partenza, non tenerne conto significherebbe muoversi in maniera miope! Però qui il

problema è dirsi cosa si intende per apprendimento. Dice sempre Piaget che il bambino costruisce se stesso nel mentre, contemporaneamente, all'azione di costruire il mondo; il bambino costruisce il mondo e contemporaneamente costruisce se stesso. Io qui uso l'avverbio "contemporaneamente" che, però, non rende ragione dell'idea precisa di Piaget, perché Piaget non pensa ad un sincronismo, ad una simultaneità; cioè non dice "il bambino fa due cose contemporaneamente: costruisce il mondo e costruisce se stesso". Piaget dice "il bambino fa una sola cosa e questa cosa è costruire se stesso e costruire il mondo"! È l'atto stesso che ha due valenze.

Gregory Bateson, che è forse il padre dell'epistemologia sperimentale, proprio ascoltando una conferenza di Piaget a Ginevra su questo argomento, ha un'illuminazione, un'intuizione e aggiorna di conseguenza le sue teorie precedenti sul concetto di mente e sull'equivalente concetto di vita. Secondo Bateson il concetto di vita e il concetto di mente si equivalgono. Che cosa è vita? Che cosa è mente? Tutto ciò che è capace di cogliere i segnali dal circostante e di trasformarli in un apprendimento, di trasformare la propria esperienza in seguito all'apprendimento arrivato dall'esterno, e, conseguentemente, di trasformare il suo rapporto con l'esterno in base a come è cambiato il suo interno. Questa definizione che dà Bateson completa il concetto di Piaget: io, quindi, costruisco me stesso mentre sto costruendo il mondo perché il mondo costruisce me e io costruisco il mondo.

Questo ci porta, evidentemente, a delineare un continuum che si traduce in traccia metodologica per il nostro lavoro: quando abbiamo pensato al circle-time, cioè all'esperienza di animazione socio-affettiva nelle scuole, come ad un esperimento possibile, pensavamo appunto che esperienza porta apprendimento e apprendimento porta cambiamento; per essere più precisi diremo che non essendovi in natura apprendimento che non è contemporaneamente cognitivo ed emotivo, potremo dire evidentemente che non c'è esperienza che non sia al tempo stesso cognitiva ed emotiva. Quindi noi avremo che qualunque esperienza, cognitiva ed emotiva, porterà ad un apprendimento cognitivo ed emotivo e ad un cambiamento delle persone.

Due illustri studiosi dell'apprendimento e attenti osservatori del mondo dell'istruzione, Umberto Galimberti e Duccio Demetrio, hanno sottolineato quello che Demetrio chiama "accanimento cognitivo" della scuola! A partire, cioè, da tutto quello che abbiamo detto finora, ci sembra di poter registrare una certa scuola, un certo diffuso modo di essere e fare scuola, un vero e proprio stereotipo di scuola, che prati-

ca un accanimento cognitivo che produce a sua volta quella che altri studiosi hanno definito “sindrome dell’oca di Strasburgo”.

Molti di voi avranno mangiato in qualche occasione il famoso paté di Foie Gras. Ma come viene prodotto il paté di Foie Gras? Viene prodotto in questo modo: a Strasburgo, nella zona di Strasburgo, che è la zona di provenienza del miglior paté di Foie Gras, ci sono immensi e innumerevoli allevamenti di oche, che, sin da piccole, vengono stivate in gabbiette piccole con la luce sempre accesa, 24 ore su 24; le ali vengono puntellate alla gabbietta per evitare che si muovano e in continuazione vengono ingozzate di cibo. Perché si fa così? Perché in questo modo, accumulando e non consumando, le oche “si fanno un fegato così” che è quello che serve per produrre il foie gras!

Alcuni ricercatori irriverenti, nel senso letterale del termine, che non sono abituati a riverire, alcuni ricercatori con il vizio della provocazione hanno osato accomunare, l’esperienza dell’oca di Strasburgo, a quella di certa scuola nella quale i bambini e i ragazzi sono tenuti seduti per alcune ore e ingozzati di cognitivismo, senza tener conto invece, del postulato di partenza di cui si parlava prima e cioè l’impossibilità di disgiungere esperienza cognitiva e emotiva.

Quali sono i sintomi della sindrome dell’oca di Strasburgo? Ve li indico, così quando comincerete a riconoscerli, potrete immaginarvi con l’imbuto in mano e sentire il lamento delle oche. I sintomi della sindrome dell’oca di Strasburgo sono due: inerzia e opposizione. I ricercatori ci dicono che inerzia e opposizione, fenomenologicamente apparentemente contraddittori tra loro, sono i due sintomi della sindrome dell’oca di Strasburgo.

Quante maestre mi hanno detto in questi anni (dico le maestre in particolare perché hanno questa particolare predisposizione al tema che adesso vi dico): ma come mai, alcuni dei nostri ragazzi, o intere classi, sono passivi, sono inerti? La risposta che io provo a dare da un po’ di tempo è che forse questi ragazzi si arrendono, si sono arresi, sono come le oche di Strasburgo che non potendo reagire all’allevatore decidono almeno di ridurre i danni, capiscono che è inutile che fare opposizione.

Un giorno una ragazza, durante un gruppo di supervisione, ha raccontato a me e agli altri presenti di essere stata violentata sessualmente. Mi ha colpito, di questo racconto, il fatto che lei a un certo punto ha capito che doveva ridurre i danni e ha smesso di parlare. Non parlava ma non perché non avesse nulla da dire, da urlare, ma perché temeva che qualunque parola potesse scatenare reazioni ancora peggiori, che potesse anche essere picchiata per quello che diceva! L’imma-

gine che assumeva fisicamente mentre raccontava questa cosa, era quella di chi è messo in croce: allargava le braccia e, come chi è messo in croce, si arrendeva sulla sedia!

Ora, passando dal sacro al profano mi sembra di poter dire che esiste una fenomenologia dell'arrendersi e l'inerzia spesso è il sintomo della resa di fronte all'impossibilità, all'impotenza. Oppure, in maniera fenomenologicamente opposta, abbiamo l'opposizione, cioè quel particolare atteggiamento di continua conflittualità, di continua prova di forza. Il braccio di ferro, la sfida continua, è spesso anche sintomo di questa cosiddetta sindrome di Strasburgo.

4. A questo punto mi sembra necessario porsi una domanda: ma allora se apprendimento cognitivo e apprendimento affettivo, nella nostra esperienza e in letteratura, non sono disgiungibili e, però, è metodologicamente problematico percorrerli, organizzarli, osservarli, in maniera sistematicamente contemporanea, si pone il problema di decidere quale priorità tra cognitivo e affettivo.

Quale felicità: istruiti ma soli o ignoranti ma affettuosi? Quale benessere?

Mi sembra di essere di fronte ad una aporia: due ipotesi convincenti di fronte alle quali si potrebbe avere l'imbarazzo di non sapere quale scegliere.

Sul benessere nella nostra scuola, nella scuola italiana, si sono fatti tante iniziative, tanti progetti, si è investita tanta energia e tante risorse sono state spese. In un libro che ho scritto sui giovani della nostra terra che consumano ecstasy (ma anche su quelli che non lo fanno) io ho provato a ipotizzare, in maniera assolutamente gratuita, originaria, che ci possa essere anche in questo caso una illusione ottica. Mentre l'educatore, l'insegnante, l'operatore, hanno concentrato le loro energie e i loro sforzi in direzione della promozione del ben-essere (e qui bisognerebbe capire che cosa si intende per benessere), i ragazzi, non in prima persona, ma in quanto espressione della nostra cultura, erano molto più concentrati sul bene-stare. La lingua italiana, infatti, si presta ad alcuni giochi semantici: in molti casi noi possiamo usare i verbi "essere" e "stare" in maniera indistinta e quindi possiamo dire "sono qui" ma anche "sto qui". Ebbene, in realtà, "stare bene" significa tutto e non significa niente proprio perché può significare tante, o troppe, cose! Se una persona mi chiedesse "come stai?" io potrei chiedergli "in che senso?" O almeno potrei chiedere più precisione: "A quale dimensione della mia vita e della mia personalità ti riferisci?". Allo stesso tempo, però, se io dico che una persona "sta bene" o che una persona è "benestante" la differenza è chiarissima! Basta invertire

le parole e lo “stare bene” se diventa “benestare” (di benestante) chiarisce immediatamente il concetto!

Ecco la mia tesi, di cui mi assumo la responsabilità, è che l’investimento affettivo, emotivo della nostra cultura di oggi, è molto più concentrata sull’ottenere il risultato di essere benestanti nel senso di poter esporre, manifestare, simboli del benestare, cioè di poter disporre di risorse, di opportunità; il che è concetto evidentemente, molto distante dall’idea di benessere a cui molti di voi hanno lavorato in questi anni!

5. Un’ultimissima cosa rispetto a questa idea di benessere, una digressione anche questa irriverente: io da un po’ di tempo mi sforzo, con le persone che hanno la sfortuna di fare percorsi di formazione o di supervisione con me, di dire una cosa che, ai più, appare scandalosa (in realtà creare scandalo non dovrebbe rappresentare una cosa negativa, nel senso che lo scandalo crea cultura): non si può pensare di educare alla vita senza ricordarsi di educare alla morte! Credo che ci siano culture che da questo punto di vista potrebbero insegnarci molto e invece i nostri processi educativi sono processi di rimozione dell’esperienza della morte. I nostri processi educativi sono espressione della nostra cultura che è una cultura che rimuove l’esperienza della morte. La giustificazione possibile, la più plausibile, è che non vi è uomo o donna, non vi è essere umano in circolazione, che abbia esperienza della morte. Ciascuno di noi ha solo esperienza della morte altrui e non della sua. Quando in una scuola si consuma l’esperienza lacerante di un suicidio (eventualità non rara se Galimberti ha ritenuto di doverne scrivere qualcosa), gli insegnanti scoprono di essere disarmati, ma anche sgomenti e scandalizzati, di fronte all’inevitabile dover spiegare la morte ai ragazzi. Ed è una fatica immane perché i ragazzi, non potendo, direbbe Rogers, “integrare il negativo” di una esperienza come quella della morte, la elaborano a modo loro! Potete immaginare: striscioni, scritte sui muri, lettere. Di colpo chi si è suicidato diventa il migliore che esistesse (perché tutti, quando muoiono, lo diventano: è un rituale per propiziare l’indulgenza dei defunti; Ernesto De Martino ci ha insegnato quanto nel lamento funebre c’era l’intenzione inconscia di rendere buoni coloro che sono morti perché “non ci tirino i piedi di notte”) diventa amico di tutti o, meglio, tutti scoprono di esserne stati grandi amici! Allora la corsa è ad avere in archivio un qualche rapporto con questa persona, a poter dimostrare una qualche relazione diretta o almeno attendibile. Tutti cercano o millantano un motivo per entrare nell’aurea, nell’aureola, nell’alone di sacralità, di sacrità che questo evento ha creato. Con un risultato terribile che è quello per cui, chi non si accontenta di poter dire “c’ero anch’io” si spinge più dentro

l'aureola e l'unico per farlo è emulare il gesto, non importa se davvero o solo rivelandone l'intenzione.

Il problema più diffuso è, quindi, quello di non avere strumenti per spiegare la morte e quindi tutte le politiche di educazione alla vita si rivelano fallaci, in quanto non esiste vita, senza la morte. La vita ha senso in quanto collegata all'esperienza della morte. Rimane l'aporia di prima: evoluzione affettiva o evoluzione cognitiva? La risposta che noi ci siamo dati in questa esperienza è che pur essendo indiscutibile la interdipendenza tra evoluzione affettiva ed evoluzione cognitiva noi crediamo di poter dire che l'evoluzione affettiva sblocca l'evoluzione cognitiva, nel senso che esiste qualcosa che si chiama "bios" che è energia profonda, che è forza vitale (in qualche modo, con qualche forzatura, ciò che Piaget chiama "bambino epistemico"), che inevitabilmente prepondera l'evoluzione cognitiva assecondandola e rendendola, come dire, dipendente da se stessa.

Detto in parole povere è molto più probabile che una persona che ha soddisfatto un bisogno che ha un peso specifico molto più profondo (la sicurezza di base) abbia lo spazio emotivo per studiare, per apprendere e non che una persona che, invece, ha un malloppo pesante che gli impedisce di concentrarsi sullo studio, possa poi studiare, perché la teoria del chiodo schiaccia chiodo non ha mai portato da nessuna parte.

Vi chiederete cosa centri tutto questo con il gruppo classe! La nostra tesi è che la classe, il "gruppo classe", rappresenta un luogo vitale nel panorama, nello scenario, nell'universo delle relazioni di chi ne fa parte; che il gruppo classe è un contenitore ideale per l'esperienza dell'Essere. Perché dell'Essere? Un altro equivoco della nostra cultura ha reso importante il concentrarsi sul "saper essere". Abbiamo detto per anni che bisognava "sapere", "saper fare" e "saper essere"; in realtà pur restando il "saper essere" un obiettivo fondamentale della nostra performance educativa, preventiva e promotiva, il dato di fatto è che prima del saper essere è fondamentale l'Essere! La differenza tra l'Essere e il saper essere sta nell'assenza della cornice ermeneutica che stabilisce come bisogna essere, come "si deve" essere. L'Essere, quindi, è un valore in quanto tale. Il livello di autostima, la scarsa autostima di bambini e ragazzi, è determinata spesso dalla sensazione (prima) e dalla convinzione (poi) di "non saper essere" secondo il modello che percepiscono essere quello in voga o quello ritenuto adeguato al contesto. In questo caso il proprio Essere e basta, cioè il proprio Essere quale valore in sé, si mortifica producendo quelle fatiche esistenziali che sperimentiamo nel nostro lavoro.

6. Rabinovich, che è una delle persone che meglio di tutti ha studiato quello che la Francescato definiva il circle-time, già nel 1981 chiamava “cerchio magico” l’esperienza del circle-time, cioè l’esperienza del sedersi in cerchio; e vi posso assicurare, io che mi metto e metto gli altri in cerchio da quasi venti anni, che l’espressione è assolutamente pertinente. L’esperienza del mettersi in cerchio è esperienza assolutamente propulsiva del cambiamento, dell’apprendimento, dell’accumulazione di esperienze. Il cerchio è paradigma assoluto delle pratiche di prevenzione e cura!

Va detto che anche la filosofia del lavoro di rete (quella stessa sulla quale ci hanno rimpinzanti per bene come l’oca di Strasburgo) nasce dall’esperienza del cerchio; in realtà il lavoro di rete non è altro che il cascato, l’esplosivo, il dilatato sul territorio dei risultati delle ricerche, dell’efficacia, dei successi ottenuti con l’esperienza del mettersi in cerchio.

Anche nella nostra esperienza il cerchio si è rilevato veicolo di informazione, di auto-formazione e di formazione, veicolo di apprendimento, di auto-apprendimento, di evoluzione e di auto-evoluzione. Ovviamente il cerchio, nella nostra esperienza, è medium di una serie di significati: quando parliamo di cerchio parliamo di educazione all’affettività, educazione alla sessualità, prevenzione delle dipendenze, prevenzione delle condotte di rischio, ed anche e soprattutto di promozione della cultura della partecipazione e del protagonismo, di esplicitazione delle culture dei piccoli e grandi gruppi di aggregazione, ecc..

Le nostre esperienze di cerchio vanno avanti, dicevo prima, da una decina di anni in maniera abbastanza continuativa; io qui ho pensato di presentarvi i dati relativi ad alcuni casi emblematici, tre situazioni in cui noi abbiamo avuto la possibilità per una coincidenza di occasioni, di costruire insieme ad alcuni partner eventi promotivi sistematici, pesanti, significativi.

Il primo: negli anni scolastici 1995-1996-1997, senza interruzione, per 141 volte ci siamo messi in cerchio con i ragazzi dell’Istituto d’Arte di Corato (ne abbiamo tratto una pubblicazione intitolata “Le radici e le ali”); ogni ragazzo, in media, si è messo in cerchio cinque volte con il proprio gruppo, in alcuni casi anche dieci.

Il secondo: nell’anno scolastico 2000/2001, per 80 volte ci siamo messi in cerchio con i ragazzi di varie scuole di Bisceglie e Barletta.

Il terzo: i facilitatori si sono messi in cerchio, sinora, 280 volte con i ragazzi delle scuole medie superiori di Crotona.

Da che mondo e mondo i numeri non dimostrano assolutamente nulla, nel senso che il fatto che noi ci si sia messi in cerchio 500 volte non si-

gnifica che si sia ottenuto qualcosa di positivo. Quello che vi voglio dire, però, è che se qualcuno non ci ha bloccati prima e non ci ha arrestati, un motivo ci sarà! Che a Crotone l'esperienza si sia via via amplificata, che tutte le scuole abbiano chiesto di stare dentro questo progetto, che molti insegnanti stiano frequentando la nostra scuola di formazione per counselor-facilitatori e molti altri abbiano chiesto di parteciparvi, in termini quantomeno di gradimento ed al di là degli indicatori di qualità che pure ci sono, ci sembra siano dati molto indicativi.

Va detto, per completezza di informazione, che noi abbiamo preso il modello dell'animazione socio-affettiva e del cerchio magico e lo abbiamo declinato con le categorie dell'approccio Biosistemico che è un approccio psico-corporeo ideato dal Prof. Jerome Liss, per cui tutti i facilitatori, cioè tutti coloro che conducono i nostri gruppi, hanno alle spalle una formazione specifica almeno in Comunicazione Ecologica, e quasi tutti anche una formazione in Alfabetizzazione Emozionale: cioè hanno frequentato i primi due livelli (finalizzati esplicitamente ad essere in grado di condurre gruppi di animazione socio-affettiva con i ragazzi e non solo) di una Scuola per Counselor Biosistemici.

Dal lavoro di rilevazione fatto con gli insegnanti che ci hanno accompagnato in tutte queste tre esperienze di cui vi ho fatto cenno (non sono assolutamente le uniche ma rappresentano efficacemente il progetto) abbiamo raccolto, elaborato e ponderato, in una sorta di brainstorming in progress, alcuni nuclei di efficacia; cioè quello che i diretti interessati ci dicono essere stato, secondo loro, il risultato principale dell'esperienza.

Il primo nucleo consiste nel miglioramento della qualità della vita complessiva del gruppo classe.

Il secondo consiste nel miglioramento della percezione del sé e del "noi" da parte del singolo e del gruppo (molti ragazzi arrivano a scuola che sanno dell'esistenza di "Io", dell'esistenza di qualcuno che si chiama "Io", ma non pochi non sanno dell'esistenza di "Noi" o non hanno ancora avuto modo di farne una conoscenza profonda! L'esperienza del cerchio è, in questo ambito, un'esperienza che si rileva propulsiva rispetto alla percezione del Noi sia da parte del singolo che del gruppo il quale, collettivamente, si riconosce una identità collettiva.

Il terzo nucleo, per non dimenticare le premesse, consiste nell'oggettivo miglioramento del rendimento scolastico.

Negli ultimissimi tempi stiamo lavorando alla evoluzione di questa esperienza (che pure continua e che non prevediamo si interrompa) di "cerchio magico" in direzione della peer education, dell'educazione tra pari.

7. Parlare di peer education significa parlare di una miriade di ambiti applicativi. Non dobbiamo fare l'errore di pensare che la peer education è soltanto quella che alcuni tentano a scuola! In realtà la peer education nasce come applicazione sul territorio, quindi in un setting destrutturato, dei risultati acquisiti in anni di successi ottenuti in setting strutturati (pensiamo per esempio ai gruppi di auto-aiuto).

Le esperienze di self help, le esperienze di auto aiuto sono, in fondo, esperienze di educazione tra pari cioè di aiuto tra pari, di collaborazione reciproca. Pensate a quante esperienze di self help ci sono in America. Pensate all'esperienza di auto-aiuto tra genitori che condividono particolari fatiche e/o patologie a carico di uno o più dei propri figli.

L'esperienza dell'auto-aiuto, che è una esperienza di collaborazione reciproca, trascende l'esperienza del cerchio (ma anche il luogo del cerchio) che viene agita in un setting strutturato, e si sposta su quel particolare setting destrutturato che è la vita quotidiana, per esempio, di una scuola. All'Università della Calabria, mi risulta esistere un'esperienza di peer tutoring, nella quale l'attività di tutoraggio, che in altre Università fanno alcuni docenti, la fanno gli studenti un po' più grandi che si mettono a disposizione delle matricole per un accompagnamento.

Secondo qualcuno stiamo parlando della scoperta dell'acqua calda: chiunque di noi è cresciuto in una famiglia con più fratelli sarebbe il risultato di un processo di peer education! Sarebbe a dire che le famiglie di un tempo, con tanti figli, attuavano implicitamente strategie di peer education. Un mio caro amico svizzero, quando i miei figli si picchiano selvaggiamente ma per puro spirito sportivo, dice che, in fondo, si stanno educando a vicenda. La provocazione, l'idea che sarebbe solo acqua calda, a me sembra molto suggestiva.

Rispetto alla peer education nella scuola: direi che si tratta di passare dalla "scuola della proposta" alla "scuola della possibilità". Voglio dire, in realtà, che mi sembra sia in atto, dopo il tracollo dei modelli prescrittivi, una crisi evidente dei modelli informativi e anche di quelli di tipo emulativo: sempre più, l'esempio non basta più; sempre più, non è sufficiente essere testimoni, testimoniare qualcosa (che pure è la prima grande virtù di un educatore); la forte caratterizzazione mass-mediale della nostra società rende questo tipo di approccio sempre più a rischio di esaurimento per saturazione, per eccesso di diversificazione. Pensate al successo di audience di Adriano Pappalardo sull'Isola dei Famosi ed alla sua evidente, esplicita, intenzione pedagogica, lui "maestro di vita": potete pure provare a impegnarvi molto ma la realtà è che, nella nostra cultura attuale, il messaggio non è dato dal contenuto ma dal contenitore, ciò che legittima il messaggio è il

fatto che arrivi dalla televisione. A me l'ha insegnato mia madre sin da quando ero bambino: quando lei mi dà una notizia che a me sembra strana, lei chiude la discussione dicendo che l'ha detto la televisione, e di fronte a un dogma uno alza le mani.

Sempre rispetto alla peer education nella scuola: direi che una parola chiave potrebbe essere "Senso di auto-efficacia". Bandura ha riflettuto con successo (un successo non univoco) sul senso di auto-efficacia che deriva dalle strategie di educazione tra pari, cioè dal fatto che i ragazzi, i bambini, i giovani passino da essere consumatori, non solo di prodotti ma anche di opportunità, a produttori di opportunità. Questo cambiamento di ruolo, e l'esperienza che ne consegue, producono immediatamente un cambiamento di identità.

Sempre a proposito della peer education nella scuola: direi "effetto alone". L'effetto alone potrebbe essere spiegato come metafora dell'apprendere per prossimità, per successiva approssimazione, per contiguità. Se io lascio cadere una goccia di olio su un tessuto, questa pian piano si estenderà. L'efficacia, la potenza della peer education è questa, è il fatto che, rispetto a qualunque altro tipo di modalità, ha un maggiore effetto alone, dovuto anche all'essere diventati produttori.

La peer education nella scuola attiva strategie di alleanza, piuttosto che di conflittualità, perché costringe a cooperare. Cosa vuol dire costringere a cooperare? Vuol dire costringere a ragionare insieme sugli obiettivi e sui mezzi per raggiungere quegli obiettivi, perché questo è il problema. Finché si rimane consumatori, e consumatori di un prodotto confezionato, finché non si è potuto ragionare sugli obiettivi e sul nesso tra gli obiettivi e i mezzi per raggiungerli, si pongono normalmente le condizioni di una modalità conflittuale.

La riflessione è ancora assolutamente aperta: i peer educator, per esempio, devono essere appositamente formati a questo ruolo o questo falserebbe l'idea stessa di peer education?

Ci sono, almeno da parte nostra, poche certezze. Essendo noi, però, abituati a stare nei dubbi e non a dare risposte, questo è un dubbio nel quale ci stiamo molto bene.

Interventi

Domanda: *Io sto riflettendo sul termine accompagnare e non portare. Accompagnare, mi chiedo, ma con regole? Che significa accompagnare come docente e come genitore, questa è la mia domanda.*

Risposta: Il tema delle regole è un tema molto complesso, difficilmente sintetizzabile in un intervento breve come quello che io posso fare, quindi mi concederò la difficoltà della risposta. In realtà non voglio neanche nascondere i miei limiti, non ho una risposta per tutto, su molte cose continuo a interrogarmi anch'io. Per me la regola è il palo fra due treni fermi alla stazione. Le sarà capitato di stare ferma su un treno alla stazione e avere di fronte un altro treno; a un certo punto succede qualcosa, uno dei due treni si sta muovendo e lei avrà difficoltà a capire se è il suo treno che si sta muovendo o l'altro. La regola svolge la funzione del palo tra i due treni: guardando il palo, lei potrà capire se è il suo treno che si sta muovendo o se è l'altro! Il palo rappresenta il punto di riferimento fisso. Fuori di metafora: non può esistere relazione educativa al di fuori di un sistema di regole, perché le regole rappresentano il confine di una relazione, il contratto. Il problema è che tipo di contratto si ha con le persone, che tipo di significato si attribuisce alla regola, che significato si attribuisce alla trasgressione della regola. Da un punto di vista fenomenologico, la trasgressione è il riconoscimento di una regola; non c'è regola se questa non viene trasgredita; il fatto che si trasgredisca una regola è il riconoscimento che questa regola esiste. Se io parto da questo punto di vista, che lo si consideri fenomenologico o meno, se prendo atto di questa cosa, allora lavoro sul significato della trasgressione delle regole: cosa rappresenta quella trasgressione nella rappresentazione che ne fa chi ha trasgredito? Cosa rappresenta per lui "quella" regola? Questo tipo di lavoro, cioè il lavoro sul significato della trasgressione della regola, rende protagonista della relazione la persona che nella nostra logica avrebbe semplicemente trasgredito. Se invece io lavoro con la regola essenzialmente in maniera contenitiva e coercitiva, cioè secondo il modello del "chi si pone fuori dalla regola è fuori" e, quindi, "va punito", molto probabilmente sto negando, sto rimuovendo, il fatto che quella trasgressione esprime un significato! Io dico, me ne assumo tutta la paternità, che è una regola fondamentale della relazione educativa e che "tutto dice". Non esiste, cioè, nulla che non sia "dire qualcosa": qualunque cosa succede ci dice qualcosa! La trasgressione di quella regola cosa ci dice? Il giorno in cui io smetto di chiedermi questo, sto privando questa relazione educativa di gran parte della sua ricchezza. Quindi il problema è chiedersi sempre: quale bisogno c'è dietro il comportamento, atteso che, come dice Rogers, dietro ogni comportamento c'è un bisogno? Dietro il comportamento reiteratamente trasgressivo che idea c'è? Dietro il comportamento di chi a quattordici anni uccide la sua famiglia, che bisogno c'è? Dietro il comportamento di chi arriva a scuola sistematicamente tardi che bisogno c'è? Ecco io credo che

il compito di un educatore non sia quello di controllare il rispetto delle regole ma di interrogarlo, questo secondo me è accompagnare.

Domanda: *Dobbiamo sempre capire i bisogni? Quando io ho capito il bisogno devo trovare la soluzione per poi soddisfare il bisogno?*

Risposta: Ci sono bisogni per i quali non si può trovare soluzione; ci sono bisogni rispetto ai quali non compete a lei trovare una soluzione; ci sono bisogni per i quali lei potrà inviare il diretto interessato a chi di competenza; ci sono bisogni che potrà risolvere lei. Io non mi pongo sul piano della risoluzione, mi pongo sul piano della domanda. Si diceva prima: come mi pongo rispetto alla regola? È già molto sapere il bisogno che c'è! Avrete presente il rettangolo del problema di Gordon. Gordon dice che qualunque fenomeno, qualunque evento succeda nella relazione può essere collocato in un rettangolo che è diviso in tre parti: ci saranno eventi che definiremo come "my problem"; eventi "non problem"; eventi "your problem". Mi sembra già molto importante capire se quello che sta succedendo, quello che mi sembra di cogliere è un mio problema o se è veramente un suo problema. E che tipo di problema è.

Domanda: *Esiste una regola che non abbia bisogno di trasgressioni, per essere definita?*

Risposta: Per definizione no. Perché la regola è un confine e il confine segna due territori e quindi, per definizione, deve essere superato. Altrimenti non c'è crescita. Secondo Cannevaro non c'è crescita se non c'è frizione. Se non c'è frizione, se non c'è attrito, non c'è superamento.

Domanda: *Come è possibile spoliticizzare la 285, togliere da quelle pastoie, che purtroppo la politica riesce a svilire, progetti comunque positivi? "Voglio arrivare al concreto: una 285 che prevedeva un tavolo, un protocollo d'intesa con le scuole del territorio, referenti e quant'altro, che poi non sono stati mai convocati, oppure hanno visto passare sulla propria testa iniziative, progettualità dei comuni. In questo senso dico tra virgolette: spoliticizzare una legge valida per cui poi si assiste allo spreco di soldi pubblici per progetti: ci si domanda dove stia il recupero dello svantaggio, prevenzione e quant'altro?"*

Risposta: Credo che la risposta sia implicita nella domanda. In politica, per metterla sul piano su cui la sta mettendo lei, contano i voti! Una ludoteca serve la generalità dei cittadini, un centro che si occupa di 8 bambini con handicap grave non premia dal punto di vista politico. Quindi è difficile che una amministrazione comunale, che deve investire per poter ritornare a fare amministrazione, scelga il centro per bambini disabili.

Domanda: *Si ottengono veramente dei risultati nei gruppi in classe?*

Risposta: Io credo nella capacità autopoietica dei gruppi, credo che, in realtà, molte delle cose che noi ci sforziamo di andare a cercare da qualche parte ci sono già; bisogna solo farle circolare! L'insegnante io me lo immagino come un enzima che favorisce lo sviluppo. In realtà, i ragazzi, i bambini, sono assolutamente portatori di cose commoventi per la loro significatività; si tratta semplicemente di trovare il modo per metterle in circolazione e farle camminare.

Domanda: *Solo alcune considerazioni. Sono docente dal 1990 e mi do da fare tra progetto giovani e prevenzione alla salute. Io ho un appunto sull'organizzazione del corso: sembrava un venir fuori per la prima volta il discorso dell'educazione alla salute, alcuni relatori hanno parlato non conoscendo ciò che nei nostri territori si è fatto e si continua a fare. Questa sarebbe stata una cosa molto utile gratificante. Sentir parlare la Francescato ancora di CIC ormai per noi superati da diverso tempo. Siamo andati avanti abbiamo fatto lavoro in rete, abbiamo tentato di fare lavoro in rete, ovviamente le risposte dalle agenzie esterne sono state "non abbiamo operatori dovete arrangiarvi" oppure "se conosci l'amico può venire l'amico ma non più di tanto". Ecco qualche considerazione: di ciò che noi facciamo in questi corsi: veramente un ritorno nelle nostre scuole c'è; ci vorrebbe però una maggiore gratificazione, soprattutto un riconoscimento del fatto che non veniamo a titolo personale. A livello istituzionale, quando sarà il giorno in cui tutti questi corsi apriranno anche uno spazio ben preciso a noi che da tempo ci informiamo, cerchiamo, ci sforziamo ecc...? E poi dobbiamo ricominciare sempre da capo ex novo ed è una cosa che a lungo andare stanca, stanca tantissimo. Uno spazio nella gestione del corso alle nostre esperienze: sono molto arricchenti, dire cosa hai fatto, che difficoltà hai incontrato soprattutto nell'ambito territoriale. Ad Andria, grossa città, ci sono delle individualità che lavorano e lavorano bene e mettersi insieme e far sì che questi incontri poi producano veramente qualcosa sul territorio, è un'esigenza molto forte e quindi un momento in cui potevamo veramente scambiare le nostre opinioni tra i diversi paesi, realtà ecc.. Ho sentito questa mancanza e ciò non è una critica.*

Risposta: Mi fa molto piacere sentirle dire questo. Diceva il dott. Imbrici, prima, che questo progetto è stato molto sfortunato. Avendolo scritto io, in origine questo era un bel progetto, un progetto che prevedeva quello che lei ha detto ed anche quello che è stato detto prima da me: cioè non limitarsi a fare il corso, ma fare delle cose insieme e partire dalle cose che già sapete fare e che avete fatto. La mia tesi era:

esiste un patrimonio (era un progetto di educativa territoriale), esiste un patrimonio nelle scuole che va capitalizzato e va moltiplicato e trasferito senza scimmiettare ciò che fanno altri, ma contestualizzando una serie di interventi. Il progetto doveva durare tre anni e ci avrebbe permesso di fare un significativo percorso insieme, operatori del privato sociale e insegnanti. Purtroppo le vicende di tipo amministrativo ci hanno costretto a un intervento di retroguardia.

Domanda: *Volevo sapere se per attuare il circle-time c'è bisogno di competenze o possiamo fare anche noi che non abbiamo tante competenze in questo settore e poi se ci può parlare di quel corso sulla comunicazione ecologica.*

Risposta: Rispetto alla prima domanda: io credo che per fare delle cose bisogna avere delle competenze. Se le dicessi che non serve avere delle competenze, svilirei tutto quello che ho detto stamattina e il lavoro che fanno i facilitatori. Però posso aggiungere che si tratta di competenze assolutamente accessibili a un insegnante: il 70 % dei nostri allievi sono insegnanti! Sono gli insegnanti le persone naturalmente deputate a fare questa cosa. Rispetto alla seconda domanda preferirei rispondere in privato: non mi sembra bello, durante una conferenza, fare il gioco del “venite a comprare il corso”. Quindi, se qualcuno è interessato, se ne parla privatamente.

Domanda: *Volevo prendere la parola già da prima perché sentivo invece, al contrario, il bisogno di ringraziarvi per l'alta qualità delle lezioni e per aver esaltato la centralità della persona. Mi piacerebbe, inoltre, si potesse continuare l'esperienza dei sottogruppi di lavoro che sono stati molto gratificanti..*

Risposta: Rispetto all'esigenza di incontrarsi di continuare, aldilà delle implicazioni di tipo amministrativo attinenti al vostro contratto di lavoro, alle vostre autorizzazioni, ai vostri regolamenti, io vi dico che il centro studi dell'Oasi 2 a Trani è un laboratorio nel quale normalmente si incontrano persone interessate a ragionare sul proprio mestiere. E ciò in maniera assolutamente libera, volontaria, gratuita, disimpegnata. Se ci dovesse essere qualcuno interessato, perché ha apprezzato il lavoro del sottogruppo o perché vuole continuare a frequentarsi ed avesse bisogno di un incubatore, avesse bisogno di un contenitore nel quale continuare, può utilizzare le nostre attrezzature, il materiale, i nostri spazi ecc... Noi saremo molto contenti di poter fare questo. Rispetto alla centralità della persona lei mi dà l'opportunità di dire una cosa a cui tengo molto: da un po' di tempo in Italia si parla di counseling e di animazione socio-affettiva on line. Aldilà delle valenze metodologi-

che, che non sarebbe corretto discutere in assenza di chi ne parla, io dico che non potrei mai smettere di guardare in faccia le persone con cui lavoro. A me piace utilizzare tutti i cinque sensi quando lavoro con le persone, cominciando col poter guardare le persone in faccia e poter cogliere il loro sguardo. Io credo che la centralità delle persone cominci da qui.

COSIMO GUIDO

PER UNA MODERNA PEDAGOGIA DELLA SALUTE

Di *pedagogia della salute* si parla ormai da tempo né manca una discreta letteratura in proposito, con particolare riferimento alle problematiche dell'*educazione alla salute*.

Sotto il profilo diacronico, possiamo oggi parlare di una *moderna* pedagogia della salute, che qui vogliamo analizzare non tanto nel senso storico-culturale del termine «moderno», quanto nel senso etimologico: «moderno», come si sa, deriva dall'avverbio latino «modo» (ora, in questo momento).

Ci occuperemo, quindi, di pedagogia della salute, così come oggi viene avvertita, secondo la sensibilità e gli orientamenti del tempo in cui viviamo.

Negli ultimi decenni, segnatamente dal '68 in poi, il rapporto fra scuola e salute si è venuto sempre più rinsaldando, anche attraverso un continuo aggiornamento dei termini e dei concetti di riferimento.

Dalla vecchia educazione sanitaria, che puntava essenzialmente a soddisfare esigenze di informazione su alcuni problemi afferenti alla salute degli alunni, siamo passati ad una *concezione dinamica* e produttiva della salute stessa, intesa come bene da conquistare e, di conseguenza, da tutelare.

La concezione dinamica e quindi processuale della salute ne evidenzia la connotazione pedagogica: l'educazione mira, infatti, fra l'altro, a favorire la modificazione dei comportamenti di un soggetto in direzione di determinati obiettivi, donde il carattere dinamico del processo educativo.

Salute ed educazione presentano dunque caratteristiche comuni, tali da legittimare, appunto, l'elaborazione di una vera e propria pedagogia della salute.

Requisiti pedagogici

Ebbene, una moderna pedagogia della salute deve necessariamente far capo ad alcuni principi fondamentali:

1) *Principio della coscientizzazione del rischio:*

Occorre, sul piano culturale ed esistenziale, creare nella scuola la consapevolezza che viviamo tutti in un mondo non del tutto dominato dall'uomo e quindi pieno di pericoli: bisogna tendere a formare, negli alunni e nei cittadini, la *coscienza del rischio*, cioè un atteggiamento critico permanente, che presuppone il rischio come momento dialettico dell'esistenza.

Una valida pedagogia della salute favorisce e non esclude dalla condotta il senso di *insicurezza* e di pericolo, che impegna a prevenirlo e a superarlo e sollecita la costante ricerca della salute.

L'educazione alla salute non è il tentativo, fallimentare in partenza, di evitare tutte le cause morbigene, ma di sollecitare alunni e cittadini all'assunzione di *condotte prudenti, premurose ed intelligenti* nei confronti della malattia e della salute.

2) *Principio della interdisciplinarietà*

È inteso a collocare l'educazione alla salute in una zona privilegiata di confluenza culturale e di interscambio disciplinare, volto, in particolare, a raccordare la salute all'educazione morale, fisica, politica, all'educazione alla sicurezza ed, in primo luogo, all'educazione alla convivenza civile, della quale fa oggi formalmente parte, insieme con l'educazione alla cittadinanza e con quella stradale, ambientale, alimentare, affettiva.

3) *Principio della personalizzazione*

Integrando ed ampliando il principio di individualizzazione, mira a favorire la curvatura del progetto di educazione alla salute alle esigenze, ai ritmi, alle difficoltà, agli stili cognitivi di ogni singola persona, nel rispetto della pienezza irrinunciabile dei diritti umani e, in particolare, del diritto alla cittadinanza.

La Riforma scolastica in corso fa capo, come si sa, alla L. 53/2003 ed al decreto legislativo 19-2-2004, n.59 nonché ai relativi Allegati contenenti le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* per i diversi gradi di scolarità (scuola dell'infanzia, scuola pri-

maria e scuola secondaria di 1^a grado) ed il *Profilo educativo, culturale e professionale dell'allievo al termine del primo ciclo di istruzione*.

Ebbene, tali documenti conferiscono una particolare enfasi semantica e concettuale proprio alla cultura della personalizzazione e quindi al *personalismo pedagogico*, che si può chiaramente considerare il segno ispiratore dell'intera filosofia della Riforma.

Requisiti didattici

I principi pedagogici ora descritti vanno ovviamente integrati da alcuni principi di carattere più squisitamente metodologico-didattico:

- 1) *Principio della motivazione*, inteso a cogliere, analizzare e approfondire con gli allievi i motivi e le ragioni profonde che sono alla base dell'educazione alla salute
- 2) *Principio dell'incentivazione*, volta a suscitare, far emergere e poi partecipare agli allievi interessi e problemi attinenti alla salute.
- 3) *Principio della ricognizione*, fondata sulla necessità didattica di soffermarsi ed insistere su determinati concetti e comportamenti essenziali.
- 4) *Principio dell'automatismo controllato*, che, avvalendosi della ricognizione e della ripetizione, tende a formare preziose *abitudini igieniche e sanitarie*: la formazione degli *automatismi* deve essere continuamente controllata, in modo che questi risultino sempre *intelligenti e reversibili*.

Insomma gli automatismi devono essere riferiti non ad una determinata risposta corretta e sempre uguale, ma ad una *serie di risposte* appropriate a situazioni che difficilmente si presenteranno del tutto identiche.

- 5) *Principio della concretezza*, inteso ad evitare ogni e qualsiasi risonanza discorsiva e retorica in un settore così decisivo per la vita dei ragazzi.
- 6) *Principio della gradualità* delle informazioni e delle esperienze, in rapporto ai gradienti di sviluppo della personalità dell'allievo.
- 7) *Principio della rispondenza ambientale*, che consente di rispettare la *storicità* e la *territorialità* dei concreti problemi della salute, dei suoi operatori e dei suoi utenti.
- 8) *Principio euristico*, che pone alla base dell'educazione alla salute la ricerca personale e di gruppo, strumento prodigioso contro ogni nozionismo scolasticistico.

- 9) *Principio della progettualità*, in quanto la *progettazione* è alla base di ogni possibile, coerente ed organico intervento di educazione alla salute nella scuola.

Prerequisiti

Una moderna pedagogia della salute deve, inoltre, porre prima e al di sopra di ogni principio e di ogni metodologia alcuni prerequisiti fondamentali:

1) *La conoscenza di sé*

La salute è un bene, che nella nostra cultura e nella cultura dell'umanità, sovrasta certamente tutti gli altri beni: rappresenta un valore essenziale, anzi un *prevalore*, nel senso che è condizione preliminare per l'esercizio di tutti gli altri beni, per l'esercizio stesso della vita. Della nostra salute, pertanto, abbiamo il diritto e il dovere di occuparci direttamente: ed in prima persona.

Non certo nel senso che non dobbiamo avvalerci dell'opera degli addetti ai lavori, ma il primo tutore, la prima sentinella della propria salute non può che essere lo stesso interessato: a ciò dobbiamo sensibilizzare gli allievi.

L'educazione alla salute, pertanto, deve, in primo luogo, far maturare la capacità di osservarsi, di ascoltarsi, di valutarsi, di correggersi: che poi significa, essenzialmente, capacità di osservare ed apprezzare il proprio corpo, di misurare le proprie potenzialità, nel contesto del gruppo e dei rapporti sociali.

Dobbiamo essere in grado di sottoporre a monitoraggio permanente il nostro corpo e il nostro stato di salute. Peraltro, nessuno può prendersi *continua* cura del nostro corpo, al di fuori di noi stessi: noi ne siamo titolari e responsabili in ogni momento della nostra esistenza.

Questo significa che la nostra salute si basa essenzialmente sulla conoscenza che abbiamo di noi stessi, sulla nostra capacità di autosservazione e di autoscopia. I primi itinerari di educazione alla salute nella scuola dovrebbero tendere ad insegnare le tecniche essenziali di autoascolto e di automonitoraggio, intese a porre in condizione di capire il proprio corpo (nel contesto dell'unità psicofisica), di capirne i segnali e di intuirne i bisogni.

La difesa della salute risiede, dunque, *anche* nella prioritaria *conoscenza di sé*.

La malattia si manifesta sovente in maniera graduale e subdola: spesso ci segue segretamente, con una presenza latente, i cui deboli ed incerti segni possono essere colti, analizzati, raccordati ad altri impercettibili segnali, *solo* dall'interessato, ancorchè giovanissimo; e sempre che sia stato preventivamente ed opportunamente preparato all'osservazione ed all'ascolto del proprio corpo.

Appena insorge la malattia, tutti i nostri sistemi di allarme si mettono in moto: ma allora è troppo tardi, occorre anche, e talvolta essenzialmente, il medico.

Solo allora ci rendiamo conto che avremmo potuto, molto probabilmente, evitare una malattia o anche un malessere, sol che avessimo prestato più attenzione al nostro corpo e ai suoi messaggi che, in genere, prima della malattia (ma anche durante), solo la persona interessata può decodificare.

Questa capacità di lettura, di decodificazione, di osservazione e di conoscenza di sé si chiama educazione alla salute, ma si può anche chiamare, semplicemente, educazione

2) *Educazione al dolore*

Quello dell'educazione al dolore è un prerequisito inusuale e quasi mai affrontato in un contesto di educazione alla salute, rispetto alla quale potrebbe addirittura apparire del tutto antitetico e contraddittorio.

Educazione alla salute significa, in effetti, educazione al bene-essere, allo star bene e non certo alla sofferenza.

Si tratta d'intendersi.

A scuola, purtroppo, non tutti i ragazzi sono a priori *perfettamente sani*, nel senso di *totalmente* immuni da sofferenza e dolore di qualsiasi tipo, fisico o psichico.

A scuola, poi, c'è anche l'alunno handicappato o, come oggi si dice, il diversabile, quasi sempre portatore di sofferenza e, sovente, di dolore vero e proprio.

E, inoltre, quanti sono i ragazzi che, pur essendo portatori di varie alterazioni del funzionamento di organi o apparati, continuano, in quanto compatibili, a frequentare la vita di classe?

In che rapporto si pone l'educazione alla salute con la non infrequente e contestuale presenza del dolore e della sofferenza?

O forse gli itinerari di educazione alla salute devono escludere a priori i soggetti la cui vita è già segnata dalla sofferta esperienza del dolore?

Il dolore è componente ineliminabile della vita.

Schopenhauer considerò, nel suo profondo pessimismo, la vita, fondamentalmente, come dolore; Leopardi conferì fremiti lirici alla

sofferenza e al dolore; Kant, pur considerando il piacere e non il dolore come condizione naturale della vita, pensava addirittura che senza il dolore la vita si annullerebbe in uno stato di sopore e di quiete.

Peraltro, la storia del pensiero ha anche esaltato il contrario del dolore, quel *piacere* che caratterizzò la proposta di Epicuro, di Freud o di Marcuse.

Come si vede, piacere e dolore sono sempre stati considerati le dimensioni essenziali dell'esistenza.

Il dolore fa parte dei sentimenti originari e forti della vita; il dolore entra nel campo delle tonalità affettive ed emotive dell'esistenza umana, anche se come *tonalità negativa* e spiacevole.

Il dolore, dunque, può interessare l'educazione: è *pertanto possibile un'educazione al dolore*, non certo nel senso, tenebroso e terrifico, della sofferenza o del sacrificio o comunque del dolore come obiettivo, essenza e segno della vita. Sarebbe questa una ben strana educazione!

Anzi si tratterebbe di un'educazione di tipo masochistico, dove in realtà non si privilegia tanto il dolore, quanto al contrario, il piacere stimolato da una sofferenza subita (o inferta, nel caso del sadismo).

L'educazione può e deve affrontare la *problematica del dolore*, nelle sedi più significative - in famiglia, a scuola, in ospedale, nella società - prima di tutto perché il dolore fa parte della condizione umana ed ha una grossa incidenza individuale e sociale.

L'insegnante ha, fra l'altro, il compito istituzionale di offrire agli allievi strumenti adeguati di *analisi*, di *interpretazione* e di *comprensione* della realtà.

Pertanto egli deve favorire il processo di *graduale razionalizzazione*, anzi di *coscientizzazione* della realtà in cui viviamo: insomma deve accostare i ragazzi all'idea che il *dolore è una realtà esistenziale*, che va comunque affrontata, talvolta anche con molta forza d'animo.

Peraltro il dolore ha talvolta un ruolo positivo nell'economia dell'esistenza, perché:

- a) ha una funzione biologica di *allarme*, di *segnale*, di *rivelazione* di uno stato critico dell'organismo;
- b) ha una funzione protettiva di *difesa*, diretta a mantenere il soggetto in buona salute ed a favorire la conservazione dell'organismo;

c) ha una funzione *di controllo* e di *feed-back*, indispensabile a tener sempre desta la vigilanza dell'individuo su di sé.

La scuola deve educare i ragazzi anche ad affrontare, ove occorra, il dolore, favorendo processi di razionalizzazione emotiva, di chiarificazione dei meccanismi del dolore stesso e di rassicurazione.

L'educazione alla salute assume così anche un proposito *ansiolitico*, volto a connotarsi come sforzo, ricerca di prevenire o superare, per quanto possibile, le condizioni e le occasioni del dolore e della sofferenza.

Naturalmente i *meccanismi di reazione al dolore* sono diversissimi: la *sopportazione* al dolore può essere molto diversa in rapporto all'età, al sesso, alla cultura, al territorio.

Comunque, alla base di ogni educazione al dolore deve esserci sempre la *motivazione*, che accompagna e sostiene non solo lo sforzo naturale di superare il dolore, ma anche la *rassegnazione*, nonché la condizione non infrequente, di *imparare a convivere con il dolore* e con contestuali percorsi di educazione alla salute.

3) *Educazione alla gioia*

Può apparire contraddittorio, ma l'educazione alla salute ha a che fare, per un certo verso, con l'educazione al dolore e, per altro, con l'educazione alla gioia.

Analizziamo i concetti.

La *gioia* è un istinto vitale fra i più profondi e svolge una importantissima funzione nello sviluppo della persona.

La gioia ha i caratteri del *gioco*: la libertà, il disinteresse, l'auto-gratificazione, la creatività, l'entusiasmo, la partecipazione.

La gioia è, insomma, giocosità, letizia, beatitudine, contentezza, piacere, felicità; è stato di serenità e di benessere; è pienezza affettiva e disponibilità umana; è espansione emotiva, apertura vitale, slancio comunicativo; è automotivazione, gratuità, bellezza, è qualità della vita.

La *salute* è condizione esistenziale primaria, è linguaggio originario della persona: è gioiosa soddisfazione dei bisogni vitali, è un valore a sé, che trova le sue ragioni in se stessa.

Anche la salute è *gioia di vivere*, armonia spirituale; si realizza in un equilibrato rapporto col proprio corpo, ma anche con quello degli altri, è comunicazione e serenità d'animo, è ottimismo vitale, è fluente liberazione di energie sane e rigogliose.

La salute è anche capacità di vivere la vita come un'esperienza positiva, valida, incrementativa e costruttiva e significa, anche ed es-

senzialmente, avere la capacità di realizzare un rapporto positivo e gratificante con l'esistenza.

Appare ormai chiaro il doppio legame che avvince- e in buona misura identifica- la salute con la gioia di vivere.

Ancor più chiaro appare anche il rapporto fra gioia e salute, sul piano educativo.

L'educazione alla salute bisogna proporsela quotidianamente: non per altro la salute è una conquista che si realizza giorno per giorno.

Ma anche *l'educazione alla gioia* occorre tenacemente accettarla, volerla e programmarla: la gioia- come la salute- è un *valore difficile*.

L'educazione, come d'altra parte l'esistenza, può essere gioiosa o meno: dipende dall'entusiasmo, dalla partecipazione giocosa, dall'autenticità con cui, in primo luogo, gli educatori - genitori ed insegnanti - affrontano il rapporto educativo.

Educare significa alimentare, nutrire, *caricare d'entusiasmo*, partecipare valori gioiosi, comunicare il desiderio di vivere anche per realizzare un obiettivo importante: la formazione di un essere umano sereno e disponibile, aperto, equilibrato e automotivato. L'educazione tende, in tal modo, a ricaricare continuamente la vita, a rinfrescare l'esistenza, con i valori fondamentali della gioia e della salute.

Spesso, invece, l'educazione, familiare o scolastica, non carica ma frustra, è uggiosa e demotivante, grigia e rigoristica, materata di divieti e di rimproveri: essa rappresenta talvolta l'espropriazione della gioia, che è poi espropriazione della salute, costituendo gioia e salute un rapporto indivisibile.

Chiediamoci: ma perché mai la scuola è per tanti ragazzi uno spauracchio, per altri una pena e per nessuno è comunque una condizione gioiosa ed un'occasione di felicità?

Eppure la pedagogia della gioia ha sempre avuto validissimi sostenitori: da Vittorino da Feltre, che nel XV secolo, con la sua «Casa Gioiosa», conferiva all'educazione un forte senso di letizia e di serenità, a Moritz Schlick, che nel XX secolo ha esaltato i valori positivi di un'etica e quindi di una *pedagogia della gioia*.

Ogni docente dovrebbe proporsi di riuscire - e non è facile - a coniugare quotidianamente educazione e gioia: il solo valore ansiolitico di una siffatta impostazione educativa favorirebbe enormemente il livelli di *salute mentale* dei giovani.

Siamo tutti responsabili della nostra e dell'altrui salute, come della gioia e della sofferenza comune: occorre tentare di evitare che nei

nostri figli, nei nostri alunni si sviluppino situazioni di sofferenza psichica.

La scuola ha, in questo campo, un ruolo insostituibile: Essa deve *educare a vivere* con la maggior pienezza e partecipazione possibile: l'educazione è, in primo luogo, *educazione alla vita*, che è, a sua volta, *educazione allo sviluppo integrale* della persona, in vista di un nuovo *umanesimo educativo* fondato sui valori essenziali della salute, della gioia, della serenità, dell'equilibrio e della partecipazione.

Persino il *dovere*, in un clima siffatto e proiettato in un registro di educazione permanente, potrebbe essere affrontato e vissuto come un momento atteso e gratificante: appunto come una gioia.

Ai genitori, ai docenti: proviamo?

Riforma e salute

Quanto fin qui detto, intorno ai requisiti ed ai prerequisiti, cioè intorno alle condizioni generali di esercizio di una moderna e laica educazione alla salute, può trovare una serie di risposdenze culturali ed operative nelle linee della Riforma scolastica in corso di attuazione nella scuola italiana.

La *legge 53/ 2003*, il *decreto legislativo 19-2-.2004,n.59*, già citati, e la *c.m.5-3-2004,n.29* hanno dettato le linee di fondo della riforma, specificando, in particolare, il processo di riordino della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione: scuola primaria e secondaria di primo grado.

Ai predetti interventi normativi fanno anche capo i quattro fondamentali documenti pedagogico-culturali della Riforma, che riguardano le *Indicazioni nazionali: per i Piani personalizzati delle attività educative nella scuola dell'infanzia; i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria ed in quella secondaria di primo grado*; e che riguardano altresì il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione*.

Orbene, per quanto riguarda i problemi relativi all'educazione alla salute, va ribadita un'importante innovazione rispetto al passato: l'educazione alla salute rientra nelle sei educazioni comprese nell'*Educazione alla convivenza civile*: educazione alla cittadinanza, educazione stradale, educazione ambientale, educazione alla salute, educazione alimentare, educazione all'affettività.

L'elenco delle sei educazioni non è certo esaustivo delle tante «educazioni» che, negli ultimi anni, sono andate emergendo all'attenzione della società e della scuola: manca, per esempio, almeno sul piano della citazione formale, l'educazione alla legalità, che tanto ha animato la vita delle scuole italiane negli ultimi tempi.

C'è da aggiungere, però, che altre educazioni, ancorchè non ritenute meritevoli di una specifica intitolazione programmatica, sono presenti nel contesto degli obiettivi specifici di apprendimento partitamente elencati per le sei educazioni, diciamo così, canoniche o ufficiali.

Infatti, per la scuola primaria, l'educazione alla cittadinanza comprende esplicitamente l'educazione alla pace e quella ai diritti umani, l'educazione alla salute comprende l'educazione alla sicurezza, mentre l'educazione all'affettività comprende l'educazione sessuale.

Per la scuola secondaria di primo grado, l'educazione alla cittadinanza comprende l'educazione interculturale, l'educazione alla salute ricomprende, oltre all'educazione alla sicurezza, anche l'educazione alla vigilanza e alla prevenzione contro varie situazioni di tossicità (droga, tabagismo) ed, infine, come per la scuola primaria, l'educazione all'affettività ricomprende quella alla sessualità.

Pertanto l'educazione alla convivenza civile si articola, in realtà, non in sei ma in una dozzina di educazioni, coprendo un ventaglio abbastanza ampio di riferimenti.

L'innovazione più significativa della Riforma, almeno sotto il profilo delle «educazioni», sta, comunque, nell'aver finalmente soddisfatto un'esigenza antica e sempre avvertita da parte degli operatori scolastici: far uscire le varie educazioni dallo stato di precarietà, facoltatività, elettività in cui versavano da troppi anni.

Il più volte paventato pericolo di una profonda dicotomia fra attività curricolari (sorrette dai programmi ufficiali) e attività elettive, affidate alla libera progettualità dei corpi docenti, era ormai diventato un rischio reale di confusione professionale ed epistemologica (quale rapporto fra lo statuto epistemologico delle discipline di studio e quello delle nuove educazioni?).

Peraltro, i tanti progetti, relativi alle varie educazioni, che hanno invaso, sia pure a macchia di leopardo, le scuole di ogni ordine e grado, ponevano ormai il problema della ricerca di una *idea guida*, di un circuito epistemologico unitario, capace di approdare ad una sintesi didattica praticabile e condivisa.

Con la Riforma, l'educazione alla convivenza civile, con le sue articolazioni interne, è diventata obbligatoria (come le attività curricolari) per tutte le scuole, superando così la frammentarietà delle macchie

di leopardo e munendosi di linee programmatiche ufficiali, puntualmente articolate sulla base di precisi riferimenti alle sei educazioni.

Ora, certo, si porranno altri problemi, in primo luogo quello della necessaria ricerca sia di un possibile *linguaggio comune* sia, ancora, di un auspicabile assetto epistemologico unitario delle varie educazioni, anche per tentare di disegnare un *modello pedagogico* valido a coinvolgere pienamente la professionalità docente ed a superare il rischio, prima segnalato, di pericolose frammentazioni dicotomiche in sede epistemologica.

Tutto ciò appare indispensabile, com'è ovvio, anche per delineare, secondo i parametri prima enucleati, una *moderna pedagogia della salute*¹.

¹ Alcune parti di questo contributo sono già state pubblicate in altri volumi dello stesso autore.

PARTE II

RIFLESSIONI ED ESPERIENZE

COSIMO GUIDO

IL PUNTO SULLA RIFORMA SCOLASTICA

La Riforma scolastica, in corso di attuazione nel nostro Paese, ha suscitato finora una infinita serie di commenti e valutazioni.

I commentatori si sono quasi sempre lasciati coinvolgere anche emotivamente, se non addirittura ideologicamente e persino politicamente.

Comunque, tante sono state le valutazioni positive, ma tante anche quelle critiche.

Tentiamo ora di avviare una valutazione obiettiva, che metta bene in luce i pregi, ma non taccia su alcuni limiti presenti nella Riforma.

Il contesto

L'architettura complessiva della Riforma, è oggi formalmente delineata dalla legge n. 53/ 2003 e dai relativi provvedimenti attuativi:

- a) il decreto legislativo 19/2/2004,n.59,sulla scuola dell'infanzia e sul primo ciclo,cui va aggiunta la c.m .n.29 del 5/3/04;
- b) lo schema di dlgs.vo sul servizio nazionale di valutazione;
- c) lo schema di dlgs.vo sull'alternanza scuola-lavoro;
- d) lo schema di dlgs.vo sul diritto-dovere all'istruzione;
- e) lo schema di dlgs.vo su formazione e reclutamento dei docenti.

Naturalmente, in questa sede, non possiamo che riferirci essenzialmente all'impianto della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, non essendo ancora pienamente noti i profili istituzionali dei successivi gradi di scolarità.

Tra gli aspetti più discussi della Riforma conviene dunque ricordare:

La personalizzazione

Si tratta del nucleo concettuale posto a fondamento dell'impalcatura teoretica della Riforma.

La personalizzazione rinvia subito, anche per la chiara estrazione culturale di chi l'ha contestualizzata nel quadro della riforma (Bertagna), al personalismo pedagogico, che teorizza la centralità della persona, titolare di diritti e di piena e indeclinabile responsabilità morale.

L'essere umano è soggetto di azioni autonome, libere e responsabili, imputabili soltanto al libero esercizio della sua singolarità, che trascende la mera dimensione individuale per attingere ai livelli dell'assoluta originalità della persona.

Tutti i teorici storici del personalismo (da Renouvier a Marcel, da Mounier ad Agazzi e Stefanini) esaltano la primazia della persona rispetto alla società, eludono il concetto di «scuola di massa» e rifuggono da quella finzione convenzionale e statistica, ma non pedagogica, espressa nella locuzione «alunno medio». Se ne evince una risensibilizzazione del concetto di «scuola di massa», non in senso antidemocratico, ma anzi come scuola di tutti: non solo nel senso di scuola attenta, in particolare, ai bisogni di chi ha più bisogno (svantaggiati e handicappati), ma ugualmente sensibile alle esigenze e ai diritti dei superdotati e dei privilegiati sul piano socioculturale.

Scuola dunque attenta alle esigenze delle persone in quanto tali, indipendentemente da ogni condizionamento di qualsiasi tipo.

Per sintetizzare in uno slogan: ridurre gli insuccessi e promuovere le eccellenze.

Su questa scia culturale e pedagogica possiamo collocare pedagogisti che vanno dalla Montessori, attenta a favorire l'autoeducazione del soggetto educando, fino a Gardner, con la sua teoria dell'intelligenza multipla, che, proprio perché fortemente articolata, favorisce spazi alla personalizzazione.

Ma possiamo altresì collocare la pedagogia metacognitiva (Cornoldi, De Beni, De Bono), intesa a facilitare, cioè a personalizzare, gli apprendimenti proprio in relazione al grado di autogoverno delle proprie strategie cognitive.

La personalizzazione enfatizzata dalla Riforma tende, in qualche modo, a reinterpretare il principio di individualizzazione, largamente diffuso nella cultura pedagogica italiana, a tal punto che persino il Regolamento sull'autonomia (n. 275/ 1999) ne sanciva la piena legittimazione e validazione, esaltando «l'attivazione di percorsi didattici individualizzati» (art. 4).

Si può dire, a questo punto, che l'individualizzazione ha rappresentato lo strumento didattico più privilegiato durante tutto il secolo scorso, da Claparede (con la sua *scuola su misura*) in poi, mentre la personalizzazione tende a rappresentare la strategia didattica più seguita e discussa nel corso degli anni 2000: ed è posta alla base dell'intero progetto culturale della Riforma.

Se l'individualizzazione si esplicita nel proposito, da parte del docente, di curare il piano degli interventi didattici in rapporto alle esigenze, al ritmo, allo stile apprenditivo, alle difficoltà del singolo allievo, la personalizzazione pone particolarissima attenzione alle differenze, relative sia alle situazioni di svantaggio che a quelle di eccellenza, accostandosi alla *pedagogia differenziata* francese (Legrand, Merieu).

In effetti, l'intervento didattico differenziato è un intervento personalizzato nei contenuti, nei metodi e persino nei tempi didattici (orari personalizzati).

Nell'architettura della Riforma la personalizzazione si arricchisce di una serie concreta di implementazioni operative: l'orario facoltativo-opzionale, supportato dalle proposte delle famiglie; i laboratori di livello o di compito; il portfolio, funzionale alla valutazione e all'orientamento; l'anticipazione, a domanda delle famiglie; il tutor, che deve assicurare assistenza didattica a ciascun alunno; i piani personalizzati di studio o delle attività educative, che caratterizzano, anzi identificano la scuola della Riforma.

Una tale ricchezza di riferimenti operativi per la realizzazione di una didattica personalizzata, sicuramente mancava al tradizionale concetto di individualizzazione.

Comunque, anche la personalizzazione non è esente da rischi, poiché, nel nobile proposito di realizzare una *scuola su misura* sia degli svantaggiati che degli avvantaggiati sul piano socioculturale, potrebbe finire col riprodurre e perpetuare, sia pure a livelli più alti, quasi le stesse differenze e disparità fra alunni svantaggiati ed alunni eccellenti, con l'ulteriore rischio, nella pratica didattica, di favorire disuguaglianze e situazioni elitarie, e non di dare di più a chi meno ha, secondo il principio di Don Milani.

L'anticipazione

Nella società, nelle famiglie, sulla stampa l'anticipazione è sicuramente il tema più dibattuto.

Il fatto che le famiglie possano, se credono, iscrivere i propri figli sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria, con alcuni mesi di anticipo rispetto agli sbarramenti tradizionali, è un fatto di forte impatto emotivo nella pubblica opinione.

Il dibattito è stato ed è tuttora aspro. Riflettiamo un momento.

E' mai possibile che dopo Bruner, Vygotskij ed, in particolare, dopo la Montessori (nella sua *Casa dei bambini* si insegna a scrivere ed a leggere a quattro anni) ed, ancora, dopo Doman (chi non ricorda il suo *Leggere a tre anni?*), è mai possibile che la cultura pedagogica italiana sia, in gran parte, ancora ferma, almeno sul tema dell'anticipazione, a circa cento anni fa?

Eppure, la scelta rinunciataria dell'*attendismo* sembrava ormai naturalmente sconfitta rispetto all'incontestabile processo di forte accelerazione biofisiologica e cognitiva che il bambino di oggi ha subito, specialmente nell'ultimo cinquantennio, caratterizzato dall'esplosione massmediologica e dalla nuova società del conoscere.

Peraltro, in particolare dopo Vygotskij, è ormai scientificamente acquisito che un fortissimo impulso al processo di maturità intellettuale del bambino è dato proprio dal primo approccio alla scolarizzazione e, per quanto riguarda la scuola primaria, dalla prima alfabetizzazione.

Insomma, l'anticipazione è una conquista pedagogica e sociale di grande rilievo, ma, proprio per questo, almeno per la scuola primaria, dovrebbe coinvolgere *tutti* i bambini e non solo quelli le cui famiglie eserciteranno la prevista opzione.

Oggi, comunque, la nuova *pedagogia dei piccoli anni*, sull'onda dell'anticipazione prevista dalla Riforma, deve farsi carico di una profonda risemantizzazione della seconda infanzia (3-5 anni circa), al fine di valorizzare l'enorme capitale intellettuale dei bambini di questa età, che la Montessori considerava l'età più importante e produttiva dell'intera vita umana.

Il Portfolio

Nella scuola italiana vi è una lunga tradizione didattico-organizzativa che si rifà al *fascicolo personale* dell'alunno, (introdotto con la

c.m. n. 339 del 1992), come funzionale contenitore o cartella della documentazione delle competenze, delle difficoltà, dei problemi degli alunni, nel quadro complessivo della costruzione dei processi di continuità nella scuola.

Il portfolio, pertanto, si inserisce in una tradizione abbastanza consolidata, in particolare a livello di ciò che una volta si chiamava *scuola di base* (materna, elementare, media).

Il portfolio è però qualcosa di più rispetto al fascicolo personale.

E' una monografia storico-personale del soggetto, una specie di enciclopedia biografica, articolata funzionalmente verso due chiari obiettivi: valutazione e orientamento; è, oltretutto, uno strumento funzionale al processo di personalizzazione, che rinviene nella documentazione portfolio riferimenti e motivazioni per interventi didattici ad personam.

Il portfolio è strettamente legato alla funzione tutoriale: è il tutor, infatti, che, come compito istituzionale, cura la documentazione del processo formativo degli allievi.

Le scuole dovranno porre particolare attenzione nella sistemazione logica ed operativa del portfolio, per evitare che diventi un ingombrante ed inutile fagotto cartaceo, di faticosa consultazione e di nessuna pratica utilità nello sviluppo del progetto formativo dell'alunno.

E' importante, di conseguenza, che vengano stabiliti *criteri* chiari e precisi per la selezione della documentazione meritevole di inserimento, al fine di costruire una *struttura* portfolio logica e funzionale.

La partecipazione delle famiglie si dimostrerà sicuramente preziosa, anche perché la documentazione, che deve essere opportunamente valutata e commentata, riguarda le prospettive della carriera scolastica dell'alunno.

L'educazione alla convivenza civile

Rappresenta una innovazione importante, introdotta dalla Riforma non come una disciplina a se stante, ma come un complesso di attività educative unitarie, affidate ai docenti del gruppo classe.

L'educazione alla convivenza civile comprende formalmente sei educazioni (alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare, all'affettività), anche se in realtà ve ne sono ricomprese altre.

Infatti, nel programma di educazione alla cittadinanza, per la scuola primaria, sono comprese esplicitamente l'educazione alla pace e quella ai diritti umani; nell'educazione alla salute è compresa l'educa-

zione alla sicurezza; nell'educazione all'affettività appare l'educazione sessuale; per la scuola secondaria di primo grado, l'educazione interculturale è compresa nell'educazione alla cittadinanza e così via.

Occorre, a questo punto, ricordare che, per la prima volta, abbiamo ora puntuali ed analitici programmi in ordine alle sei educazioni, con una precisa elencazione tassonomica di obiettivi specifici di apprendimento.

Inoltre va sottolineato un fatto molto importante: le educazioni, finora, sono state *ingredienti* certamente utili, ma marginali rispetto alla centralità dei programmi disciplinari, anche perché affidate alla libera e facoltativa progettualità dei corpi docenti.

Con la Riforma le educazioni, sorrette da «programmi» specifici, diventano obbligatorie: la scuola deve organizzare, entro termini precisi, cioè entro la conclusione della scuola primaria e poi della scuola secondaria di primo grado, *attività disciplinari e interdisciplinari* in ordine alle varie educazioni comprese nell'educazione alla convivenza civile.

Questo è un autentico salto di qualità: si tratta di una scelta che gli operatori scolastici e non, che si sono sempre occupati dei temi relativi alle varie educazioni, in particolare gli operatori dell'educazione alla salute, hanno sollecitato per tanti anni, durante i quali la discrasia fra discipline ed educazioni evidenziava la necessità indifferibile di pervenire ad una sintesi epistemologica o almeno ad una sintesi operativa fra queste due insostituibili ed insopprimibili aree della moderna formazione dei ragazzi.

Il tutor

Dopo tanti dibattiti e tanti interventi sulla stampa comune e specialistica, il tema del tutor è diventato un vero e proprio «caso».

Il notevole numero di competenze affidate al tutor, l'ampiezza dei suoi interventi di coordinatore del team docente e di tutor degli alunni, l'alto numero di ore di insegnamento riservategli nei primi tre anni della scuola primaria, insomma il ruolo prioritario formalmente (e anche terminologicamente) riconosciutogli nella scuola primaria e secondaria di primo grado, sono stati tutti elementi che hanno creato un certo allarme nella categoria docente.

Occorre subito, però, dire che i dibattiti e le polemiche hanno contribuito ad un notevole chiarimento del «caso», che ha trovato, nella c.m. n. 29 del 5-3-2004, lo strumento adatto ad una serie di utili pre-

cisazioni, anzi, come recita l'oggetto della circolare, di «indicazioni e istruzioni» in ordine all'applicazione del decreto legislativo n. 59 del 19-2-2004.

Pertanto, ribadendo la terminologia del decreto, la c.m. n. 29, insiste su alcuni concetti che sono alla base dell'esercizio della funzione tutoriale, che possiamo così interpretare:

- 1) il docente investito di tale funzione *concorre*, con gli altri docenti, al perseguimento delle finalità della scuola;
- 2) egli esplica la sua attività soprattutto attraverso la *personalizzazione* dei piani di studio;
- 3) il suo concorso è, però, definito *prioritario*: la funzione tutoriale si realizza, ovviamente, attraverso l'esercizio di una vera e propria primazia d'iniziativa e di attività;
- 4) la funzione tutoriale rinviene il proprio investimento motivazionale nel *costante rapporto con le famiglie e con il territorio*;
- 5) le funzioni tutoriali sono, formalmente cinque:
 - a) orientamento per le scelte delle attività opzionali;
 - b) assistenza tutoriale degli allievi, anzi di ciascun alunno, come precisa la c.m. n. 29:
 - c) coordinamento delle attività operative e didattiche;
 - d) cura delle relazioni con le famiglie;
 - e) cura della documentazione (portfolio) del percorso formativo compiuto dall'allievo (al singolare);
- 6) la funzione tutoriale si svolge lungo l'intera durata della scuola primaria e secondaria di primo grado, con la precisazione che, nei primi tre anni di scuola primaria, l'attività minima di insegnamento *agli alunni* è di 18 ore settimanali;
- 7) per svolgere la funzione tutoriale il docente deve essere in possesso di specifica formazione, come previsto dalla legge n. 53 del 28-3-2003 (art. 5), in base alla quale le Università curano «la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche»;
- 8) la c.m. 29 precisa, quasi con solennità, che «l'attività tutoriale non comporta l'istituzione di una vera e propria figura professionale», trattandosi di funzione propria del profilo professionale di ogni docente;
- 9) la funzione tutoriale «non si estrinseca in un rapporto di sovraordinazione sugli altri docenti », atteso, oltretutto, che, specie nella scuola primaria, viene richiamata la contitolarità didattica di tutti i docenti ed, in ogni caso, nella primaria come nella secondaria di

primo grado, il docente tutor si avvarrà degli apporti e dei contributi degli altri docenti;

- 10) l'incarico di tutor viene conferito dal dirigente scolastico sulla base della vigente normativa per l'assegnazione dei docenti alle classi.

Bisogna convenire che la c.m. 29 ha fortemente contribuito ad attenuare una serie di rigidità concettuali, introducendo interpretazioni basate sulla concretezza operativa e sulla flessibilità ermeneutica.

Si tratta, ora, di vedere come in concreto si realizzerà questo delicatissimo aspetto della Riforma, anche in considerazione del fatto che alcune perplessità restano tuttora.

Le perplessità, infatti, non mancano nemmeno a livello ministeriale, atteso che la c.m. 29 precisa, con molta sincerità ed umiltà, che «le modalità di svolgimento della funzione tutoriale costituiranno oggetto di appositi approfondimenti e confronti nelle sedi competenti, in esito ai quali saranno impartite ulteriori indicazioni e precisazioni» su quella che viene indicata come «delicata materia».

Tale materia è, in effetti, molto delicata perché può interferire nel terreno spinoso sia della negoziazione contrattuale - sindacale e sia dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Inoltre, come si concilia la diretta e personale responsabilità educativa, didattica, organizzativa ed anche amministrativa derivante dall'esercizio delle cinque funzioni, che disegnano un universo enormemente vasto ed articolato di competenze, col *pratico* rapporto paritario fra tutti i docenti?

Probabilmente occorrerà, almeno in sede operativa, distinguere la funzione di docente coordinatore da quella di tutor e, per quanto concerne quest'ultima, sarà necessario, per evitare che ogni cosa naufrighi in un *tuttofare* inconcludente e spersonalizzato, delimitare i confini operativi dell'intervento tutoriale (uno o più classi; un gruppo o più gruppi di alunni; gruppo con estrazione monoclasse o interclasse, ecc).

L'orientamento prevalente nella letteratura specializzata sull'argomento sembra propendere per il superamento del rapporto rigido tutor-classe, proprio per favorire le strategie della personalizzazione in presenza di gruppi più contenuti e flessibili.

E' necessario, comunque, tener presente che se, per ragioni pratiche, le cinque funzioni tutoriali si frantumassero investendo una pluralità di docenti, potrebbe risultare incrinata l'unitarietà del coordinamento didattico e quindi del curriculum nonché l'unitarietà complessiva del tutorato nei confronti degli alunni e - altra questione delicata - an-

che nei confronti delle famiglie, con le quali il tutor deve operare «in stretto rapporto».

Come si nota, i problemi sul tappeto, per quanto riguarda il processo di implementazione della Riforma ed, in particolare, il «caso» tutor, sono veramente molti e, quel che più conta, delicati.

Comunque, la funzione tutoriale ha bisogno, proprio per la delicata complessità che comporta, non solo di un ulteriore periodo di riflessione e di confronto, ma anche di un *ulteriore periodo di sperimentazione*.

Peraltro, anche a proposito di un altro tema molto delicato e controverso, quale quello degli anticipi, il decreto legislativo e la c.m. n.29 ne prevedono l'attuazione ancora in forma sperimentale.

In ogni caso la legge 53/ 2003 non a caso prevede (art. 1) che «ulteriori disposizioni, correttive e integrative» del decreto legislativo possano essere adottate entro diciotto mesi dalla sua entrata in vigore.

Si può procedere, quindi, con una certa tranquillità, ma sempre con una precisa e chiara determinazione.

La nuova professionalità docente

La Riforma, con la complessità molto articolata degli interventi e delle innovazioni, sollecita, ovviamente un profondo processo di riciclaggio professionale da parte di tutti gli operatori scolastici, in particolare dei docenti.

In rapporto ai nuovi problemi sollevati dalla Riforma (la nuova struttura organizzativa, il sistema duale e l'alternanza scuola-lavoro della secondaria superiore, l'anticipazione, il tutorato, il portfolio, il laboratorio, i piani personalizzati e così via) risulta indispensabile l'acquisizione, da parte dei docenti, di nuovi parametri di professionalità.

A questo proposito è opportuno far riferimento, nel contesto della varia letteratura in argomento, al Documento di lavoro Aran, del 24-5-2004.

Tale Documento esamina il profilo docente, oltre che in stretto rapporto con la Riforma e i correlativi compiti dei docenti, anche in rapporto agli studi prodotti dall' OCSE, sulla qualità dell'insegnamento e della scuola, fra il 2002 e 2003, con riferimento ai possibili *meccanismi di carriera*, rapportati anche ai processi di sviluppo della professione docente nei più importanti paesi europei (Francia, Germania, Inghilterra, Spagna).

In sintesi, tale Documento avanza l'ipotesi di una carriera docente riaccolta alla sua stessa ragion d'essere, la funzione educativa e insegnativa: sarebbe, quindi, incoerente ipotizzare una carriera che si consolidi solo nelle cosiddette figure di sistema.

La carriera docente andrebbe quindi strutturata su alcune aree d'impegno e di competenza, fra cui l'area organizzativa, l'area didattica, l'area euristica (ricerca e sperimentazione).

Lo sviluppo di carriera andrebbe quindi essenzialmente impiantato sulla base di alcuni parametri: l'esperienza (anzianità di servizio), i crediti formativi, e i crediti professionali.

Le prospettive di sviluppo ulteriore della carriera potrebbero prevedere, a questo punto, l'accesso, in particolare per l'area organizzativa e didattica, al concorso per dirigenti scolastici e, per l'area euristica (ricerca e sperimentazione), ovviamente alla carriera universitaria.

Prescindendo ora dal Documento Aran, appare opportuno concludere che la nuova professionalità docente deve, comunque, oggi basarsi su una serie di imprescindibili requisiti umani e professionali, tra i quali conviene ricordarne almeno tre:

- 1) La *propensione al rischio*: occorre coraggio per intraprendere oggi la professione docente. Insegnare oggi è molto, ma molto più difficile di ieri.

La scuola presenta, infatti, problemi, difficoltà e responsabilità che ieri e l'altro ieri non aveva: la presenza dei disabili, gli impegni derivanti dagli organi collegiali, l'impegno di puntare al successo formativo di tutti gli allievi (ancorché svantaggiati sul piano socioculturale), l'utilizzazione delle nuove strumentazioni tecnologiche e telematiche, il tutorato degli alunni, la personalizzazione dei percorsi didattici e così via.

- 2) L'*autocontrollo della propria emotività*, cioè l'autogestione dell'ansia e della propria reattività, anche in rapporto al difficilissimo governo della classe ed alle relazioni istituzionali (genitori, colleghi, tutor, dirigente), che esigono una forte capacità di gestione dei *problemi di persone* (non di cose).
- 3) Capacità di partecipazione e di immedesimazione o, per dirla con una parola impegnativa, *capacità di seduzione* umana e professionale: l'insegnante seduce (etimologicamente, conduce a sé) con la sua cultura, con la parola, con l'esemplarità del suo comportamento, col suo carisma.

Parafrasando Baudrillard, possiamo anche dire che l'insegnante comincia a morire quando non sa più sedurre.

RUGGIERO FRANCAVILLA

EDUCAZIONE, EDUCAZIONI E RIFORMA DEGLI ORDINAMENTI SCOLASTICI

1. L'occasione offerta dalla presente pubblicazione, dopo l'approvazione del decreto legislativo relativo alla riforma del primo ciclo di istruzione, appare propizia per una riflessione sull'annoso dibattito circa il ruolo da assegnare al sistema educativo di istruzione e formazione e, in particolare, sul rapporto intercorrente tra un approccio didattico fondato sui saperi disciplinari e l'esigenza di ampliare l'ambito di tali saperi, fino a ricomprendervi tutti quegli aspetti, anche di tipo relazionale, che concorrono alla crescita e alla valorizzazione della persona umana.

In tale contesto, un ruolo di primo piano hanno sicuramente svolto le attività di educazione alla salute, le quali, sorte in funzione di prevenzione dei “*danni derivanti dall'alcolismo, dal tabagismo, dall'uso delle sostanze stupefacenti e psicotrope, nonché dalle patologie correlate*”, secondo la testuale formulazione dell'art.104, comma 1, del D.P.R. 9.10.1990, n.309, hanno assunto nel tempo una dimensione più trasversale, finendo per investire altri ambiti di intervento (educazione ai diritti umani, stradale, all'ambiente, ecc.). In pratica, il concetto di *salute* aveva finito per perdere la sua connotazione passiva, cioè di assenza di malattie, per assumerne una più pervasiva, vale a dire di stato di benessere psico-fisico e relazionale.

Com'è noto, il dibattito, nel recente passato, è stato sicuramente influenzato dalla tendenza a tenere nettamente distinti i *saperi*, generalmente classificati in *formali* (che trovano la loro massima espressione nei programmi di insegnamento), *non formali* (corrispondenti, grosso modo, alle attività extracurricolari) e *informali* (consistenti, al limite,

nella semplice esperienza di vita). E, ancora, dalla tendenza a ricondurre solo il sapere formale all'ambito più propriamente scolastico.

In parallelo, era venuta consolidandosi un'accezione riduttiva del termine *competenza*, limitata generalmente al solo aspetto cognitivo. Mentre, d'altro canto, si era determinata una vera e propria frattura tra attività curricolari ed extracurricolari, queste ultime ritenute evidentemente di minore spessore rispetto alle prime.

2. Almeno sul piano dei principi, pare comunque non dubitabile che il ruolo della scuola non possa essere limitato alla mera trasmissione di conoscenze, ma debba assumere una valenza più pervasiva, per così dire *olistica*, nel senso che deve concorrere alla formazione dello studente nella sua interezza, in un sapiente dosaggio di sapere, saper fare e saper essere.

Il punto di partenza è senz'altro costituito dalla Carta Costituzionale, il cui art.3, nel codificare il principio di eguaglianza, dichiara che è compito della Repubblica *“rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana”*.

Il concetto viene ripreso e sviluppato nella normativa di settore, di cui si richiamano alcuni passaggi significativi:

- la legge 31.12.1962, n.1859, istitutiva della scuola media statale, il cui art.1, comma 2 afferma che *“la scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione”*;
- l'art.1, comma 2, della legge 18.3.1968, n.444, istitutiva della scuola materna statale, secondo cui quest'ultima *“si propone fini di educazione e di sviluppo della personalità infantile”*;
- l'art.1 del D.P.R. 31.5.1974, n.416 (in seguito ripreso dall'art.2 del D.Lgs. 16.4.1994, n.297), che assegna agli istituendi organi collegiali scolastici il compito di partecipare alla gestione della scuola *“dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica”*;
- l'art.1, comma 1 del D.P.R. 31.5.1974, n.417 sullo stato giuridico del personale scolastico (in seguito ripreso dall'art.1 del D.Lgs. 16.4.1994, n.297), ove l'esercizio della libertà di insegnamento da parte del personale docente viene finalizzato *“a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni”*;
- il D.M. 9.2.1979 (programmi della scuola media), il cui art.3 afferma che *“la scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cit-*

- tadino e generale di tutto il popolo italiano, potenzia le capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo”;*
- il D.P.R. 12.2.1985, n.104 (programmi della scuola elementare), secondo cui *“la scuola elementare ha per suo fine la formazione dell’uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica”* e *“valorizza, nella programmazione educativa e didattica, le risorse culturali e ambientali e strumentali offerte dal territorio e dalle strutture in esso operanti, e nello stesso tempo educa il fanciullo a cogliere il valore dei processi innovativi come fattori di progresso della storia”*. Da segnalare che il medesimo D.P.R. 104/85, nel trattare dei principi e fini della scuola elementare, dedica un apposito paragrafo all’educazione alla convivenza democratica, affermando che *“la scuola, nel corretto uso del suo spazio educativo e nel rispetto di quello della famiglia e delle altre possibilità di esperienze educative, ha il compito di sostenere l’alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell’accettazione e del rispetto dell’altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune”;*
 - il D.M. 3.6.1991 (orientamenti per la scuola materna), ove si afferma che *“la scuola dell’infanzia concorre, nell’ambito del sistema scolastico, a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale”* e che *“essa persegue sia l’acquisizione di capacità e di competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico ed operativo, sia una equilibrata maturazione ed organizzazione delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità, apportando con questo il suo specifico contributo alla realizzazione della uguaglianza delle opportunità educative”;*
 - l’art.1, comma 2 del D.P.R. 8.3.1999, n.275, secondo cui l’autonomia scolastica *“si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana”*.
- 3.** Tuttavia, se sul piano dei principi le disposizioni anteriori alla legge 53/2003 sembrano concordare perfettamente, la traduzione in termini operativi di tali principi è stata sempre caratterizzata da notevoli elementi di rigidità, essendosi comunque finito per privilegiare un’or-

ganizzazione dell'insegnamento per ambiti disciplinari, relegando generalmente le c.d. "educazioni" nell'ambito delle attività complementari ed integrative, caratterizzate dalla facoltatività e dalla collocazione in orario extrascolastico e, non di rado, non soggette ad un'autonoma valutazione.

Chi voglia ripercorrere brevemente le tappe che hanno segnato l'evoluzione del prolungamento del tempo scuola nel nostro Paese, deve necessariamente prendere le mosse dall'art.3 della legge 1859/62, istitutivo del doposcuola nella scuola media, nei suoi due momenti dello studio sussidiario e delle libere attività complementari. Un'esperienza non proprio esaltante, tenuto conto che tali attività andavano svolte in orario extrascolastico, ai sensi dell'O.M. 10.9.1963, nonché della possibilità di affidarle a docenti diversi da quelli "del mattino", con la conseguenza di creare un deleterio dualismo tra attività antimeridiane e attività pomeridiane.

Un passo avanti fu fatto con l'istituzione del tempo prolungato nella scuola media (O.M. 22.7.1983 e D.M. in pari data), che prevedeva l'assunzione delle attività extracurricolari nell'orario di cattedra di ciascun docente, assicurando in tal modo una maggiore unitarietà al progetto educativo delle singole discipline.

Occorre, poi, ricordare, la direttiva ministeriale n.133 del 3.4.1996, con la quale fu dettata una prima disciplina delle attività complementari ed integrative, da svolgersi "*di norma nel pomeriggio e, ove possibile, nei giorni festivi*" e, comunque, "*oltre l'orario curricolare*". Il successivo regolamento, adottato con D.P.R. 10.10.1996, n.567, non mutò sostanzialmente la situazione, affermando, anzi, a proposito delle iniziative complementari, che "*la partecipazione alle relative attività può essere tenuta presente dal consiglio di classe ai fini della valutazione complessiva dello studente*".

In effetti, il vero punto di svolta si è avuto con il D.P.R. 8.3.1999 n. 275, recante il regolamento dell'autonomia scolastica, i cui vari aspetti devono trovare un'armonica collocazione nel Piano dell'Offerta Formativa, che costituisce il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale della scuola e ne esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa. Come si può notare, riaffiora sempre, anche in questo testo normativo, l'eterno dualismo tra attività curricolari ed extracurricolari, anche se bisogna doverosamente mettere in evidenza che il D.P.R. 275/99, nel precisare le tipologie e i rispettivi ambiti di riferimento dell'autonomia, utilizza sovente l'endiadi "*discipline e attività*", quasi a voler rimarcare il nesso indissolubile esistente tra le stesse.

Non a caso, peraltro, il successivo D.P.R. 9.4.1999, n.156, modificativo del D.P.R. 567/96 esaminato in precedenza, introduce nell'art.1 di quest'ultimo il comma 1-bis, ove si afferma che *“tutte le attività organizzate dalle istituzioni scolastiche sulla base di progetti educativi, anche in rete o in partenariato con altre istituzioni e agenzie del territorio, sono proprie della scuola; in particolare sono da considerare attività scolastiche a tutti gli effetti, ivi compresi quelli dell'ordinaria copertura assicurativa INAIL per conto dello Stato e quelli connessi alla tutela del diritto d'autore, tirocini, corsi post-diploma, attività extra curriculari culturali, di sport per tutti, agonistiche e preagonistiche e, comunque, tutte le attività svolte in base al presente regolamento”*.

4. Come si evince agevolmente dall'esposizione che precede, le “educazioni”, nelle loro diverse caratterizzazioni, pur evocate in numerose disposizioni, non avevano trovato nel sistema previgente un'organica sistemazione, proprio in ragione della loro facoltatività.

A tale riguardo, basti considerare come lo stesso insegnamento dell'educazione civica, al quale numerosi studiosi ritengono di poter ricondurre tutto il novero delle possibili “educazioni”, a tutt'oggi non gode di una propria autonomia, in quanto la direttiva ministeriale 8.2.1996, n.58 ne ha previsto l'affidamento al docente di storia ovvero al docente di economia e diritto, nei bienni in cui sia impartito tale insegnamento.

La situazione muta radicalmente alla luce della legge 28.3.2003, n.53, recante *“Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale”*, e dei decreti delegati conseguenti. L'art.1, comma 1 della legge-delega riafferma il principio secondo cui la finalità principale del sistema educativo di istruzione e formazione è quella di *“favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana”*. Nel successivo art.2, poi, vengono indicati, tra i principi e criteri direttivi degli emanandi decreti delegati, quelli di *“educare ai principi fondamentali della convivenza civile”* nella scuola primaria, del *“rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale”* nella scuola secondaria di 1° grado e di *“sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale”* nel 2° ciclo.

Da ultimo, il D.Lgs. 19.2.2004, n.59, relativo al riordino del primo ciclo di istruzione, reca in allegato, quale sua parte integrante, i documenti contenenti, rispettivamente, le Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nella scuola dell'infanzia (All.

A), nella scuola primaria (All. B) e nella scuola secondaria di 1° grado (All. C), nonché il profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (All. D).

Tali Indicazioni, da adottarsi in via transitoria fino all'emanazione dei regolamenti di cui all'art.8 del D.P.R. 275/99 sulla definizione dei curricula, declinano gli **obiettivi specifici di apprendimento** non solo per le singole discipline ma, anche, per l'educazione alla convivenza civile, nelle sue diverse articolazioni: educazione alla cittadinanza, educazione stradale, educazione ambientale, educazione alla salute, educazione alimentare, educazione all'affettività.

In pratica, l'ambito di tali "educazioni" viene ormai assunto, a pieno titolo, nell'alveo della programmazione di tutte le istituzioni scolastiche del primo ciclo, le quali hanno l'obbligo di *"organizzare attività educative e didattiche unitarie che promuovono la trasformazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento presenti nelle Indicazioni nazionali in competenze di ciascun allievo"*.

Da sottolineare, ancora, che le indicazioni nazionali per la scuola secondaria di 1° grado riaffermano, opportunamente, il carattere di trasversalità delle attività di educazione alla convivenza civile, le quali dovranno coinvolgere tutti gli insegnamenti e andranno programmate nell'ambito dell'orario annuale obbligatorio (891 ore), al di fuori, quindi, delle attività facoltative opzionali rimesse alla libera scelta delle famiglie.

5. Se, in sede di prima approssimazione, il giudizio su tale aspetto della riforma degli ordinamenti scolastici non può che essere positivo, sarà ovviamente la pratica operativa a fornire più approfonditi elementi di valutazione.

Occorre, tuttavia, avere la consapevolezza che il raggiungimento di un qualsiasi risultato non potrà prescindere da un forte impegno di tutti i soggetti che, a vario titolo, intervengono nei processi formativi, in una logica di programmazione e concertazione degli interventi che postula l'integrazione di competenze e professionalità facenti capo a sistemi diversi. In tale direzione, un ruolo fondamentale potrà essere svolto dalle Regioni e dal sistema delle autonomie locali, alle quali la legislazione vigente ha trasferito nuovi e più importanti compiti in materia scolastica, ivi compresi gli interventi integrati di educazione alla salute, che l'art.139, comma 2, del D.Lgs. 31.3.1998, n.112 affida alla competenza dei Comuni.

Occorrerà, in particolare, prendere coscienza del fatto che la spesa sostenuta per la formazione va considerata alla stregua di un vero e

proprio investimento, in grado di far conseguire rilevanti benefici nel medio e lungo periodo, come dimostrano alcuni recenti studi riconducibili alla c.d. "economia della conoscenza". Basti pensare, al riguardo, che il 35° Rapporto Censis (2001) ha stimato che un anno in più di istruzione della popolazione in età lavorativa produce un aumento di ricchezza, nel lungo periodo, stimato tra il 3,8 e il 6,8%; e, ancora, che un recente studio, condotto per la Commissione Europea da Angel de la Fuente e Antonio Ciccone, ha stimato che in Italia la spesa per l'istruzione presenta un rendimento dell'8,6% per gli individui (rispetto al 6,5% del capitale fisso e a valori inferiori all'1% del capitale finanziario) e del 10,15% per la società nel suo complesso, mentre il contributo dell'istruzione ai differenziali di produttività multifattoriale tra i Paesi Ocse è di circa il 30%.

SANTINA LITURRI

MOTIVAZIONE ALL'APPRENDIMENTO E LABORATORI SCOLASTICI

Complessità della scuola, malessere nella scuola

Negli incontri seminariali con i docenti uno dei temi più ricorrenti (e preoccupanti) è stato quello della scarsa motivazione allo studio da parte degli alunni, registrata in termini crescenti con l'aumento dell'età e della scolarità dei ragazzi. Non di rado nei racconti sofferti degli insegnanti si intravede una crisi di identità della scuola, alla ricerca di regole istituzionali e percorsi formativi in grado di suscitare forti "passioni cognitive" e, nello stesso tempo, di prevenire disagi e insuccessi educativi.

Non è una novità affermare che il disagio scolastico è causato da una molteplicità di fattori diversi; così come è naturale affermare che la demotivazione può essere ricondotta anche a elementi di natura socio - ambientale: lo scarso valore di "investimento" attribuito al percorso scolastico da molte famiglie, la compresenza di valori sociali e modelli comportamentali conflittuali, le limitate prospettive di lavoro, le difficoltà di comunicazione interpersonale. Ma non nascondiamoci che anche la scuola può contribuire a enfatizzare le influenze negative di tutti questi fattori esterni.

Quanti ragazzi, di fronte ai tanti stati di malessere e disorientamento in gioco, reagiscono arrendendosi, estraniandosi, ponendosi ai margini del sistema scolastico (e, magari, sociale)?

È possibile (e come?) aiutare i ragazzi a "guarire dal mal di scuola" specialmente quando questo è il sintomo probabile di un parallelo "mal di vivere"?

Nel tentare di individuare ciò che è possibile fare in questa direzione (e l'ipotesi sarà quella di una *laboratorialità* diffusa e quotidiana), non possiamo dimenticare che operiamo in una scuola che si riconosce come *organizzazione complessa* caratterizzata da una molteplicità di elementi/eventi non lineari, non prevedibili, non razionalmente predeterminabili; come *sistema a legami deboli*, in cui coesistono momenti di individualità e di collegialità da coordinare tra loro (K. Weick, 1997); come *istituzione autonoma* che negozia regole, strategie, procedure operative "effettivamente capaci di incidere sulle cause strutturali del malessere che la scuola attuale produce, nell'interesse sia degli studenti che degli operatori scolastici in generale e in particolare degli insegnanti" (P. Romei, 2000, pag. 59).

Le ipotesi di lavoro per i docenti

Si vengono così a delineare alcune proposte di lavoro che possono aiutare alunni, docenti, dirigenti a ritrovare l'entusiasmo per una "ricostruzione di senso" della vita scolastica, che sia intessuta insieme di creatività e di rigore scientifico, di contributi personali e di voglia di lavorare insieme. Questo significa:

- elaborare cultura e modelli di lavoro "laboratoriale" di carattere disciplinare/interdisciplinare/trasversale facendo ricerca e sperimentazione, operando "sul campo" e riflettendo su quanto si va realizzando;
- sviluppare il *pensiero strategico*, che consente una visione prospettica e interpretativa del futuro (Mintzberg 1996; Middleton, 1998) inteso come un insieme di eventi non da subire ma da attivare mettendosi alla prova, elaborando progetti, ipotizzando tentativi, riflettendo sugli errori, orientando le scelte personali e professionali;
- e, in questo impegno, uscire da una dimensione individualistica del vivere (a scuola, in famiglia, nel contesto sociale) per imparare a condividere idee, storie, linguaggi,, a organizzarsi intorno a un compito unitario; a rendersi complementari (a "fare gruppo") pur nel rispetto della diversità di ognuno;
- considerare la costruzione di questo "senso di appartenenza" non come un dono che possa essere elargito dall'alto (o, peggio, imposto) ma come una faticosa (e bella) conquista intessuta di umiltà, di negoziazione delle regole, di definizione degli aspetti organizzativi.

.... E per gli alunni

Se è vero, come afferma J. Guitton (1986), che “la prima condizione per imparare a pensare è quella di coltivare in sé la facoltà dello stupore”, si deve anche ammettere che una scuola intesa come centro di ricerca, fondata su una rete di laboratori espressivi, scientifici, ambientali, è una scuola idonea a suscitare stupori, facendosi attenta alle curiosità cognitive dell'alunno e al suo desiderio di *affermazione di sé*.

Le attività laboratoriali, secondo le Indicazioni Nazionali riferite all'applicazione della Riforma (L. n. 53/03), non dovranno essere considerate secondarie rispetto a quelle disciplinari poiché mettono in evidenza il ruolo attivo e creativo dell'alunno che, a contatto con attrezzature specializzate (come nei laboratori scientifici e informatici) o con materiali di uso comune (come nei laboratori artistici o manipolativi) sperimentano straordinarie avventure a contatto con la natura e le persone.

I laboratori rendono la scuola un vero *teatro di avventure conoscitive*, una sorta di *palcoscenico didattico* sul quale vanno in scena fenomeni da interpretare ed esperienze da verificare, dialoghi e giochi, meraviglie ed emozioni.

a) I laboratori scientifici.

I laboratori scientifici (interni ed esterni alla scuola) consentono di evitare il rischio di apprendimenti disciplinari trasmissivi per aprire spazi all'uso consapevole di tecniche d'indagine idonee alla soluzione dei problemi e alla comprensione del mondo.

Soprattutto è opportuno che i ragazzi imparino a interpretare la realtà “leggendola scientificamente” (Bruner 1976), ossia raccogliendo e problematizzando i dati e interrogandosi, ad esempio, sulle relazioni instaurate dagli organismi viventi con l'ambiente fisico.

Gradualmente, formulando e confrontando ipotesi, verificandole a contatto con la natura o sperimentando in laboratorio se le aspettative ipotizzate vengono confermate o falsificate, gli alunni conquisteranno nuove e più raffinate chiavi interpretative della realtà naturale e costruiranno quelle strutture concettuali che consentono di *collocare fenomeni particolari in modelli generalizzati*.

Non sarà difficile, ad esempio, risalire dalla meraviglia per la grande varietà di forme riscontrabili negli organismi vegetali e animali al concetto generale di complementarietà fra strutture e funzioni; dalla diversità di comportamento dei singoli esseri viventi al principio fon-

damentale di adattamento all' ambiente o alla comprensione dei diversi modelli ecosistemici.

I laboratori *esterni* alla scuola offrono molteplici campi di indagine, e tuttavia sono da selezionare attentamente poiché rischiano di diventare dispersivi. L'analisi ambientale, infatti, non può essere condotta su tutto indiscriminatamente, ma esige la delimitazione di sottosistemi e di micro-ambienti da scoprire nei loro elementi costitutivi e nelle reti di relazioni che li caratterizzano.

Un angolo di bosco, un idrofitario, il prato di flora spontanea della scuola (a torto considerato un luogo umile e scontato, da rifuggire e eliminare) costituiscono delle miniere di meraviglie e di emozioni, spazi di avventura per una libera "caccia al tesoro" fra i segreti delle piante.

Questi ambienti naturali possono essere considerati come "aule didattiche decentrate", "banche di conoscenza", libri di storie ed eventi" (Fabbroni, 1994) poiché stimolano processi di operatività, di incontro con la natura e con le persone, di costruzione attiva delle conoscenze.

Anche all'*interno* della scuola possono essere organizzati laboratori di botanica intesi come centri di indagine e sperimentazione, allestiti, ove possibile, con attrezzature specializzate oppure con materiali di uso comune reperiti con la collaborazione di alunni, docenti, genitori, esperti, volontari.

In ogni ambiente disponibile, negli atri, negli angoli più luminosi dei corridoi possono essere sistemati vasi con piante, terrari, vasche per le piante acquatiche, zolle di prato spontaneo: essi diventano modelli analogici e semplificati degli eventi naturali e consentono di sottoporre ad analisi e verifica, in tempi brevi, le conoscenze gradualmente maturate.

Di fronte a un'attinia che sembra un fiore ma è un animale acquatico o di fronte al movimento "a reazione" dell'octopus, ogni allievo è invitato a immaginare e raccontare, a scavare nel patrimonio archeologico della propria memoria e a metterlo a disposizione dei compagni, a lasciarsi andare alla sorpresa ("a questo non avevo pensato!"), conducendo una personale battaglia lungo i percorsi della costruzione – ricostruzione delle proprie conoscenze e dei propri modelli di interpretazione della realtà.

Quando un modello mentale crolla, ci si trova costretti a ricominciare daccapo, conoscendo e pagando di persona la fatica (e la bellezza) del mettersi in discussione, del confrontarsi, dell'accettare il sostegno del gruppo (anche attraverso il conflitto nel gruppo), di pervenire, se possibile, alla costruzione-negoziatazione di un nuovo modello più valido e condiviso, perché cercato e costruito insieme.

Appare evidente che una tale concezione della scienza non dogmatica, ma critica e fallibilistica, fondata su un continuo processo di controllo, di revisione e spesso di falsificazione delle teorie consolidate (sulla spinta di nuovi interrogativi e sulla base di verifiche sempre più precise e coraggiose) incrementa l'educazione alla obiettività, alla tolleranza, alla pace, alla padronanza di molteplici strategie secondo cui è possibile pensare e agire.

La ricerca si pone così al centro di un ampio campo formativo che investe e arricchisce la personalità in tutte le sue dimensioni.

b) Dai laboratori scientifici ai laboratori espressivi

Se il compito della scienza è quello di ridurre e semplificare l'infinita varietà dei fenomeni empirici attraverso strutture razionali e principi generali, l'espressione artistica ha il potere di dare nuovi significati alle esperienze attraverso immagini e simboli metaforici.

“La squisita razionalità della scienza e la non – razionalità metaforica dell'arte operano con grammatiche profondamente diverse, anche se forse sottintendono una profonda complementarità” (Bruner, 1975).

Le stesse ricerche scientifiche si prestano a creare quello straordinario “territorio di intersezione” in cui la realtà oggettiva si può trasfigurare in forme espressive che riflettono la risonanza emotiva suscitata negli alunni.

L'esplorazione dei fiori, ad esempio, può diventare un felice gioco cognitivo in cui gli attori principali sono costituiti dalla straordinaria varietà della natura e dalla fantasia del bambino, creatrice di similitudini e metafore.

Tra i fiori, le *Ombrellifere* diventano per ragazzi di 11 anni “*matrone sontuose e protettive*”.

Le capsule fruttifere della *Capsella bursa pastoris*, “*teneri cuoricini*”.

Il capolino della margheritina, “*un cielo di stelle*” o “*un sistema solare*”.

E l'*Orchys apifera*? È per tutti gli alunni “*l'ingannainsetti*” per eccellenza, perché la sua forma di ape attrae proprio gli insetti di questa specie.

Insomma un fiore offerto alla creatività e alla potenzialità espressiva di un ragazzo, diventa il linguaggio e l'intelligenza della pianta: una metafora della bellezza e del mistero della vita che si rinnova.

c) Laboratori ambientali

Essere protagonista del proprio progetto di vita, a partire dal quartiere in cui si vive, significa assumere un corretto atteggiamento verso l'ambiente urbano; apprezzare, salvaguardare, valorizzare le risorse disponibili; sensibilizzare la popolazione locale e gli Amministratori al recupero e al miglioramento di un "pezzo" di città; sviluppare il senso di appartenenza alla comunità: insomma, stare bene con se stessi e gli altri.

Attraverso progetti di riqualificazione urbana, di adozione di un monumento ecc., gli alunni, con il contributo della scuola, dei genitori, delle associazioni culturali operanti sul territorio, si propongono come protagonisti di ipotesi progettuali sia di natura sociale che di natura architettonico-urbanistica, per migliorare la qualità della vita di quartiere, inteso come "mondo nel mondo" come "microcosmo" in un contesto di relazioni con l'intero tessuto urbano.

"Adottare" un elemento della città significa:

- Scoprirlo, analizzarlo, eventualmente riprogettarlo;
- prenderlo sotto la propria "tutela spirituale";
- sottrarlo all'oblio e al degrado;
- diffonderne la conoscenza del significato e delle problematiche;
- promuoverne la valorizzazione, affinché venga considerato un bene comune.

Il percorso metodologico può consentire di:

- conoscere la realtà urbana prescelta percorrendola e analizzandola con l'uso consapevole di mezzi e strategie di indagini (sensorialità, immagini, carte topografiche, registrazioni);
- valorizzare spazi aggregativi (piazzette, corti, strade senza uscita) per attività di animazione, drammatizzazione, socializzazione;
- creare dialogo e osmosi fra il quartiere e la scuola;
- coinvolgere la popolazione interessata in iniziative di miglioramento degli aspetti fisico - architettonici e organizzativi, purchè adeguati ai bisogni e ai desideri reali degli abitanti;
- sensibilizzare gli adulti a recuperare spazi oggi inaccessibili ai bambini (parcheggi, cortili e terrazzi condominiali, piazzette);
- mobilitare le istituzioni interessate agli interventi di miglioramento nel quartiere.

Conoscere la propria città, il ruolo che in essa ciascuno può svolgere, è punto iniziale e meta finale di qualsiasi percorso formativo

La Scuola può diventare, così, accanto alla famiglia, il luogo della riflessione e della proiezione nel futuro.

Essa non fornisce più solo conoscenza, intesa come somma di nozioni, ma conoscenza intesa come *sapienza* nel *fare* e *saper fare* da soli e con gli altri.

GIUSEPPE VERNI

LA SCUOLA E L'EDUCAZIONE ALLA SALUTE:
RIFLESSIONI A MARGINE DI UN PERCORSO
(C.S.A. BARI)

Sfondo culturale

Il concetto di salute ha assunto negli ultimi decenni significati radicalmente innovativi: dall'area sanitaria si è aperto a riflessioni e ricerche multidisciplinari ed a settori d'opinione sempre più numerosi e diversificati.

La promozione della dimensione positiva della salute è diventata oggi una necessità irrinunciabile non solo per fronteggiare le malattie che dominano il quadro epidemiologico nei paesi sviluppati, ma anche per recuperare la centralità partecipativa della persona nella gestione della propria salute.

Dall'ambito biologico e clinico, nel quale la salute era vista come assenza di malattia, si è passati ad una visione della salute più globale ponendo l'attenzione sui bisogni psicofisici e relazionali. Il passaggio da una concezione negativa e statica ad una accezione positiva e dinamica, come ricerca e costruzione del benessere implica il riconoscimento che la salute rappresenta un fenomeno multidimensionale, non circoscrivibile entro i limiti propri dell'organismo individuale, ma comprendente anche gli aspetti del benessere e le sue dimensioni e implicazioni sociali.

L'educazione alla salute intesa come crescita e cambiamento sociale si fonda su strategie e metodologie che sviluppano "l'essere": consapevolezza, sensibilità, creatività, progettualità, capacità di relazione, valorizzazione dell'unità e delle differenze, capacità di gestire i conflitti e le mediazioni, capacità di gestire il tempo; essendo questi i principali obiettivi dell'educazione alla salute, le metodologie usate

sono quelle utili ad esse: metodologie di processo e non di contenuto, individuate per offrire alle persone quelle capacità personali, utilizzabili in qualsiasi tipo di progetto esistenziale.

Così concepita l'educazione alla salute ha

- come *riferimento* non solo gli individui, i gruppi e gli ambienti di vita in quanto tali, ma la struttura relazionale del soggetto nel suo ambiente;
- come *obiettivi*, la partecipazione, la prevenzione della devianza e dell'emarginazione, lo sviluppo del potenziale e la consapevolezza dei bisogni reali;
- come *metodo*, la programmazione di interventi complessivi, sinergici e verificabili.

La comunità educante può essere, quindi, il terreno dove si fa educazione alla salute se si programma una strategia complessa, "fatta di tanti fili, che vanno comunque tessuti, sorretti, organizzati"; è in tale ambito, ricco di reti relazionali significative, che si può operare per indurre o promuovere cambiamenti, per sollecitare attenzione non solo ai preadolescenti o ai giovani come gruppi target portatori di disagio bensì anche agli adulti, in quanto il disagio, sicuramente, sta all'interno di un malessere complessivo che riguarda tutta la società.

Una comunità educante attenta guarda non solo con "sensibilità istituzionale" ai temi della prevenzione sociale, ma si pone come obiettivo primario la promozione del benessere e dell'armonia della persona, ovvero il contrasto di tutte quelle forme di riguardo della persona e del suo ambiente di vita che spesso repentinamente si trasformano in disturbo, in patologia, in malattia cronica.

La promozione del benessere della persona, della sua crescita e del suo sviluppo all'insegna della autonomie e della consapevolezza non può essere né un impegno delegabile, né sopprimibile, ma è un'essenziale percorso di valorizzazione dei processi di formazione delle nuove generazioni.

È per questo che si rende indispensabile un ripensamento globale dei valori, dei fondamenti etico-normativi, delle strutture, dei meccanismi e delle relazioni che stanno alla base dell'attuale contesto sociale per poter intervenire efficacemente sui fenomeni di disagio, considerando gli aspetti che sottende e le peculiarità attraverso le quali esso si esprime.

La salute è un bisogno – valore per l'uomo, particolarmente per il giovane, solo se l'uomo stesso è considerato un valore.

Il ruolo della Scuola

Il ruolo della Scuola è, in tal senso, molto grande: l'analisi del reale, con tutti i suoi numerosi fattori di rischio, induce tutti coloro che si occupano di educazione a riflettere sui fattori e sui modelli comportamentali che possono garantire una buona qualità della vita, sia a livello individuale che sociale.

La consapevolezza dei rischi legati all'assunzione di certi comportamenti nonché la conoscenza di norme di carattere igienico-sanitario e di stili di vita sani e corretti sono da considerarsi il primo passo verso la promozione della salute dell'individuo.

Se lo "stare bene" è la conquista di un valore culturale, allora il diritto allo studio diventa il diritto alla "buona qualità della vita scolastica", diventa il diritto di vivere, almeno per quanto riguarda il micro-sistema, in un clima di classe e di istituto accogliente, stimolante, valorizzante.

Questa visione dinamica, aperta, dello "star bene" non solo valorizza la scuola come istituzione positiva, che aiuta a "collocarsi nel mondo", come centrale di promozione e di organizzazione di quello scambio fra interno ed esterno, fra esperienze e risorse capaci di arricchire di conoscenze e di relazioni solidali, ma si avvale anche, a sua volta, del contributo della prospettiva della continuità, in quanto complesso di relazioni tra ciò che è stato e ciò che sarà, tra il ricordo e la capacità di anticipazione, l'integrazione ed il reciproco arricchimento.

La sfida dello star bene a scuola si gioca, per larga parte, sul piano della gestione intelligente della relazione e della comunicazione. Su questo terreno tutti gli attori, tutti gli interpreti del fatto educativo sono chiamati, ciascuno per il proprio ruolo e per la propria funzione, a investire in direzione dello star bene che, detto diversamente, significa abbandonare un percorso autoreferente, soggettivo, unidirezionale e guadagnare un punto di vista teorico-pratico di sistema.

La scuola è un sistema relazionale, è un sistema che si costruisce su scambi comunicativi significativi, è un organismo costituito da più unità collegate fra loro e un cambiamento nello stato di una unità, di un sottosistema, implica un cambiamento di stato in tutte le altre unità.

Fare scuola oggi significa gestire e regolare una macchina complessa che si alimenta dell'efficacia dello scambio comunicativo tra i vari elementi.

In tale ottica l'educazione alla salute diventa un processo reale e aperto che determina un'azione intenzionale, corresponsabilmente assunta e condivisa da chi è coinvolto nel processo formativo.

Le iniziative di prevenzione e di promozione della salute, alla luce di quanto detto finora, si configurano come strategie complesse, quanto indispensabili, la cui efficacia è direttamente proporzionale alla loro capacità di superare la genericità e l'improvvisazione, e puntano invece su contenuti e obiettivi intenzionalmente mirati a promuovere uno stile di vita sano nel rispetto dei bisogni e delle esperienze di ciascun soggetto.

In tal senso, quindi, l'educazione alla salute non può essere concepita come materia a se stante, o un compito aggiuntivo imposto dalla scuola, ma una componente intrinseca del processo educativo globale e continuo che spetta alla famiglia, alla scuola come pure a tutti quegli adulti significativi nella relazione con gli adolescenti e i giovani.

I programmi e le attività di educazione alla salute

Le considerazioni fin qui espresse riflettono pienamente quelle che sono le linee pedagogiche delle disposizioni normative per le attività e le iniziative di Educazione alla Salute a scuola, luogo di mediazione culturale di grande valore formativo, a partire dalla ormai decennale, ma fortemente attuale, legge 162/90.

Essa, in riferimento alla scuola, attribuisce infatti primaria importanza:

- alla prevenzione educativa che deve iniziare nella scuola di base con un itinerario formativo completo;
- al confronto con le istituzioni extrascolastiche del territorio per attuare possibili sinergie;
- al coinvolgimento e alla partecipazione degli studenti;
- alla istituzione dei Centri di Informazione e Consulenza;
- alle attività di formazione e aggiornamento in servizio del personale della scuola;
- alla costituzione di una rete di scuole su tutto il territorio, come utile strumento di intervento e di raccordo nella realizzazione delle iniziative delle singole scuole.

Le attività di promozione della salute, che per tanta parte concorrono a soddisfare i bisogni della persona in formazione, riescono ad esplicitare la piena valenza informativa quando si raccordano con gli interventi di prevenzione dell'insuccesso scolastico e si integrano nel complessivo progetto culturale e formativo della scuola.

In tale direzione i nuovi orientamenti dell'educazione alla salute: la Direttiva 463/98 e la Direttiva 292/99.

Tra i punti di forza dei nuovi orientamenti, l'attenzione specifica per le condizioni a rischio proprie della storia di soggetti più vulnerabili per la tossicodipendenza e l'alcoolismo o per altre forme di disagio psichico e comportamentale; a tali fattori di rischio, insiti anche nelle famiglie e tra le dinamiche del gruppo classe, la scuola riconosce di dover pensare per tempo, con un lavoro formativo per gli insegnanti e i genitori che esca dalla genericità o, ancor peggio, dalla negazione. In sostanza, una scuola che si orienta al superamento delle "educazioni" nell'ottica di una organica integrazione dell'educazione alla salute nella progettualità educativa generale, in risposta a quello che è il mutato quadro di riferimento istituzionale: legge 45/99 e D.L.vo 112/98. Il decentramento in atto delle competenze e delle risorse economiche potrà servire da stimolo agli enti territoriali per operare, programmando, una maggiore integrazione a livello locale, basata sui bisogni reali ed emergenti del territorio.

Promuovono e stimolano una progettualità educativa attenta alla condizione di benessere/malessere nella scuola, che superi la logica aggiuntiva con cui sono state riversate sulla scuola una serie di "educazioni", per realizzare una attività educativa unitaria che tenga conto della

- unitarietà e centralità dello studente visto nella sua globalità;
- unitarietà del progetto formativo/educativo a qualsiasi livello: classe, scuola, territorio;
- unitarietà degli insegnamenti che si traduce in progetti ed interventi condivisi e specifici in relazione ai bisogni e alle varie problematiche;
- unitarietà del territorio che deve tradursi in una visione integrata degli interventi;
- integrazione- confronto con un quadro normativo di riferimento ampio (Direttiva 133/96, DPR 567/96, L. 285/97, L. 59/97, Statuto delle Studentesse e degli Studenti DPR 249/98, D.L. 112/98, DPR 156/99, DPR 105/2001, Piano Sanitario Nazionale, L. 328/2000).

I piani di intervento delle suddette direttive si articolano in sottoprogrammi e attività dedicati a specifiche e rilevanti questioni per rispondere in modo metodologicamente adeguato ai bisogni della persona in formazione:

- **Progetto «Studentesse e Studenti»** promuove la relazionalità e l'affettività, sostiene le motivazioni personali, valorizza le differenze di ogni tipo, individua percorsi formativi e nuovi modelli di organizzazione didattica per un efficace prevenzione del disagio e delle tossicodipendenze.

Chiama gli studenti ad attivarsi in modo autonomo, a delineare attività che facciano percepire la non - estraneità del sapere, il senso di appartenenza alla scuola, alla comunità e alle istituzioni; propone orizzonti ideali e valoriali che emergono da un approccio critico alle «materie scolastiche».

- **Progetto «Centri di Informazione e Consulenza»** istituiti nella scuola secondaria superiore d'intesa con i servizi socio-sanitari (ASL, EE.LL., Associazioni di Volontariato e del Privato Sociale, altri soggetti pubblici) per sostenere i processi comunicativi, le dinamiche psicosociali e per individuare i fattori protettivi ed i fattori di rischio nella realtà concreta della scuola, del proprio ambiente e della famiglia: con i nuovi orientamenti, i Centri dovranno essere intesi sempre più come luoghi dove gli studenti in difficoltà possano sentirsi accolti e ascoltati, in modo non formale e artificioso, ma in una rete di relazioni interpersonali già presenti nella scuola.
- **Progetto «Famiglia»** coinvolge la famiglia per migliorare i rapporti con la scuola, le istituzioni del territorio, al fine di sostenere il processo di autonomia e sensibilizzazione dei bambini e degli adolescenti e ridurre la vulnerabilità psico-biologica.

La necessità di formare i genitori ad una «genitorialità efficace» assume grande urgenza in questo momento storico che nella condizione di crisi dei riferimenti ideologici, e nell'affermarsi del modello di famiglia «monocellulare», vede i genitori in preda a un notevole disorientamento, sia ideale che pragmatico.

- **Progetto Formazione**, si rivolge agli insegnanti e favorisce l'innovazione metodologico disciplinare attraverso la promozione della ricerca-azione quale strumento per realizzare efficaci strategie di apprendimento e di recupero scolastico, particolarmente mirato ai soggetti a rischio.

Attraverso il lavoro formativo ci si propone di far cogliere quali importanti strumenti per la prevenzione siano la cultura e la relazione insegnante-allievo; abilitare a valersi delle dinamiche e del clima relazionale del gruppo-classe per indurre al cambiamento gli studenti in difficoltà.

Conclusioni

In conclusione, le iniziative di Educazione alla Salute, introdotte per la prima volta nella scuola italiana nel 1991, hanno gradualmente assunto una configurazione istituzionale ed un ruolo educativo preciso

e definito. La loro collocazione all'interno del percorso formativo offerto dalle singole scuole dovrebbe allo stesso tempo garantire l'integrazione piena ed il completamento del curriculum, e mantenere loro una propria specificità.

Tale specificità va individuata nella promozione dello stare bene del soggetto e nell'incentivazione di comportamenti orientati allo sviluppo e alla maturazione individuali.

Una scuola che promuove salute vive della capacità di scambio e della messa in comune dei reciproci beni culturali e formativi.

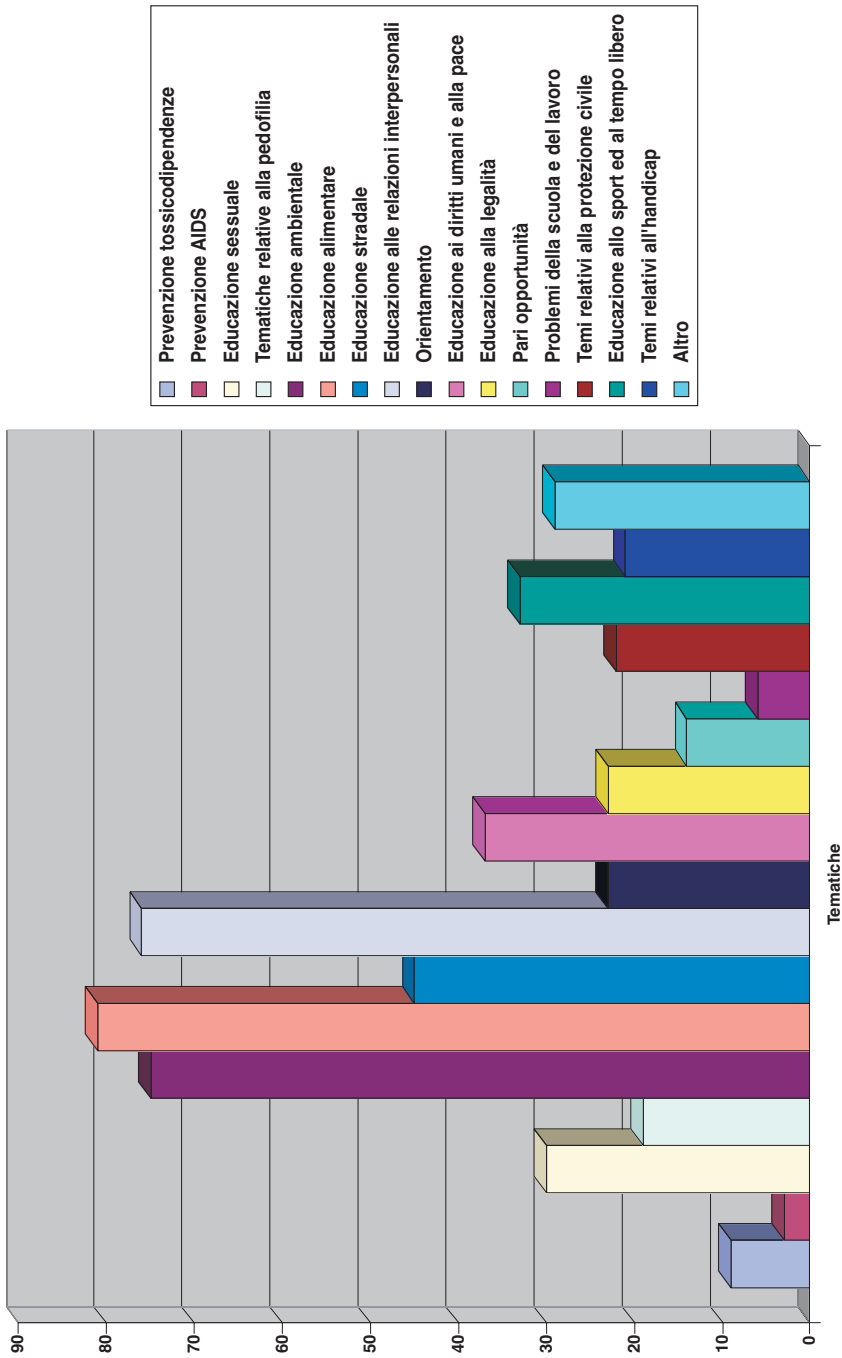
L'immagine di una scuola che esce nel territorio e sa proporre al territorio uno scambio funzionale basato sul riconoscimento degli specialisti educativi è sicuramente l'immagine di una scuola che sa costruirsi un progetto e una proposta formativa ricchi di valore aggiunto.

La sfida formativa che la scuola, soprattutto la scuola dell'autonomia, deve accettare su questo terreno è enorme; se ben interpretata è una sfida che può rilanciare il ruolo e la funzione della scuola, consapevole ormai che la scena formativa ed educativa non può più essere occupata da un solo attore ma da una compagnia cui affidare, nella continuità della trama, parti e compiti diversi.

C.S.A. BARI
MONITORAGGIO ATTIVITÀ EDUCAZIONE ALLA SALUTE
- DIRETTIVA 292/99 -
SCUOLA ELEMENTARE

TEMATICHE TRATTATE

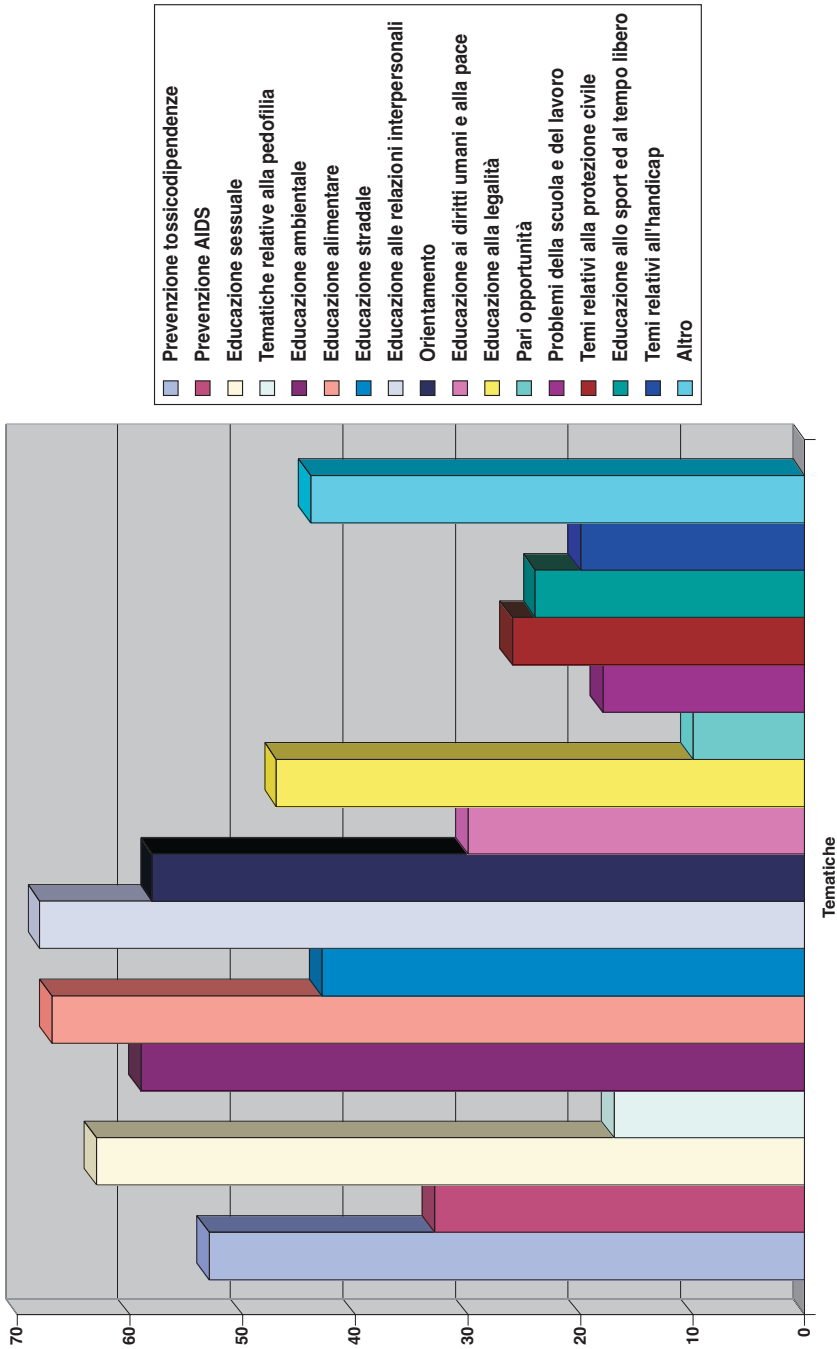
1. Prevenzione tossicodipendenze	9
2. prevenzione AIDS	3
3. educazione sessuale	30
4. tematiche relative alla pedofilia	19
5. educazione ambientale	75
6. educazione alimentare	81
7. educazione stradale	45
8. educazione alle relazioni interpersonali	76
9. orientamento	23
10. educazione ai diritti umani e alla pace	37
11. educazione alla legalità	23
12. pari opportunità	14
13. problemi della scuola e del lavoro	6
14. temi relativi alla protezione civile	22
15. educazione allo sport e al tempo libero	33
16. temi relativi all'handicap	21
17. altro	29



C.S.A. BARI
MONITORAGGIO ATTIVITÀ EDUCAZIONE ALLA SALUTE
- DIRETTIVA 292/99 -
SCUOLA MEDIA

TEMATICHE TRATTATE

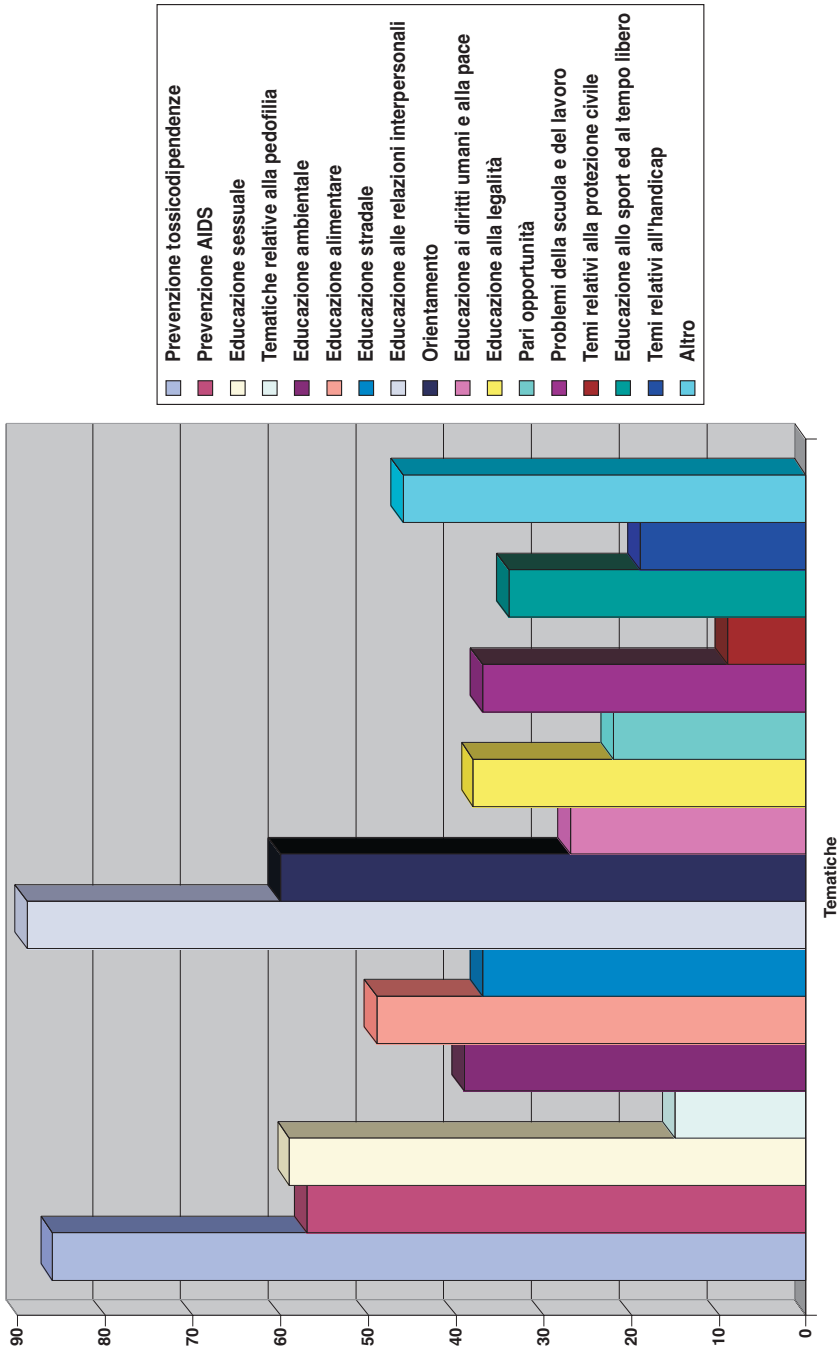
1. Prevenzione tossicodipendenze	53
2. prevenzione AIDS	33
3. educazione sessuale	63
4. tematiche relative alla pedofilia	17
5. educazione ambientale	59
6. educazione alimentare	67
7. educazione stradale	43
8. educazione alle relazioni interpersonali	68
9. orientamento	58
10. educazione ai diritti umani e alla pace	30
11. educazione alla legalità	47
12. pari opportunità	10
13. problemi della scuola e del lavoro	18
14. temi relativi alla protezione civile	26
15. educazione allo sport e al tempo libero	24
16. temi relativi all'handicap	20
17. altro	44



C.S.A. BARI
MONITORAGGIO ATTIVITÀ EDUCAZIONE ALLA SALUTE
- DIRETTIVA 292/99 -
SCUOLA SUPERIORE

TEMATICHE TRATTATE

1. Prevenzione tossicodipendenze	86
2. prevenzione AIDS	57
3. educazione sessuale	59
4. tematiche relative alla pedofilia	15
5. educazione ambientale	39
6. educazione alimentare	49
7. educazione stradale	37
8. educazione alle relazioni interpersonali	89
9. orientamento	60
10. educazione ai diritti umani e alla pace	27
11. educazione alla legalità	38
12. pari opportunità	22
13. problemi della scuola e del lavoro	37
14. temi relativi alla protezione civile	09
15. educazione allo sport e al tempo libero	34
16. temi relativi all'handicap	19
17. altro	46



ANTONIO RECCHIA

PREVENZIONE DEGLI ABUSI SUI MINORI (C.S.A. BRINDISI)

Alcuni fatti di cronaca su presunte molestie sessuali ai danni di minori spingeva, nel dicembre 2003, l'Ufficio scolastico provinciale di Brindisi ad elaborare un progetto di formazione rivolto ai dirigenti scolastici ed ai docenti di scuola primaria e secondaria di I grado della provincia sulla prevenzione degli abusi sessuali sui minori.

Lo studio e l'analisi effettuati su analoghi percorsi di formazione ci sembrarono ampiamente esplorati da quanti prima di noi si erano occupati di ciò, per cui non volevamo che il nostro progetto fosse un ulteriore contributo a quanto era stato già fatto, ma desideravamo che fosse finalizzato alla ricerca di una più puntuale e precisa chiave di lettura del fenomeno per mettere i corsisti nella condizione di comprenderne la molteplicità dei significati non solo per "meglio conoscere ma anche per meglio agire", per non lasciare nulla all'improvvisazione degli interventi, per evitare un ulteriore danno rispetto a quello già perpetrato.

Si volevano quindi fornire suggerimenti e consigli utili agli educatori nel momento in cui si fossero trovati coinvolti nella rivelazione di un abuso ed eventualmente fornire loro indicazioni circa i comportamenti e gli atteggiamenti da assumere trovandosi in tale situazione.

La finalità del progetto formativo era quella di favorire l'innalzamento dell'attenzione degli educatori sull'argomento e promuovere azioni di sensibilizzazione verso il fenomeno, che molto spesso resta inosservato, nonostante l'abusato tenti di trasmettere richieste di aiuto alle persone che gli stanno intorno, assumendo all'improvviso atteggiamenti e/o comportamenti infantili, ecc.

Gli argomenti correlati potevano essere tanti, ma alla fine si decise di selezionare alcuni contenuti formativi che meglio di altri potessero contribuire a fornire ai corsisti le conoscenze e gli strumenti più idonei ed adeguati per affrontare in maniera più consapevole il fenomeno “pedofilia”. Fra quelli, questi sembrarono i più significativi:

- Quali sono i comportamenti che gli insegnanti devono porre in essere quando vengono a conoscenza in maniera diretta o indiretta di un abuso?
- Quali sono le azioni da mettere in atto?
- Quali sono gli organismi competenti per denunciare un presunto abuso?
- Quali sono le caratteristiche dell’abusante?
- Informazione e pedofilia

Gli interventi furono affidati a relatori esperti, che nel corso delle due giornate di seminario previste potessero esplicitare al meglio ogni specifico contenuto.

Il dott. Milto De Nozza, sostituto procuratore presso il Tribunale di Brindisi, relazionò, su “I protocolli di indagine”, facendo presente quali dovessero essere i comportamenti delle persone che vengono a contatto con l’abusato nell’immediatezza del fatto, le quali devono far sì che si eviti l’inquinamento della verità dei fatti, attraverso “l’ingerenza” o il “suggerimento” del “racconto” riferito da chi ha subito una “presunta” molestia.

A seguire l’intervento del dott. Bruno Causo, direttore generale dell’A.U.S.L. BR/1, sui servizi offerti al territorio da parte dell’AUSL per la prevenzione e la gestione del fenomeno.

L’aspetto più propriamente legislativo fu trattato dal dott. Vito Lacoppola, docente incaricato presso la Facoltà di scienze della formazione dell’Università di Bari, nella sua relazione “Le prospettive future di prevenzione e tutela dell’abuso sessuale dei minori”.

Il dott. Arnaldo Travaglino, caposervizio della redazione di Brindisi della Gazzetta del Mezzogiorno, nella sua relazione “I minori e il diritto-dovere di cronaca” sul linguaggio dei mass-media nel riferire fatti e circostanze di abusi sui minori, che negli ultimi tempi è quasi completamente mutato, passando dalla notizia appena sussurrata a quella gridata, dal titolo allusivo alla descrizione nuda e cruda dell’avvenimento, molto spesso andando al di là anche di quelli che sono i fatti reali.

A parlare dell’organizzazione di interventi specifici da parte degli educatori scolastici è stato il dott. Sergio De Martino, pedagogista clinico dell’Azienda AUSL/7 di Ragusa, nonché referente regionale (Si-

cia) dell'Associazione onlus "Aquilone Blu", che attraverso la sua relazione "La pedagogia clinica in presenza di abusi e maltrattamenti nei confronti di minori" e l'attività laboratoriale con i corsisti, ha offerto un valido contributo per l'organizzazione di percorsi didattici a supporto dei minori abusati.

La ripresa dei lavori è iniziata con la relazione "Infanzia, violenza e media" del dott. Michele Partipilo, presidente dell'Ordine dei Giornalisti di Puglia, rivolta all'approfondimento della tematica relativa ai mezzi di informazione e all'eccessiva, a volte, attenzione che gli stessi dedicano a vicende di pedofilia.

Dopo un acceso ed interessato dibattito, la giornata proseguiva con la relazione della dott.ssa Alessandra Berti, docente di neuroscienze dell'Università di Genova, la quale ha cercato con la sua relazione "Il mostro della porta accanto" di tracciare un identikit del pedofilo, definendolo "un mostro che nessuno vorrebbe mai né conoscere, né poter dire di aver conosciuto" e di cui è difficile tracciare un identikit poiché non ha specifici segni di riconoscimento, molto spesso è un insospettabile perché "il suo comportamento è adeguato, l'esame della realtà è corretto, la coscienza dell'io è integra, l'umore non presenta alterazioni grossolane; i segni clinici sono rinvenibili nel pensiero, nell'ideazione, ma questa è una funzione psichica che non si esibisce, che per essere valutata necessita di tempo e privacy".

Sugli aspetti psicopatologici della pedofilia per cercare di individuare le persone disturbate, insisteva anche la relazione del dott. Mario Guazzelli, professore straordinario di Psicologia generale della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Pisa, nella sua relazione "Famiglia e psicopatologia".

A chiudere i lavori era l'intervento della dott.ssa Fernanda Rizzo, pedagoga formatrice, che con la sua relazione "Dal silenzio alla parola: ascoltare i bambini" ha fornito elementi utili per una approfondita ed attenta osservazione da parte degli educatori dei comportamenti e degli atteggiamenti quotidiani dei bambini e dei ragazzi nella scuola, ai quali occorre prestare la massima attenzione.

LUDOVICO DI GIOVINE

LA PROMOZIONE DEL BENESSERE
E DEL SUCCESSO FORMATIVO ATTRAVERSO
LE ATTIVITÀ DI EDUCAZIONE
ALLA SALUTE: LE ESPERIENZE
IN CAPITANATA NELL'ULTIMO DECENNIO
(C.S.A. FOGGIA)

Premessa

Nel quadro della Legge 162/90 (DPR 309/90) il Provveditorato agli Studi di Foggia, ora CSA, avvalendosi del Comitato Tecnico Provinciale e del Servizio Educazione alla Salute, ha curato la promozione, il coordinamento e la valutazione delle attività di Educazione alla Salute e Prevenzione delle Tossicodipendenze ed insieme, anche, la ripartizione dei fondi alle scuole nonché, la rendicontazione qualitativa e quantitativa. L'ambito territoriale di riferimento dell'attività è stato, solitamente, quello provinciale ma anche distrettuale, interdistrettuale o cittadino in relazione alla specificità dell'intervento.

1. Il Servizio Educazione alla salute del Provveditorato agli Studi.

Le finalità principali dell'Educazione alla salute, perseguite a livello provinciale, sono state:

1. Migliorare la qualità della prevenzione educativa con monitoraggio e valutazione dei processi attivati nelle scuole;
2. Integrare le attività per l'Educazione alla salute con gli interventi per la prevenzione e la riduzione della Dispersione scolastica, con le Iniziative complementari e le attività integrative (Dir. 133/96), ecc.
3. Promuovere l'integrazione di tutti gli interventi nel POF: dai progetti al «progetto» della scuola.

Il Servizio Educazione alla Salute, nell'ambito di orientamenti espressi dal Comitato Tecnico, ha stabilito rapporti di collaborazione con:

1. ASL FG/1, ASL FG/2, ASL FG/3 per: a) formazione dei docenti referenti per l'Educazione alla salute; b) interventi del personale socio-sanitario nei Centri di Informazione e Consulenza (CIC) attivati nelle Scuole superiori;
2. Prefettura, Questura, Procura Generale della Repubblica di Bari per il monitoraggio delle problematiche legate al disagio giovanile e per iniziative destinate ai minori a rischio;
3. Servizi sociali dei Comuni e Volontariato per prestare attenzione nel territorio alle situazioni di rischio familiare e ambientale e per attivare iniziative aggreganti di animazione socio-culturale.

Le principali attività hanno riguardato:

- indicazioni operative alle scuole di ogni ordine e grado e richiesta di presentazione dei progetti di Educazione alla Salute secondo le Direttive ministeriali con elaborazione e invio di schede specifiche per la predisposizione dei vari progetti;
- valutazione dei progetti presentati secondo indicatori di qualità;
- ripartizione dei finanziamenti in base ai criteri fissati dal Comitato Tecnico Provinciale;
- monitoraggio e rendicontazione.

2. L'Educazione alla Salute e le altre "nuove" educazioni.

È oggi opinione condivisa che, in passato, le tante "nuove" educazioni, rispondevano di fatto, non intenzionalmente, ad una logica di interventi aggiuntivi che non andavano a cogliere le questioni di fondo della vita della scuola onde si pone il problema di una ricomposizione, sia concettuale sia organizzativa e gestionale, di un quadro caratterizzato da frammentazione a vari livelli. Proprio l'integrazione, dunque, sia all'interno della scuola, come integrazione a un tempo delle figure che vi operano e dei progetti, sia nel territorio, tra scuola e territorio, potrebbe rappresentare la risposta adeguata per migliorare la qualità del servizio e conferire unitarietà all'azione formativa. L'arcipelago scuola è estremamente variegato: in questi anni si sono attivate sperimentazioni cosiddette di ordinamento, quelle più profonde, e altre più "leggere", disciplinari, decise dal Collegio dei docenti; sono stati "lanciati" e attivati progetti cosiddetti nazionali, cioè con finanziamento del Ministero, quali appunto i progetti di Educazione alla

Salute (in passato denominati Arcobaleno, Ragazzi, Giovani, ecc., oggi denominati Programma Studentesse e Studenti, Centri di Informazione e Consulenza, Programma Famiglia) il Progetto Qualità, il Progetto Lettura e così via; sono stati promossi progetti finanziati dal Fondo Sociale Europeo; sono tanti i progetti territoriali che vengono attivati d'intesa con associazioni o enti del territorio; c'è ancora la rete delle cosiddette scuole Polo, di riferimento per altre scuole, con un ruolo di collegamento e di promozione; soprattutto nella media di primo grado, si rileva l'attivazione di insegnamenti facoltativi, come i corsi di lingua, informatica e strumento musicale. La scuola, attraverso questi spazi di sperimentazione e innovazione, ha certamente prodotto percorsi significativi ma nello stesso tempo da una parte si è corso il rischio di una frammentazione non frantumazione del quadro didattico-istituzionale, dall'altra si è avvertita sovente la difficoltà di cogliere il senso delle scelte sul piano educativo e della formazione. Nel tempo sono state via via proposte alla scuola appunto le cosiddette nuove educazioni: alcune obbligatorie (educazione alla salute, educazione stradale, educazione alla continuità) tante altre (forse troppe) opzionali. Il Ministero ha emanato apposite circolari per: educazione ai diritti umani, educazione alimentare e al consumo, educazione alla legalità, educazione alla lettura, educazione alle pari opportunità, educazione all'imprenditorialità, educazione ambientale, educazione al teatro, educazione interculturale, educazione internazionale, educazione sessuale. Quali sono, comunque, per così dire, i punti di forza delle nuove educazioni, di tutto quello che si è prodotto come esperienza educativa e didattica, intorno a queste attività trasversali? Queste attività, le nuove educazioni, hanno evidenziato:

- a) la centralità della relazione educativa, rispetto alla mera trasmissione di contenuti, nel processo di insegnamento-apprendimento;
- b) l'importanza di una modalità curriculare definita trasversale;
- c) la valorizzazione delle iniziative complementari e delle attività integrative;
- d) le opportunità offerte da un rapporto dinamico tra livello formale e livello informale nella formazione del soggetto.

3. “Salute”: evoluzione sul piano concettuale e normativo.

Sul piano concettuale, nel giro di circa venti anni, si è passati da un'idea di salute praticata nella scuola come proposta di informazioni, di nozioni, riguardanti le sostanze stupefacenti e quindi gli effetti ne-

fasti legati all'uso delle droghe, ad un'idea invece di salute, di lavoro sulla salute a scuola, come orientamento, come formazione, come, infine, prevenzione educativa e promozione di stili di vita e scelte consapevoli. Negli ultimi anni abbiamo lavorato su questa idea molto ampia di salute come «stato di benessere psico-fisico e relazionale», che è poi l'accezione proposta dalla Organizzazione Mondiale della Sanità. Sul piano normativo, il riferimento fondamentale è alla Legge 162/90 - DPR 309/90 -; a partire da quella Legge, il Ministero della Pubblica Istruzione ha emanato una serie di circolari che hanno via via lanciato i progetti nazionali per l'Educazione alla salute. Mi riferisco, per esempio, alla figura del docente referente, previsto dalla Legge e meglio delineato dalla CM 66/91; con la CM 240/91 è stato proposto e finanziato il Progetto Ragazzi 2000 per la scuola dell'obbligo, con la CM 47/92 il Progetto Genitori; i CIC sono stati ulteriormente definiti nelle loro funzioni con la CM 362/92, che sottolineava l'importanza dei raccordi interistituzionali e della formazione dei Capi d'Istituto. Il Progetto Arcobaleno per la Scuola materna, infine, è stato finanziato con la CM 120/94. La CM 325/95 sottolinea la necessità di considerare le attività di Educazione alla salute come un segmento del Progetto educativo d'istituto (oggi POF), quindi non come un impegno accidentale ma come qualcosa che appartiene alla politica educativa della scuola nella sua interezza. Le esperienze realizzate nelle scuole negli ultimi dieci anni, a partire dalla Legge 162/90, hanno fatto sì che venissero rilevati ed espressi, anche con vigore, i punti critici e di debolezza di tutta la strategia. È stato evidenziato ad esempio che attraverso le "nuove" educazioni la società tende a scaricare sulla scuola emergenze che le altre istituzioni non sanno affrontare e contenere; i docenti hanno lamentato che vengono proposti dall'Amministrazione un eccessivo numero di progetti, troppe educazioni, con conseguente confusione e sovrapposizione; lavorare per progetti, è stato osservato, è un impegno complesso e mancano tempi, spazi e strutture; è stato criticato il meccanismo dei finanziamenti a pioggia, allorché, il Ministero e poi il Provveditorato ripartiscono i fondi in relazione al numero degli alunni o al numero delle classi, secondo criteri quantitativi e non di valutazione della qualità della progettazione; un altro elemento critico è rappresentato dalla incertezza circa i tempi e la consistenza dei finanziamenti. E ancora, segnalerei l'esperienza non positiva fatta dai ragazzi che denunciano una sorta di dicotomia della scuola, come se ci fossero due didattiche, due modalità di stare a scuola: la mattina l'insegnamento curricolare, tradizionale e serio, il pomeriggio, le attività trasversali, legate, per esempio, al laboratorio tea-

trale, al cineforum, ecc. E poi, ancora, un altro elemento su cui riflettere: sovente questi progetti intesi a promuovere il benessere ed il successo formativo hanno finito per coinvolgere chi stava bene e avevano già un rapporto positivo con la scuola e non chi stava male.

4. Le Direttive MPI sull'Educazione alla salute 600/96, 463/98,292/99

La proposta di un approccio integrato ai problemi della formazione costituisce, a mio avviso, l'idea guida delle Direttive ministeriali sull'Educazione alla salute a partire dalla Dir. 600 del 23/9/96. Infatti vi si legge: «... la soddisfazione dei bisogni della persona in formazione richiede che vengano raccordati gli interventi di prevenzione dell'insuccesso scolastico con quelli di promozione della salute e del benessere». L'integrazione degli interventi e dei progetti nel Piano della offerta formativa rappresenta il fine ed il mezzo del miglioramento complessivo della qualità dell'azione formativa. Nell'alveo delle indicazioni ministeriali per l'Educazione alla salute e delle attività nel tempo realizzate dalle scuole, si colloca la Direttiva 133 del 3/4/96 sulle Iniziative complementari e le attività integrative, le cui finalità si possono così sinteticamente enunciare:

- valorizzazione della cultura di cui sono portatori i giovani;
- sviluppo delle attitudini e della capacità di continuare ad apprendere;
- conoscenza del contesto civile, sociale e produttivo del territorio;
- sviluppo di una cultura diffusa della legalità e dei valori fondamentali della Carta costituzionale;
- facilitazione dell'accesso ai nuovi linguaggi informatici e multimediali e la loro padronanza;
- organizzazione di attività per l'assistenza nello studio, insegnamento individualizzato, lotta all'insuccesso scolastico anche mediante l'apertura di sportelli di studio, orientamento, tutoraggio;
- un più ricco contesto educativo e formativo che costituisca la scuola come centro di attività culturali, sociali, sportive e di tempo libero per gli studenti.

5. Centralità dell'alunno nel processo formativo.

La centralità dell'alunno nel processo formativo a livello pedagogico ha avuto un chiaro riconoscimento, tra l'altro, con il movimento della peer-

education e la figura dello studente tutor, a livello educativo con il sistema dei debiti e crediti formativi e la strategia della contrattualità formativa (contratto formativo). La proposta pedagogica della «educazione tra pari» è in forte espansione perchè, si è sempre più consapevoli che determinati messaggi, soprattutto per le problematiche inerenti il disagio e le dipendenze, passano meglio tra coetanei che non da adulti a ragazzi. Appaiono significative alcune esperienze di formazione di studenti trainers realizzate a Foggia e in provincia: il programma di formazione di studenti trainers si può articolare in cinque moduli (dieci incontri):

1. socializzazione tra i partecipanti (individuati dopo un lavoro di sensibilizzazione nella scuola e nel CIC);
2. incontri sugli stili di comunicazione nel rapporto a due, nel piccolo e nel grande gruppo;
3. illustrazione e sperimentazione di tecniche minime per la conduzione del gruppo;
4. progettazione e realizzazione di interventi/attività;
5. presentazione e discussione di aspetti teorici e pratici di un lavoro di riconoscimento delle maggiori difficoltà degli adolescenti.

Si tratta, ancora, della figura dello studente tutor, guida, di altri coetanei, non necessariamente lo studente bravo, ma che lavora insieme, in maniera cooperativa, parlando, a volte, anche solo del suo vissuto, oppure, di quelli che sono i suoi interessi scolastici o extrascolastici. È noto che si sta ormai delineando un complesso sistema di debiti e crediti formativi per cui si va verso il superamento dell'idea della promozione o non promozione tradizionale con la formazione di un dossier personale dell'allievo che accompagnerà l'alunno in tutta la sua carriera scolastica. Il contratto formativo, inteso come esplicitazione degli impegni reciproci assunti da studenti e docenti, ha una grande valenza pedagogica, rappresenta un'occasione di valorizzazione dello studente e di coinvolgimento in un rapporto costruttivo degli alunni nell'ambito scolastico. Di contratto formativo con forza parla lo schema generale di riferimento della Carta dei servizi scolastici (DPCM del 7/6/97); il contratto formativo «è la dichiarazione esplicita e partecipata dell'operato della scuola. Esso si stabilisce, in particolare, tra il docente e l'allievo ma coinvolge l'intero consiglio di interclasse o di classe, e la classe, gli organi dell'istituto, i genitori, gli enti esterni preposti od interessati al servizio scolastico».

6. I Centri di informazione e consulenza.

I CIC (Centri di informazione e consulenza) rappresentano, se si vuole, l'aspetto più maturo della complessiva strategia per l'Educa-

zione alla salute elaborata dall'amministrazione scolastica. In sostanza, anche in base alle attività realizzate ed in corso nella provincia di Foggia, si possono ricavare le seguenti tipologie:

- a) *spazio ascolto*, per problemi di natura personale, motivazionale, relazionale;
- b) *centri di cultura e di proposta giovanile*, per la progettazione e organizzazione di attività teatrali, musicali, sportive, giornale d'istituto, ecologia, volontariato, ecc.;
- c) *centri di elaborazione di idee per la partecipazione alla vita istituzionale della scuola*, per preparare le elezioni scolastiche, le assemblee, per il funzionamento del Comitato, per gruppi di lavoro sulla legalità, sullo statuto degli studenti, sulla formazione civica, ecc.;
- d) *centri come "piste di decollo" per l'orientamento personale*, verso l'assunzione di ruoli adulti di tipo sociale con particolare riguardo alla prosecuzione degli studi e alle attività lavorative.

L'esperienza di questi anni segnala in varie scuole alcune difficoltà legate all'attivazione e al funzionamento dei CIC: in alcune realtà i docenti hanno delegato agli psicologi, agli operatori della Sanità, i casi difficili; e in alcune realtà psicologi e altri operatori hanno portato nella scuola lo stile di lavoro che era loro proprio nel consultorio, nell'ambulatorio. Non c'è stata, in genere, una sufficiente negoziazione di professionalità. Gli operatori della Sanità sembra debbano meglio rendersi conto di quella che è la realtà della scuola, parlando a lungo con i docenti, e dall'altra parte i docenti dovrebbero capire quali apporti, contributi, possono venire dagli operatori della Sanità per la loro formazione e nel lavoro con le classi. Questo è un problema sul quale si dovrà lavorare ancora molto in un'ottica di miglioramento della qualità dell'azione di prevenzione.

7. Progettazione di attività e interventi di Educazione alla salute

Gli elementi costitutivi di un progetto formativo di Educazione alla salute, per l'esperienza maturata nelle scuole di Capitanata, sono:

- Analisi del contesto (ovvero: in che tipo di scuola/quartiere, città verrà realizzato il progetto)
- Destinatari (tipologia, individuazione)
- Ambito di realizzazione (una scuola, più scuole in rete)

- Bisogni formativi emergenti (ovvero: perché, è opportuno intervenire? - quale la situazione da modificare: ipotesi circa i fattori che la determinano)
- Obiettivi (ovvero: cosa deve cambiare nei destinatari come effetto dell'intervento?)
- Area tematica (contenuti)
- Tipologia delle attività
- Tempi di realizzazione
- Percorso metodologico: strumenti, strategie, processi
- Integrazione nel Piano dell'offerta formativa e nella Carta dei servizi
- Collaborazioni esterne
- Risorse professionali interne ed esterne
- Forme di documentazione finale
- Criteri di valutazione dei risultati e strumenti di verifica
- Preventivo di spesa
- Formalizzazione degli OO.CC.: Consiglio di classe, collegio dei docenti, Consiglio di Circolo/Istituto

8. La valutazione di un progetto formativo di Educazione alla salute

Le azioni di monitoraggio promosse a livello provinciale, intese a promuovere una cultura della valutazione, hanno evidenziato la necessità del seguente percorso: un progetto formativo di Educazione alla salute deve essere sottoposto ad una valutazione ex-ante, in sede di approvazione (Collegio dei docenti; Comitato tecnico L 162/90), quindi, ad una valutazione in itinere nelle varie fasi di realizzazione del progetto, ed, infine, ad una valutazione ex-post relativamente ai risultati e alla ricaduta dell'intervento. Il gruppo di progetto dunque dovrà individuare metodologie e strumenti di monitoraggio e valutazione per accertare, al termine di ciascuna fase e a conclusione del progetto, il grado di conseguimento degli obiettivi previsti. La valutazione di un progetto si può esplicare sia come "valutazione interna", ad opera dei soggetti direttamente coinvolti sia come "valutazione esterna" ad opera di soggetti non direttamente coinvolti nell'attività. Il processo valutativo, nel suo insieme, tende a stabilire collegialmente un controllo, non burocratico, circa l'andamento del progetto e a promuovere eventuali "aggiustamenti" nella prosecuzione dell'intervento. Scopi precipui della valutazione appaiono:

- verificare, nell'articolazione delle varie fasi, le coerenze progettuali rispetto a: contenuti, modalità, proposte di intervento;
- valutare l'efficacia delle azioni sviluppate e individuare strategie di miglioramento.

La valutazione ha come oggetto i cambiamenti (di metodo, atteggiamenti e conoscenze) nei soggetti di volta in volta coinvolti in rapporto agli obiettivi del progetto. Ad esempio la valutazione dei risultati di un progetto (laboratorio teatrale, cineforum, corso di danza, giornale scolastico, ecc.) in relazione all'efficacia dell'intervento tenderà ad accertare i cambiamenti indotti negli alunni rispetto a: tematiche trattate; rapporti con i compagni; rapporti con i docenti; conoscenze nuove acquisite; capacità di cooperazione; ecc. La discussione e la socializzazione dei risultati potrà avvenire, secondo l'opportunità, in Consiglio di classe, Collegio docenti, Comitato studenti, assemblea con genitori, gruppo di lavoro misto sulla valutazione ecc. Strettamente connesso al lavoro di valutazione di un progetto formativo è la documentazione dello stesso, in itinere e a conclusione, attraverso: testi prodotti, diario, manufatti, mostra, rappresentazione, giornale d'istituto, audiovisivo, ecc. Poiché, la realizzazione del progetto è efficace se si conseguono in maniera accettabile gli obiettivi prefissati, preliminarmente si deve:

- a) individuare indicatori di qualità per le varie fasi del progetto;
- b) determinare il livello di accettabilità (sufficienza) dei risultati.

Gli indicatori di qualità proposti ed utilizzati per la valutazione dei progetti di Educazione alla Salute sono:

- rilievo assegnato alla valutazione nella impostazione e realizzazione delle attività;
- coerenza del percorso metodologico;
- progettualità dell'azione formativa;
- grado di coerenza degli interventi con le finalità generali del progetto;
- livello di coinvolgimento degli organi collegiali della scuola;
- ordinarietà e integrazione nel curriculum;
- integrazione di competenze e professionalità diverse;
- coinvolgimento di competenze disciplinari diverse (trasversalità, lavoro di gruppo);
- apertura al territorio, interistituzionalità;
- innovatività degli interventi;
- flessibilità rispetto ai bisogni formativi;
- grado di verificabilità degli interventi e dei risultati;
- cambiamenti nella relazione insegnante/gruppo classe.

RAFFAELE CACCHIONE

ESPERIENZE DI EDUCAZIONE ALLA SALUTE
REALIZZATE IN PROVINCIA DI LECCE
(C.S.A. LECCE)

Il Centro Servizi Amministrativi di Lecce, ex Provveditorato agli Studi, ha curato la promozione, il coordinamento, il monitoraggio e la valutazione delle attività di educazione alla salute e di prevenzione delle tossicodipendenze realizzate nella provincia. Per tali attività il CSA si è avvalso del Comitato Tecnico Provinciale e del personale comandato dal MIUR.

Relativamente ai fondi previsti dalla Direttiva 292/99 il Comitato Tecnico Provinciale ha deliberato di non chiedere una ulteriore progettazione e ha attribuito a tutte le istituzioni scolastiche della provincia un contributo finanziario sulla base della dimensione della popolazione scolastica. Si è passati, quindi, dalla progettazione iniziale di massima per l'acquisizione delle risorse, con richieste esorbitanti rispetto alle disponibilità dell'ufficio, alla progettazione esecutiva modulata sulla base di risorse finanziarie certe e disponibili.

Tale scelta si coniuga con la filosofia dell'autonomia scolastica che prevede attribuzione di "piena fiducia" alle istituzioni scolastiche nella realizzazione degli interventi formativi e con la filosofia dell'educazione alla salute che prevede "obbligatorietà" ed "ordinarietà" degli interventi da parte di tutte le scuole con l'inserimento di tutte le attività nel Piano dell'Offerta Formativa e il superamento della logica "aggiuntiva".

Tutte le istituzioni scolastiche della provincia sono state, pertanto, sollecitate a progettare interventi formativi sulla base dei criteri stabiliti dal Comitato Tecnico Provinciale: ricaduta delle attività sul curricolo, integrazione con il territorio, integrazione con altre risorse finanziarie, coinvolgimento nella progettazione delle famiglie e degli stu-

denti (scuola superiore), organizzazione di Centri di Informazione e Consulenza (CIC) territoriali aperti anche alla partecipazione degli studenti di scuola media.

Molte scuole, considerata l'esiguità delle somme assegnate dal CSA, hanno deliberato l'integrazione del finanziamento con le risorse ordinarie messe a disposizione con la legge 440/97.

Dal monitoraggio effettuato è risultato che le scuole hanno realizzato le seguenti attività:

Progetto studentesse e studenti

- Progetto Interistituzionale "Alle Origini del successo" destinato ai bambini di cinque anni della scuola dell'infanzia;
- partecipazione a iniziative specifiche organizzate da Enti e Associazioni presenti sul territorio;
- partecipazione a campagne di tipo informativo-educativo sui temi della donazione, della prevenzione dei tumori, dell'alcolismo, del tabagismo e delle tossicodipendenze;
- organizzazione di incontri con esperti esterni per l'approfondimento di tematiche specifiche (fattori di rischio e fattori protettivi nella famiglia, nella scuola e nel territorio, prevenzione dei disturbi alimentari, dell'alcolismo, del tabagismo e delle tossicodipendenze, ecc.);
- percorsi didattici finalizzati all'acquisizione di corretti stili di vita per la prevenzione di comportamenti a rischio (educazione alla legalità, educazione stradale, educazione alimentare, educazione sessuale);
- indagini/ricerche per rilevare il grado di conoscenza dei giovani di specifiche tematiche;
- attività di formazione "Cittadinanza attiva" destinata agli studenti rappresentanti di classe e d'istituto;
- partecipazione a iniziative finalizzate all'educazione alla legalità (Consigli Comunali delle ragazze e dei ragazzi, Città dei bambini)
- laboratori didattici;
- attività di tutoraggio nei confronti degli alunni in situazione di disagio;
- redazione e stampa di giornali d'Istituto.

Progetto CIC

- indagini sui bisogni degli studenti;
- indagini e ricerche sui comportamenti degli studenti (tossicodipendenza, alcolismo, tabagismo, malattie sessuali);

- partecipazione a iniziative specifiche organizzate da Enti e Associazioni presenti sul territorio;
- partecipazione a campagne di tipo informativo-educativo sui temi della donazione, della prevenzione dei tumori, dell'alcolismo, del tabagismo e delle tossicodipendenze;
- organizzazione di incontri/dibattiti/tavole rotonde con la partecipazione di esperti esterni per l'approfondimento di tematiche specifiche (fattori di rischio e fattori protettivi nella famiglia, nella scuola e nel territorio; prevenzione dei disturbi alimentari, dell'alcolismo, del tabagismo e delle tossicodipendenze; legalità; rappresentanza studentesca);
- percorsi didattici finalizzati all'acquisizione di corretti stili di vita per la prevenzione di comportamenti a rischio (educazione alla legalità, educazione stradale, educazione alimentare, educazione sessuale);
- attività di formazione degli studenti rappresentanti di classe e d'istituto;
- punti ascolto con la collaborazione di esperti esterni;
- servizio di consulenza individuale e di gruppo con la collaborazione di esperti esterni;
- laboratori didattici in orario pomeridiano;
- cineforum;
- redazione e stampa di giornali d'Istituto.

Progetto Famiglia

- indagini conoscitive sui bisogni formativi dei genitori;
- incontri/dibattiti/tavole rotonde (fattori di rischio e fattori protettivi nella famiglia, nella scuola e nel territorio; prevenzione delle tossicodipendenze; genitorialità consapevole; problematiche scolastiche; disagio adolescenziale; conflitti generazionali; comportamenti e valori dei giovani; promozione del benessere e tutela della salute);
- laboratori didattici con partecipazione di alunni e genitori;
- cineforum su tematiche specifiche relative alla prevenzione;
- consulenza individuale e di gruppo;
- costituzione di comitati di genitori.

Progetto PEER EDUCATION

(Gallipoli: Liceo "Q. Ennio", ISIP "L. da Vinci", ISIT "Vespucci")

- rilevazione dei bisogni degli alunni;
- somministrazione di questionari iniziali, intermedi e finali;
- progettazione e sperimentazione di percorsi di formazione;

- attività di informazione e sensibilizzazione di studenti, docenti e genitori;
- produzione e formalizzazione di materiali;
- monitoraggio e valutazione;
- partecipazione alla Conferenza Internazionale di Cremona (giugno 2000);
- partecipazione al Convegno Nazionale di Orvieto (novembre 2001);

Tra le diverse iniziative realizzate, tutte degne di menzione, si ritiene opportuno approfondire gli aspetti salienti del progetto interistituzionale “Alle Origini del successo”¹ nato dall’esigenza di attivare una riflessione più ampia e funzionale sulle problematiche del disagio partendo dallo studio delle specifiche tematiche della scuola dell’infanzia.

Il progetto, che ha visto la sottoscrizione di uno specifico Accordo di Programma tra il Provveditorato agli Studi, l’Azienda Sanitaria Locale LE/1e l’Azienda Sanitaria Locale LE/2, era finalizzato alla prevenzione primaria del disagio ed è stato realizzato nell’anno scolastico 1998-99, con prosecuzione negli anni successivi in alcune scuole.

Ha avuto come destinatari i bambini di cinque anni, i docenti della scuola dell’infanzia, i genitori dei bambini e gli operatori socio-sanitari del territorio.

Gli obiettivi principali erano quelli di individuare precocemente i bisogni affettivo relazionale, psico-fisico-motorio e cognitivo dei bambini, pianificare interventi integrati nell’ordinarietà del curriculum (campi di esperienza), promuovere momenti di formazione per gli operatori socio-sanitari, per i docenti e per i genitori.

Il percorso ha previsto le seguenti fasi operative:

- a) Costituzione del Gruppo Interistituzionale (dirigente AUSL LE1, dirigente AUSL LE2, referente Provveditorato agli Studi di Lecce) con compiti di coordinamento, sviluppo progettuale, monitoraggio e valutazione dell’esperienza;
- b) Costituzione del Gruppo Operativo di Ricerca (componenti del Gruppo Provinciale Successo Formativo del Provveditorato, dirigenti delle scuole coinvolte, esperti designati dalle Aziende Sanitarie) con compiti di supporto progettuale ed operativo;
- c) Individuazione delle scuole per la realizzazione delle attività di ricerca;

¹ A cura di Serenella Molendini *Alle Origini del Successo. Percorsi di prevenzione nella scuola dell’infanzia*, Editrice Pensa MultiMedia Editore, Lecce 2003, volume II della Collana “I Care” dal Progetto per la prevenzione della dispersione scolastica a SP.Or.A.

- d) Individuazione, sulla base della frequenza di Corsi di formazione per formatori organizzati dall'I.R.R.S.A.E. Puglia e dal Provveditorato, dei docenti impegnati nell'attività di ricerca;
- e) Realizzazione di un intervento formativo destinato agli insegnanti impegnati nella ricerca per promuovere processi di acquisizione, consolidamento e potenziamento delle competenze di tipo osservativo;
- f) Realizzazione dell'intervento formativo integrato;
- g) Realizzazione di interventi formativi destinati agli operatori delle Aziende Sanitarie Lecce 1 e Lecce 2;
- h) Attività di ricerca;
- i) Monitoraggio e valutazione dell'esperienza;
- j) Sistematizzazione e pubblicazione dei materiali prodotti.

All'interno del progetto sono stati realizzati tre percorsi di ricerca:

1. *Prevenzione dei disturbi alimentari – Immagine positiva del sé corporeo.*

La ricerca ha interessato, come Scuole Pilota, le Direzioni Didattiche II e III Circolo di Gallipoli e ha visto la collaborazione del Dott. Riccardo delle Grave del Centro Disturbi Alimentari Villa Garda e della Dott.ssa Loredana De Luca del Centro Disturbi Alimentari di Lecce.

2. *Stereotipi maschili e femminili.*

La ricerca ha interessato, come Scuole Pilota, la Direzione Didattica di Spongano e la Direzione Didattica II Circolo di Tricase plesso di Lucugnano e ha visto la collaborazione della Prof.ssa Bianca Gelli dell'Osservatorio Donna dell'Università degli Studi di Lecce (primo anno), della Prof.ssa Barbara Mapelli della II Università di Milano e della Prof.ssa Anna Rita Merico dell'Istituto Comprensivo di Spongano (secondo e terzo anno):

3. *Sviluppo delle strategie della comunicazione umana: linguaggio parlato, letto e scritto*

La ricerca ha interessato, come Scuole Pilota, la Direzione Didattica II Circolo di Galatina, la Direzione Didattica III Circolo di Lecce, la Direzione Didattica IV Circolo di Lecce, la Direzione Didattica II Circolo di Maglie e ha visto la collaborazione del Prof. Angelo Cioci dell'Università degli Studi di L'aquila.

Particolarmente interessante appare la Scheda per la Modellizzazione delle esperienze predisposta dal Gruppo di Ricerca e utilizzata dagli esperti impegnati nel progetto (Quadro teorico concettuale di riferimento, Ragioni, Obiettivi, Risultati attesi, Destinatari, Risorse, Orga-

nizzazione, Percorso di formazione, Monitoraggio, Valutazione, Condizioni di trasferibilità).

Giova sottolineare che l'attività di ricerca *Prevenzione dei disturbi alimentari* è stata preceduta da alcune significative esperienze realizzate in provincia di Lecce negli anni precedenti. Nel 1997, infatti, è stata effettuata dal Dott. Delle Grave e dalla Prof.ssa De Luca la prima ricerca strutturata del Sud Italia sulla prevalenza dei disturbi dell'alimentazione su un campione di 800 adolescenti frequentanti le scuole superiori della provincia.

Da tale ricerca sono emersi risultati sovrapponibili ai dati raccolti in altre regioni d'Italia e in altri paesi d'Europa.

Sulla base di tali elementi il Provveditorato agli Studi ha promosso, in collaborazione con gli stessi esperti, un intervento di durata biennale su un campione di studenti della scuola media "A. Grandi" di Lecce per testare il modello d'intervento per la prevenzione dei disturbi dell'alimentazione.

L'esperienza realizzata nella scuola media ha consentito di verificare che alcune attitudini e modi di pensare a rischio nei confronti del corpo, così come alcune abitudini alimentari disfunzionale e la pratica della dieta, sono già presenti tra gli studenti della fascia di età tra gli 11 e i 14 anni. Tutto ciò ha fatto riflettere sul fatto che già negli anni precedenti si sviluppa nei ragazzi un rapporto positivo o negativo con il proprio corpo e quindi ha suggerito l'idea di programmare e sperimentare interventi educativi sui temi dell'alimentazione in età prescolare coinvolgendo i bambini di cinque anni frequentanti la scuola dell'infanzia.

FEDELE CARDINALE

PREVENZIONE DEL COMPORTAMENTO
TABAGICO
(C.S.A. TARANTO)

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito la dipendenza da fumo di tabacco come la principale causa *prevedibile* di malattia e morte prematura in tutto il mondo. È stato dimostrato che il fumo di tabacco è il principale fattore di inquinamento degli ambienti confinati (case, scuole, luoghi di lavoro). Le più recenti statistiche Istat indicano che nel nostro Paese l'8% degli studenti della scuola media inferiore ha già abitudine al fumo di sigaretta. Il fumo, anche quello passivo, non vuol dire, però, solo malattia, ma anche invecchiamento precoce. È causa di una molteplicità di patologie: ha un ruolo forte nel nuocere alla pelle, nel rovinare lo smalto dei denti, nel provocare alito cattivo, nel favorire insonnia e ridurre la fertilità maschile.

Non va trascurato, poi, il fatto che sulle famiglie e sulla società grava, pesantemente, l'aspetto economico legato all'uso di tabacco. I costi per sostenere la cura degli ammalati, dalla diagnosi alla terapia alla riabilitazione, e quelli sociali, intesi come giornate lavorative perse, fanno risultare visibili gli introiti del monopolio (37 miliardi e mezzo di euro l'anno, a fronte di 8 miliardi di euro).

Le motivazioni che spingono ad iniziare a fumare sono molteplici, da quelle sociali, ambientali, caratterologiche, a quelle comportamentali, genetiche, tutte alimentate dalla spinta promozionale delle industrie del tabacco.

La difficoltà a smettere di fumare è legata alla nicotina uno dei composti che si liberano durante la combustione. Risultano attivate due aree cerebrali, il Nucleus accumbens e il Locus coeruleus, con un rilascio aumentato di dopamina, responsabile del senso di benes-

sere di gratificazione psicologica e di noradrenalina che aumenta la vigilanza: è questo il meccanismo che crea dipendenza. La sospensione della nicotina, con la conseguente riduzione di dopamina e noradrenalina, innesca il fenomeno dell'astinenza, caratterizzata da disforia o depressione, insonnia, irritabilità, ansia, rabbia, difficoltà di concentrazione, senso di difficoltà diffusa e aspecifica. È fisiologico, durante l'adolescenza, voler praticare nuove esperienze e le industrie del tabacco sanno che è più facile coinvolgere i ragazzi nel comportamento fumatorio che gli adulti e sfruttano tale propensione. Gli adolescenti che lo "sperimentano" ripetutamente diventeranno, molto probabilmente, negli anni successivi, fumatori abituali (dalle prime prove con le sigarette ad un uso quotidiano e abituale intercorrono, solitamente, 2-3 anni). Spingere i giovani verso il fumo di sigarette diventa, allora, l'obiettivo preferenziale, in modo da indurvi una dipendenza alla nicotina che duri nel tempo.

Fumare diventa, così, una delle modalità giovanili per affermare la propria libertà, esprime ribellione a forme di comportamento ritenute adattive, spesso sostenuti da mirate e invasive campagne di promozione occulta, sublime. Anche l'ansia e la depressione, connotati troppo spesso frequenti nelle nuove generazioni, sono fattori predisponenti allo sviluppo di una condizione tabagica: apprezzate le proprietà psicotrope della nicotina, si usa il fumo come "automedicamento".

Ridurre la diffusione del tabagismo tra i giovani viene considerato un obiettivo prioritario sia dall' OSM, sia dal Piano Sanitario Nazionale, sia dai nuovi progetti di educazione alla salute del MIUR che intende "bersagliare" il 1° biennio della scuola superiore. Per raggiungere questo scopo sono state promosse molte strategie, spesso restrittive, intese a limitare, normativamente, la diffusione delle sigarette, ovvero a sottolineare i danni come conseguenza del comportamento censito, o, ancora, tendenti a promuovere comportamenti tabagico-inibitori capaci di fare sperimentare situazioni opposte, costruttive ed espansive di sé o, ancora, di tipo misto.

La condizione di studente è certamente un momento assai utile per tentare una operazione di prevenzione: sembra naturale la constatazione della centralità dell'attività scolastica nella formazione del giovane.

La scelta di offrire lo spunto di riflessione rispetto ad alcuni problemi che interessano i ragazzi in età corrispondente alla frequenza del primo anno della scuola secondaria superiore nasce dal-

la consapevolezza che, terminato il percorso dell'istruzione di primo grado, entrano in un contesto istituzionale e psicologico che li fa sentire "più grandi", capaci di scelte personali, ma pur sempre sottoposti a pressioni più forti, occulte, persuasive (perché più importanti per il mercato, ora). Nella secondaria superiore i ragazzi si sentono più liberi, meno controllati; per affermare il proprio io sono disposti a seguire proposte e modi di vivere anche pericolosi (significativo è l'abbassamento della soglia dell'accettabilità del rischio nelle nuove generazioni), di sfida verso il passato (tutto ciò che è adulto e gerarchico) e di apertura ad un futuro alternativo, sconosciuto e per questo affascinante.

Naturalmente "l'accompagnamento del docente" è determinante.

Si educa alla salute offrendo esempi di stili di vita corretti e aiutando a riflettere criticamente sulle scelte che ci troviamo a fare. La scuola è chiamata ad intervenire nei periodi evolutivi più delicati e ad accompagnare lo sviluppo della persona; deve, pertanto, esplicitare la sua posizione, dare supporti scientifici e relazionali, escogitare azioni condivise con gli altri soggetti educativi operanti sul territorio, dare le coordinate perché tutto diventi consapevolezza diffusa e pratica quotidiana. E proprio perché si tratta di un problema complesso, multidimensionale ecco allora la necessità di stringere alleanze pedagogiche con altre istituzioni cointeressate alla formazione del cittadino e in grado di dare all'azione della scuola. E proprio nella logica della continuità degli interventi, nel riconoscimento della validità della collaborazione con i servizi territoriali si inserisce il progetto ASL TA/1- Assessorato ai Servizi Sociali e Assessorato alla Sanità del Comune di Taranto-CSA sulla prevenzione del tabagismo. Agli allievi è necessario offrire conoscenze, informazioni, ipotesi di risposte alle cause che sottostanno alle varie situazioni; risulta essenziale sensibilizzarli alle conseguenze di determinati comportamenti. E risulta essenziale sensibilizzarli alle conseguenze di determinati comportamenti. E perché essi possano operare riflessioni personali per affrontare in modo consapevole l'educazione alla salute nella sua forma di prevenzione primaria e magari cambiare il loro comportamento in modo durevole e consapevole (vero significato dell'apprendimento), è necessario che i docenti, giovandosi dei contributi interistituzionali rivestino criticamente ciò che è disciplinare, connettendone i temi alle problematiche dibattute, senza nulla perdere, in termini di efficacia, nel rapporto insegnamento/apprendimento e attuandone una deliberata strategia di rilettura in prospettiva formativa.

La difesa e la tutela della salute si segnalano, soprattutto oggi, all'attenzione della collettività, tra le sfide che l'attuale civiltà propone, per il carattere fondante che la salute ha rispetto a tutte le altre dimensioni dell'esistenza. Essere sani, oggi, connota una situazione di equilibrio con se stessi, con l'ambiente, con proprio tempo. La salute (processo dinamico, mutidimensionale, reale cioè storicizzabile) è stata definita come uno stato ottimale corrispondente a funzioni filogeneticamente stabilite, che nell'uomo comprendono funzioni logiche, affettive, relazionali e implicano sistemi interpersonali e strutture sociali. La condizione piena di questa efficienza filogenetica può essere definita "benessere" la cui realizzazione implica dimensioni organizzative rilevanti, scelte economiche, tecniche e formative molto complesse.

Qualunque siano i paradigma teorici di riferimento la salute si presenta come un bene propositivo di finalità educative. Tocca infatti all'educazione inverare i valori della salute promuovendone il rispetto nei comportamenti concreti. Difendere la propria salute non può che essere il risultato di impegni consapevoli, duraturi e ripetuti nel tempo. Educare è mettere in discussione modi di pensare e di agire diffusi e provocare un clima favorevole al cambiamento, intervenendo sulla quotidianità dell'agire individuale sulle relazioni interpersonali e sui tanti fattori che possono contribuire a garantire una sana qualità della vita.

La consapevolezza di questo paradigma teorico e la convinzione che l'educazione non possa giovare, solo, di informazioni ansiogene e terroristiche centrate sui danni provocati dal comportamento che si vuole censire (il comportamento tabagico appunto), anche se le informazioni sugli effetti dannosi costituiscono un riferimento a non nascondere, costituiscono l'asse portante di un possibile progetto operativo la cui architettura può essere così indicata:

Obiettivi Il progetto ha come obiettivi la conoscenza e la consapevolezza del fenomeno "tabagismo" e come finalità il contributo alla costruzione di una personalità che non diventi referente di una unica funzione polarizzata (il fumo ma sia aperta a una molteplicità di esperienze positive).

Contenuti Brevi cenni di antropologia culturale in relazione al fumo; come si organizza il comportamento; effetti del tabagismo; dalla sperimentazione alla dipendenza; disorganizzazione del comportamento appreso.

Metodologia Organizzazione multimediale degli interventi: conversazioni, interventi stimolo, filmati, diapositive, dibattito e questionari

Bersaglio Una classe campione di 1^a secondaria superiore, per ogni Istituto nel quale verranno effettuati interventi nell'arco del quinquennio, al fine di monitorare l'evoluzione del comportamento giovanile relativo al tabagismo in quella classe e nelle altre non soggette all'intervento.

QUESTIONARIO SUL FUMO DI TABACCO

- Maschio
 Femmina età _____
1. vivi con fumatori? No Sì
2. se sì, chi fuma in famiglia? padre madre fratelli Altri
3. sei fumatore? No Sì
4. sei a conoscenza dei danni che può procurare il fumo di sigaretta? No Sì
5. dove e/o da chi ha appreso l'esistenza dei Danni da fumo?
 TV Stampa Scuola Genitori Altri
6. Indica almeno un effetto nocivo del Fumo sulla salute _____
7. Pensi sia giusto il divieto di fumare Nei luoghi pubblici? Se fumi
 No Sì
8. a che età hai cominciato? _____
9. quante sigarette fumi al giorno? _____
10. i tuoi genitori ne sono a conoscenza? No Sì
11. perché hai iniziato?

12. perché ti piace fumare?

13. se non fumi più, per quanti tempo hai fumato? _____
14. perché hai smesso?

15. pensa ai tuoi 5 migliori amici:
 quanti di loro fumano? Nessuno Specificare quanti _____
16. secondo te, chi fuma lo fa per
 scaricare la tensione
 Essere come gli amici
 Sentirsi più sicuro
 Altro
17. secondo te perché a scuola alunni e Docenti non dovrebbero fumare?
 Perché il fumo passivo fa male
 Perché è proibito fumare nei luoghi pubblici
 Per evitare di dare esempi
18. come dovrebbe essere organizzata, secondo te, una valida campagna contro il fumo?

**COMPONENTI COMITATO TECNICO PROVINCIALE
EDUCAZIONE ALLA SALUTE E PREVENZIONE
TOSSICODIPENDENZE – BARI (L.162/90)**

Fabio SCRIMITORE – Dirigente Centro Servizi Amministrativi di Bari

Cosimo GUIDO – Docente Università Bari; già Ispettore centrale MIUR Roma

Mario VOLPE – Funzionario Prefettura di Bari

Bianca TRAGNI – Dirigente Scolastico Liceo Scientifico “Federico II” Altamura

Salvatore MATTANA – Dirigente Scolastico SMS “Salvemini” Andria

Santina LITURRI – Dirigente Scolastico C.D. “Montello” Bari

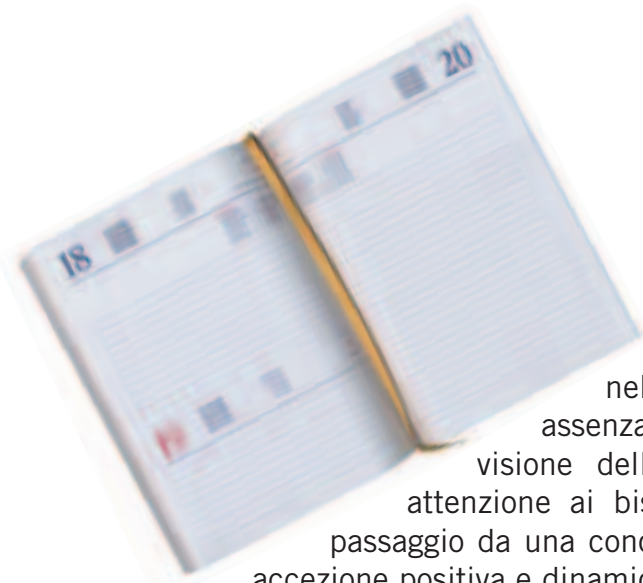
Maria Teresa PICARDI – già docente referente Educazione alla Salute Bari

Aronne GALEOTTI – Docente ITAG “Caramia” Locorotondo

Giuseppe VERNI – Docente referente Educazione alla Salute e prevenzione tossicodipendenze CSA di Bari

Finito di stampare a settembre 2004

Stampa:
RAGUSA GRAFICA MODERNA SRL – Bari



“Dall’ambito biologico e clinico, nel quale la salute era vista come assenza di malattia, si è passati ad una visione della salute più globale, ponendo attenzione ai bisogni psicofisici e relazionali. Il passaggio da una concezione negativa e statica ad una accezione positiva e dinamica, come ricerca e costruzione del benessere implica il riconoscimento che la salute rappresenta un fenomeno multidimensionale, non circoscrivibile entro i limiti propri dell’organismo individuale, ma comprendente anche gli aspetti del benessere e le sue dimensioni e implicazioni sociali”.

“La salute è un bene che, nella nostra cultura e nella cultura dell’umanità, sovrasta certamente tutti gli altri beni: rappresenta un valore essenziale, anzi un *prevalore*, nel senso che è condizione preliminare per l’esercizio di tutti gli altri beni, per l’esercizio stesso della vita. Della nostra salute, pertanto, abbiamo il diritto e il dovere di occuparci direttamente: ed in prima persona”.

“Puntare sulla scuola e sui giovani significa investire nel futuro: i movimenti dei giovani possono essere portatori di cambiamento sociale, possono aiutare una società a realizzare quei valori di convivenza sociale per costruire i quali la *riappropriazione* del valore della salute è condizione necessaria.

Una giovane mano ignota una volta ha segnato su un muro: *il futuro è il luogo dove intendiamo vivere*”.