

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2018/3

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*
Giuseppe Mari, *Università Cattolica, sede di Milano*
Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Onorina Del Vecchio, *Lumsa, Roma*; Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Wolfgang Brezinka, *Università di Konstanz*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Kelete, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafael Godón, *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Luigi Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajský, *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica, sede di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 76 (2018/3)

*Il ruolo formativo delle religioni storiche
nelle società postsecolari*

Estensione online



E D I T R I C E
LA SCUOLA

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cossotti - Serie 76 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaetica@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2018 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2018+2019 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 - fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEAREDi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2018

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-4719-4

Abstracts

Michele Caputo, *L'esperienza religiosa e la sua formazione. Categorie teoriche e problemi metodologici di una ricerca esplorativa*

Abstract: L'esperienza religiosa rappresenta un campo di ricerca al tempo stesso frequentato ed inesplorato, in particolare dalla ricerca pedagogica. Il contributo presenta alcuni aspetti caratterizzanti una ricerca esplorativa sull'esperienza religiosa, condotta tra il 2013 e il 2014, su un campione significativo di responsabili educativi (catechisti, insegnanti, responsabili ecclesiali, genitori, ecc.) della Chiesa Cattolica italiana. Sono inoltre presi in esame alcuni paradigmi pedagogici relativi all'educazione religiosa e alla ricerca sulla religiosità.

Religious experience is a search field at the same time attended and unexplored, particularly from educational research. The contribution presents some distinguishing features of an exploratory research on religious experience, conducted between 2013 and 2014, on a significant but not representative sample of educational leaders (catechists, teachers, ecclesial leaders, parents, etc.) of the Italian Catholic Church. Some pedagogical paradigms related to religious education and religious research are also examined.

Parole chiave: Religiosità, educazione religiosa, paradigmi pedagogici, metodologia della ricerca pedagogica.

Key-words: Religiosity, religious education; pedagogical paradigms; methodology of pedagogical research.

Rosa Maria Lupo, *Pluralismo religioso come nuovo umanesimo nell'età post-secolare*

Abstract: Cercando di superare la distinzione comune fra religiosità e laicità, è possibile individuare nel dialogo interreligioso, che si fonda su una svolta epistemica della teologia e che chiama in gioco la dimensione ermeneutica nel rapporto con l'alterità, la condizione per lo sviluppo del pluralismo religioso in quanto forma di nuovo umanesimo.

Overcoming the common distinction between religiosity and laicity, it is possible to find the condition for a development of the religious pluralism (as a kind of new humanism) in the interreligious dialogue, based on an epistemological turn of theology and on a hermeneutic approach to otherness.

Parole chiave: Età post-secolare, pluralismo religioso, nuovo umanesimo, alterità, svolta epistemologica della teologia, laicità.

Key-words: Post-secular age, religious pluralism, new humanism, otherness, epistemological turn of theology, laicity.

Agostino Portera, *Dialogo interreligioso e pedagogia interculturale*

Abstract: L'articolo mostra come non è con la forza o la violenza che si lasciano risolvere differenze o contrasti di ordine religioso. Quindi, nel nuovo millennio occorrerà prendere atto dell'importanza per tutti gli esseri umani di riconoscere e promuovere valori condivisi come la giustizia, la pace o il rispetto reciproco; e di affrontare congiuntamente i problemi comuni: fame nel mondo, inquinamento, violazioni dei diritti umani. In tal senso, in tutte le società del pianeta, divenute sempre più multietniche e multiculturali, l'educazione religiosa di impronta interculturale non solo è possibile, ma è anche urgente e necessaria.

The article shows that the differences and the contrasts of religious origin can't be resolved by force or violence. In the new millennium, all human beings have to acknowledge the importance of recognizing and promoting shared values such as justice, peace or mutual respect; and of dealing jointly with the common problems: hunger in the world, pollution and violation of human rights. In this respect, the intercultural religious education is not only possible, but urgent and necessary in all societies in the world that are becoming more and more multiethnic and multicultural.

Parole chiavi: Dialogo interreligioso, pedagogia interculturale, Concilio Vaticano II, terrorismo islamico.

Key-words: Interreligious Dialog, intercultural education, II Vatican Council, Islamic terrorism.

Miscellanea

Giombattista Amenta, *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia.*

Parte prima - l'atteggiamento oltremodo adattato

Abstract: Nel presente scritto, verrà proposta la prima di tre parti che compongono il lavoro complessivo su iper-adattamento, ricatto e violenza nel rapporto di coppia. Nello specifico, verrà descritto l'iter che si può seguire nel caso in cui si opti per un intervento focalizzato sullo stile iper-adattato, ovvero sulla propensione di uno dei coniugi ad accondiscendere a livello evidente e a ribellarsi a livello nascosto. Pertanto, dopo la presentazione del caso, si passerà a descrivere l'atteggiamento che interessa, caratterizzato dallo sforzo di abnegare se stessi pur di evitare di dispiacere il partner. Si centrerà l'attenzione, nel passo successivo, su talune dinamiche sottese al pattern comportamentale richiamato per offrire, in quello seguente, linee – guida appropriate per l'intervento di aiuto. Si chiuderà offrendo alcune considerazioni conclusive.

This paper proposes the first of three parts that make up the overall work on hyper-adaptation, blackmail and violence in the couple relationship. In particular it will describe the process that can be followed in case of intervention focused on the hyper-adapted style, or on the propensity of one of the spouses to indulge overtly and to rebel covertly. Therefore, after the presentation of the case, the author will describe the attitude considered and characterized by the effort to self-sacrifice in order to avoid displeasing the partner. Afterwards, attention will be focused on the dynamics underlying the behavioural pattern referred to in order to offer appropriate guidelines for the intervention of help in the following step. The paper will close by offering some conclusive considerations.

Parole chiave: Coppia, conflitto, docilità, accondiscendenza.

Key-words: Couple, conflict, docility, condescension, hyper adapted behaviour.

Giombattista Amenta, *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia.*

Parte seconda - l'atteggiamento intimidatorio e aggressivo

Abstract: Nel presente scritto verrà proposta la seconda parte del lavoro su iper-adattamento, ricatto e violenza nel rapporto di coppia. In particolare, si focalizzerà l'attenzione sulla condotta intimidatoria, aggressiva e violenta che talora assume nei riguardi del partner uno dei coniugi della coppia considerata come esempio. Pertanto, dopo aver brevemente descritto l'atteggiamento indicato e analizzato meccanismi e processi alla base delle maggiori amplificazioni che lo contrassegnano, si passerà a indicare alcune linee-guida utili per l'intervento di aiuto. Si chiuderà con alcune riflessioni conclusive.

This paper will propose the second part of the work on hyper-adaptation, blackmail and violence in the couple relationship. In particular, attention will be focused on the intimidating, aggressive and violent behavior that a spouse may display towards the partner. Therefore, after briefly describing the attitude indicated and analyzing the mechanisms and processes behind the major amplifications that mark it, the paper will

then indicate some useful guidelines for intervention. It will close with some concluding remarks.

Parole chiave: Coppia, conflitto, intimidazione, aggressività, violenza

Key-words: Couple, conflict, intimidation, aggressiveness, violence

Vito Balzano, *Il ritorno del padre in educazione: una nuova sfida tra mutamenti culturali e generazionali*

Abstract: La crisi del contesto familiare, che si connota in una più precisa problematica riguardante la genitorialità e la crisi dei *codici* materno e paterno, rappresenta uno dei temi più urgenti della nostra epoca. Dall'analisi dell'evoluzione in campo educativo della *figura paterna* nasce l'idea di indagare, nel presente contributo, il mutamento della stessa e il riaffermarsi di un concetto di *autorità* declinato in chiave moderna. Il contesto familiare, infatti, non solo come un gruppo sociale caratterizzato da residenza municipale, riproduzione e cooperazione, ma piuttosto come una struttura definita dell'*aduldità*, è una delle macro-aree di indagine educativa che sta caratterizzando la ricerca pedagogica nazionale e internazionale. Il riferimento, in questa fase, sarà orientato a una *figura paterna* come orientamento indispensabile per una nuova sfida culturale e generazionale di ricerca pedagogica e analisi educativa in senso assoluto, in un contesto che osserva interessanti mutamenti evolutivi delle relazioni. È necessario recuperare la *figura del padre* in educazione affinché questa risulti essere essenziale nella costruzione del progetto educativo in famiglia: un lavoro *progettuale*, quindi, che permetta di sviluppare nei figli la personalità, promuovendo non soltanto l'essere ma, soprattutto, il dover essere. Una nuova sfida è possibile se ci si muove nel campo di analisi della *liquidità/responsabilità* delle relazioni interpersonali all'interno del contesto familiare, che rappresentano uno dei problemi più urgenti dell'educazione.

The crisis of the family context, which is connoted in a more precise problem concerning the parenting and the crisis of the maternal and paternal codes, represents one of the most urgent themes of our time. From the analysis of the evolution in the educational field of the father figure comes the idea of investigating, in the present contribution, the change of the same and the reaffirmation of a concept of authority declined in a modern key.

The family context, in fact, not only as a social group characterized by municipal residence, reproduction and cooperation, but rather as a defined structure of adulthood, is one of the macro-areas of educational investigation that is characterizing the National and international pedagogical research. The reference, at this stage, will be oriented to a father figure as an indispensable orientation for a new cultural and generational challenge of pedagogic research and educational analysis in an absolute sense, in a context that observes interesting evolutionary changes of relationships. It is necessary to recover the figure of the father in education so that this is essential in the construction of the educational project in the family: a design work, therefore, that allows to develop in children the personality, promoting not only The being but, above all, having to be. A new challenge is possible if we move in the field of liquidity analysis/responsibility for interpersonal relationships within the family context, which are one of the most urgent problems of education.

Parole chiave: Persona, educazione, aduldità, famiglia, autorità.

Key-words: Person, education, adulthood, family, authority.

**Amelia Broccoli, *Tra collaborazione e competitività.
La comunità educante nell'età della tecnica***

Moving from the reference to the educating community, which seems to find wide resonance in our contemporaneity, the article intends to dwell on the concept of community as a privileged place of collaborative and friendly relationships between human beings. Although it is often evoked as a possible instrument of ethical-moral palingenesis of society, its structurally ambivalent character cannot be neglected, since the risk that the *communitas* may transform itself from a tool against social insecurity to a possible cause of new insecurity among different communities.

Keywords: education, community, collaborative relationships, ethics.

Muovendo dal riferimento alla comunità educante, che sembra trovare ampia risonanza nella nostra contemporaneità, l'articolo intende soffermarsi sul concetto di comunità come luogo privilegiato dei legami collaborativi ed amicali tra gli esseri umani. Benché essa sia spesso evocata come possibile strumento di palingenesi etico-morale della società, non può essere trascurato il suo carattere strutturalmente ambivalente, non potendosi escludere il rischio che la *communitas* si trasformi, da strumento contro l'insicurezza sociale, a possibile causa di nuova insicurezza tra comunità diverse.

Parole-chiave: educazione, comunità, legami collaborativi, etica.

**Giuseppa Cappuccio, Francesca Pedone, *Corresponsabilità educativa:
famiglie e docenti per lo sviluppo della maturità professionale e personale
degli adolescenti***

Abstract: La ricerca si inserisce nel variegato panorama di studi e ricerche relativi alla corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia per la promozione del processo di maturazione personale e professionale negli adolescenti. Il contributo mostra il percorso di ricerca che ha coinvolto, 336 alunni, 30 genitori e 31 docenti di 15 classi terze di scuole secondarie di primo grado della provincia di Palermo da settembre 2018 a marzo 2019. L'intervento ha previsto la progettazione, la costruzione e la sperimentazione di una serie di attività attraverso le quali gli insegnanti in collaborazione con i genitori hanno potuto sviluppare la capacità di progettazione e di scelta del futuro professionale negli alunni, partendo dai contenuti delle discipline, utilizzando la metodologia canadese dell'*Activation du Développement Vocationnel et Personnel* (Pelletier, Boujold & Noiseux, 1974), validata anche in Sicilia.

The present research is part of the varied landscape of studies and researches regarding the educational partnership between school and family to the personal and professional maturation process. The contribute shows the research path which involved 336 pupils, 30 parents and 31 teachers of 15 3rd year classes of secondary schools I grade located in the province of Palermo, from September 2018 to march 2019. The project concerned the design, construction and testing of a series of activities through which teachers, in collaboration with parents, were able to help pupils develop the ability to design and chose their future career, moving from the disciplines contents and thanks to the Canadian methodology of Activation du

Développement Vocationnel et Personnel (Pelletier, Boujold & Noiseux, 1974), validated in Sicily.

Parole chiave: Formazione insegnanti, sviluppo personale e professionale, corresponsabilità educativa, famiglia, valutazione, pensiero creativo

Key-words: Teacher training, career and self-development, school-family partnership, evaluation, creative thinking

Fabrizio Pizzi, *Educazione e competenze interculturali*

Abstract: In un contesto sociale caratterizzato da molteplici differenze culturali tra i cittadini, emerge la necessità di nuovi profili professionali, ma anche di ripensare le abilità e competenze degli educatori che possano consentire loro di affrontare tale livello di complessità. Soprattutto, emerge il bisogno di una competenza di tipo interculturale, vista come l'abilità di assumere condotte appropriate in situazioni interculturali e di riflettere su questioni di tipo interculturale.

In a social context characterized by many cultural diversities among citizens, there emerges the need for new professional profiles, but also a reassessment of the educators' skills and competences that allow them to deal with such complexity. Above all, emerges the need for an intercultural competence in education, seen as the ability to behave appropriately in intercultural situations and to reflect on intercultural issues.

Parole chiave: Competenze, educazione interculturale, diversità culturale, etno-relativismo, dialogo interculturale.

Key-words: Competences, intercultural education, cultural diversity, ethno relativism, intercultural dialogue.

Silvia Annamaria Scandurra, *La pedagogia nera di Alice Miller e l'inevitabile pedagogico*

Abstract: Il lavoro intende presentare, in chiave storica e diacronica, l'attività di ricerca di Alice Miller (1923–2010). L'autrice, attraverso l'analisi della realtà concreta del mondo infantile riesce a cogliere le contraddizioni insite nel processo educativo e a palesare i pericoli sottesi ad un'educazione irrispettosa dell'identità. La “Pedagogia nera” è dunque mascheramento dell'indifferenza rispetto ai bisogni del bambino e dell'abuso di potere che l'adulto compie sul bambino. Attribuire attenzione all'infanzia e all'adolescenza, creare condizioni che incidano sullo sviluppo della personalità in formazione, attraverso la costruzione dello spirito critico, mette in campo una formazione interpretata in modo dinamico e radicale, complesso, dialettico e utopico. Tale educazione emancipativa è resa possibile dall'affermazione di una pedagogia scientifica e critica, che ha saputo sottoporsi, nel corso del Novecento, a forti tensioni costruttive e decostruttive.

The essay present, in a historical key, the research activity of Alice Miller (1923 – 2010). The author, through the analysis of the childish world, succeeds in gathering the inherent contradictions in the educational process and to reveal the dangers subtended to a disrespectful education of the child's identity. “Black pedagogy” is an implicit

form of masking adult indifference to the needs of the child. To attribute attention to the childhood and adolescence means recognizing the right of the child to be educated through an "emancipatory education" made possible by the affirmation of a scientific and critical pedagogy, which has been able to undergo, in Course of the twentieth century, with strong constructive and deconstructive tensions.

Parole chiave: Pedagogia nera, Alice Miller, educazione, testimone illuminato, pedagogia critica.

Key-words: Poisonous pedagogy (black pedagogy), Alice Miller, education, enlightened witness, critical pedagogy.

Enza Sidoti, Giovanna Piazza, Giuseppe Battaglia, *Il ruolo educativo della psicomotricità in età evolutiva: il vissuto dei genitori e dei docenti*

Abstract: La nozione di "schema corporeo" a partire dagli anni Sessanta, trova spazio tra gli obiettivi e le finalità riferiti all'educazione motoria e fisica a scuola. Attraverso i contributi della psicomotricità di P. Vayer, P. Aucouturier, J. Le Boulch, si fanno strada principi educativi e metodologici che vedono l'Educazione del e attraverso il corpo quale strumento fondamentale di conoscenza di sé, di un metodo di apprendimento che coinvolge in egual misura l'emozionale e il cognitivo. Il suo graduale riconoscimento quale centro di identità da cui parte ogni esperienza, ha dato luogo ad una crescente attenzione alle potenzialità conoscitive del corpo, ma anche di quelle espressive delle emozioni. L'approccio fenomenologico-esistenziale pone le fondamenta per una rivalutazione del ruolo della corporeità nei processi educativi e di apprendimento. La presente ricerca è stata volta ad ottenere dati sulla conoscenza dei contenuti, delle strategie, dei campi di applicazione nell'età evolutiva e sulla percezione del contesto sociale relativi alla psicomotricità, in un campione di genitori e docenti della scuola dell'infanzia in una provincia siciliana. I dati ottenuti portano a concludere che la conoscenza del fenomeno *psicomotricità* risulta relativamente poco conosciuto tra Docenti e Genitori. È auspicabile che si possa diffondere una cultura della Psicomotricità come valido strumento di aiuto alla crescita e alla maturazione di tutti i bambini, non solo quelli con difficoltà, collocandola dunque ad un livello di prevenzione primaria come promozione e sviluppo di una crescita sana ed equilibrata. Una maggiore conoscenza e consapevolezza delle Famiglie e dei Docenti relativa alla Psicomotricità, infatti, dipende anche dalla possibilità di accesso ad adeguati corsi di formazione.

The notion of "body schema" since the early 60s find spaces among the objectives and the aims related to motricity and phisic education at school. Through the contributions of P. Vayer, P. Aucouturier, J. Le Boulch in the psychomotricity make their way educational and methodological principles that see Education of and through the body as a fundamental tool of self-knowledge and a learning method that involves equally emotional and cognitive. The gradual recognition of the body as a center of identity from which starts all experience, has given rise to an increasing attention to the cognitive potential of it, but also of the expression of emotions.

The phenomenological-existential approach lays the foundation for a reassessment of the role of corporeality in the educational and learning processes. This work was aimed to obtain data on knowledge, fields of application and perception of the social context related to psychomotricity from a sample of parents and teachers of students in

primary schools in a province of western Sicily. The data obtained lead to the conclusion that knowledge of the psychomotricity phenomenon is relatively little known among teachers and parents.

It would be desirable to spread a culture of psychomotricity as a valid mean to help the growth and development of all children, not just those with difficulty, placing it at primary prevention level, aiming at obtaining promotion and development of a healthy and balanced growth. Increasing knowledge and a better acceptance of families and teachers related to Psychomotricity, in fact, depend also on the possibility of providing adequate courses of information and education.

Parole chiave: Psicomotricità, educazione, sviluppo, crescita, salute.

Key-words: Psychomotricity, education, development, growth, health.

Editoriale

In continuità con il volume cartaceo 2018/3, la prima parte di questo numero online è dedicata al ruolo formativo delle religioni storiche nelle società postsecolari. In particolare, la persistenza del fenomeno religioso nelle società postsecolari è delineata nella ricerca presentata da Michele Caputo sull'esperienza religiosa e la sua formazione. Al cuore del contributo di Rosa Maria Lupo troviamo invece la proposta, ampiamente condivisa da numerosi studiosi, di un pluralismo religioso come nuovo umanesimo nell'età post-secolare. Tale proposta trova fondamento solo a partire da posizioni non-ideologiche e fondamentaliste, non solo da parte dei credenti ma anche di quanti si professano laici. Nella stessa direzione, si muove l'intervento di Agostino Portera, che con forza dichiara la necessità e l'urgenza di un autentico dialogo interreligioso, realizzabile attraverso un'educazione religiosa di impronta interculturale, centrata sul riconoscimento e la promozione di valori condivisi come la giustizia, la pace e il rispetto reciproco. Si tratta, in ultima istanza, della ricerca di principi etici universali e pertanto in linea di principio condivisibili da tutti.

Nella seconda parte del fascicolo, segue una raccolta miscellanea in cui vengono pubblicati interventi su temi differenti. Due contributi specifici e dello stesso autore (Giombattista Amenta) sono dedicati al tema della violenza nella coppia, con la finalità di indicare linee guida adeguate per l'intervento di aiuto. Un altro contributo, rilevante nella prospettiva della pedagogia della famiglia, è quello di Vito Balzano che si interroga sul ritorno del padre in educazione; partendo da un approfondimento della crisi dei codici identitari materno e paterno, la riflessione dell'autore si muove interrogandosi sul tema liquidità/responsabilità nelle relazioni interpersonali all'interno del contesto familiare. Lo studio di Amelia Broccoli, invece, allarga lo sguardo al ruolo della comunità educante nel rapporto tra collaborazione e competitività nell'età della tecnica.

Proseguendo in ordine di presentazione, gli altri contributi sono dedicati: ad una ricerca sulla corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia per la promozione del processo di maturazione personale e professionale negli adolescenti (Giuseppa Cappuccio, Francesca Pedone); alle competenze interculturali degli educatori nel tempo della complessità (Fabrizio Pizzi); alla pedagogia nera di Alice Miller intesa come mascheramento dell'indifferenza rispetto ai bisogni del bambino (Silvia Annamaria Scandurra). Chiude questa parte miscellanea un testo che nasce dalla collaborazione di più autori (Enza Sidoti, Giovanna Piazza, Giuseppe Battaglia) e presenta uno studio sul ruolo educativo della psicomotricità in età evolutiva; in particolare, viene presentata una ricerca che si concentra sulla conoscenza dei contenuti, delle strategie, dei campi di applicazione relativi alla psicomotricità in un campione di genitori e docenti della scuola dell'infanzia.

Michele Caputo

L'esperienza religiosa e la sua formazione

Categorie teoriche e problemi metodologici di una ricerca esplorativa

Questo saggio fa riferimento ad una ricerca empirica esplorativa sull'esperienza religiosa¹ condotta fra il 2013 e il 2014 sul territorio nazionale, da un gruppo interaccademico di cui chi scrive faceva parte². Sono state effettuate 61 somministrazioni di un questionario individuale, prodotto specificamente e in lingua italiana, per un totale di 2.675 questionari per il campione religioso e 372 per il gruppo di confronto; complessivamente, quindi, sono state analizzate le risposte di 3.047 soggetti. Nel luglio 2015 è stato reso disponibile il primo report analitico su tutti i dati raccolti, report sottoposto a referaggio multidisciplinare, e successivamente presentato, insieme alle valutazioni dei *Referee*, ad un Seminario nazionale, tenutosi a Bologna nei giorni 24 e 25 settembre 2015.

In relazione alle critiche e ai suggerimenti ricevuti dai nostri Referee³, il primo Report analitico è stato sottoposto ad ampie e significative revisioni, di cui si dà conto nella redazione finale, pubblicata in volume nel 2017, volume che contiene anche i testi prodotti dai Referee e da altri intervenuti al Seminario di Bologna del 2015.

In questo testo non è possibile sintetizzare per intero i risultati della ricerca: proverò ad evidenziarne alcuni aspetti metodologici e le premesse pedagogiche sottese, per delineare possibili ipotesi di lavoro sulla religiosità.

Il percorso di una indagine esplorativa sulla religiosità

L'oggetto della nostra ricerca empirica è stato progressivamente definito da studi preliminari sul senso religioso e sull'educazione religiosa, avviati nel 2009 in continuo e costante confronto con approcci e punti di vista di altre scienze umane⁴. Siamo perciò

1 M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano. Le tavole dati che integrano il volume sono disponibili sul sito dell'Editrice.

2 L'équipe di ricerca era composta dagli autori del volume già citato, coordinati da Maria Teresa Moscato, appartenenti all'Università di Bologna e di Padova e all'ISSR di Forlì. L'intero programma di ricerca in cui si inseriva la parte empirica, e a cui si riferiscono altre pubblicazioni indicate fra i riferimenti bibliografici, è nato da una collaborazione fra l'Università di Bologna e la Facoltà Teologica dell'Emilia Romagna.

3 E. Becchi, A. Bellingreri, M. Corsi, M. Fiorucci, per l'area pedagogica; L. Cantoni, G. Filoromo, M. Tibaldi, per l'area multidisciplinare nella quale rientrano anche le osservazioni, in sede di discussione seminariale, di R. Cipriani e P. Donati. Ulteriori contributi sono poi stati acquisiti da parte di Colleghi intervenuti al Seminario (C. Belloni, S. Cicatelli e P. Dal Toso). Questo confronto si è rivelato, a nostro giudizio, estremamente utile e produttivo, perché ha di fatto ampliato il gruppo che analizzava i dati ottenuti (come se si fosse ampliata la stessa équipe di ricerca nel momento della prima lettura dei dati).

4 A partire dal 2009 ho condiviso con Maria Teresa Moscato e alcuni altri colleghi il programma di ricerca sulla religiosità e formazione religiosa inizialmente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e poi presso il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna. La nostra ricerca storico teoretica è rifluita in ambiti di studio e di confronto seminariale e anche in attività didattiche e

giunti ad elaborare e a condividere la categoria di “religiosità” come una *condizione positiva della persona, una sua dimensione esistenziale di tipo qualitativo*, solo in parte osservabile dall'esterno (a partire da condotte e comportamenti, come le abitudini di preghiera e la pratica religiosa).

Abbiamo condiviso anche l'assunto che la religiosità si presenti sempre connotata, storicamente e antropologicamente, e sempre concretamente identificata in termini confessionali (si è cattolici, o buddisti, o musulmani). Tuttavia, riteniamo che permangano delle caratteristiche psichiche trasversali, che in qualche modo prescindono dalla confessione religiosa. La caratterizzazione più importante della religiosità è data da una serie di forze psichiche orientate, generate nel processo educativo e soggette a trasformazioni, sia evolutive sia involutive, nel corso della vita adulta (Moscato, 2014a). La religiosità si configura quindi, dal punto di vista psichico, come una struttura di *capacità in atto*, di *orientamenti e atteggiamenti verso la realtà esterna ed interna all'Io*, che in tal senso può essere “trasversale” rispetto a diverse confessioni religiose.

Ipotizziamo anche che esistano dei *modi*, o delle *tipologie*, dell'*essere religiosi*, che potrebbero differenziare fra loro degli appartenenti ad un'unica confessione, o viceversa affratellare fra loro persone appartenenti a fedi diverse. In questa prospettiva abbiamo lavorato ad un questionario che, se da un lato era specificamente destinato a soggetti cattolici o di formazione cattolica (ci siamo rivolti ad un segmento di popolazione di confessione cattolica la cui religiosità era deducibile dal contesto stesso di somministrazione), dall'altro lato tentava di rintracciare degli elementi strutturali dell'esperienza religiosa, attraverso l'analisi di opinioni e atteggiamenti religiosamente connotati.

L'ipotesi, come specificherò più avanti, può rappresentare un “modello” aperto a sviluppi anche in termini inter-confessionali.

La scelta metodologica dello strumento “questionario” è derivata dalla esperienza di diversi strumenti di ricerca messi in opera negli anni precedenti (Moscato, 2017a, pp. 16-17). La scelta riconosce alcuni “vantaggi” del questionario, rispetto ad altri strumenti qualitativi importanti, come l'intervista e il *focus group*: la possibilità di comparazione dei dati ottenuti, la garanzia di anonimato (e quindi la libertà di risposta per gli interpellati), la possibilità di strutturare le domande in una sorta di “canovaccio”, funzionale ad una forma di “narrazione” semi-strutturata dell'esperienza religiosa personale. Sono anche chiari i limiti metodologici del questionario, che può individuare solo *opinioni* e *atteggiamenti*, oltre ad un inseparabile bagaglio di *conoscenze* sottese. Per trovare un metodo qualitativo adeguato all'esperienza religiosa (ma anche ad altre componenti intime e complesse dell'esperienza umana), probabilmente servirebbe una batteria integrata di prove e strumenti: sarebbero essenziali, ad esempio, esperienze di osservazione partecipante, come quelle praticate nella ricerca antropologica, integrate da colloqui e interviste; mentre sarebbe utile, nelle interviste in profondità, la ricostruzione di intere storie di vita di soggetti adulti (Gatti, 2012). L'esigenza di approcci *mix method*, che utilizzino strumenti diversi e integrati nella ricerca scientifica sul fenomeno religioso, risulta condivisa in alcune recenti pubblicazioni apparse in Italia sia sulla religiosità giovanile (Bichi, Bignardi, 2015; Garelli, 2016) sia in una ricerca sulle rappresentazioni religiose dei migranti in Italia (Ambrosini, Naso, Paravati, 2018). Come afferma Rita Bichi, “la vita religiosa – al significativo mutare della relativa esperienza vissuta – richiede strumenti di indagine

formative. Cfr. i due volumi antologici: M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo, (a cura di), 2012, e F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (a cura di), 2014.

in grado di garantire l'accesso non solo alla dimensione della credenza, della pratica o dell'appartenenza, nelle loro declinazioni quantitative, ma anche la possibilità di comprendere i processi attraverso i quali tale sfera del vivere viene esperita" (Bichi, 2015, p. 157).

Pur dentro la consapevolezza della problematicità di uno strumento di indagine scientifica che sia congruo al suo oggetto, la nostra equipe ha ritenuto di poter comunque operare una ricerca sulla religiosità attraverso la costruzione di un questionario con il quale tentare di indagare gli stessi elementi strutturali dell'esperienza religiosa, almeno quali sono evidenziati dalla ricerca specializzata (Filoromo, 2004; 2014): *credenza, rito e mito*⁵. A queste categorie abbiamo aggiunto una specifica attenzione ai processi di educazione, formazione e trasformazione della religiosità, privilegiando un'ottica e una sensibilità pedagogica tipica dei nostri interessi di ricerca (Caputo, 2017).

La nostra ipotesi di lavoro era comunque "a maglie larghe", i cui margini di approssimazione erano funzionali alla possibilità che i soggetti interpellati potessero esprimere anche elementi da noi non previsti. Per questa ragione nel questionario sono presenti molte alternative di risposta, e sempre una possibilità di risposta aperta, garantita dall'alternativa "altro". Le domande sono 31, cadenzate in tre distinte unità tematiche, che non corrispondono formalmente alle "strutture" fenomenologiche della religiosità prima citate. Difatti la *credenza/fede* e il contenuto del credere, vale a dire il tema del "Dio veramente creduto", sono l'oggetto delle domande 3, 4, 5, 5.1, in cui sono sondate le immagini /rappresentazioni della propria religiosità e le immagini di Dio di riferimento (Pinelli, 2017). Ma anche le domande della parte finale del questionario, le domande 25-31, sui dogmi, le prassi, le immagini di chiesa (Porcarelli, 2017), che indagano anche convinzioni o dubbi teologici, oltre che opinioni e atteggiamenti religiosi, ci danno conferma, o disconferma, dei presupposti veicolati dalle immagini e dalle parole privilegiate nelle risposte alla prima serie di domande.

Il *rito* è oggetto delle domande 6,7, riferite alla preghiera e ai sacramenti, e delle domande 13, 14, 15 riguardanti il culto mariano e la venerazione dei santi, in luoghi specifici, considerando questi ultimi come elementi caratteristici della religiosità cattolica (Moscato, 2017b, pp. 202-219).

Il terzo elemento categoriale è infine il *mito* (o meglio, quel patrimonio narrativo religiosamente condiviso che costituisce una "storia sacra", e che con il rito sistematicamente si intreccia). Inizialmente non intendevamo indagare la specifica conoscenza e l'uso della Sacra Scrittura, ma avevamo solo scelto le "storie" dell'Antico e Nuovo Testamento (domande 18-24), come "materiale" per individuare atteggiamenti religiosi (Gabbiadini, 2017).

Il questionario è stato proposto in contesti formativi connotati religiosamente (aggiornamento insegnanti di scuole cattoliche e/o di religione, incontri ecclesiali, momenti formativi per catechisti, studenti ISSR, ecc.) come appartenenti alla Chiesa Cattolica, a soggetti di cui potevamo presupporre la presenza della categoria

5 Queste macro-categorie possono essere descritte e articolate in altri termini e in altri linguaggi, come fa, per esempio, Cipriani (2014, pp. 30-31). Si tratta di indagare: presenza di un riferimento al trascendente inteso come divinità e di un atteggiamento reverenziale verso di esso; credenze e convinzioni spirituali più o meno profonde; espressione di atti rituali orientati a detta divinità venerata; condivisione sociale di prospettive religiose paleamente professate; impegno personale di osservanza dei principi di tale fede; espressione di sensazioni, sentimenti, emozioni connesse a detta esperienza; riconoscimento di un corpus significativo di principi, di dogmi, di insegnamenti ufficiali da cui non è possibile prescindere; osservanza di norme e regole etiche che sono ritenute fondamentali e degne di attenzione.

“religiosità”, quale che fosse il significato ad essa attribuito. Devo anche precisare che il campione raggiunto si configura, in termini tecnici, come “accidentale”, e dunque non può essere considerato “rappresentativo” della popolazione religiosa cattolica italiana, in questo momento storico. La composizione interna e la consistenza numerica dei rispondenti, ampiamente descritti nel volume (Moscato, 2017a, pp. 30-42 per il campione e pp. 42-44 per il gruppo di confronto), rendono però *significativi* i dati complessivi ricavati dal questionario, in quanto si esprimono in esso persone che si riconoscono e si dichiarano religiose nel 92% dei casi.

I risultati della ricerca ci hanno confermati, comunque, nella scelta di indagare la fenomenologia dell’esperienza religiosa nel vissuto personale, piuttosto che analizzare i comportamenti religiosi osservabili. La religiosità, a nostro parere, non è in realtà indagabile fuori e separatamente dal significato che il soggetto conferisce ad essa.

I dati ottenuti ci mettono di fronte a risposte, immagini, atteggiamenti, opinioni expressive di religiosità concreta, ma identificano un campione dotato di proprie caratteristiche di rilievo pedagogico. In un passaggio di sintesi, la Moscato precisa: “*la lettura dei nostri dati non comporta ... un quadro rappresentativo del cattolicesimo italiano generalmente considerato, ma piuttosto l'espressione di una sua componente qualificata, e dunque potenzialmente significativa, proprio per la sua composizione e per le sue caratteristiche e articolazioni interne. Si deve rilevare infine che questo campione è fortemente caratterizzato da una responsabilità educativa concreta per oltre il 60% della sua composizione (catechisti, insegnanti, formatori, IDR, guide scout). Per non dire che anche la componente residua di non insegnanti è composta in larga parte da genitori. Per questo aspetto in particolare, tutti i dati ricavati sono comunque significativi, sia con riferimento all'educazione religiosa in senso stretto, sia con riferimento all'educazione e all'istruzione in genere delle nuove generazioni*” (Moscato, 2017a, p. 37).

I paradigmi pedagogici della ricerca

Alcune specifiche domande del questionario sono state ideate per sondare i vissuti e le possibili rappresentazioni, presenti nel campione, sia del processo educativo riferito alla religiosità, sia delle trasformazioni dell’esperienza religiosa nell’età adulta. Si tratta di rappresentazioni e vissuti che abbiamo provato a cogliere attraverso degli item in parte suggeriti da nostre precedenti indagini empiriche (R. Gatti 2012; R. Gatti 2014; Caputo 2012; Caputo, Pinelli, 2014a; Caputo, Pinelli, 2014b), ma riferendoci ad un quadro pedagogico preciso⁶. Le categorie pedagogiche, che hanno comunque governato l’interpretazione dei dati raccolti, rappresentano un elemento di rilievo in una indagine esplorativa che voglia mantenere valore scientifico, non tanto per “ragioni genealogiche” quanto per il loro “valore ermeneutico”. Difatti gli oggetti di ricerca propri delle scienze umane (non solo della pedagogia) “non possono mai essere solo descritti e analizzati in una sorta di ‘neutralità oggettiva’, ma sono sempre e contemporaneamente oggetti ‘interpretati’ dentro specifiche categorie di lettura” (Moscato 2012, p. 141). Accanto alla dimensione ipotetico/interpretativa di ogni

6 Il quadro epistemologico cui ci riferiamo deriva in gran parte dalle analisi pedagogiche di Maria Teresa Moscato condotte sul processo educativo e sulle sue forme strutturali, dalla famiglia alla scuola, all’apprendistato e ai gruppi di pari. A questi saggi rinviamo per una più organica e completa trattazione delle categorie sottese alla costruzione del questionario e alle interpretazioni dei dati ricavati. Cfr. Moscato 2012; 2014).

discorso scientifico, va riconosciuta la rilevanza ermeneutica delle categorie di lettura utilizzate, in quanto esse “hanno il potere di evidenziare fenomeni e dinamiche sociali, ma anche di renderle latenti, influenzando la rappresentazione che gli uomini costruiscono di se stessi e anticipando e orientando la loro esperienza personale della realtà” (*ibidem*).

Sul piano metodologico ha perciò ragione d’essere la “dichiarazione” delle principali categorie pedagogiche utilizzate per interpretare le risposte al nostro questionario, in particolare le categorie riferite a due importanti temi pedagogici: il processo educativo e la coscienza religiosa.

La scelta della categoria “processo educativo” risponde ad un giudizio di ambivalenza/riduttività del termine “educazione”, il cui uso scientifico è ipotecato dalle diverse stratificazioni semantiche rintracciabili nella parola stessa:

le lingue moderne stratificano in vario modo almeno tre possibili usi del termine “educazione”: la prima assimilazione riduttiva, assai ricorrente, è quella fra l’educazione e l’insegnamento stesso [...] Una seconda stratificazione concettuale prevede invece la piena identificazione dell’educazione con la “formazione” della persona nel senso più ampio. [...] C’è poi una terza possibile assimilazione identificativa, mediata dal linguaggio, che si compie fra l’educazione e l’allevamento infantile (Caputo e Moscato, 2006, pp. 44-47).

Il sintagma “processo educativo” sembra, al contrario, prestarsi meglio alla sottolineatura degli aspetti dinamici e complessi dell’esperienza educativa umana, consentendo di costruire una riflessione pedagogica intesa, in prima istanza, come una “teoria descrittivo/interpretativa del fenomeno educativo”. Per quanto buona parte della riflessione pedagogica contemporanea si presenti come una “teoria dell’agire educativo”, il nostro gruppo condivide la necessità (logica e storica) per la pedagogia di una definizione/interpretazione del suo “oggetto”, rispetto ad una scienza dell’azione educativa che può porsi come tale solo dopo aver definito l’educativo e con esso la stessa “educazione”.

Il primo oggetto della riflessione pedagogica, nel paradigma sopra evocato, è perciò costituito dal fenomeno educativo la cui analisi consente di individuare quelle costanti storico-empiriche (o, se si vuole, fenomenologiche) e quelle strutture idealtipiche utili al lavoro scientifico. In questa direzione risultano particolarmente significative quattro specifiche costanti educative: da un lato l’estrema *malleabilità* infantile, che mostra lo scarso peso dei comportamenti istintuali e che caratterizza l’immaturo come dipendente (in vari gradi) dal mondo adulto, dall’altra parte la presenza (e la messa a disposizione) di una articolata esperienza culturale della società di appartenenza, un *orizzonte socioculturale* dentro il quale si situa il concreto svolgersi del processo educativo; un ulteriore elemento è costituito dalla *relazione educativa*, che prende avvio dalla consapevolezza degli adulti di un “diritto/dovere” di assicurare al nuovo nato un’identità (sociale e personale), e di renderlo capace di utilizzare e di profitare di tutto ciò che la cultura d’appartenenza ha prodotto, sia sul piano materiale sia sul piano spirituale, fino al momento della sua nascita; per ultimo il processo in questione si conclude con il riconoscimento sociale (e la consapevolezza personale) di uno status di adulto così come configurato nella comunità di appartenenza e che si caratterizza per l’*autonomia* (giuridica, morale, sociale, ecc.) del soggetto, autonomia progressivamente acquisita nel corso dell’età evolutiva.

Accanto a queste costanti/categorie pedagogiche e ad alcuni corollari connessi, occorre

collocare l'insieme delle forme strutturali, quali la famiglia e la scuola, come "luoghi"⁷ dove il processo educativo prende corpo fino al raggiungimento della sua finalità, la generazione di una identità del soggetto, riconosciuta/percepita come identità strutturata, "educata", adulta, capace di una relazione autonoma, per quanto al tempo stesso condivisa socialmente e culturalmente, con l'Oggetto/Mondo e il suo Significato. Laddove la relazione con l'Oggetto/Mondo e il suo Significato può anche assumere la valenza di una relazione con il Trascendente, manifestandosi come espressione di una religiosità vera e propria, forma e struttura antropologica prima ancora che insieme di contenuti culturali.

Entra qui in gioco, probabilmente, quanto prima affermato a proposito della capacità delle categorie scientifiche non solo "di evidenziare fenomeni e dinamiche sociali, ma anche di renderle latenti". Si può ragionevolmente supporre che sia proprio in forza di questo "potere" di *latentizzazione* delle categorie di lettura che la religiosità non trova molto spazio, come oggetto di ricerca scientifica, tanto più nell'ambito pedagogico dove, come osserva ancora la Moscato, "l'intero orizzonte disciplinare delle scienze dell'educazione è costruito sulla base di alcune pregiudiziali ideologiche, oggi superate solo in parte, che leggono la 'secolarizzazione' come un processo evolutivo che sposta davanti a sé la religione come residuo irrazionale" (Caputo e Moscato, 2006, p. 133).

La costante dell'autonomia quale fine/scopo, e al tempo stesso fine/termine del processo educativo va qui sottolineata, anche per cogliere la necessaria distinzione, sul piano fenomenico e perciò sul piano scientifico, dei processi formativi dell'adulto rispetto al processo educativo. Difatti le trasformazioni e/o le capacità di apprendimento del soggetto adulto sono processi di cambiamento di diverso genere per i quali sarebbe bene, nonostante la diffusione di certe convenzioni internazionali, non usare il termine "educazione", ma più propriamente la categoria di "formazione": l'adulto non può essere educato per la semplice ragione che non si dà alcun cambiamento e/o trasformazione del suo "Io" che non sia dallo stesso "Io" progettato e perseguito in termini paritari con chi viene da lui identificato come "formatore", mentre il processo educativo consente/sostiene la strutturazione dell'Io (la generazione di una identità) di un soggetto immaturo dentro un rapporto "totalmente", almeno agli inizi, asimmetrico con gli adulti, che ne assumono la responsabilità educativa.

L'educazione religiosa: piste di lavoro dentro un "nuovo" paradigma pedagogico

Quanto detto a proposito dei paradigmi sottesy alla ricerca esplorativa da noi condotta non rappresenta solo una semplice premessa epistemologica utile alla ricerca teorica. A mio personale parere, il quadro teoretico prima esposto costituisce una prospettiva di lavoro meno compromessa da erronee sudditanze epistemologiche di gran parte della odierna riflessione pedagogica.

Un esempio di tale sudditanza e, al tempo stesso, dei limiti di alcune prospettive

⁷ La Moscato identifica come "luoghi" o forme strutturali del processo solo gli ambienti familiari, scolastici, e di apprendistato, riconducendo le azioni educative parrocchiali, ove presenti, all'interno della stessa struttura della famiglia o della scuola. Nella letteratura internazionale il "gruppo dei pari" viene spesso assunto come luogo educativo esso stesso. Oggi però, nella ricomprensione necessaria dell'*orizzonte culturale* e della sua funzione educativa, occorre tenere conto di ulteriori intersezioni, determinate da internet, in tutti gli ambienti educativi, parrocchia inclusa e nello stesso gruppo dei pari.

pedagogiche, è offerto dal diffuso giudizio di “inefficacia” dell’educazione religiosa, giudizio “derivato” dalla perdita di “valori” e “comportamenti” religiosamente fondati e “confermato” dalle analisi degli indicatori sociologici della secolarizzazione e della laicizzazione. Parlare di “inefficacia” dell’educazione religiosa può sottendere una rappresentazione dell’educazione religiosa come un processo deterministico di “travaso” di contenuti, allo stesso modo di una certa rappresentazione del modello di insegnamento in cui “prevalgono le conoscenze, che sembrano possano essere ‘trasmesse’ in termini lineari e unidirezionali, da ‘chi sa di più’ a ‘chi sa di meno’, dal maestro all’allievo, dal formatore all’adulto in formazione” (Moscato, 2013). Credo che tale giudizio dipenda, in primo luogo, da una sostanziale identificazione dell’educazione con il suo contenuto, cioè con la religione, pertanto con dei contenuti specifici che vanno “trasmessi” alle nuove generazioni. In un certo senso è come se la qualifica (religiosa) primeggiasse rispetto al sostantivo (educazione), lasciando trasparire la sottesa accezione “istruttivistica” dell’educazione (Caputo, Moscato, 2006, pp. 44-52).

Il paradosso più significativo è però costituito dal sostanziale “ateismo” di tale rappresentazione del processo educativo religioso. La stessa religiosità verrebbe, in tale prospettiva, ridotta ad un “sapere” da riprodurre così come è stato ricevuto, un vero e proprio “patrimonio” nel quale prevale l’aspetto dottrinale e dogmatico. Il processo educativo verrebbe a ridursi all’azione dell’adulto sull’immaturo, in cui la causalità degli esiti sarebbero da ricondurre alle azioni compiute e alla loro efficacia trasmittiva. Il maestro “religioso” diventerebbe “custode/verificante” dell’ortodossia, più che “mentore” di un cammino cui è principalmente chiamato il nuovo “neofita” (che ad un certo punto del cammino è/deve essere lasciato solo).

Al contrario, nella prospettiva pedagogica premessa alla nostra ricerca, l’esperienza religiosa non può essere ridotta ad un contenuto da “riprodurre”. Se si tratta di una “struttura di capacità in atto, di orientamenti e atteggiamenti verso la realtà esterna ed interna all’Io, occorre far “sperimentare” tutto ciò, la religiosità rappresenterebbe pertanto una esperienza da “rigenerare” (Moscato, 2012; 2013) e implicherebbe il “terzo” (e forse non meno importante) soggetto dell’esperienza e dell’educazione religiosa, quel “Mistero/Significato ultimo” della realtà che nella nostra tradizione culturale prende il nome di Dio.

I limiti del “modello del travaso” sono messi in evidenza (in altri termini e con altre sensibilità) anche in alcune recenti ricerche sociologiche nelle quali si avverte l’inadeguatezza dei paradigmi dell’assimilazione e della reattività dei comportamenti religiosi delle seconde generazioni (che, in qualche modo, presuppongono proprio una rappresentazione “trasmittivista” dei processi educativi) rispetto ai comportamenti religiosi delle famiglie d’origine nelle situazioni migranti (Barbagli, Schmoll, 2011, pp. 269-277⁸). In questa direzione si è come costituito un vero e proprio modello di valutazione dell’educazione religiosa come “valutazione dello scarto” tra nuove e vecchie generazioni che si estende oltre le condizioni migranti e si definisce come vero e proprio paradigma universale⁹.

In parallele ricerche sui vissuti religiosi di giovani studenti universitari appare una “valutazione” diversa rispetto al paradigma della misura dello “scarto” religioso tra una generazione e la successiva, la valutazione di ciò che si è perduto nell’opera

8 Le pagine indicate sono riprese dalla numerazione riportata nell’edizione digitale. Ci si riferisce comunque ai paragrafi 2 e 3 del capitolo *Le religioni delle seconde generazioni*.

9 Non vengono meno a questo paradigma interpretativo nemmeno le più recenti ricerche già citate sulla “fede” dei giovani italiani (Bichi, Bignardi, 2015; Garelli, 2016).

educativo/trasmissiva del “riversamento” dei contenuti religiosi. Il problema che sembra emergere non è tanto quello della assenza di contenuti trasmessi, quanto l’assenza di compagnia e guida dell’esperienza personale, necessaria ad “acquistare”, a “far propri” i contenuti religiosi presenti nell’orizzonte educativo (Caputo, 2017b). Non a caso, le persone che mostrano una identità religiosa positivamente orientata mettono in risalto, nelle proprie relazioni, presenze adulte che sollecitano un cammino personale dell’immaturo e ne rispettano i tempi.

Legittimità e prospettive della ricerca sull’educazione religiosa e sulla religiosità

A conclusione di questo percorso mi sembra importante sottolineare, accanto alla legittimità epistemologica della religiosità come oggetto di ricerca, la rilevanza dei paradigmi pedagogici non appena per il lavoro di ricerca ma per lo stesso “agire” educativo, come abbiamo notato a proposito della rappresentazione trasmissiva del “travaso”, che ipoteca tanto lavoro pastorale e catechetico.

In questa direzione torna utile uno dei dati più significativi della nostra ricerca (per quanto si tratti di un giudizio da tempo abbastanza chiaro anche sul piano teologico e pastorale), che “contesta” alla radice la logica del “travaso”: *la religione non è un contenuto ma un’esperienza*.

Questa rappresentazione della religione appare evidente nella stragrande maggioranza delle risposte al questionario, in particolare nei dati relativi alle domande sulla formazione della propria identità religiosa e sulle sue trasformazioni nella vita adulta. Nel vissuto dei rispondenti, l’educazione religiosa ricevuta è ricondotta all’incontro con figure significative di adulti (o di gruppi di pari “guidati” da adulti), che in primo luogo si presentavano, e venivano percepiti, come “testimoni” (Caputo, 2017, pp. 89-94). Inoltre, si può osservare, sia nell’indagine sia nelle ricerche empiriche già citate (Caputo, 2017a, 2017b), come il permanere o meno nel rapporto educativo generato dall’incontro/testimonianza sia principalmente determinato da un giudizio di corrispondenza o di insufficienza/conflitto tra la proposta ricevuta e la propria esperienza. In altri termini, vi è un dinamismo educativo che reclama la “verifica”, la “messa alla prova”, di quanto assunto come ipotesi di significato del reale, un dinamismo che può essere occultato dall’ansia di controllo di “custodi dell’ortodossia”, ma che risulta essenziale per lo sviluppo della religiosità e/o la sua crescita/stasi/regressione ed è perciò importante riconoscerne gli impliciti educativi e pedagogici. Nella nostra ricerca questo dinamismo vale anche per la vita religiosa adulta, di per sé percepita come un “già e non ancora”. Il campione ha infatti offerto una rappresentazione dell’adulto come “cristiano in cammino” (Pinelli, 2017), una rappresentazione alla quale si accompagna “l’idea di una formazione continua, per la quale l’adulto stesso si assume la responsabilità di riflessione, di studio, di ricerca e confronto” (Caputo, 2017, p. 108).

Abbiamo perciò certamente bisogno di rilevare scientificamente la pertinenza e lo spessore dell’esperienza religiosa sia nei processi educativi, dove le ricerche evidenziano l’incidenza della mediazione adulta, sia nelle diverse esperienze adulte che, dai dati della ricerca empirica, si specificano come luoghi di messa alla prova della religiosità appresa, e più o meno confermata, nell’età evolutiva.

In realtà sono ancora da studiare anche, e soprattutto, gli elementi che tracciano il valore educativo dell’esperienza religiosa come risorsa per la persona e il suo percorso

di crescita. In questa direzione di lavoro i nostri dati possono costituire un punto di partenza, o comunque di confronto, per nuove esplorazioni.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M., Naso P., Paravati C. (a cura di), 2018, *Il Dio dei migranti. Pluralismo, conflitto, integrazione*, Il Mulino, Bologna.
- Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), 2014, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano.
- Beck U. (2009), *Il Dio personale. La nascita della religiosità secolare*, (2008) tr. it., Laterza, Roma-Bari.
- Bichi R., Bignardi P. (a cura di), 2015, *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bichi R. (2015), *Studiare la fede dei giovani: un metodo e i suoi strumenti*, in: Bichi R., Bignardi P. (a cura di), 2015, *Dio...*, cit., pp. 157-171.
- Caputo M. (2012), *L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari*, in: Moscato M.T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere...*, cit., pp. 45-69.
- Caputo M. (2017), *L'educazione religiosa e le trasformazioni della religiosità*, in: Moscato M. T. et al, *L'esperienza religiosa*, cit. pp. 86-109.
- Caputo M., Moscato M.T. (2006), *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano.
- Caputo M., Pinelli G. (2014a), *La religiosità come 'risorsa transculturale: narrazioni di giovani migranti*, in: Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), *La risorsa religione...*, cit., pp. 191- 222.
- Caputo M., Pinelli G. (2014b), *La 'crisi' dell'identità religiosa nell'età dell'adolescenza*, «Nuova Secondaria Ricerca», 4, dicembre 2014, pp. 44-52.
- Cipriani R. (2014), *Religione e religiosità oggi*, in: Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), *La risorsa religione...*, cit., pp. 29-42.
- Filoramo G. (2004), *Che cosa è la religione*, Einaudi, Torino.
- Filoramo G. (2014), *Fenomenologia della religiosità nella storia della cultura*, in: Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), *La risorsa religione...*, cit., pp. 17-28.
- Fowler J. W. (2017), *Diventare adulti. Diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, (2000), trad. italiana a cura di Gabbiadini R. e Moscato M.T., Franco Angeli, Milano.
- Gabbiadini R. (2015), *Dio lo disegno così. Come immaginano Dio i bambini della scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa*, «Infanzia», a. XLII, n. 3, ma-giu. 2015, pp. 184-192.
- Gabbiadini R. (2017), *L'esperienza religiosa raccontata a partire dalla Bibbia*, in: Moscato et al, *L'esperienza religiosa*, cit., pp. 110-147.
- Garelli F. (2016), *Piccoli ateи crescono. Davvero una generazione senza Dio?*, Il Mulino, Bologna.
- Gatti R. (2012), *Raccontare l'esperienza religiosa: una ricerca esplorativa*, in: Moscato M.T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere...*, cit., pp. 204-257.
- Gatti R. (2014), *Problemi metodologici nell'analisi dell'esperienza religiosa*, in: Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. a cura di, *La risorsa religione...*, cit., pp. 61-68.

- Guardini R. (1986), *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, (1957) trad. it., Vita e Pensiero, Milano.
- Moscato M.T. (2012), *L'educabilità umana e la religiosità; genesi, intrecci, sviluppi*, in: Moscato M.T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere ...*, cit., pp. 130-203.
- Moscato M.T. (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano.
- Moscato M.T. (2014), *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in: Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. a cura di, *La risorsa religione...*, cit., pp. 157-180.
- Moscato M.T. (2017a), *Storia e obiettivi di una ricerca esplorativa*, in: Moscato M.T. et al. *L'esperienza religiosa*, cit., pp. 13-48.
- Moscato M.T. (2017b), *Gli indicatori di religiosità: possibili categorie trasversali*, in: Moscato et al. *L'esperienza religiosa*, cit. pp. 173-229.
- Moscato M.T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, pp. 352.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano.
- Pinelli G. (2017), *Le rappresentazioni dell'esperienza religiosa e le immagini di Dio*, in: Moscato et al, *L'esperienza religiosa*, cit. pp. 49- 85.
- Porcarelli A. (2017), *Il volto della Chiesa tra senso di appartenenza e presa di distanze*, in: Moscato et al, *L'esperienza religiosa*, cit. pp. 148-172.

Rosa Maria Lupo

Pluralismo religioso come nuovo umanesimo nell'età post-secolare

Non è azzardato sostenere che la posta in gioco dell'età post-secolare si sia configurata fino a qualche anno fa come il tentativo di costruire delle condizioni di possibilità per un dialogo fra credenti e non, fra religiosi e laici, dunque fra “religione” e “politica”, sulla spinta soprattutto di urgenti questioni di natura etica e bioetica e di istanze precedenti dall'emergere di «nuovi temi eticamente sensibili»¹⁰. In questo contesto, le posizioni autorevoli dell'ultimo Rawls o dell'Habermas successivo agli anni Ottanta hanno ormai fatto scuola in relazione ai modi in cui la “ragione pubblica” e la “ragione privata” non solo possano entrare in dialogo, ma anche debbano superare la loro opposizione, nella convinzione che dalla sfera religiosa possa arrivare sia una legittimazione della struttura democratica, entro cui è possibile la libertà di culto e, quindi, il pluralismo religioso stesso, sia la difesa di valori etici e «contenuti semantici ispiranti e anzi irrinunciabili»¹¹. Se il Rawls di *The Law of Peoples* ritiene che il liberalismo politico sia, in ultima analisi, la manifestazione di un legame di inclusione reciproca fra religione e democrazia nel rispetto del principio generale della “ragionevolezza”¹², l'appello di Habermas ad una ragione comune di tipo discorsivo costituisce la base per un'intesa normativa che si faccia forte della “linguistificazione del sacrale”, quale prassi, che sul piano concettuale spetta anche e soprattutto alla filosofia, con cui è possibile «portare alla luce, dalle tradizioni religiose, i potenziali semantici che non risultano ancora sfruttati [...] in un linguaggio generale (vale a dire oltrepassante i confini delle diverse religioni), inserendoli nel gioco discorsivo delle ragioni pubbliche»¹³.

10 S. Muscolino, *Cristianesimo e società post-secolare*, Mimesis, Milano-Udine 2015, p. 99.

11 J. Habermas, *Il pensiero post-metafisico*, tr. it. di M. Calloni, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 55. Si ricordi che per Habermas la società laica dovrebbe appropriarsi di questi contenuti semantici essenziali della tradizione religiosa ritraducendoli nel proprio linguaggio. Si tratta di un processo di traduzione per Habermas ancora in corso.

12 Per Rawls la ragione pubblica «non si contrappone alle credenze e alle ingiunzioni della religione, a condizione che queste siano compatibili con le libertà costituzionali essenziali, la libertà di religione e la libertà di coscienza comprese. Non c'è guerra tra religione e democrazia, né deve esserci. Sotto questo aspetto, il liberalismo politico si allontana profondamente dal liberalismo illuministico, e lo rispinge. Diversamente da questo, esso non attacca l'ortodossia cristiana» (J. Rawls, *Il diritto dei popoli*, ed. it. a cura di S. Maffettone, Edizioni di Comunità, Torino 2001, pp. 233-234).

13 J. Habermas, *Verbalizzare il sacro. Sul lascito religioso della filosofia*, tr. it. di L. Ceppa, Laterza, Roma-Bari 2015, p. XIV. Si tenga presente che in Habermas il tema del dialogo fra ragione laica e ragione religiosa si è sviluppata anche nella forma della questione epistemologica del rapporto fra scienza e fede quali «modalità diverse del “prender-per-verò”» (*ibidem*, pp. 87-88). Si ricordi ad esempio il celebre incontro-dialogo fra Habermas e Ratzinger del 2004 a Monaco, presso la Katholische Akademie in Bayern, a partire dalla domanda se la democrazia liberale necessiti di premesse religiose (cfr. J. Habermas - J. Ratzinger, *Ragione e fede in dialogo*, a cura di G. Bosetti, Marsilio, Venezia 2005). Sullo sfondo della questione epistemologica ciò che sta particolarmente a cuore a Habermas, nel suo rielaborare il compito della filosofia in relazione alle scienze, è la possibilità di «salvare la ragione», servendosi, se opportuno, di un «recupero critico dell'eredità religiosa» e ciò nella convinzione che la ragione possa «ricavare dalle tradizioni religiose potenziali semantici che aiutino la specie umana a dare un inquadramento etico alla nostra comprensione di agenti moralmente responsabili» (J. Habermas,

Negli ultimi anni, tuttavia, gli eventi legati alla globalizzazione, ai movimenti migratori, all'insorgere di fondamentalismi che si manifestano tramite esplosioni violente, anche in luoghi geograficamente distanti dai paesi della loro germinazione ideologica, hanno comportato la messa in gioco di una diversa scommessa, ossia quella della possibilità – non solo teorica, ma concreta – di un dialogo plurireligioso e, soprattutto, della convivenza pacifica e feconda di gruppi umani contraddistinti da fedi religiose diverse. Si è piuttosto concordi in sede critica nel ritenere che l'emergere della questione della possibilità di una coesistenza non violenta di religioni diverse, reciprocamente rispettose le une delle altre nell'osservanza di uno dei principi basilari delle società democratiche, ossia la libertà di culto, entro un medesimo contesto territoriale, anche di ampiissime proporzioni come un continente o addirittura l'intero globo, sia espressione di un fenomeno proprio dell'epoca post-secolare. Paradossalmente, questo fenomeno è visibile anche in contesti geografici dove i processi di secolarizzazione non sembrano ancora essersi sviluppati o compiuti, entro i quali vige la rivendicazione a mantenere distinta la propria identità religiosa contro le spinte di una laicizzazione sociale e politica di stampo occidentale, che tende a neutralizzare e a relegare come indifferente l'identità religiosa del singolo, nella misura in cui la scelta religiosa è un fatto privato non condizionante il vissuto socio-politico della comunità¹⁴. Si tratta, in altri termini, del fenomeno dell'«acuirsi del richiamo alla religione come risorsa identitaria attorno a cui costruire rivendicazioni di carattere politico»¹⁵. Questo fenomeno non va confuso con «l'intervento sempre più visibile delle istituzioni religiose nell'agire pubblico»¹⁶ né corrisponde ad un processo di risacralizzazione dello spazio sociale o di “deprivatizzazione” del religioso per riprendere la nota espressione di Casanova¹⁷. Esso ha piuttosto luogo in una zona mediana fra l'individualità del singolo, che è sempre direttamente responsabile della propria opzione religiosa come delle sue azioni, delle sue parole e delle sue opinioni, e la dimensione generale, cui ogni singolo appartiene in quanto membro di una comunità, che ne forgia l'identità e ne condiziona anche le scelte, incluse quelle religiose. Per tale ragione il rivendicare la propria identità personale tramite la costruzione di una propria identità religiosa (come credente di una religione e non di un'altra, o anche come agnóstico o ateo) non passa propriamente dal “ritorno” o dalla “rinascita” della religione quale tratto con cui in modo generico si caratterizza l'epoca odierna come post-secolare. Si tratta, semmai, di una questione più radicale e non inedita nella storia umana e che, nondimeno, emerge oggi in tutta la sua urgenza per la congiuntura di fenomeni, già di per sé complessi, come i movimenti migratori africani

Verbalizzare il sacro, cit., p. 168).

14 Come sottolinea Lingua lo stesso fondamentalismo islamico, *de facto*, «a causa della globalizzazione, integra [...] al proprio interno la mentalità secolarizzata dell'Occidente. L'accorto uso dei mezzi di comunicazione di massa o la teatralizzazione di un evento terroristico come quello dell'11 settembre sono solo due esempi che mostrano come anche le forme più virulente di comunitarizzazione religiosa sono interiormente attraversate da elementi propri della modernità occidentale che, come tale, veicolano elementi secolarizzanti» (G. Lingua, *Religioni e sfera pubblica contemporanea. Alcune questioni preliminari*, in Id. [a cura di], *Religioni e ragione pubblica. Percorsi nella società post-secolare*, ETS, Pisa 2010, p. 15).

15 *Ibi*, p. 7.

16 *Ibi*, p. 8.

17 Osserva Muscolino che a contraddistinguere l'età post-secolare più che un ritorno è la «“persistenza” del religioso perché le forme che esso assume a livello globale, specie quelle fondamentaliste, non sembrano affatto una riproduzione letterale di forme passate ma, al contrario, un modo nuovo, influenzato dalla modernità o dalla secolarizzazione di parlare di Dio, della trascendenza e dei suoi rapporti con la sfera politica» (S. Muscolino, *op. cit.*, p. 10).

e asiatici, le primavere arabe, l’esplosione incontrollata del terrorismo di matrice fondamentalista che ha, del resto, come controparte il rigurgito degli estremismi nazionalistici, le tratte degli esseri umani¹⁸. In uno scenario simile, l’appartenenza ad un credo religioso non è più né solo un fatto privato, né una discriminante pubblica, per così dire, che orienta la vita sociale di un individuo o la sua presa di posizione politica, ma piuttosto rappresenta una sorta di marcatura ontologica di riconoscimento che decide per l’accoglienza o meno dell’altro, dello straniero, di chi nutre una convinzione religiosa diversa dalla propria all’interno di una comunità¹⁹. La vera posta in gioco del pluralismo religioso non è più solo quella, dunque, di una tollerante coesistenza di varie religioni, ma la salvaguardia dell’alterità nella sua irriducibilità, fonte non di rado di aporie, sorgente decostruttiva di un’identità chiusa e solidificata in se stessa cui è chiesto, in modo non sempre indolore, di rinunciare all’insistenza del proprio sé per coltivare l’“attitudine” ad «un umanesimo della prossimità, della proesistenza, dell’esistere per gli altri e non per sé soltanto»²⁰. La questione è infatti

18 Tomasi individua in relazione a questo complesso mosaico due esigenze di cui il pluralismo religioso, come realtà da attuare o parzialmente in atto, è portatore. Da un lato, non bisogna «sottovalutare l’universalità dei diritti umani», rischio cui si può incorrere nel paragonare «culture giuridiche e umane profondamente diverse» quasi a volere stabilire quale debba essere assunta a modello cui le altre devono conformarsi. Dall’altro, è necessario individuare una direzione per l’integrazione di chi arriva in un’Europa che di suo, in fondo, è «pluralista nella sua cultura e nei suoi stili di vita», ma che tende a rapportarsi verso il migrante smentendo fattualmente questo suo carattere. A ciò si aggiunge la questione di «come accomodare l’identità religiosa dei nuovi arrivati, che implica un diritto al suo esercizio nella vita pubblica, con la laicità proclamata e attuata praticamente da tutti gli Stati europei» (S.M. Tomasi, *Migranti oggi: diritti umani e dignità dell’uomo in un contesto di pluralismo religioso*, in M. Naro [a cura di], *Ero forestiero e mi avete ospitato. Umanesimo e migrazioni nel Mediterraneo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2016, pp. 38-39). Come a dire: se è un diritto anche informare la propria esistenza secondo il proprio credo religioso, con che strumenti attuare il transito di chi ritiene di dovere vivere professando le proprie credenze religiose come prassi comportamentali civiche entro una cultura fortemente laicizzata di individui le cui convinzioni religiose in linea di principio devono restare un fatto privato, pena la perdita della neutralità laica della democrazia e, quindi, anche il diritto di altri a non volere aderire a quelle credenze? Illuminante a tal riguardo quanto sottolinea Prini. Se l’identità risulta da un’interazione del sé con l’alterità nel bilanciamento di «dinamiche di auto-presentazione offerte dal sé con quelle di etero-riconoscimento ricevute», nella consapevolezza che questo bilanciamento non è stabile, ma «costantemente inserito in processi ermeneutici di rinnovata comprensione ed inesausto mutamento» (A. Prini, *Tra l’escludere e l’accogliere. Il contributo delle religioni alla sfida della convivenza ragionevole*, in G. Lingua [a cura di], *op. cit.*, p. 81), l’identità religiosa è di contro, per struttura, “statica”, in quanto espressione di un «regno di intangibilità e [...] autonomia di una sfera privata e interiore, all’interno della quale il singolo individuo può esercitare la propria credenza verso ciò che ritiene più valido rispetto al dettato della sua coscienza, senza doverlo porre al vaglio di una valutazione esterna e pubblica» (*ibid.*, p. 82). Quando un cittadino si fa avanti nello spazio intersoggettivo con la sua identità religiosa rispetto a cui non è disponibile a fare compromessi indubbiamente sorge un problema, malgrado proprio la sfera del vissuto religioso sia luogo radicale di relazione con un’alterità assoluta irriducibile a sé che, per questo stesso, dovrebbe avere formato il soggetto come “abile” ad apertura di sé ad altro da sé).

19 Come marcatore ontologico di identità la religiosità o meno di un individuo si affianca alla «pluralità di sfere di valore a livello individuale e sociale» (S. Carletto, *Il post-secolare: un equivoco che dà a pensare*, in G. Lingua [a cura di], *op. cit.*, p. 35).

20 M. Naro, *A mo’ di premessa. Quando ti abbiamo visto forestiero e ti abbiamo ospitato?*, in Id. (a cura di), *Ero forestiero e mi avete ospitato*, cit., p. 9. È interessante rilevare che la prospettiva del pluralismo religioso va oltre la semplice prospettiva della società secolare sancita dal diritto della libertà individuale di culto, ma ha di mira la salvaguardia del volto umano di una società con la messa in comune di valori condivisi dai vari credi religiosi. Segno di questo mi pare che sia il diverso calibro che l’evangelizzazione cristiana oggi assume. Se l’apertura agli altri avviene all’origine del cristianesimo come determinata dall’ordine di parlare a tutte le genti per portare la parola di Dio anche agli stranieri, oggi il cristiano si fa promotore attivo del pluralismo come spazio di accoglienza, di cura, di presa in carico di ogni uomo, senza dunque avere di mira la conversione dell’altro, ma tutt’al più la

una questione umana e ciò almeno sotto due profili. Il primo riguarda la possibilità, che è diritto inalienabile di ciascuno, di «“inventarsi la propria identità»²¹. Il secondo concerne la sfida all’indifferenza che è il rischio-deriva cui può condurre la laicità, se assunta come «indifferenza assiologica di fronte a tutte le proposte possibili»²². Dove non c’è discriminazione, dove tutto può essere ammesso, il pericolo di sfociare invece proprio nell’irrazionalità e, dunque, nell’intolleranza stessa, non è poi così ipotetico, così come ha ben messo in luce Fabris nel sottolineare come la laicità dello spazio socio-politico non può tradursi nell’indifferenza etica di una società²³. Altrettanto presente è il rischio di negare allo stato democratico la sua stessa rilevanza pratica come sottolinea con precisione Zamagni: se per garantire la propria laicità, lo stato si riducesse ad un «insieme di procedure razionali», negandosi il compito di «distinguere tra opzioni che riguardano il bene» per poterle accogliere tutte, rinuncerebbe contestualmente all’esercizio di interventi o alla presa di decisioni che abbiano come fine il bene comune, che chiaramente non può essere assunto solo come la somma di ciò che è bene per ogni singolo elemento della comunità, posta la contraddizione che può sorgere fra i vari tipi di bene individuale. La conclusione è, dunque, che «una visione puramente procedurale della democrazia conduce a contraddizioni pragmatiche, alla lunga insostenibili»²⁴. La domanda urgente che, quindi, si pone per la società multietnica post-secolare di tipo occidentale è come approntare soluzioni che rispettino la libertà individuale di ciascuno, senza che la tolleranza sfoci nell’indifferentismo etico verso l’umano. In altri termini, la questione del pluralismo religioso è più che mai oggi la questione di come attuare proprio quella «grande sequela» che, come scrive Vigna, sta al cuore della vita etica contro la deriva della sua «grande trasgressione»²⁵. La sfida del pluralismo religioso si configura come l’impegno per la costruzione di rapporti di riconoscimento reciproco, ossia relazione in cui «[c]iò che io riconosco nell’altro è la sua infinità di destino e quindi la sua natura di fine in sé»²⁶. È proprio qui, a mio avviso, che il dialogo fra le religioni, quale strumento reale per una cultura del pluralismo religioso, offre un paradigma di riflessione importante a partire da una sorta di rivoluzione epistemologica che sta alla

testimonianza del messaggio d’amore su cui forgia la propria esistenza nell’ascolto della parola divina.

21 S. Zamagni, *La questione della laicità nella società dopomoderna*, in S. Zamagni - A. Guarnieri (a cura di), *Laicità e relativismo nella società post-secolare*, il Mulino, Bologna 2009, p. 9. Nota Zamagni che la libertà così intesa, come possibilità ontologica auto-poietica, proprio perché include l’individuazione del sé anche nella sua determinazione religiosa, rimette in discussione «il principio liberale di una neutralizzazione» dello spazio pubblico «come risposta al multiculturalismo» (*ibidem*). Se, cioè, la libertà di culto chiede da un canto che lo spazio pubblico sia neutro rispetto alle scelte individuali religiose di ciascuno si da poterle accogliere tutte, dall’altro, però, mina la neutralizzazione in quanto ogni individuo, come ogni etnia o comunità religiosa, rivendica un suo riconoscimento nello spazio pubblico, che a questo punto è *eo ipso* già informato dalla presenza di quella individualità religiosa (singola o collettiva).

22 *Ibi*, p. 11.

23 Cfr. A. Fabris, *Filosofia delle religioni. Come orientarsi nell’epoca dell’indifferenza e dei fondamentalismi*, Carocci, Roma 2012. Fabris caratterizza la nostra epoca come quella delle “religioni-fai-da te” e del “grande supermercato delle religioni”, dove ciascuno sceglie o si crea una propria forma di religiosità in risposta alla propria crisi di senso. È scontato notare che una simile scelta travisa il senso dell’esperienza del vissuto religioso come risposta ad una manifestazione della trascendenza, ad una teofanía come anche il senso della fede come atto volontario, libero e individuale.

24 S. Zamagni, *La questione della laicità nella società dopomoderna*, cit., p. 18.

25 «La grande sequela della vita etica sta [...] nel coltivare per me il desiderio di un altro desiderio (in quanto sta come per me), cioè di una soggettività altra. Di un altro uomo, di un’altra donna. Anzi, di tutti gli uomini e di tutte le donne in cui possiamo imbatterci nella nostra esistenza» (C. Vigna, *Etica della laicità e laicità dell’etica*, in S. Zamagni - A. Guarnieri [a cura di], *op. cit.*, p. 38).

26 *Ibidem*.

sua base come sua condizione di possibilità imprescindibile.

La prima espressione di questa svolta è il diverso significato della nozione di verità con il differente calibro che assume la “pretesa” di verità di cui ogni fede, con il relativo contenuto dottrinario ad essa agganciato, è portatrice. Il fatto che questa modulazione dentro il sapere teologico, imprescindibile protagonista del dialogo interreligioso, sia figlia della svolta epistemologica della postmodernità è forse poco rilevante, nella misura in cui la verità, di cui la religione si crede espressione, attinge la sua forza di validità dalla fonte originaria stessa, la Trascendenza, di cui si nutre. Questa fonte, nondimeno, non compare nella sua manifestazione come un dato “chiaro e distinto” dal punto di vista eidetico-concettuale, costituendo piuttosto quel caso di saturazione della fenomenalità che, con Marion, possiamo descrivere come “fenomeno la cui intuizione satura l’intenzione”²⁷. Ciò comporta che la verità non è più appannaggio del soggetto credente come suo garante in grado di cogliere il vero con la potenza del suo intelletto.

La consapevolezza dell’assenza di un’intellegibilità nozionale del divino, secondo quel suo carattere di irrazionalità così bene illustrato da Otto²⁸, non è, però, propriamente frutto della svolta postmoderna, ma piuttosto risulta da una processualità ermeneutica interna allo stesso sapere teologico, che si rimodula via via, rinunciando ad esercitarsi nella forma di un discorso razionale di tipo argomentativo apodittico votato alla dimostrazione delle verità di fede, per operare una sorta di passo indietro, tramite cui recupera la sua vocazione originaria in quanto «apertura antropologica»²⁹. Come scrive Naro, «[p]arlare [...] del dialogo interreligioso significa tentare una ricollocazione “teologica” della stessa teologia delle religioni»³⁰. In tale ricollocazione la teologia supera le sue stesse istanze apologetiche per farsi prassi dialogica, in cui l’apertura all’altro è insieme un movimento conoscitivo di sé oltre che dell’altro, se «[c]onoscersi e conoscere sono, sul piano del confronto e del dialogo interreligioso, due dinamiche che si accompagnano e si coimplicano sempre a vicenda»³¹. Questo aspetto della conoscenza di sé non è secondario, perché è il luogo in cui ogni religione attiva un

27 Rimando qui solo a J.-L. Marion, *De surcroît. Études sur les phénomènes saturés*, Puf, Paris 2015. Accenno solo al fatto che, rielaborando le nozioni husseriane di intuizione e intenzionalità e recuperando il senso kantiano dell’intuizione, Marion concepisce saturo il fenomeno la cui manifestazione sul piano della nostra esperienza sensibile oltrepassa la nostra possibilità di una sua concettualizzazione e presa eidetica.

28 Cfr. R. Otto, *Il sacro*, tr. it. di E. Buonaiuti, SE, Milano 2009.

29 Tale apertura all’uomo è per Mancini costitutiva della teologia: «Nel suo stadio sorgivo la “teologia” non è una disciplina, un settore di quel fenomeno totale e complesso che è la religione; è piuttosto l’attitudine a pensare Dio, radicata nell’apertura umana verso un senso che possa giustificare l’esistenza e il mondo stesso» (R. Mancini, *La nonviolenza della fede. Umanità del cristianesimo e misericordia di Dio*, Queriniana, Brescia 2015, pp. 62-63). Per un’analisi della teologia del dialogo interreligioso cfr. M. Naro, *Portarsi dentro l’altro, portarsi l’altro dentro. Teologia del dialogo interreligioso*, in Id. (a cura di), *Ero forestiero e mi avete ospitato*, cit., pp. 91-136. Naro analizza molto bene lo slittamento dell’assetto epistemologico e metodologico della teologia contemporanea, che abbandona il «tenore essenzialistico» del pensiero metafisico per introitare un metodo ermeneutico «attento al valore della storia e delle situazioni concrete» sulla base di una «circolarità fra l’esperienza del credente attuale e l’esperienza credente fondatrice di cui le fonti sono memoria e testimonianza» (*ibid.*, p. 106). Altro sintomo di questa svolta metodica è il passaggio dal metodo deduttivo, secondo cui la teologia procede da un «assiomatica generale desunta dall’orizzonte metafisico o anche dalla rivelazione divina» (*ibid.*, p. 107), per abbracciare la via induttiva che prende il suo avvio dalla storia delle concrete esperienze religiose degli uomini.

30 M. Naro, *Il cristianesimo e le religioni. Spunti per ripensare la questione della “vera religione”*, in Id. (a cura di), *La teologia delle religioni oltre l’istanza apologetica*, Città Nuova, Roma 2013, p. 10

31 *Ibid.*, p. 15.

proprio ripensamento, che è riflessione sull'ermeneutica dei testi sacri e, dunque, sulla costruzione di tutti quei valori che dai testi sono tratti fuori. Riconoscere da parte di una religione che la propria interpretazione dei testi fondativi è suscettibile di modifiche, di correzioni, di revisioni è l'atto in grado di sprigionare quel potenziale dialogico di apertura all'altro che è indispensabile per la pratica del dialogo interreligioso e, dunque, per la promozione di una cultura del pluralismo religioso. In questa possibilità della conoscenza di sé in relazione ad altro e in dialogo con l'altro da parte di una religione emerge un senso diverso e quanto mai fecondo dell'oggettività di una verità. È ancora una volta Naro a precisare questa diversa valenza dell'oggettività in un'analisi calibrata sul cristianesimo, ma valida per ogni religione, nella misura in cui ciascuna avanza un'esigenza di verità. Nel dialogo interreligioso il prezzo da pagare non può essere la rinuncia alla presa di verità; piuttosto in ballo è una sorta di arditezza epistemologica che faccia presa non sulla convinzione di «possedere la verità su Dio», ma su «una qualità-altra dell'oggettività»³², che è la capacità della «soggettualità»³³ di «compiere una *metanoia*, un oltrepassamento del proprio antico modo di usare [...] la ragione, per non ridurre più a sé l'Oggetto ma per condursi all'Oggetto»³⁴, secondo un'idea della verità – certamente debitrice alla fenomenologia di matrice heideggeriana – come luogo della manifestazione delle cose e della custodia e cura della loro svelatezza nella nostra esistenza.

Esporsi al dialogo interreligioso significa, pertanto, per le religioni – e le relative teologie – non tanto avocare a sé, quasi a garantire così il diritto della propria verità, il rimando esclusivo ad un assoluto divino, che di per sé dovrebbe invece essere espressione di una relazione di affidamento ad un'alterità irriducibile e inconoscibile compiutamente, quanto piuttosto operare una trasposizione in orizzontale di una relazione di apertura in verticale. Quell'apertura ed affidamento, cioè, che si realizza in un movimento che va dall'umano al divino (e dal divino all'umano) andrebbe praticata dall'umano all'umano, se si riconosce che ogni religione, in effetti, è «persistentemente mettere in questione il senso della razionalità che la connota, domandare veramente di sé a se stessa mettendosi a prova, nell'ascolto delle altre religioni e nella silenziosa eloquenza della testimonianza agli altri»³⁵. Forse è, qui, in conclusione che emerge un senso originario e non banale della laicità che, per come comunemente intesa nel togliere fuori gioco l'apporto delle religioni alla sua realizzazione, si considera la sola dimensione entro cui è possibile concretare lo spazio del pluralismo religioso come uno degli antidoti ai conflitti, alla violenza, alla crudeltà del nostro tempo.

Opporre uno statuto laico ad uno religioso significa dimenticare che il credente, che è veramente attraversato esistenzialmente dall'enigmatica relazione con l'alterità dell'assoluto, vive di un «esercizio individuale e pubblico di libero discernimento critico, [di] un'autonomia conoscitiva ed etica instancabilmente capace di dubbio e di

32 *Ibi*, pp. 25-26.

33 Per *soggettualità* Naro intende il far corpo unico esistenzialmente con la manifestazione di ciò che, altro da sé, si manifesta nella sua oggettività: «La soggettualità [...] coincide con l'oggettività stessa, in quanto significa l'assunzione personale di quella oggettività (o anche il coinvolgimento personale di quella oggettività) non più soltanto pensata o subita, ma anche accettata esistenzialmente e perciò veramente vissuta» (*ibidem*, p. 30).

34 *Ibidem*, p. 29.

35 M.A. Spinosa, *Le religioni e la verità: un'analisi filosofica*, in M. Naro (a cura di), *La teologia delle religioni*, cit., p. 96. Spinosa sottolinea che il testimone vive in una continua traduzione esistenziale di sé nell'esporsi nella parola e nell'azione: «Il "dire" del testimone è [...] non certificazione autorevole, bensì *il farsi della verità*. Il testimone *realizza* la verità, la "rende vera", la "verifica" con le sue parole e i suoi gesti [...] esistendo. Con ciò non la "impone" affatto: semmai *si espone* e "incarna" la verità, in un rapporto di inclusione che non esclude nessuno» (*ibidem*, p. 95).

interrogazione»³⁶. Come è noto, laico è all'origine il semplice fedele non ordinato o consacrato alla vita religiosa³⁷. In tal senso, laico è chiunque «ama respirare in campo aperto dove la posta in gioco è la fedeltà creativa a ricchezze umane che non finiamo di scoprire»³⁸. In quest'ottica, proprio il religioso, che vive dell'apertura incondizionata all'alterità, può con ogni giusto diritto dichiarare come proprio il carattere della laicità. È in questo spirito laico delle religioni, come protagoniste del loro entrare in dialogo, che lo scenario del pluralismo religioso, cui il loro incontro può condurre, appare come un “nuovo umanesimo” secondo quel senso peculiare dell'espressione lanciato dai vescovi italiani durante il V Convegno Ecclesiale Nazionale svoltosi nel novembre 2015 a Firenze. Il *nuovo umanesimo*, di cui il pluralismo religioso incarna lo spirito, è realtà «capace di fondare un progetto comune di convivenza civile, in spirito di reciprocità personale e sociale, solidale e responsabile [...], concreto e aperto a una concezione trascendente della persona e dei suoi rapporti con gli altri»³⁹. La realizzazione di una simile realtà chiede certamente non solo «ermeneutiche di qualità»⁴⁰, ma anche ovviamente un minimo di fiducia nell'alterità, posto che in effetti «[i]l cuore dell'enigma insito nelle relazioni umane consiste in qualcosa che ci sfugge, che non riusciamo ad indicare, perché non ha un nome»⁴¹. Certo, la fiducia è una scommessa, di cui non possiamo dare una dimostrazione e in cui è in gioco la nostra disponibilità «attraverso un esercizio di responsabilità a sperimentare che la relazione interpersonale è un bene da custodire e da coltivare, perché ne va di mezzo il senso del nostro essere al mondo»⁴². Non credo, tuttavia, che ci siano poi tante altre strade, oggi, per una fraternità pluralista che sia capace di superare la mera convivenza, che non si riduca ad una vaga filantropia, che sia creatrice di una dimensione umana a favore di tutti.

36 G. Palumbo, *Tra riconoscenza ed emancipazione: riflessioni sullo spirito della laicità*, in M. Naro (a cura di), *Il filosofare per le religioni. Un contributo “laico” al dialogo interreligioso*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2016, p. 57.

37 Tra i tanti studi in merito rimando qui solo a F. Traniello, *Peregrinazioni storiche della laicità*, in «Filosofia e teologia», 2 (2007), pp. 239-250.

38 G. Palumbo, *op. cit.*, p. 59.

39 B. Sorge, *Periferia, frontiera, fronte: l'umanesimo concreto sulla rotta delle migrazioni mediterranee*, in M. Naro (a cura di), *Ero forestiero e mi avete ospitato*, cit., p. 47.

40 Cfr. A. Grillo, *Umanità minore: teologia della piccolezza e umanesimo*, in Id. (a cura di), *Ero forestiero e mi avete ospitato*, cit., p. 82.

41 P. Donati, *Fede, fiducia. L'enigma di una relazione vitale*, in «Hermeneutica», (2015), p. 100.

42 A. Pieretti, *La fiducia come scommessa*, in «Hermeneutica», 2015, p. 220.

Agostino Portera

Dialogo interreligioso e pedagogia interculturale

1. Pluralismo religioso o scontro di civiltà?

Seguendo i fatti di cronaca degli ultimi decenni, uno degli aspetti di cocente attualità pare essere lo scontro fra religioni differenti. A Parigi, l'8 gennaio del 2015, due uomini armati di Kalashnikov (e un loro complice), gridando "Allah u akbar" ("Dio è grande"), hanno fatto irruzione nella redazione del settimanale satirico Charlie Hebdo, sparando indiscriminatamente contro i presenti, uccidendo dodici persone e ferendone una decina, di cui la metà gravemente. Gli attentatori, incappucciati e vestiti di nero, parlavano perfettamente il francese. Nella strage sono morti quattro dei vignettisti del giornale: il direttore Stephan Charbonnier (in arte "Charb"), Jean Cabut ("Cabu"), Tignous e Georges Wolinski. Usciti dalla sede, i terroristi hanno ucciso due poliziotti e sono fuggiti con un'auto. La "colpa" del giornale e dei giornalisti è di pubblicare caricature a sfondo religioso, fra cui quella del profeta Maometto. Il giorno dopo, Amedy Coulibaly, uno dei fondamentalisti killer, si è barricato (armato e con ostaggi) in un supermercato ebraico kosher di Vincennes, cittadina alle porte di Parigi. Assieme all'assalitore, ucciso dalla polizia, muoiono anche quattro delle persone sequestrate. L'autore del massacro, in un video pubblicato sul web, ha sostenuto di essere membro dell'Isis e che puntava a compiere una strage in un asilo ebraico. Qualche giorno dopo, il 10 gennaio, in un mercato di Maiduguri, capoluogo dello stato nigeriano di Borno, una bambina di dieci anni imbottita di esplosivo, salta in aria uccidendo venti persone e ferendone circa cinquanta. Il giorno dopo, il bersaglio principale dei terroristi è stato un mercato di telefonia mobile nella cittadina di Potiskum, nello stato nord-orientale di Yobe, dove due bambine poco sopra i dieci anni sono esplose fra la folla. Il bilancio è di tre morti e di circa quaranta feriti. Il primo episodio in cui si è fatto ricorso a bambine-kamikaze risale al 10 dicembre 2014, quando una tredicenne rifiutò di farsi detonare in un mercato di Kano e raccontò di essere stata "reclutata" dal padre per servire il "califfato" di Boko Haram.

Nel suo testo *The Clash of Civilisations and the Remaking of World Order*, pubblicato nel 1996, S.P. Huntington, professore alla Harvard University e presidente della Harvard Accademy for International and Area Studies, esplicita la tesi che nel nuovo millennio abbiamo bisogno di un nuovo modello in grado di dare spiegazioni soddisfacenti ai fatti inediti che avvengono, poiché quelli precedenti non sono più in grado di farlo. A parere dell'autore⁴³, gli scontri fra civiltà sono fortemente connessi con le specificità religiose, che nell'ultimo periodo sperimentano un rifiorire, come risposta al laicismo e al relativismo morale. Persino i fondamentalismi, in particolare di matrice islamica, sarebbero un modo per superare il disorientamento e la perdita d'identità causate dalla rapida introduzione di modelli politici e sociali di stampo occidentale (laicismo, scientismo, sviluppo economico).

Nonostante le tesi di S.P. Huntington risultino allarmistiche e fuorvianti (vd. riflessione nelle pagine successive), sicuramente oggi le differenze religiose costituiscono una delle più grandi sfide da affrontare. Se per religione si intende l'insieme di credenze, come espressione di fede e assunzione assoluta di verità, il religioso (ma anche il laico

43 S.P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano 2000, pp. 135-136.

o la persona atea) non può esimersi dal collocare la fede o non fede altrui nell'errore. Il conflitto risulta, pertanto, ineludibile⁴⁴.

⁴⁴

C. Rovelli, *La realtà non è come ci appare*, Cortina, Milano 2014.

Grazie alle recenti scoperte nel campo della fisica, oggi è possibile superare con certezza i concetti di tempo e di spazio (è stato possibile misurare delle differenze di orario in diversi luoghi della terra) ipotizzati da Newton e presenti anche nella filosofia Kantiana. Nello stesso modo in cui l'universo è concepito in termini relazionali (tutti gli elementi si sviluppano e crescono in maniera interattiva) da più prospettive – quella laica e scientifica di L. Smolin, ma anche dai cattolici C. Rovelli⁴⁵ e C. Molari⁴⁶ - si ribadisce che oggi è necessario che tutte le religioni, ma anche le visioni atee, compiano uno sviluppo verso un approccio *relazionale* incentrato al dialogo e al confronto reciproco. Tale approccio dovrebbe riuscire a considerare la diversità e il pluralismo non come ostacolo o limite da superare o da combattere (persino con atti terroristici), bensì come realtà ineludibile e come opportunità di crescita e di arricchimento comune⁴⁷. Negli ultimi decenni un contributo particolarmente significativo alla promozione dell'incontro e del dialogo interreligioso potrebbe e dovrebbe provenire dall'educazione. Specie se intesa in maniera interculturale.

2. *Cenni sulla pedagogia interculturale*

Come ho avuto l'opportunità di esplicitare meglio in altri scritti⁴⁸, oggi persiste un disperato bisogno di cultura (intesa come conoscenza), di educazione (azione pratica) e di pedagogia (riflessione teorica sull'educativo). L'approccio pedagogico interculturale costituisce una rivoluzione copernicana rispetto al modo di concepire l'alterità, l'educazione e la pedagogia nella società complessa: rappresenta la risposta educativa più idonea e preparata alla globalizzazione e all'interdipendenza planetaria, alla crescente compresenza di usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni differenti. Inoltre, costituisce anche un valido antitodo a individualismo, scientismo, relativismo e neoliberalismo imperanti nel tempo presente. Tale cambiamento di paradigma ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o malattia, prendendo atto della continua evoluzione, della dinamicità di ogni cultura e di ogni singola identità delle persone umane, considerando l'alterità in termini di *risorsa* e riconoscendo l'opportunità di arricchimento e di crescita personale e collettiva che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti.

Mentre l'approccio multiculturale sottolinea le differenze e quello transculturale tiene conto soprattutto delle comunanze, la pedagogia interculturale si colloca tra universalismo e relativismo, ne recepisce tutti i vantaggi, ma tiene conto anche dei limiti e dei rischi. Superando le strategie volte a conoscenza e rispetto (vicino alla multicultura) e allo sviluppo di regole e leggi comuni (transcultura), il prefisso *inter* specifica l'intervento educativo richiesto: interazione, dialogo, scambio, confronto, apertura, reciprocità, solidarietà. In tal modo, si attribuisce un senso dinamico ai termini "cultura" e "identità", riconoscendo la diversità come fondamento della vita e valore precipuo. Da un'attenta analisi risulta evidente come anche l'identità religiosa (non solo in Italia ma in tutto il mondo; non solo quella cattolica, ma anche quella

45 C. Rovelli, *La realtà non è come ci appare*, Cortina, Milano 2014.

46 C. Molari, *Teologia del pluralismo religioso*, Pazzini, Roma 2012.

47 Cfr. anche Z. Bauman - S. Obirek, *Conversazioni su Dio e sull'uomo*, Laterza, Bari 2014.

48 A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013; Id., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento 2006; Id., *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2014⁸.

legata ad altre fedi, agnosta o dei non credenti) sia tutt'altro che omogenea e non subisca cambiamenti nel corso del tempo.

Su tale base, le riflessioni di S.P. Huntington, pur aiutando a comprendere parte del problema, presentano molti rischi. Anzitutto quello di dividere gli esseri umani per nazionalità o come appartenenti a delle civiltà distinte, forse anche gerarchicamente (ecco che rientra in maniera subdola il concetto di "razza"). Sul pianeta in cui viviamo, non esistono culture omogenee, né statiche, né tantomeno racchiudibili in continenti o Stati nazionali. La storia dell'uomo è una continua storia di migrazioni e la storia delle civiltà ha da sempre registrato un continuo intreccio di scambi e fertilizzazioni (anche se non sempre pacifiche). Altrettanto pericoloso, oggi, sarebbe definire in maniera così netta il "bene" dal "male". I fondamentalismi di cui si parlava all'inizio non sono riscontrabili solamente nel contesto islamico e sarebbe molto avventato, come per fortuna oggi è opportunamente ribadito da più fonti (anche religiose), associare l'Islam con tali gesti terroristici. Riflettendo sui suddetti fatti di cronaca, ritengo che spesso le diversità culturali, anche di ordine religioso, sono assunte come pretesto per giustificare atti di violenza la cui motivazione sarebbe da ricercare in maniera molto più differenziata. Nella stagione dei brutali atti terroristici, di matrice fascista o comunista, che hanno interessato molti Paesi europei e l'Italia negli Sessanta e Settanta, nessuno ha mai associato tali gruppi di persone con uno Stato nazionale, una religione o un partito politico. Grazie al loro isolamento da parte della maggioranza di cittadini, persino quelli di simile orientamento politico o culturale, è stato possibile debellare il terrorismo. Oggi, anche molti commentatori autorevoli paiono cadere nella trappola della semplificazione del complesso. Ossia, non considerano che singoli esseri umani o piccoli gruppi possono giungere a simili atti di violenza criminale disumana per vari motivi, diversi da quelli di carattere religioso o culturale: disturbi psichici, fanatismo, lotte di potere, interessi economici, condizionamento, manipolazione, ...

3. Dialogo interreligioso e Chiesa cattolica

In occasione del XXXVIII Convegno di Scholè (tenutosi a Brescia il 7-8 settembre 1999), a fronte dell'attuale processo di interdipendenza, di globalizzazione e di pluralismo religioso, tutti i principali relatori (H. Cavallera, L. Caimi, M. Laeng e G. Brambilla)⁴⁹ hanno ribadito l'importanza di un dialogo interreligioso. In particolare, in tale sede è emerso come nel mondo cattolico il concilio Vaticano II abbia rappresentato una pietra miliare. Sebbene esso non possa essere considerato «come un fungo nel deserto» (Brambilla), ma come una prosecuzione di un cammino avviato precedentemente, è altrettanto utile ribadire l'importanza storica, la forza innovativa, di tale evento, in cui è stato esplicitato come persino le "contaminazioni" culturali, oltre ad essere inevitabili, se gestite con opportuna coscienza e preparazione, possano innescare dei processi altamente costruttivi e arricchenti.

Dopo aver citato sopra i numerosi recenti attacchi da parte di fondamentalisti islamici (sia "agli infedeli" sia ai detentori di fede diversa, sia ai fedeli di altre aree del mondo islamico), anche volgendo lo sguardo verso la fede cattolica, per secoli la storia è stata prega di fenomeni violenti. Basti pensare ai periodi delle crociate, definite "guerre sante" contro i non credenti, dell'inquisizione in cui sono state perpetrare brutali

49 Atti del XXXVIII Convegno di Scholé, *La pedagogia cristiana del Novecento tra critica e progetto*, La Scuola, Brescia 2000.

torture o i tempi della caccia (e rogo) alle streghe. In seguito all'ultima guerra mondiale, la Chiesa protestante lanciò l'iniziativa di un incontro con i promotori delle altre religioni (Amsterdam, 1948). Il risultato, però, fu abbastanza negativo, non solo per la mancanza d'intesa fra le fedi presenti, ma anche per l'assenza ufficiale della Chiesa cattolica. Un cambiamento decisivo da parte della Chiesa cattolica nei confronti delle altre religioni avvenne proprio nel corso del Concilio ecumenico Vaticano II, quando, su suggerimento di papa Giovanni XXIII, la Chiesa decise di cambiare atteggiamento iniziando a ricercare più ciò che unisce che ciò che divide. L'accento è stato posto sull'importanza della reciproca conoscenza come possibilità di comprensione, di superamento di dissensi e per la collaborazione sui valori fondamentali e condivisibili. In tale contesto sono state promosse: l'unità dei cristiani⁹, la conoscenza fra cristiani e giudei⁵¹, la comprensione tra cristiani e musulmani⁵², nonché la cooperazione fra credenti e non credenti⁵³. Più avanti tali propositi sono stati sviluppati dai successivi pontefici, fra cui Papa Francesco rappresenta un esempio autentico di apertura e disponibilità al dialogo. Peraltra, negli ultimi anni, simili sviluppi in termini di favorire l'incontro e il dialogo interreligioso sono da registrare anche in molte altre religioni monoteiste, specie nel Buddismo, nell'Islam e nell'Ebraismo⁵⁴.

Come egregiamente analizzato da J.O. Beozzo, il cristiano Roncalli, grazie anche alla sua consolidata esperienza diplomatica in Oriente, ha esercitato «un influsso storico inversamente proporzionato alla breve durata del suo pontificato»⁵⁵ soprattutto per quanto attiene l'impegno alla pace e al dialogo interreligioso. Uno dei primi atti di papa Giovanni XXIII fu di dar vita a Roma - nonostante perplessità, stupori e resistenze – al primo sinodo diocesano di tutta l'età moderna (era dal 1461 che non si tenevano sinodi diocesani a Roma). Nonostante tale evento (celebrato tra il 24 ed il 31 gennaio 1960) si concluse come un fallimento «nei suoi contenuti e nei suoi effetti»,

9 «Per movimento ecumenico si intendono le attività e le iniziative che, a seconda delle varie necessità dalla Chiesa e l'opportunità dei tempi, sono suscite e ordinate a promuovere l'unità dei cristiani, come sono: in primo luogo, tutti gli sforzi per eliminare parole, giudizi e opere che non rispecchiano con equità e verità la condizione dei fratelli separati e perciò rendono più difficili le mutue relazioni con essi; poi, nei congressi che si tengono con intento e spirito religioso tra i cristiani di diverse chiese o comunità, il dialogo avviato tra esponenti debitamente preparati, nel quale ognuno espone più a fondo la dottrina della propria comunità e ne presenta con chiarezza le caratteristiche». Cfr. Concilio Vaticano II, *Decreto sull'Ecumenismo - Unitatis redintegratio*, Roma 21 novembre 1964, cap. II.

51 «Essendo così grande il patrimonio spirituale comune a cristiani e a giudei, questo sacro sinodo vuole promuovere e raccomandare tra loro la mutua conoscenza e stima, che si ottengono soprattutto con gli studi biblici e teologici e con un fraterno dialogo». Cfr. Concilio Vaticano II, *Dichiarazione sulle relazioni della Chiesa con le religioni non cristiane - Nostra aetate n. 4*, Roma 28 novembre 1965.

52 «E sebbene, nel corso dei secoli, non pochi dissensi e inimicizie sono sorti tra cristiani e musulmani, il sacrosanto sinodo esorta tutti a dimenticare il passato e a esercitare sinceramente la mutua comprensione, nonché a difendere e promuovere insieme, per tutti gli uomini, la giustizia sociale, i valori morali, la pace e la libertà» *Ibidem*.

53 «La Chiesa, poi, pur respingendo in maniera assoluta l'ateismo, tuttavia riconosce sinceramente che tutti gli uomini, credenti e non credenti, debbano contribuire alla retta edificazione di questo mondo, entro il quale si trovano a vivere insieme: il che non può avvenire certamente senza un sincero e prudente dialogo. Essa, pertanto, deplora la discriminazione tra credenti e non credenti che alcune autorità civili ingiustamente introducono, non volendo riconoscere i diritti fondamentali della persona umana» Concilio Vaticano II, *Gaudium et spes*, Roma 7 dicembre 1965.

54 K.C. Nweke, *Dialogues and Conflicts among Religious People: Addressing the Relevance of Interreligious Dialogue to the Common Public*, Peter Lang, Frankfurt 2017.

55 J.O. Beozzo, *Il clima estero*, in G. Alberigo (a cura di), *Storia del Concilio Vaticano II*, Il Mulino, Bologna 1995, p. 405, vol. I.

esso è da considerare come un validissimo tentativo di contrastare lo stato di secolare disgregazione in cui versava la diocesi⁵⁶.

Dall'analisi della situazione precedente al Concilio (considerando soprattutto il rapporto fra la Chiesa cattolica e le Chiese musulmana, ebraica, ortodossa ed il mondo marxista) emerge chiaramente la capacità di papa Giovanni non solo di focalizzare bene gli obiettivi da raggiungere (l'impellenza di instaurare rapporti pacifici, improntati sul dialogo e sull'ascolto tanto all'interno quanto, e soprattutto, all'esterno della Chiesa cattolica), ma di individuare anche con lungimiranza le metodologie più idonee⁵⁷.

a) Rapporti con il *mondo musulmano*. Nel periodo del Concilio vivevano nel mondo circa 400 milioni di appartenenti alla religione musulmana, distribuiti principalmente in Asia e in Africa, almeno dopo che l'islamismo è stato oppresso nei Paesi comunisti dell'Est, nei Balcani e nelle Repubbliche dell'Urss. I rappresentanti della religione musulmana, riconoscendo la difficoltà d'incontro a livello dogmatico, auspicavano un'alleanza con la Chiesa cattolica e il riconoscimento dell'Islam come religione rivelata, ribadendo l'importanza di combattere dei "comuni nemici": l'ateismo e il sionismo. Inoltre chiedevano un'alleanza per "liberare i luoghi sacri in Palestina", contrastando l'occupazione israeliana. D'altro canto, il mondo cattolico si mostrava poco interessato nei confronti degli appartenenti alla religione islamica. Segnatamente emergevano tre gruppi di rappresentanti della Chiesa cattolica: coloro che parlavano dell'Islam in termini aggressivi (es. vescovi in Sudan e in Algeria); quanti consideravano l'Islam oggetto di conquista missionaria; quelli (es. il vescovo Moloney, in Zambia) che, pur perseguitando intendi missionaristi, sostenevano che ciò dovesse avvenire in un clima di dialogo e di cooperazione⁵⁸.

b) Rapporto con il *mondo ebraico*. A fronte dei due grandi obiettivi ufficiali (la riforma interna della Chiesa e il dialogo interreligioso con le altre Chiese cristiane), l'annuncio del concilio non suscitò particolare interesse nel mondo ebraico⁵⁹. Inoltre molti ebrei provavano ancora risentimento per l'atteggiamento assunto dalla Chiesa cattolica nei confronti della *Shoa*, in cui è avvenuto lo sterminio di sei milioni di vittime e dal ritorno del popolo ebraico alla terra promessa (che ha innescato un crescente di guerre e conflitti con la popolazione palestinese e con gli altri Paesi arabi). Giovanni XXIII, avendo vissuto più di venti anni in Oriente e conoscendo bene la delicata situazione, avvisò la necessità di combattere l'antisemitismo e compì il "piccolo miracolo"⁶⁰ di avvicinare le due religioni. Uno dei primi gesti, in occasione della sua elezione al pontificato, fu di abolire l'appellativo *perfidus* dalla Liturgia del

56 Fra gli eventi precedenti al Concilio, in tema di dialogo interreligioso, sono inoltre da citare il *Congresso eucaristico mondiale di Monaco*, svoltosi dal 31 luglio al 7 agosto del 1960, che costituì una notevole opportunità di contatto e di incontro per numerosi cardinali e vescovi provenienti da tutto il mondo, nonché il *Consiglio ecumenico nelle chiese di New-Dehli*, in cui - dal 19 novembre al 5 dicembre del 1961 – si è svolta l'assemblea mondiale del Consiglio ecumenico di Ginevra. Malgrado la Chiesa cattolica restasse estranea al Consiglio, la Santa Sede decise di inviare all'assemblea un gruppo di "osservatori", superando in tal modo i passati atteggiamenti di diffidenza e di estraneità. Cfr. anche S. Ferrari, *I sinodi diocesani di A.G. Roncalli*, «Cr St», 9 (1988), pp. 113-133.

57 Per maggiori approfondimenti cfr. soprattutto J.O. Beozzo, *Il clima estero*, cit., pp. 411-430; A. Portera, *L'educazione religiosa interculturale*, cit., pp. 219-228.

58 E' interessante notare come nella fase preparatoria del Concilio il tema dell'Islam non sia presente, ma ritorna solo nel dibattito del secondo periodo.

59 Negli anni Sessanta vivevano tredici milioni di ebrei (di cui il venticinque per cento in Europa).

60 J.O. Beozzo, *Il clima estero*, cit., p. 417.

Venerdì Santo⁶¹ (1960); nel 1960 il papa accoglie 130 rappresentanti di una delegazione ebraica con la frase «Sono io, Giuseppe, il vostro fratello»; inoltre, nel 1962 a Roma, passando in macchina davanti alla sinagoga, Giovanni XXIII fece scoperchiare l'auto e benedisse un gruppo di ebrei che risposero con un caloroso applauso.

c) Rapporto con il *mondo marxista*. Prima del pontificato di papa Roncalli i rapporti della Santa Sede con i Paesi comunisti versavano in un clima di immobilismo, soprattutto a fronte delle persecuzioni religiose condotte da tali Stati e dall'intransigenza cattolica. In Italia era ancora in vigore il decreto del 1949, ribadito nel 1959, che escludeva dai sacramenti i cattolici che votassero per i comunisti o che dessero qualche contributo a tale partito. A differenza di Pio XII, Giovanni XXIII assunse un atteggiamento «meno ideologico e più concreto, meno politico e più pastorale e, pertanto, aperto al dialogo»⁶². Fra gli atti concreti si ricordano: in un'omelia del gennaio del 1959 il papa evoca le sofferenze a cui è sottoposta la Chiesa ed il mondo cattolico nei Paesi comunisti (precedentemente la Chiesa in Cina aveva consacrato alcuni nuovi vescovi scelti localmente senza accordo con Roma e Pio XII aveva condannato duramente questo scisma); dopo la morte del cardinale Stepinac di Zagabria (10 febbraio 1960) il papa chiede al cardinale König di essere presente, a suo nome, ai funerali ed esprime pubblico ringraziamento alle autorità jugoslave per aver concesso la pubblica celebrazione⁶³; il papa non cede alle pressioni internazionali a favore di una scomunica di Fidel Castro, in seguito alla rivoluzione cubana del gennaio del 1959 e alle riforme agrarie che portarono all'espropriazione di molte proprietà nordamericane.

d) Rapporto con la *chiesa ortodossa*. Nel periodo precedente al Concilio la Santa Sede e Mosca non avevano relazioni diplomatiche. Il papa Roncalli decise di far partecipare al Concilio anche i patriarchi di Mosca, Romania, Bulgaria e Polonia, chiedendo di far pervenire l'invito mediante il patriarca di Costantinopoli. Nel luglio del 1961 il patriarcato di Mosca esprime un *non possumus* all'invio dei propri osservatori. Successivamente, durante l'incontro a New Dehli, il patriarca di Mosca, Nikodim, esprime l'intento di stabilire rapporti di fratellanza fra le due Chiese e spiega che non gradiva la mediazione di Costantinopoli; dopo un successivo invito diretto «l'accettazione non si fa attendere»⁶⁴.

Pertanto, grazie soprattutto ai preziosi impulsi di papa Giovanni XXIII (dal 1959 al 1962), sapientemente sostenuti e rinvigoriti da papa Paolo VI (dal 1963 in poi), il Concilio può essere considerato un momento di apertura della Chiesa cattolica ai contenuti pedagogici interculturali. Fra le parole chiave si trovano: *riconciliazione*: l'eretico diviene fratello; si inizia a *ricercare più ciò che unisce* che ciò che divide; il diverso non va assimilato o allontanato, ma “*conosciuto*” e “*riconosciuto*” mediante *incontro, ascolto e dialogo*. Ponendo l'accento sull'importanza della reciproca conoscenza come possibilità di comprensione, di superamento di dissensi e per la collaborazione sui valori fondamentali e condivisibili, si pongono anche le fondamenta

61 Fino alla Settimana Santa del '59, nella preghiera d'intercessione della liturgia del venerdì santo, i cattolici dicevano: «Preghiamo anche per i perfidi giudei...».

62 *Ivi*, p. 422.

63 A. Stepinac fu nominato cardinale nel 1952 da Pio XII; il regime (che nel 1946 aveva condannato Stepinac a sedici anni di lavori forzati) considerò tale atto come una provocazione e ruppe le relazioni diplomatiche con il Vaticano (cfr. anche H.J. Stehle, *Eastern Politics of the Vatican 1917-1979*, Ohio University Press, Ohio 1981).

64 *Ivi*, p. 428.

per un discorso di educazione interreligiosa a carattere interculturale⁶⁵. Ecco alcuni esempi:

a) «Per movimento ecumenico si intendono le attività e le iniziative che, a seconda delle varie necessità dalla Chiesa e l’opportunità dei tempi, sono susciteate e ordinate a *promuovere l’unità* dei cristiani, come sono: in primo luogo, tutti gli sforzi per *eliminare parole, giudizi e opere* che non rispecchiano con equità e verità la condizione dei fratelli separati e perciò rendono più difficili le mutue relazioni con essi; poi, nei congressi che si tengono con intento e spirito religioso tra i cristiani di diverse chiese o comunità, il *dialogo* avviato tra esponenti debitamente preparati, nel quale ognuno espone più a fondo la dottrina della propria comunità e ne presenta con chiarezza le caratteristiche»⁶⁶.

b) «Essendo così grande il patrimonio spirituale comune a cristiani e a giudei, questo sacro sinodo vuole promuovere e raccomandare tra loro la *mutua conoscenza e stima*, che si ottengono soprattutto con gli studi biblici e teologici e con un fraterno dialogo»⁶⁷.

c) «E sebbene, nel corso dei secoli, non pochi dissensi e inimicizie sono sorti tra cristiani e musulmani, il sacrosanto sinodo esorta tutti a dimenticare il passato e a esercitare sinceramente la *mutua comprensione*, nonché a difendere e *promuovere* insieme, per tutti gli uomini, *la giustizia sociale, i valori morali, la pace e la libertà*»⁶⁸.

d) «La Chiesa poi, pur respingendo in maniera assoluta l’ateismo, tuttavia riconosce sinceramente che *tutti gli uomini, credenti e non credenti, debbano contribuire alla retta edificazione di questo mondo, entro il quale si trovano a vivere insieme*: il che non può avvenire certamente senza un sincero e prudente *dialogo*. Essa, pertanto, *deplora la discriminazione* tra credenti e non credenti che alcune autorità civili ingiustamente introducono, non volendo riconoscere i *diritti fondamentali della persona umana*»⁶⁹.

Grazie al percorso intrapreso da Giovanni XXIII e proseguito da Paolo VI nell’ambito del Concilio, si è assistito anche ad una vera e propria correzione di rotta, intraprendendo la strada del dialogo, della comprensione e del rispetto di tutte le forme di diversità di credo e di culto religioso. Tutto ciò ha dato vita ad un nuovo corso d’acqua, pura e limpida, agevolato e rinvigorito dai successivi pontefici.

Giovanni Paolo II ha confermato le finalità del Concilio: nella *Redemptor Hominis*⁷⁰ parla dei «tesori della religiosità umana» e del «magnifico patrimonio dello spirito umano, che si è manifestato in tutte le religioni» (6.12); nella *Redemptoris Missio* afferma che «la presenza e l’attività dello Spirito non toccano solo gli individui, ma la società e la storia, i popoli, le culture, le religioni» (28); negli anni successivi riconosce elementi positivi in tutte le religioni nelle esortazioni apostoliche post-sinodali *Ecclesia in Africa* (1995), *Ecclesia in America* (1999), *Ecclesia in Asia* (1999), dove ribadisce che «L’Asia è anche la culla delle maggiori religioni del mondo, quali il giudaismo, il cristianesimo, l’islamismo, l’induismo. È luogo di nascita di molte altre

65 Per cogliere gli elementi di pedagogia interculturale che possono essere desunti dai documenti del Concilio cfr. soprattutto L. Secco - A. Portera (a cura di), *L’educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, Cedam, Padova 1999.

66 Concilio Vaticano II, *Decreto sull’ecumenismo*, cit.

67 Concilio Vaticano II, *Dichiarazione sulle relazioni della Chiesa con le religioni non cristiane*, cit.

68 *Ibidem*.

69 Concilio Vaticano II, *Gaudium et spes*, cit.

70 Giovanni Paolo II, *Redemptor hominis*, Paoline Editoriale Libri, Roma 1998.

tradizioni spirituali, quali il buddismo, il taoismo, il confucianesimo, lo zoroastrismo, il gianismo, il sikhismo e lo shintoismo» (6), *Ecclesia in Oceania* (2001), nonché nell'enciclica *Fides et Ratio* (1998), dove riconosce domande simili «negli scritti sacri di Israele, ma compaiono anche nei Veda non meno che negli Avesta; li troviamo negli scritti di Confucio e di Lao Tze come pure nella predicazione di Tirthankara e di Buddha» (1)71.

Papa Benedetto XVI si è sempre battuto contro il relativismo di idee e di fede. Indicazioni esplicite si trovano, per esempio: a) nel messaggio dopo la messa concelebrata con i cardinali (20 aprile 2005), dove afferma «Non risparmierò sforzi e dedizione per proseguire il promettente dialogo avviato dai miei venerati Predecessori con le diverse civiltà, perché dalla reciproca comprensione scaturiscano le condizioni di un futuro migliore per tutti»; b) nel suo *discorso ai partecipanti alla x assemblea plenaria del pontificio consiglio per il dialogo interreligioso* (7 giugno 2008); c) nella lettera a Marcello Pera pubblicata nel libro *Perché dobbiamo dirci cristiani*⁷², dove ha scritto che è necessario un «dialogo interculturale che approfondisca le conseguenze culturali delle idee religiose di base»⁷³.

Infine, papa Francesco potrebbe essere considerato come ideale ambasciatore fra le culture. Bergoglio ha da sempre intrapreso un dialogo interreligioso sincero e rigoroso riferito ai principi pedagogici interculturali con laici e credenti di ogni fede. Gli esempi precipui si trovano nelle esortazioni apostoliche *Evangelii gaudium*, *Laudato Si'*⁷⁴ e *Le religioni nel dialogo con le scienze*⁷⁵. In *Evangelii gaudium*⁷⁶ Francesco considera il dialogo interreligioso come «condizione necessaria per la pace nel mondo, e pertanto è un dovere per i cristiani, come per le altre comunità religiose»⁷⁷ e più avanti chiarisce anche il modo in cui esso debba avvenire «La vera apertura implica il mantenersi fermi nelle proprie convinzioni più profonde, con un'identità chiara e gioiosa, ma aperti "a comprendere quelle dell'altro" e «sapendo che il dialogo può arricchire ognuno»⁷⁸.

4. Riflessioni conclusive

Dio Onnipotente, che sei presente in tutto l'universo e nella più piccola delle tue creature,

Tu che circondi con la tua tenerezza tutto quanto esiste,
riversa in noi la forza del tuo amore affinché ci prendiamo cura della vita e della bellezza.

Inondaci di pace, perché viviamo come fratelli e sorelle senza nuocere a nessuno.
O Dio dei poveri, aiutaci a riscattare gli abbandonati e i dimenticati di questa terra
che tanto valgono ai tuoi occhi.

Risana la nostra vita, affinché proteggiamo il mondo e non lo deprediamo,

71 P. Scarafoni, *Giovanni Paolo II e il dialogo interreligioso*, L. Clerus, Roma 2002.

72 M. Pera, *Perchè dobbiamo dirci cristiani. Il liberalismo, l'Europa, l'etica*, Mondadori, Milano 2008.

73 Cfr. anche L. Scaraffia, Osservatore Romano, 5.12.2008.

74 Papa Francesco, *Laudato si. Lettera Enciclica sulla cura della casa comune*, Paoline Editoriale Libri, Roma 2015.

75 Concilio Vaticano II, *Gaudium et spes*, cit.

76 Papa Francesco, *Evangelii Gaudium*, Libreria vaticana, Roma 2013.

77 Id., *Evangelii Gaudium*, cit., p. 250.

78 *Ivi.*

affinché seminiamo bellezza e non inquinamento e distruzione.

Tocca i cuori di quanti cercano solo vantaggi a spese dei poveri e della terra.
Insegnaci a scoprire il valore di ogni cosa, a contemplare con stupore, a riconoscere
che siamo profondamente uniti con tutte le creature nel nostro cammino verso la tua
luce infinita.

Grazie perché sei con noi tutti i giorni. Sostienici, per favore,
nella nostra lotta per la giustizia, l'amore e la pace.
(papa Francesco, *Laudato si'*, p. 246)

Dopo aver individuato come non è con la forza o la violenza che si lasciano risolvere differenze o contrasti di ordine religioso, nel nuovo millennio occorrerà prendere atto dell'importanza per tutti gli esseri umani di riconoscere e promuovere valori condivisi (*l'umanesimo fondamentale condiviso*, proposto da Hans Küng) come la giustizia, la pace o il rispetto reciproco; e di affrontare congiuntamente i problemi comuni: fame nel mondo, inquinamento, violazioni dei diritti umani. In società divenute sempre più multietniche e multiculturali, l'educazione religiosa di impronta interculturale non solo è possibile, ma è anche urgente e necessaria. Allorché il processo di globalizzazione, l'incontro fra lingue, culture e religioni differenti diviene inarrestabile, la Chiesa che risponde a tale sfida mediante la chiusura e il rigetto delle novità o delle differenze, sarà una Chiesa che rigetta anche i principi etici e morali che le servono da fondamento: la carità verso il prossimo non può conoscere confini politici, geografici o culturali: va rivolta verso ogni essere umano a prescindere dall'orientamento religioso.⁷⁹

Sul piano internazionale, recentemente da più fronti sono aumentati gli impulsi per la promozione del dialogo interreligioso. Molti autori⁸⁰ riconoscono i contributi delle altre fedi e di molti ateti. Per esempio, il Buddismo è considerato come la religione del "vivi e lascia vivere", nel senso che non si è mai opposto ad altre religioni, che considera tutte come vie significative per giungere alla pace. All'interno del mondo ebraico, nonostante gli ortodossi siano cauti nella discussione della dottrina, specie le correnti del *Reform Judaism*, *Reconstructionist Judaism* e persino il *Conservative Judaism* incoraggiano il dialogo interreligioso. Anche l'Islam da molti anni promuove il dialogo "a favore della verità", soprattutto con le religioni monoteiste. Il detto del profeta Muhammad «*The quest for knowledge is the duty of each Muslim, male or female*» apre a una dimensione universale del sapere e della conoscenza, considerando tutte le differenze come significative, da esplorare mediante il dialogo interreligioso⁸¹.

Per concludere, l'incontro di posizioni tra la dottrina cattolica e la pedagogia interculturale ha innescato un processo fruttuoso, permettendo di raggiungere risultati apprezzabili. Nonostante ci siano ancora molti ostacoli da superare, grazie alle riflessioni maturate soprattutto a partire dalla seconda metà del XX secolo (stimoli e decisioni in seno al Concilio ecumenico Vaticano II e iniziative più recenti adottate dalla Santa Sede, nonché contributi di cristiani di diverso orientamento, di appartenenti alla religione ebraica, musulmani, buddisti, ateti, ecc.) possiamo affermare di aver fatto notevoli passi in avanti. Grazie agli impulsi della pedagogia interculturale, il dialogo interreligioso è in grado di superare le trappole sia dell'assimilazione (esiste una sola fede è gli altri sono da convertire) e del relativismo (multicultura) sia del

79 Cfr. anche L. Secco, *Interculturalità, identità ed educazione sociale, affettiva e religiosa*, «Annali della pubblica Istruzione», 5 (1993), pp. 456-467.

80 K.C. Nweke, *Dialogues and Conflicts among Religious People*, cit..

81 Y.S.Y. Pallavicini, *Interfaith education: An Islamic perspective*, «*International Review of Education*» 62(4) (2016), pp.423-437.

neoliberalismo (libertà senza regole e senza limiti)82.

Come si evince egregiamente dalla suddetta preghiera di Papa Francesco, oggi si tratta di riconoscere la dimensione spirituale come una competenza umana precipua che permette di concepire e tramutare la religione da momento di separazione ad occasione privilegiata di vera comunione, di convivialità delle differenze, di crescita personale e collettiva. Grazie all'amore, allo stupore e alla tenerezza, nel nuovo millennio tutti gli esseri umani della terra detengono l'opportunità di prendersi cura della bellezza della vita, di proteggere la natura e non depredarla, vivendo come fratelli e sorelle, persegualo uniti ideali condivisi, come la giustizia, l'amore e la pace.

Bibliografia

- Alberigo G. (a cura di), *Storia del Concilio Vaticano II*, Il Mulino, Bologna 1995.
- Aletti M. - Rossi G., *Ricerca di sé e trascendenza*, Centro scientifico editore, Torino 1999.
- Atti del XXXVIII Convegno di Scholé, *La pedagogia cristiana del Novecento tra critica e progetto*, La Scuola, Brescia 2000.
- Bauman Z. - Obirek S., *Conversazioni su Dio e sull'uomo*, Laterza, Bari 2014.
- Beozzo J.O., *Il clima estero*, in G. Alberigo (a cura di), *Storia del Concilio Vaticano II*, Il Mulino, Bologna 1995.
- Concilio Vaticano II, *Decreto sull'Ecumenismo - Unitatis redintegratio*, Roma 21 novembre 1964, cap. II.
- Concilio Vaticano II, *Dichiarazione sulle relazioni della Chiesa con le religioni non cristiane - Nostra aetate n. 4*, Roma 28 novembre 1965.
- Concilio Vaticano II, *Gaudium et spes*, Roma 7 dicembre 1965.
- Ferrari S., *I sinodi diocesani di A.G. Roncalli*, «Cr St», 9 (1988), pp. 113-133.
- Giovanni Paolo II, *Redemptor hominis*, Paoline Editoriale Libri, Roma 1998.
- Huntington S.P., *Lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano 2000.
- Molari C., *Teologia del pluralismo religioso*, Pazzini, Roma 2012.
- Nweke K.C., *Dialogues and Conflicts among Religious People: Addressing the Relevance of Interreligious Dialogue to the Common Public*, Peter Lang, Frankfurt 2017.
- Id., *The necessities and limitations of inter-religious dialogue*, Koninklijke, Leiden 2017.
- Pallavicini Y.S.Y., *Interfaith education: An Islamic perspective*, «*International Review of Education*» 62(4) (2016), pp.423-437.
- Papa Francesco, *Evangelii Gaudium*, Libreria vaticana, Roma 2013.
- Papa Francesco, *Laudato sì. Lettera Enciclica sulla cura della casa comune*, Paoline Editoriale Libri, Roma 2015.
- Pera M., *Perchè dobbiamo dirci cristiani. Il liberalismo, l'Europa, l'etica*, Mondadori, Milano 2008.
- Portera A., *L'educazione religiosa in una società pluralistica e multiculturale*, in M. Aletti - G. Rossi, *Ricerca di sé e trascendenza*, Centro scientifico editore, Torino 1999.
- Id., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento 2006.

82 K.C Nweke, *The necessities and limitations of inter-religious dialogue*, Koninklijke, Leiden 2017.

- Id., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Id., *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2014⁸.
- Rovelli C., *La realtà non è come ci appare*, Cortina, Milano 2014.
- Scaraffia L., Osservatore Romano, 5.12.2008.
- Scarfoni P., *Giovanni Paolo II e il dialogo interreligioso*, L. Clerus, Roma 2002.
- Secco L., *Interculturalità, identità ed educazione sociale, affettiva e religiosa*, «Annali della pubblica Istruzione», 5 (1993), pp. 456-467.
- Smolin L., *La rinascita del tempo*, Einaudi, Torino 2014.
- Stehle H.J., *Eastern Politics of the Vatican 1917-1979*, Ohio University Press, Ohio 19

Giombattista Amenta

IPER-ADATTAMENTO, RICATTO E VIOLENZA NELLA COPPIA

PARTE PRIMA - L'ATTEGGIAMENTO OLTREMODO ADATTATO

1. Introduzione

Nell'analisi di situazioni complesse tipiche della coppia è comune focalizzare l'attenzione su condotte accentuate e clamorose, come ad esempio quelle che declinano nell'aggressività e nella violenza, e ignorare o sottovalutare quelle che appaiono attenuate o affievolite rispetto al contesto.⁸³ Invero, possono alla stessa stregua terminare in finali paradossali e distruttivi sia percorsi contrassegnati da condotte sovradimensionate, sia pattern innescati e caratterizzati in tutto o in parte da condotte sottodimensionate.

Ancorché possa sembrare insolito, al fine di comprendere le situazioni problema e intervenire per fronteggiarle, è necessario osservare amplificazioni e riduzioni, nonché esagerazioni e attenuazioni che si presentano in modo alterno. Concretamente, nella verifica della congruenza-incongruenza rispetto al contesto, che rappresenta il primo passo nella esplorazione di condizioni problematiche e conflittuali, occorre considerare sia condotte che deragliano verso la polarità del sovradimensionamento, dell'esagerazione e dell'accentuazione sia comportamenti che deviano nella direzione opposta del sottodimensionamento, della diminuzione e della riduzione (Amenta, 2017b).

L'ipotesi di lavoro è che le risposte incongruenti in un senso o nell'altro sottendono pur sempre determinazioni specifiche che affondano le radici in particolari stati di allerta generale, che costituiscono peculiari esiti di esperienze traumatiche pregresse (Boals 2018; Merrill-Waters-Fivush 2016). Infatti, alla stregua di speciali occhiali, una volta interiorizzate e automatizzate, le memorie traumatizzanti possono insinuarsi nella codifica delle situazioni qui e ora e amplificare la paura che si reiteri il dramma in precedenza occorso e di venire nuovamente, secondo i casi, ostracizzati, abbandonati, abusati, pesantemente puniti (Amenta 2017a).

Ciò premesso, nel presente scritto, verrà proposta la prima di tre parti essenziali che compongono il lavoro complessivo su iper-adattamento, ricatto e violenza nel rapporto di coppia.⁸⁴ Nello specifico, si tratterà l'iter che si può seguire nel caso in cui si

83 Consultando la letteratura pedagogica e/o psicologica, si constata che non mancano scritti riguardanti problematiche manifeste di tipo aggressivo e distruttivo mentre, al contrario, non abbondano studi riguardanti disagi "sommersi" (Pieretti, 1996) o "nascosti" (Montuschi, 2004) come, ad esempio, quelli che s'individuano dietro condotte smisuratamente adattate, contrassegnate dalla determinazione esagerata di non deludere le aspettative altrui e in particolar modo delle persone significative.

84 Al riguardo, è utile evidenziare talune differenze fra intervento individuale e di coppia. Nel primo caso, infatti, l'obiettivo concerne il cambiamento del piano di vita di una persona, ovvero di importanti percorsi comportamentali cronicizzati e improduttivi che lo contrassegnano. Nel secondo caso, al contrario, ci si occupa della relazione tra i membri compresenti di una coppia, ovvero contrattando insieme a loro e con uguale impegno reciproco comportamenti relazionali condivisi,

opti per un intervento sullo stile iper-adattato, ovvero sulla propensione di uno dei coniugi ad accondiscendere a livello evidente e a ribellarsi a livello nascosto. Pertanto, dopo la presentazione del caso, si passerà a descrivere l'atteggiamento contrassegnato, nello specifico, dallo sforzo di abnegare se stessi pur di evitare di dispiacere il partner. Si focalizzerà l'attenzione, nel passo successivo, su talune dinamiche sottese al pattern richiamato per offrire, in quello seguente, opportune linee – guida per l'intervento di aiuto. Si chiuderà offrendo alcune considerazioni conclusive.⁸⁵

2. Iperadattamento, ricatto e violenza: pattern diversamente distruttivi nella coppia

Nelle coppie conflittuali si possono riscontrare diversi percorsi comportamentali improduttivi realizzati talora in maniera automatica, stereotipata e ripetitiva. Tra i più insidiosi si possono considerare pattern di tipo: intimidatorio-aggressivo, smisuratamente adattato e ricattatorio-autodistruttivo. Invero, talvolta si osservano peculiari preferenze individuali per qualcuno degli stili indicati. In altri casi, al contrario, si rilevano avvicendamenti di modelli di risposte differenti secondo situazioni e momenti specifici.

Claudia, insegnante, quarantaduenne, dopo dodici anni di matrimonio ha mandato via di casa Renato, quarantaseienne, ortodontista. Entrambi chiedono aiuto per verificare se abbia senso rimettersi insieme e ricominciare, ovviamente dopo aver appreso come prevenire alcune condotte distruttive che, specie negli ultimi anni, hanno inquinato la loro vita di coppia. In particolare, atteso che si sono avvicendati spesso nell'insultarsi a vicenda e nel manifestare esplosioni verbali di collera, Claudia ha anche reagito colpendo il marito con schiaffi, calci e pugni. Inoltre, in momenti di particolare tensione, si sono alternati nel minacciare di uccidersi e di farla finita, ad esempio ingurgitando smisurate quantità di farmaci, sbattendo la testa contro una parete, puntandosi un coltello contro organi vitali.

Sostanzialmente due erano i principali argomenti oggetto delle discussioni avviate per lo più da Claudia: a) la sensazione di essere poco importante per il coniuge; b) il sospetto che questi la tradisse. Al riguardo, evidenziato di sentirsi stanca di essere considerata pazza, lei racconta che prima della rottura è stata avvicinata da un tizio che, durante l'incontro, ha documentato che Renato ci abbia provato con sua moglie. Nello specifico, le ha mostrato foto e fatto ascoltare messaggi vocali che i due si scambiavano fintanto che lui non sia intervenuto per bloccarli.

nonché valorizzando le risorse di entrambi. Si tratta, inoltre, di forme d'intervento condotte da figure diverse e in sedi differenti.

85 Il lavoro completo su iper-adattamento, ricatto e violenza comprenderà tre parti. Nella prima, che sarà oggetto del presente scritto, si indicherà l'iter che si può seguire nel caso in cui si opti per un intervento focalizzato sullo stile iper-adattato, preferito da uno dei due partner. Nella seconda, si delineerà come si possa intervenire sulla condotta intimidatoria, aggressiva e violenta che l'altro partner spesso manifesta. Nella terza, si tratterà un eventuale intervento centrato sul comportamento ricattatorio e autodistruttivo attuato spesso da entrambi. In ognuna delle parti indicate, verranno di volta in volta identificati i maggiori inganni che inquinano i percorsi comportamentali richiamati per offrire, quindi, indicazioni utili per decontaminarli e per superarli (Amenta 2014, 39ss).

Non riuscendo più a fidarsi, Claudia ha pertanto preferito mandare via di casa il coniuge, adire le vie legali per avviare la separazione e chiedere alla madre, Ottavia, di trasferirsi da lei per aiutarla con la casa e con la figlia di due anni. Durante l'incontro, Renato tenta invano di respingere le accuse della moglie. Spiega di non aver mai tradito nessuno e precisa che tra lui e quella donna non c'è mai stato nulla, ovvero che si limitavano a scambiarsi messaggi innocui e a incontrarsi qualche volta per un caffè. Costernato, riferisce che da allora moglie e suocera non perdono occasione per chiamarlo al telefono e per fargli una specie di terzo grado su cosa stia facendo, dove e con chi. Rileva, inoltre, che puntualmente arricchiscono l'inquisizione con insulti del tipo: "Hai rovinato la vita di mia figlia", da parte della suocera, o "Pezzo di merda, hai distrutto la nostra famiglia", da parte di Claudia.

Ora, da un primo esame su quanto riferito è forte la tentazione di condividere la posizione di Claudia secondo cui Renato sarebbe un po' il "cattivo" della situazione, ovvero il maggior responsabile dei contrasti e delle esagerazioni che li hanno contrassegnati. Nello specifico, è facile assumere che se lui avesse soltanto evitato di agire in modo ambiguo, non si sarebbero scatenate *escalation* a spirale crescente, non si sarebbe determinata violenza, lei non avrebbe avuto motivo di mandarlo via di casa e il matrimonio sarebbe rimasto incolume.

Nondimeno, atteso che nell'analisi di situazioni complesse non è semplice evitare abbagli, vale la pena tentare di rispondere ad alcune questioni basilari. In particolare, come interpretare la spietatezza di Claudia? Come spiegare che l'educazione ricevuta da entrambi, fondata su altruismo e dono di sé, non si sia rivelata efficace per prevenire rottura e violenza? E che senso ha per lui voler mantenere il matrimonio e al contempo tentare di avviare di nascosto relazioni con altre donne?

Al fine di trovare risposte utili e tracciare linee-guida efficaci per l'intervento educativo e di aiuto è opportuno tratteggiare, innanzitutto, i pattern comportamentali salienti realizzati da entrambi, ancorché nel presente articolo si focalizzerà l'attenzione su uno di essi, per identificare, poi, i maggiori inganni che li contrassegnano.

3. L'atteggiamento oltremisura adattato e la determinazione di abnegare se stessi

Ai fini della delimitazione dell'oggetto di studio su cui si focalizzerà l'attenzione nel presente scritto, ovvero l'atteggiamento oltremodo adattato, è utile partire dalla classificazione, contemplata nell'ambito della teoria dell'Analisi Transazionale, tra comportamento libero o tipico del Bambino libero e comportamento adattato o tipico del Bambino adattato (Berne, 1971; Stewart-Joines, 1990; Stewart, 1996). In particolare, il primo si contraddistingue per la naturalezza e per la spontaneità, che è diversa dall'impulsività. Il secondo si caratterizza per la propensione a sintonizzarsi sugli altri e sull'ambiente sociale, a regolare il proprio agire sulla base delle aspettative e/o delle prescrizioni altrui, ovvero accondiscendendo o ribellandosi (Amenta 2017b).

Al riguardo, è utile innanzitutto rilevare che l'Analisi Transazionale classifica nella stessa categoria del comportamento adattato sia quello accondiscendente, sia quello ribelle. Difatti, esiste una certa affinità tra i due stili che tende a sfuggire ed è data dal fatto che non sono liberi ed espressivi di sé, ma dipendenti (Woollams-Brown, 1985, pp. 28ss). Più precisamente, il fare espressivo e libero ha come riferimento la persona

nella sua autenticità e nella sua genuinità. L'agire adattato, sia di tipo ribelle, sia di tipo conformista, ha come riferimento gli altri. Nel primo caso l'orizzonte di riferimento della condotta, che valorizza la persona e rimanda l'azione al suo significato oggettivo, è “l'agire per essere”. Nel secondo il riferimento è “l'agire per” ottenere qualcosa dagli altri (Montuschi, 1997, pp. 15ss).

In secondo luogo, è opportuno identificare lo stile o gli stili prevalenti dell'agire adattato preferiti da un soggetto che, in ogni caso, configurano specifici pattern, inaugurati a partire dall'attivazione di uno dei cinque diversi tipi di messaggi genitoriali interni cronicizzati, tecnicamente noti come spinte, ordini o controingiunzioni: compiaci, sii perfetto, sbrigati, sforzati, sii forte (Kahler-Capert, 1974; Kahler, 1975, 2008). Una volta innescata, ciascuna disposizione interiore determina peculiari forme comportamentali, che costituiscono pur sempre modi diversi di adempiere le aspettative altrui, ovvero tipologie diverse di agire adattato (Bastianelli-Ceridono 2013; Ware, 1983)⁸⁶.

In terzo luogo, è utile osservare e monitorare l'agire oltremisura adattato che si riscontra in uno o in entrambi i membri di alcune coppie, ovvero quello che scaturisce dalla tendenza esagerata, pervasiva e persistente a sintonizzarsi sulle aspettative altrui giacché, oltre a sottendere qualche disagio, può dare adito con facilità a specifiche situazioni complesse a cui si darà ampio spazio nelle pagine seguenti.

Ciò premesso, per comprendere talune complessità della coppia presa in esame e, nello specifico, dell'agire ambivalente mantenuto prevalentemente da Renato, occorre esplorare lo schema comportamentale privilegiato e il proposito che lo innesca. In particolare, per cogliere come mai lui assicuri, da una parte, di voler mantenere il matrimonio, mentre tenti, dall'altra, di avviare relazioni con altre donne, occorre prendere atto della sua determinazione di sforzarsi di compiacere per eludere rifiuto e abbandono, che inaugura e contrassegna la sua condotta.

Durante uno degli incontri con chi scrive, entrambi riferiscono che dopo essersi sposati, non riuscendo a dire di no, capitava spesso che la stessa sera cenassero prima a casa dei genitori dell'uno e, dopo, a casa dei genitori dell'altra. Ovviamente senza che nessuno, tranne loro, avesse idea che mangiassero due volte nell'arco di qualche ora.⁸⁷

86 In virtù dell'ordine Compiaci, il soggetto agisce per rispondere al dovere interiorizzato di compiacere gli altri. Il soggetto agisce, pertanto, sulla base di quanto gli altri chiedono, desiderano, o egli presume che chiedano. Il secondo ordine è Sii perfetto. In questo caso il soggetto agisce stimolato dall'idea di diventare migliore e di perfezionarsi facendo sempre più e sempre meglio. Anche in questo caso il bisogno soggiacente è quello di poter essere apprezzati e stimati, ammirati dagli altri. Il terzo ordine è Sbrigati e si manifesta nella preoccupazione di non perdere tempo e di sbrigarsi nell'agire. L'origine, anche per questo tipo di ordine, è simile alle altre: far tacere quelle antiche figure genitoriali presenti mentalmente che non sopportano che si perda tempo. Il quarto ordine è Sforzati e si manifesta nel tentativo, da parte del soggetto, di dimostrare buona volontà. Anche questa controingiunzione è indice di svalutazione di sé e di attesa di considerazione benevola da parte degli altri. L'ultimo ordine è Sii forte e si fonda sul tentativo di nascondere e di non sentire i propri bisogni e i propri sentimenti pur di perseguire comunque i risultati prestabiliti.

87 Entrambi evidenziano che l'intrusione di Ottavia abbia superato ogni limite in occasione della scelta dei padrini per il battesimo della figlia. In pratica, così come in precedenza aveva deciso il nome della nipotina, per l'occorrenza Ottavia pretende di scegliere i padrini. Pertanto, inizia premettendo che avrebbe piacere che ricoprano tale ruolo i due fratelli di Claudia. Garbatamente i coniugi le fanno osservare di non aver nulla in contrario che il fratello faccia da padrino. Al contrario, dichiarano di nutrire perplessità per la sorella che si professa non credente e persiste nel comportarsi in modi moralmente poco corretti. Ne consegue una difficile negoziazione che si protrae per settimane fino a quando Renato, stanco, rammenta alla suocera che la scelta dei padrini spetta ai genitori. La suocera

Ancorché entrambi abbiano generalmente mantenuto lo stile adattato, con riferimento alla relazione di coppia, Renato mostra di averlo preferito più di Claudia.

In particolare, lamenta che prima della separazione si era ridotto a vivere come “una specie di trottola”. Precisa che di mattina, dopo aver accompagnato la bambina a scuola, si precipitava per evitare di arrivare in ritardo al lavoro. Interrompeva all’ora di pranzo per riprendere la figlia e per riaccompagnarla a casa. Suspendeva di lavorare, di pomeriggio, per raggiungere la moglie a casa e per assecondare il suo desiderio di fare merenda insieme. Nuovamente, quindi, usciva per portare la bambina in palestra e per ritornare al lavoro.

Conclude che “Era così e anche peggio, tutti i santi giorni!”.

Al riguardo, occorre considerare che la propensione allo stile oltremodo adattato ha impedito a entrambi i coniugi di difendere il loro sistema familiare dalle prevaricazioni esterne, specie della suocera. Non ha aiutato Claudia a proteggersi dalla distruttiva intrusione della madre. Soprattutto, non ha consentito a Renato di impedire che moglie e suocera approfittassero di lui per confinarlo in spazi relazionali e psicologici sempre più angusti e asfissianti.

Invero, le difficoltà tratteggiate risultano variamente correlate proprio all’ostinazione a contrastare in maniera blanda intrusioni e abusi. Per quanto attiene specificamente la condotta di Renato sembra evidente che, dovendo scegliere tra agire remissivo e assertivo, abbia normalmente preferito esibire condescendenza, docilità e sottomissione. Più precisamente, ha escogitato percorsi che si snodano su due livelli paralleli e inconciliabili dal punto di vista sociale e nascosto. Nell’intento di appagare le esigenze della moglie senza rinunciare alle proprie, ovvero di non perdere la partner e di non essere sopraffatto, ha scelto di mostrarsi persistentemente remissivo, docile e dimentico di sé. Nondimeno, ha poi sentito lievitare oltremisura l’angoscia, nonché diventare impellente e indifferibile il bisogno di controbilanciare l’eccessiva abnegazione, inaugurando percorsi puntualmente sfociati in tentativi di recuperare sottobanco per eludere l’atteggiamento asfissiante e controllante della partner. Al riguardo, ancorché appaiano preponderanti i tentativi di avviare relazioni extraconiugali (Perrel 2017), è importante non lasciarsi sfuggire altre condotte che configurano, comunque, lo stesso percorso ambivalente tra condescendenza a livello esterno e ribellione a livello interno, indiretto e sotterraneo.

A titolo esemplificativo, è utile tener conto ed esplorare comportamenti del tipo seguente:

- è incapace di dire apertamente di no;
- dichiara di non riuscire a trovare tempo per sé, per il gioco, per gli hobby;
- esibisce docilità e dedizione smisurate nei confronti del partner e di altre persone/figure significative;
- pur non avendone voglia si sforza di abnegare se stesso;
- evita di respingere apertamente le richieste del partner e di altre persone/figure

reagisce andando fuori dai gangheri e tagliando i ponti con la figlia e col genero. In particolare, evita di rispondere alle loro telefonate e, quando li incontra per strada, si gira dall’altra parte, fa finta di non vederli e neppure li saluta. Preso atto della situazione, Claudia non smette di piangere e di pregare il marito di escogitare una qualche soluzione per uscire dall’impasse. Dopo mesi di trattative, non potendone più, convengono di assecondare la suocera e di accettare che entrambi i fratelli di Claudia facciano da padrini.

significative e, poi, si lamenta;

- si mostra disponibile ad assecondare quanto richiesto e, poi, reagisce con risentimento;
- protesta indirettamente dopo aver accettato controvoglia di esaudire richieste altrui;
- persiste nello sforzo di compiacere pur sentendolo eccessivo e oneroso;
- dopo aver accettato di compiacere si deresponsabilizza, si arrabbia e attribuisce ad altri la responsabilità della sua scelta;
- tende a isolarsi per eludere le richieste del partner e di altre persone/figure significative;
- sembra prodigarsi oltremodo per realizzare le aspettative altrui e, poi, si dilegua;
- si mostra compiacente e, poi, lascia i compiti inconclusi e/o incompleti;
- arriva spesso in ritardo;
- dopo essersi sforzato di abnegare se stesso, fa uso di materiale pornografico e/o di social network e di chat in segreto;
- tenta e ritenta invano di osservare prescrizioni e regole pur di essere accettato e ben voluto;
- in privato usa il turpiloquio e in pubblico estrema correttezza;
- nel rapporto col partner e con altre persone/figure significative predilige toni di voce, secondo i casi, elemosinanti, in falsetto, piagnucolosi, seduttivi;
- si sforza di sorridere spesso, durante le interazioni, pur di accaparrarsi la simpatia dell'interlocutore.

3.1. L'ambivalenza tra condiscendenza e ribellione dietro lo sforzo smisurato di compiacere

Evitare di dispiacere a ogni costo e sforzarsi oltremisura di accondiscendere si rivela spesso paradossale e consente con facilità di realizzare esiti radicalmente diversi da quelli auspicati. Nello specifico, nonostante l'accanimento nel tentare e ritentare di abnegare se stesso, il protagonista del caso considerato non riesce a evitare proprio ciò che più di ogni altra cosa teme, ovvero essere rifiutato e respinto. Di fatto, la moglie lo manda via di casa e la suocera non intende nemmeno vederlo.

Ora, atteso che raramente risulta semplice escogitare percorsi utili per accontentare altri e per compiacere al contempo se stessi, per Renato sembra trattarsi di esigenze contrastanti da cui possono scaturire unicamente condotte inconciliabili dal punto di vista evidente e nascosto.

Peraltro, una volta scoperti i suoi tentativi di avviare condotte sottobanco, la moglie rafforza la credenza di aver a che fare con un uomo falso e bugiardo e intensifica diffidenza e controllo nei suoi riguardi. Lui conferma la convinzione di essere cattivo, ovvero di dover eliminare talune parti e manifestazioni riprovevoli di sé. Al fine di indurre la consorte a perdonarlo, paradossalmente si precipita a intensificare sempre più condotte concilianti e dimentiche di sé, ovvero a sforzarsi di espiare e di abnegare più di prima parti di sé ritenute indegne e deplorevoli. Realizzando, poi, che nella coppia rimangono comunque spazi esigui per sé e per le sue esigenze, intravvede un'unica possibilità per recuperare, che sfocia nei tentativi di agire di nascosto, nonché nelle ricorrenti esplosioni di collera che talvolta manifesta durante i litigi.

Nell'intento di prevenire percorsi disfunzionali del tipo richiamato, è fondamentale identificare quali inganni li innescano e li supportano. Nella fattispecie, occorre

individuare quali disposizioni interne cronicizzate determinano specifici effetti leva sulla percezione di minaccia, ovvero sulla paura di essere abbandonati e rifiutati attivando, di conseguenza, la risposta oltremisura adattata, ambivalente e paradossale.

Renato riferisce che durante un litigio occorso con la madre quando aveva all'incirca dieci anni, istintivamente la spinge fino a determinarne la caduta per terra. Accertatosi che non si sia fatta nulla di grave, le chiede scusa e la aiuta a rialzarsi. Nondimeno, subisce dalla madre un sonoro cazziatone e, domandato nuovamente perdono, esce per andare a giocare.

Al rientro trova entrambi i genitori accigliati e corrugati seduti ad aspettarlo. Sulle prime nessuno dice nulla. Dopo un po', con tono inquisitorio, il padre invita Renato a spiegargli quanto successo con la madre prima che uscisse. Nondimeno, non appena il bambino inizia a parlare, all'improvviso si alza, lo afferra per un orecchio e lo porta fuori in giardino. Utilizzando fascette per cablaggio lo lega per i polsi alla ringhiera che lo delimita e, nonostante il freddo gelido, chiude la porta e lo lascia lì per ore.

In quei momenti interminabili, sgomento e smarrito, Renato esegue una specie di *flash-back* su quanto accaduto. Sebbene non avesse intenzione alcuna di far cadere la madre e tantomeno di farle male, prende atto di aver sbagliato. Temendo, poi, che i genitori possano non volerlo più, giura a se stesso che nel caso in cui dovessero ripensarci, ovvero qualora dovessero perdonarlo e riammetterlo in famiglia, da lì in avanti avrebbe fatto di tutto per evitare di sbagliare, di arrabbiarsi e di litigare.

In pratica, per fronteggiare l'esperienza traumatica, Renato determina di impegnarsi a evitare di dispiacere i genitori (Sforzati e Dacci dentro) e di evitare di sbagliare (Sii perfetto), di tumulare parti di sé assertive ed emozioni correlate (Non sentire la rabbia), nonché di abdicare a se stesso e ad alcuni bisogni fondamentali quali, ad esempio, quello di sostegno, quello di riconoscimento, quello di libero arbitrio (Non essere te stesso). Più precisamente, avendo preso atto delle conseguenze dolorose e inquietanti del suo agire impulsivo, decide di rinunciare per sempre a contrattare esigenze e contingenze reciproche con i genitori e con altri significativi. In pratica, quasi come se non ne avesse diritto, decide per il futuro di astenersi dal dichiarare i propri margini di disponibilità e di tolleranza nell'ambito delle negoziazioni.

Come spesso accade in casi del genere, la determinazione generale di Renato di diventare buono pur di farsi accettare (Zamperini 2010, 175ss) è accolta con compiacimento dai genitori e dagli educatori. La controindicazione che tende a sfuggire, tuttavia, è che la costellazione di condotte che ne deriva, che configura uno dei pattern più insidiosi dell'agire adattato, è cronicizzata e generalizzata anche per gestire situazioni in cui si rivela impropria e/o paradossale, ovvero per contrastare sopraffazioni, prevaricazioni e abusi.

Invero, l'esperienza vissuta nel giardino di casa sembra averlo profondamente segnato. Osservando la sua condotta si nota lo sforzo di evitare litigi. Al contrario, a livello interno, s'intravvede la paura di essere ostracizzato e confinato, alla stregua di quanto paventato nella situazione traumatica pregressa. Pertanto, quando percepisce che si possano innescare diverbi, in automatico Renato si ritrova psicologicamente catapultato in quella condizione angosciante, nonché nei tentativi consequenziali di attuare le misure fin da allora escogitate per farvi fronte.

Quanto descritto dimostra fino a che punto, specie per un bambino, risultano

fondamentali appartenenze e legami con persone significative (Bowlby 1982, 1989).⁸⁸ Conferma che oltre alla paura di morire, quella di rimanere soli, confinati e abbandonati aleggia sulla condizione umana alla stregua di una specie di spada di Damocle (Zamperini 2010, 47-49). Attesta altresì che, quando la storia passata è contrassegnata da importanti traumi correlati a rifiuto e/o abbandono (Heather 2018), è facile che alla paura oggettiva si aggiunga quella derivante dall'esperienza pregressa. Nella fattispecie, il timore che un'altra persona/figura significativa possa decidere di non aver più a che fare con lui, innescia in Renato una specie d'incubo, nonché lo sforzo di compiacere a ogni costo pur di scongiurare rifiuto e abbandono, secondo quanto determinato fin da quei momenti drammatici che hanno contrassegnato la situazione spaventosa vissuta nel giardino di casa.

Riepilogando, il percorso privilegiato da Renato è caratterizzato dal proposito di non sbagliare, nonché da quello di non sentire e di non utilizzare la rabbia, ovvero di eliminarla dal repertorio della competenza affettiva. Di conseguenza, in situazioni in cui è congruente o utile arrabbiarsi per tutelare i propri confini e le proprie esigenze, risulta per lui automatico reagire in maniera oltremisura ossequiosa e compiacente. Più precisamente, nell'intento di arginare l'atteggiamento sospettoso, controllante e assillante della moglie, reagisce tentando sempre più di accondiscendere e di abnegare se stesso. Nondimeno, preso atto di non conseguire esiti utili, giacché la partner continua a esigere ulteriori e pesanti abdicazioni, e dacché i suoi bisogni rischiano di rimanere cronicamente disattesi, sente spesso impellente la necessità di escogitare vie di fuga alternative e sotterranee pur di compensare e di recuperare.

3.2. Linee-guida per l'intervento educativo e di aiuto

La determinazione indiscriminata e pervasiva di abnegare se stessi, come variamente documentato, rischia di determinare complessità che possono talora inficiare anche pesantemente un rapporto di coppia. Nello specifico, ancorché nel caso di Renato si osservi la difficoltà a negoziare con franchezza spazi e contingenze reciproche, a livello interno s'intravvede l'amplificazione della paura di essere respinti, ovvero la determinazione cronicizzata di sforzarsi di compiacere, nonché di evitare di sbagliare e di arrabbiarsi.

3.2.1. Descrizione dettagliata del pattern ripetutamente attuato

Prima di procedere oltre, si ritiene opportuno delineare in maniera analitica il percorso

88 Lo studioso ha il merito di aver approfondito ed esteso la prospettiva etologica alla psicologia dello sviluppo. Si tratta di uno psichiatra psicoanalista che a un certo punto sviluppa un'integrazione originale di alcuni assunti psicoanalitici relativi all'esperienza di perdita e di separazione con alcune acquisizioni dell'etologia e della psicobiologia e della teoria dell'elaborazione dell'informazione (Holmes 2017). Va anche sottolineato che un ruolo indubbiamente fondamentale riveste l'esperienza clinica infantile presso la Child Guidance Clinic di Londra. Sulla base di tale esperienza egli maturò via via l'idea che l'origine di alcune patologie negli individui siano da farsi risalire alle esperienze reali ed interpersonali a differenza di Freud che dava molta più importanza alla vita intrapsichica. Nell'ambito della sua teoria dell'attaccamento (Bowlby 1973, 1989) mette in rilievo che la qualità delle cure parentali che il bambino riceve nei primi anni di vita è di importanza cruciale per la sua salute psichica.

ciclico e ripetitivo assunto da Renato, per compensare l'idea di essere intrinsecamente difettoso che ha maturato di sé. In particolare, la sequenza può essere descritta come segue:

- a) è convinto di essere intrinsecamente cattivo, ovvero di doversi trasformare sopprimendo psicologicamente parti di sé, condotte e bisogni che potrebbero creargli problemi nel rapporto con la moglie;
- b) come se non ne avesse nemmeno diritto, rinuncia a dichiarare le proprie esigenze e a negoziare i propri margini di disponibilità e di tolleranza;
- c) al contrario, si mostra oltremodo ossequioso, condiscendente e dimentico di sé;
- d) constata che lei continua a pretendere pesanti abnegazioni;
- e) pur di evitare di dispiacere si sforza di intensificare e di accrescere le condotte docili e servizievoli;
- f) prende atto che la partner continua a mostrarsi diffidente, intransigente, controllante e a esigere ulteriori e gravose abdicazioni;
- g) sente lievitare oltremisura l'angoscia, poiché teme che molti dei suoi bisogni rimarranno disattesi;
- h) reagisce alternando accese proteste a tentativi di recuperare di nascosto pur di eludere controlli, inquisizioni e sanzioni della partner;
- i) rileva che ciò che ottiene, sia quando reagisce con crisi forti e violente, sia qualora vengano scoperti i suoi tentativi di recuperare sottobanco, è di venire etichettato comunque come falso e ipocrita, ovvero di essere biasimato, ricattato e perfino fisicamente abusato, nonché nuovamente invitato a redimersi e a diventare buono e servizievole;
- l) utilizza feed-back, intimidazioni, ricatti e abusi subiti per confermare ulteriormente l'idea povera e pietosa che ha di sé;
- m) soprattutto, rinnova la determinazione di dover trasfigurare se stesso, ovvero di doversi comportare in maniera oltremisura controllabile e compiacente, nonché di smettere di realizzare abusivamente e clandestinamente condotte che possono indispettire e infastidire la moglie;
- n) riattiva, dunque, la concatenazione tratteggiata.

3.2.2. L'intervento sulle determinazioni assunte, interiorizzate e cronicizzate

Per uscire dall'impasse e per interrompere serie cicliche e ripetitive del tipo delineato è necessario che individui come Renato recuperino l'idea che hanno di se stessi, ovvero che apprendano a evitare di entrare in relazione dissimulando condotte, sentimenti e bisogni non accettati dal partner.

Al riguardo, il primo passo consiste nell'incoraggiare la consapevolezza sulle determinazioni assunte nelle specifiche situazioni traumatiche pregresse (Lammers 1994; Goulding-Goulding 1976). Nella fattispecie, Renato ha l'esigenza di identificare le decisioni prese in seguito all'esperienza drammatica vissuta nel giardino di casa. Ha necessità di rendersi conto di aver cronicizzato la determinazione di sforzarsi di compiacere altri significativi (Sforzati e Dacci dentro), quella di stare attento a non sbagliare (Sii perfetto), quella di rimuovere dal proprio repertorio condotte assertive e sentimenti connessi come indignazione e collera (Non sentire la rabbia). Ha bisogno di riflettere, altresì, sul fatto che ha determinato di abnegare se stesso e di rimuovere molteplici parti genuine di sé, compresi numerosi bisogni basilari quali, ad esempio,

quello di sostegno, quello di riconoscimento, quello di autodeterminazione (Non essere te stesso). Cruciali, in tal senso, possono risultare interventi del tipo seguente.

- *Immagina di rivivere qui e ora la scena drammatica in cui ti ritrovi legato alla ringhiera del giardino di casa! Cosa pensi, cosa senti e cosa fai?*
- *Quali decisioni assumi per evitare che in futuro si ripetano situazioni analoghe?*
- *Quali determinazioni adotti per prevenire di essere nuovamente rifiutato, ostracizzato, allontanato, pesantemente punito?*

3.2.3. L'intervento sulla paura e sui meccanismi che la amplificano

Una volta preso atto delle decisioni disfunzionali automatizzate, si può lavorare sulla paura, in modo da sostenere chi chiede aiuto a disattivare i meccanismi che la amplificano. Nello specifico, occorre aiutare il soggetto a monitorare l'irruzione di talune memorie traumatiche nei processi percettivi e interpretativi concernenti le interazioni con la moglie e con altri significativi. Pertanto, è utile stimolare Renato a diventare consapevole che il rischio di litigare e/o l'angoscia che la moglie lo rifiuti e/o lo lasci gli richiamano sostanzialmente quanto ha contrassegnato la situazione angosciante vissuta nel giardino di casa. Concretamente, egli può essere incoraggiato a prendere atto dell'amplificazione della paura di essere allontanato e respinto che ha contrassegnato la sua storia passata. Può, altresì, via via considerare che essere cacciati di casa è oggettivamente doloroso, ma non può più essere devastante e terrificante come era per quel bambino di dieci anni in quel giardino. Concretamente, si possono utilizzare interventi del tipo seguente.

- *Quando tua moglie ti manda via di casa, cosa pensi, cosa senti, cosa fai?*
- *In che modo l'esperienza attuale richiama quanto vissuto in quel giardino all'età di dieci anni?*
- *Che cosa pensi e cosa senti adesso? E cosa hai provato in quella situazione pregressa?*
- *Essere ostracizzati, rimanere soli e abbandonati alla tua età, in che modo è simile e in che modo è differente rispetto a quando eri un bambino?*
- *Che cosa puoi fare oggi di diverso e che non potevi permetterti di pensare, di sentire e di decidere di fare a dieci anni?*
- *Che cosa puoi cambiare ora rispetto al passato e cosa puoi proporti di fare per il futuro?*

3.2.4. *L'individuazione di nuove opzioni per gestire esperienze dolorose*

Oltre a lavorare sulla paura, si può invitare Renato ad avvalersi di talune esperienze infauste, come ad esempio quella di essere mandato via di casa dalla moglie, come occasioni privilegiate per scoprire nuove opzioni per gestirle. In pratica, si possono proporre interventi del tipo seguente.

- *Quando tua moglie o tua suocera assicurano di non voler più avere a che fare con te, cosa senti? Che cosa pensi? Che cosa fai? Che cosa puoi fare di diverso?*
- *Per fronteggiare situazioni del tipo menzionato, cosa hai fatto finora? Che cosa funziona e cosa non funziona? Che cosa si rivela paradossale? Che cosa puoi escogitare di diverso rispetto a quanto hai fatto finora?*
- *Quando tua moglie abusa fisicamente di te, cosa fai di solito? Che cosa pensi e cosa senti?*
- *Ancorché subire violenza sia inammissibile e oggettivamente doloroso, quali nuovi modi puoi escogitare per proteggerti?*

È intuitivo che, soltanto dopo aver preso atto della paura di essere puniti, rifiutati e respinti, nonché della sua amplificazione e del meccanismo del precipitoso ritorno al passato che la determina (Novellino–Miglionico, 1987, 130)⁸⁹, sarà possibile riappropriarsi del permesso di sentire la rabbia e di utilizzarla come preziosa alleata per contrastare con assertività ingiustizie, sopraffazioni e abusi. Invero, è solo così facendo che Renato potrà via via imparare a spostare il baricentro su di sé e a compiacere apertamente e francamente innanzitutto se stesso. Anziché persistere nello sforzo di abnegarsi e in percorsi clandestini, contraddittori e ambigui, le cui conseguenze stimolano comunque risposte ricattatorie, intimidatorie e violente da parte della partner, Renato può imparare via via a prendersi cura di sé, ovvero a restituirsì il permesso di essere se stesso iniziando a dichiarare i propri bisogni, nonché a contrattare i propri margini di disponibilità e di tolleranza nelle interazioni con la moglie.

3.2.5. *Il lavoro sull'ambivalenza interna irrisolta*

Oltre a quanto fin qui proposto, vale la pena focalizzarsi sull'ambivalenza interna di Renato e sui modi paradossali utilizzati per risolverla. Più precisamente, è utile considerare che modelli di risposte che scaturiscono dalla determinazione di

89 Come osservato, il rischio conseguente a particolari situazioni traumatizzanti-è di permanere imbrigliati in uno stato di allerta diffuso e generale che può contrassegnare la percezione e la comprensione delle esperienze future tramite, ad esempio, peculiari e travolgenti salti all'indietro nel tempo. In particolare, la reazione ipersensibile e/o smisurata presuppone una specie di "scatto all'indietro" nel tempo da parte del soggetto, che si ritroverà psicologicamente lanciato all'interno di una situazione antecedente, come per effetto di uno speciale "elastico" (Novellino–Miglionico, 1987, 130). Più esattamente: "Nel linguaggio dell'A.T. diciamo che la situazione attuale è un elastico che riporta alla prima situazione. Questo termine esprime bene come talvolta reagiamo, come se fossimo catapultati nella scena della prima infanzia. Immaginate un gigantesco elastico che si estenda nel tempo. Questo elastico si aggancia a una qualche caratteristica della sofferenza attuale che ricorda un dolore dell'infanzia, e bang, eccoci tornati nel passato" (Stewart-Jones, 1990, 149).

accondiscendere oltremisura e/o malvolentieri richiamano, sostanzialmente, la condotta di Sisifo, ovvero quella del gigante condannato da Giove, secondo la mitologia greca, a sospingere un masso fino alla sommità di una montagna. Com'è noto, in prossimità della cima, il macigno scivolava giù e Sisifo era costretto a ricominciare da capo (Montuschi, 2004, 128).

Interessa evidenziare che, alla stregua di Sisifo che non riesce a portare il masso sulla montagna, Renato non riesce a realizzare né l'obiettivo di accontentare la partner, né quello di soddisfare se stesso. Più precisamente, ancorché tenti e ritenti di esibire condotte sacrificali s'impegna, altresì, a ribellarsi, ovvero ad architettare strategie segrete per recuperare, per compensare e per tutelare esigenze disattese, nonché confini e spazi personali violati. Come ripetutamente rilevato, dinanzi alle richieste onerose della moglie, anziché smettere di adattarsi, Renato preferisce agire di nascosto. Predilige condotte indirette come, ad esempio, uscire con gli amici o andare in palestra senza che la moglie lo sappia.

Tutto ciò premesso, è opportuno intervenire facendo sì che quanto promesso, assunto e iniziato venga completato e che quanto non può essere realizzato non venga nemmeno cominciato. Nello specifico, Renato può prendere atto che la scoperta da parte della moglie delle sue condotte segrete e/o illecite paradossalmente stimola la coazione a ripetere il percorso deleterio ripetutamente delineato. Più precisamente, può considerare che gli esiti delle inquisizioni e delle sanzioni che ne conseguono, vengono da lui puntualmente e meccanicamente utilizzati per documentare il concetto di sé penoso e per confermare il suo piano di vita, ovvero le convinzioni arcaiche e disfunzionali su di sé, sulla relazione e sull'altro (Cornell, 1988).

Invero, ha necessità di capire che, attraverso l'agire ambivalente, indirettamente replica alla moglie la richiesta di concedergli il permesso di essere se stesso, ovvero l'autorizzazione a smettere di tumulare parti importanti e genuine di sé giudicate variamente cattive, deplorevoli e difettose. Pertanto, anziché reiterare percorsi ambigui che stimolano risposte paradossali di forte diniego e rifiuto, può iniziare ad aggiornare l'idea di sé rispetto alla condizione attuale. Può essere aiutato a prendere atto che sta inavvertitamente continuando a cercare di cambiare il passato, ovvero di convincere quei genitori che lo hanno pesantemente punito in quella scena drammatica vissuta quando era bambino, nonché di persuadere la partner che adesso li rappresenta, di concedergli il permesso di essere se stesso. Sta continuando impropriamente a chiedere alla moglie autorizzazioni che lei può concedere solo in parte, giacché si tratta di permessi che soltanto Renato può dare a se stesso. Nello specifico, ha bisogno di accettare molteplici parti genuine di sé, compresi numerosi bisogni quali quello di sostegno, quello di riconoscimento, quello di autodeterminazione e di offrire loro una specie di diritto di esistenza, che finora Renato ha sostanzialmente negato a se stesso e, al contrario, ha richiesto in maniera ambivalente alla partner.

3.2.6. L'impostazione della relazione educativa e di aiuto

Occorre considerare che quanti subiscono climi educativi e familiari particolarmente "asfissianti", giacché crescono e vivono in contesti contrassegnati da stili particolarmente autoritari, intransigenti e perentori, facilmente maturano la credenza di non avere diritto e/o di non potersi permettere di contrattare, di dichiarare i propri desideri e i margini della propria disponibilità. Sviluppano la convinzione che sia preferibile evitare, secondo i casi, di negoziare, di ribellarsi e di affrontare apertamente

conflitti con le autorità. Al contrario, è facile che determinino di eludere direttività e controllo dei genitori, prima, e delle persone significative, poi, cronicizzando pattern contrassegnati da compiacenza e da abnegazione di sé a livello evidente, e da opposizione e da ribellione a livello nascosto.

Ciò premesso, nella relazione di aiuto occorre evitare di stimolare inavvertitamente la concretizzazione delle disposizioni interne cronicizzate. Più precisamente, è necessario gettare le premesse affinché quanti tendono a realizzare percorsi del tipo analizzato, possano riconciliarsi, innanzitutto, con se stessi e con le figure genitoriali interne, nonché, quindi, con le autorità esterne.

Concretamente, è fondamentale prevenire che eventuali aspettative dell'educatore o dell'esperto incombaro o irrompano nella relazione educativa o di aiuto inficiando i processi decisionali di chi chiede sostegno. Nello specifico, tenendo conto che individui come Renato sono inclini a captare e a intercettare le attese di altre persone/figure significative, nonché a inaugurare percorsi contrassegnati da ambivalenza tra compiacenza e ribellione, l'educatore o l'operatore di aiuto si guarderà bene dal realizzare interventi suggestivi e/o direttivi come, ad esempio, fare prediche, proporre moralizzazioni, dogmatizzazioni, consigli e soluzioni precostituite. Al contrario, baderà a promuovere climi relazionali accoglienti, non direttivi e tutt'altro che asfissianti in cui chi chiede aiuto possa finalmente smettere di supporre che l'unico modo di farsi accettare sia di abnegare se stesso e i propri bisogni e di sintonizzarsi sulle esigenze altrui.

4. Osservazioni conclusive

Nelle pagine precedenti si è documentato in che modo talune esagerazioni dello sforzo di compiacere e di abdicare a se stessi, che si riscontrano nel modo di relazionarsi preferito da alcuni nel rapporto di coppia, affondano le radici in particolari esperienze precedenti di tipo traumatico, stressante e angosciante. Di fatto, si tratta di circostanze in cui gli individui possono aver maturato specifiche determinazioni che, una volta interiorizzate e automatizzate, possono variamente influenzare e talora inficiare la codifica di situazioni *hic et nunc* e amplificare la paura che si reiteri il dramma in precedenza vissuto, ovvero di venire ancora una volta, secondo i casi, ostracizzati, allontanati, ripudiati.

Assumendo come quadro di riferimento il modello del piano di vita preso a prestito dall'Analisi Transazionale, tali esiti e determinazioni derivanti da precedenti situazioni dolorose sono stati esaminati e considerati alla stregua di specifiche ingiunzioni e controingiunzioni (Erskine, 2010). Pertanto, fondandosi sul caso di una coppia in difficoltà, sono state identificate alcune relazioni tra ipersensibilità, comportamenti paradossali e incongruenti e specifiche memorie traumatiche pregresse.

Le esplorazioni e le riflessioni offerte hanno consentito di individuare alcune proposte per l'intervento educativo e di aiuto che, sebbene non costituiscano in alcun caso ricette o rimedi dagli esiti certi, possono senz'altro costituire stimoli utili per individuare opzioni per l'intervento.

Riferimenti bibliografici

- Amenta (2014), *Dal disagio alla rinascita del sé*, Brescia, Editrice La Scuola,
- Amenta (2017a), *Condotte incongruenti e conflitto di coppia tra ipersensibilità e iperreattività*, in *La Famiglia*, Vol. 51, n. 261 (2017), pp. 251-288.
- Amenta (2017b), *L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria*, in *Orientamenti Pedagogici*, n. 4 (2017), pp. 737-765.
- Bastianelli L. - Ceridono D. (2013), *Drivers and Self Ego States in Social Cognitive TA: a Research on Drivers as Protective Strategies*, in "International Journal of Transactional Analysis Research", Vol. 4, n. 1, pp. 30-39.
- Berne E. (1971), *Analisi Transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, Roma; orig. (1961), *Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry*, Grove Press, New York.
- Boals A. (2018), *Trauma in the Eye of the Beholder: Objective and Subjective Definitions of Trauma*, in "Journal of Psychotherapy Integration", Vol. 28, n. 1, pp. 77-89.
- Bowlby J. (1973), *Assistenza all'infanzia e sviluppo affettivo*, traduzione di G. Zucconi, Armando Editore.
- Bowlby J. (1982), *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, traduzione di S. Viviani e C. Tozzi, Collana Psicologia n.1, Milano, Raffaello Cortina.
- Bowlby J. (1989), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Cornell W. F. (1988), *Life Script Theory: A Critical Review from a Developmental Perspective*, in "Transactional Analysis Journal", n. 18, pp. 270-282.
- Erskine R.G. (2010), *Life Scripts – A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, London, Karnac.
- Goulding M. - Goulding R. (1976), *Injunctions, Decisions, and Redecisions*, in "Transactional Analysis Journal", Vol. 6, pp. 41- 48.
- Heather D. (2018), *The Impact and Long-Term Effects of Childhood Trauma*, in "Journal of Human Behavior in the Social Environment", Vol. 28, n. 3, pp. 381-392.
- Holmes J. (2017), *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*. Milano, Raffaello Cortina Editore
- Kahler T. (1975), *Drivers. The Key to Process of Script*, in "Transactional Analysis Journal", Vol. 5, pp. 280-284.
- Kahler T. (2008), *The Process Therapy Model – The Six Personality Types With Adaptations*, Little Rock, Arkansas, Taibi Kahler Associates Inc.
- Kahler T., Capert H. (1974), *The Miniscript*, in "Transactional Analysis Journal", Vol. 4, pp. 26-42.
- Lammers W. (1994), *Injunctions as an Impairment to Healthy Ego State Functioning*, in "Transactional Analysis Journal", Vol. 24, pp. 250-254.
- Merrill N. - Waters T. E. A. – Fivush R. (2016), *Connecting the Self to Traumatic and Positive Events: Links to Identity and Well-Being*, in "Memory", Vol. 24, n. 10, pp. 1321-1328.
- Montuschi F. (1997), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*, Assisi, Cittadella.
- Montuschi F. (2004), *Costruire la famiglia. Vita di coppia, educazione dei figli con l'analisi transazionale*, Assisi, Cittadella.

- Novellino M. - Miglionico A. (1987), *Seminari clinici: tattiche e strategie in analisi transazionale*, Bari, Ist. Osp. Opera "Don Uva".
- Perrel E. (2017), *The State of Affairs: Rethinking Infidelity*, New York, Harper Collins Publishers.
- Steiner C. (1990), *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*, New York, Grow Press, trad. It. (2008), *Copioni di vita*, Milano, La Vita Felice.
- Stewart I. - Joines V. (1990), *L'analisi transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*, Garzanti, Milano; orig. (1987), *T. A. Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham, Lifespace.
- Ware P. (1983), *Personality adaptations: Doors to therapy*, in "Transactional Analysis Journal", Vol. 13, pp. 1 - 19.
- Woollams S. - Brown M. (1985) *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi; orig. (1978), *Transactional Analysis: A Modern and Comprehensive Text of TA Theory and Practice*, Huron Valley Institute, Dexter, MI.
- Zamperini A. (2010), *L'ostracismo. Essere esclusi, respinti e ignorati*, Torino, Einaudi.

Giombattista Amenta

**IPER-ADATTAMENTO, RICATTO E
VIOLENZA NELLA COPPIA
PARTE SECONDA – L'ATTEGGIAMENTO
INTIMIDATORIO E AGGRESSIVO**

1. Introduzione

Nella prima delle tre parti che compongono il lavoro complessivo su iper-adattamento, ricatto e violenza, dopo aver descritto il caso di una coppia in difficoltà, si era passati a illustrare l'eventuale intervento di aiuto focalizzato sulla propensione di uno dei coniugi ad accondiscendere a livello evidente e a ribellarsi a livello nascosto (Amenta 2018).

Si era anche rilevato che le risposte incongruenti sottendono decisioni, originariamente assunte nel tentativo di fronteggiare particolari esperienze traumatizzanti (Boals 2018; Merrill-Waters-Fivush 2016). Nello specifico, una volta interiorizzate e cronicizzate, le memorie traumatiche tendono a insinuarsi nella codifica delle situazioni qui e ora amplificando la paura che si reiteri il dramma in precedenza occorso, ovvero il timore di venire nuovamente ostracizzati, abbandonati, abusati, puniti (Amenta 2017a).

Ciò premesso, nel presente scritto, verrà proposta la seconda parte del lavoro, che riguarda la particolare condotta intimidatoria, aggressiva e violenta che talora l'altro coniuge assume nei riguardi del partner.

Pertanto, dopo aver brevemente descritto l'atteggiamento segnalato e analizzato meccanismi e processi alla base delle maggiori amplificazioni che lo contrassegnano, si passerà a indicare alcune linee-guida utili per l'intervento. Si chiuderà con alcune riflessioni conclusive.

2. Reazioni intimidatorie, aggressive e violente

Oltre al comportamento smisuratamente adattato preso in esame nello scritto citato in premessa, un secondo pattern che ricorre nelle interazioni conflittuali tra i membri della coppia considerata è quello intimidatorio-aggressivo. Più precisamente, ancorché entrambi si siano spesso avvicendati nell'insultarsi e nell'oltraggiarsi verbalmente, lei è giunta spesso a mettere le mani addosso al consorte:

Ad esempio, riferisce di un giorno in cui rimane sbigottita nello scoprire tracce di rossetto sulla camicia del marito. Istantaneamente, quindi, avvia l'esame delle supposizioni su quanto possa essere accaduto.

Nell'istante in cui realizza che il coniuge l'ha tradita, furibonda, inizia a cercarlo per tutta l'abitazione.

A un certo punto vede Renato sdraiato sul divano a dorso nudo. Senza esitare,

quindi, gli salta addosso con le unghie sulla schiena per continuare, poi, a sferrargli calci e pugni su ogni parte del corpo.

Chiude rimarcando: “Nonostante il signorino abbia sempre cercato di dimostrare quanto è buono e sincero, mi ha sempre preso per i fondelli! E non è affatto la persona che vorrebbe mostrare di essere!”

Benché tenda a sfuggire, vale la pena evidenziare che sono convinti entrambi che lui sia “cattivo” e che meriti, perciò, espiazioni, sanzioni e punizioni. Nondimeno, come variamente osservato nella prima parte del lavoro, assumere che Renato sia il maggior responsabile di quanto accaduto, risulta utile solo in parte. Più esattamente, ascrivere unicamente al suo comportamento ambiguo l'avvio delle *escalation* a spirale crescente, puntualmente degenerate nella violenza e nella definitiva rottura, aiuta poco a capire e a intravvedere opzioni utili per intervenire.

Al contrario, se si valuta che le risposte di Claudia risultano comunque sovradimensionate, il passo successivo consiste nell'esplorazione dei processi che hanno puntualmente contribuito ad amplificare le paure sottostanti e, quindi, ad esacerbare i percorsi difensivi volti a fronteggiarle (Amenta 2010, 2017). Qualsiasi minaccia, peraltro, risulta in parte oggettiva e in parte “procurata”, giacché la situazione esterna viene inevitabilmente avvertita, interpretata e ridefinita in termini personali. Ciascuno, come variamente precisato negli scritti citati, non reagisce alla realtà oggettiva, ma alle percezioni e alle costruzioni individuali e soggettive che elabora.⁹⁰

3. *Risposte sovradimensionate, storia pregressa e decisioni cronicizzate*

Al fine di fronteggiare reazioni del tipo richiamato occorre, innanzitutto, identificare i meccanismi che normalmente hanno fatto lievitare le paure sotterranee. In particolare, bisogna verificare quali correlazioni sussistono tra aumento della percezione di minaccia e determinazioni interne cronicizzate, originariamente assunte per fronteggiare situazioni traumatiche pregresse.

Interessante, al riguardo, sembra quanto Claudia riferisce a proposito della sua storia pregressa:

Rileva di aver appreso che fin dalla nascita, anziché consolarla o accudirla, i genitori lasciavano che piangesse fino a quando non si addormentava per stanchezza e sfinimento. Al contrario, man mano che cresceva, hanno cercato di asservirla alle loro esigenze, ad esempio pretendendo che li assecondasse completamente nelle loro richieste.

A giudicare da quanto riportato, sembra che l'esperienza di Claudia sia contrassegnata dal rifiuto della sua condizione di bambina da parte dei genitori, ovvero da prescrizioni del tipo *Non essere piccola, Non essere te stessa e Sii forte*. Verosimilmente, taluni

90 Il mondo, in pratica, non è costituito dalle cose, ma dalle prospettive individuali sulla realtà oggettiva. Così un bosco può essere un insieme di alberi per un contadino, una riserva di caccia per un cacciatore, un nascondiglio per il perseguitato, un posto ombreggiato per un viandante, un posto in cui ci si può smarrire per un bambino (Franta 1982, 72).

bisogni, propri dello stadio di neonata e di bambina che era, interferivano pesantemente con alcune loro esigenze fondamentali. Sentendosi minacciati e impauriti, pertanto, hanno determinato di difendersi negando alla figlia cure e sostegno.⁹¹

Ciò premesso, interessa verificare, innanzitutto, se quanto prescritto dai genitori è stato accolto e fatto proprio da Claudia e, in secondo luogo, se le determinazioni che di conseguenza lei stessa ha assunto implicano processi che, una volta innescati, alterano e/o amplificano le paure sottese alle condotte sovradimensionate.

3.1. Reazioni amplificate, aumento della paura e simbiosi

Nell'intento di accertare se Claudia ha interiorizzato le disposizioni imposte dai genitori, nonché di cogliere le relazioni eventuali tra queste ultime e l'aumento delle paure sottostanti alle condotte smisurate, vale la pena considerare il suo particolare modo di concepire la relazione di aiuto. Al riguardo colpisce che, anziché concentrarsi su di sé e sui possibili cambiamenti personali, preferisce focalizzarsi sul partner. Nello specifico, ancorché assicuri di aver bisogno di aiuto, si mostra quasi unicamente interessata a scoprire come convincere il coniuge a redimersi, a cambiare e a migliorare la sua condotta.

Si tratta di interessanti aspettative che segnalano la sua propensione a relazionarsi in maniera simbiotica, ovvero ad adempiere le sue esigenze per interposta persona, nonché ad abdicare ai propri bisogni per dare precedenza a quelli di altre figure significative compreso il coniuge.⁹²

Al fine di cogliere al meglio quanto premesso, si ritiene utile analizzare preliminarmente la relazione madre-figlia in cui sembra evidente una specie di inversione dei ruoli, nonché la carente e poco chiara differenziazione tra i loro sé:

Claudia racconta che, sebbene fosse sposata e vivesse col marito, per anni ha consentito a Ottavia⁹³ di utilizzare la sua carta di debito. Nondimeno, quando prende atto che, nonostante i ripetuti inviti alla parsimonia la madre abbia prelevato e fatto sparire dal conto importanti somme di denaro, si vede costretta a correre ai ripari.

Pertanto, malgrado le esitazioni, decide di eliminare carta e di chiudere il conto. La reazione della madre non si fa attendere. Immediatamente convoca la figlia e, implacabile, non smette di sgridarla, di insultarla e di apostrofarla nei modi peggiori.

Come se non bastasse, ancorché Claudia tenti in lacrime di spiegarle che non si possa permettere altre spese oltre quelle destinate alla sua famiglia, comunque, la madre determina di rompere il rapporto, ovvero di non vederla e di non parlarle più.

91 Alice Miller (1996), nel volume *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, presenta più di un caso di svalutazione del bambino e dei suoi bisogni da parte dei genitori, che sottende l'inversione dei ruoli genitori-figlio.

92 Come variamente evidenziato, numerosi partner aggressivi presentano un accentuato livello di ansia di abbandono e una sensibilità spiccata riguardo alle disattenzioni e alle trascuratezze da parte di persone significative (Zamperini 2010, 234 - 235).

93 Come evidenziato nella prima parte del lavoro, Ottavia è il nome della madre di Claudia.

Il pattern che contraddistingue il rapporto madre-figlia, alla stregua di quello che caratterizza la relazione marito-moglie, configura un legame simbiotico. Nello specifico, in prima battuta, Claudia evita di assumere il ruolo di figlia. Al contrario, sopprimendo importanti vissuti ed esigenze personali agisce alla stregua di una specie di genitore e/o di adulto protettivo nei confronti della madre.⁹⁴ Nondimeno, quando la situazione diventa insostenibile, implora la madre di autorizzarla a ristabilire i normali ruoli madre-figlia, ovvero a ripristinare i confini tra i loro sé, nonché tra le loro rispettive famiglie. La supplica, altresì, di evitare di ripudiarla per la sua richiesta. Invero, pretendendo di avvalersi di qualità e di risorse dell'interlocutore, al posto di quelle personali, entrambi i membri della relazione richiamata funzionano come se fossero una sola e unica persona.⁹⁵ Pertanto, ciascuna sente di non poter fare a meno dell'altra, ovvero di talune importanti proprietà e qualità che ognuna possiede. In particolare, Ottavia ha il senso di non poter rinunciare al sostegno, all'aiuto e perfino allo stipendio della figlia. Dal canto suo, a Claudia riesce difficile smettere di prestare alla madre protezione e supporto anche perché teme il suo rifiuto, ovvero che reagisca determinando di non vederla e di non parlarle più.

3.2. Condotte sovradimensionate come misure straordinarie per mantenere la simbiosi col partner

Le condotte sovradimensionate che Claudia talora assume nei riguardi del consorte sottendono normalmente il proposito paradossale di fronteggiare simultaneamente perlomeno due diverse varietà di limitazioni. La prima, sociale, concerne gli atteggiamenti disconfermanti ed elusivi del coniuge. La seconda, psicologica, riguarda gli esiti delle determinazioni che lei ha assunto in passato e che successivamente ha cronicizzato.⁹⁶

Ne consegue che lieviti a dismisura la sua rabbia, la sua paura e la sua frustrazione giacché, tentando di contrastare gli ostacoli ascrivibili al partner, Claudia si illude, al contempo, di neutralizzare gli esiti derivanti dai suoi blocchi emotivi interni, ovvero quelli che scaturiscono dalla attivazione delle sue disposizioni interiorizzate. Si tratta, ribadiamo, di negazioni originariamente prescritte dai genitori, che Claudia ha introiettato e che, specie nel rapporto col marito, continua ad imporre a se stessa prediligendo, in prima istanza, condotte dimentiche di sé che sottendono importanti autolimitazioni, ovvero svalutazioni e negazioni di bisogni fondamentali.

Più precisamente, anziché restituire a se stessa importanti permessi negati, modificando le sue determinazioni cronicizzate del tipo *Non essere piccola, Non essere te stessa e Sii forte*, Claudia pretende che sia il consorte a sopperire agli esiti che ne

94 Al contrario, quest'ultima tende a comportarsi come se fosse lei la figlia, ovvero a evitare condotte proprie del genitore e/o dell'adulto e a preferire, al loro posto, quelle tipiche di chi necessita di aiuto e di sostegno.

95 Mahler rammenta che il termine simbiosi è mutuato dalla biologia ed è utilizzato per designare la stretta associazione funzionale tra due organismi che, pertanto, ottengono un reciproco vantaggio. Aggiunge, altresì, che rappresenta una metafora per descrivere, innanzitutto, lo stato di indifferenziazione e di fusione madre-figlio tipico delle prime fasi dello sviluppo, "in cui l'io non è ancora differenziato dal non io, e in cui l'interno e l'esterno vengono solo gradualmente percepiti come diversi" (Mahler 1967, 711).

96 Ancorché dolorosi, i ricordi concernenti l'esperienza pregressa risulterebbero innocui se non fossero usati da Claudia per tradurre in pratica la disposizione a sacrificarsi e a prendersi cura di altri significativi anziché e/o prima di se stessa.

derivano, ovvero a cambiare di conseguenza la sua condotta.

Nello specifico, è convinta che assumere condotte sacrificali le dia diritto di esigere che il coniuge adempia pedissequamente le sue aspettative, ovvero che contraccambi aiutandola e assecondandola come desidera.

Di fatto, alla stregua di profezie che si autoavverano (Merton 1971, Watzlawick et al. 1971, Capuano 2003),⁹⁷ i suoi propositi paradossali le procurano delusioni e frustrazioni analoghe a quelle che hanno purtroppo contrassegnato il rapporto con i suoi genitori.⁹⁸

Un esempio del modo in cui Claudia tenda a realizzare proprio il contrario di quanto desidera, preso a prestito da uno degli incontri iniziali con la coppia, è evidente nel dialogo di seguito riportato:

- “Voglio che mio marito sia più affettuoso con me!”;
- “In che senso?”, chiede chi scrive;
- “Che mi abbracci di più!”, risponde lei;
- “Ma io lo faccio!”, si difende lui;
- “Sì, ma perché sai che me lo aspetto, non di tua spontanea volontà!”, conclude lei.

Il desiderio di Claudia, che il marito la abbracci spontaneamente, certo implica un paradosso classico del tipo variamente analizzato dagli studiosi della scuola di Palo Alto. Configura, altresì, un tipico esempio di comportamento scenico, ovvero della attuazione inconscia di condotte conflittuali e irrisolte proprie di precedenti relazioni con figure significative.⁹⁹

Segnala, più precisamente, il suo intento di mantenere invariata la sua condotta, ovvero di evitare di prendersi francamente e direttamente cura di sé e dei suoi bisogni, nonché di indurre il partner a compensarne gli esiti facendo al suo posto quanto lei non riesce a fare con se stessa. Indica, in una parola, lo sforzo di mantenere il legame simbiotico, ovvero di manipolare il partner affinché agisca alla stregua di una specie di prolungamento del suo sé.

97 La profezia che si autoavvera (Rosenthal - Jacobson 1992) rappresenta uno dei pregiudizi più insidiosi che può compromettere seriamente l'interazione (cfr. ad esempio Poláček 1985, 651-666).

98 A proposito della coazione a ripetere, Berne (1971, 101) afferma: “Il copione appartiene al regno dei fenomeni di transfert, cioè è un derivato o più propriamente un adattamento di reazioni ed esperienze infantili: esso però non si occupa semplicemente di una reazione o una situazione di transfert; è un tentativo di ripetere in forma derivata un intero dramma transferenziale, spesso suddiviso in atti esattamente come i copioni teatrali, che sono dei prodotti artistici intuitivi dei drammi dell'infanzia”.

99 Per comodità si possono classificare tre tipici comportamenti scenici o transferali. Il primo è di tipo “Id” e caratterizza un rapporto in cui l'individuo proietta su figure significative i suoi bisogni infantili inconsci e insoddisfatti. La seconda forma è di tipo “Super – Io” e si realizza quando i soggetti proiettano sull'interlocutore talune esperienze irrisolte legate al comportamento di controllo e normativo prese a prestito da figure significative. Il terzo è di tipo “Io” e si realizza quando viene attribuita alle persone significative una specie di funzione di Io ausiliare. In particolare, taluni si possono identificare con il caregiver, che si trasforma in una specie di riferimento d'importanza basilare (Franta 1985, 76ss).

3.3. Condotte sovradimensionate, simbiosi e tentativi impropri di alleviare la sofferenza

Oltre a quanto fin qui considerato a proposito della relazione che Claudia tende a instaurare col coniuge, è appena il caso di rilevare che le sue condotte abnormi sottendono perlomeno altri due importanti analfabetismi. Il primo riguarda l'ostinazione a respingere le condotte elusive e/o deplorevoli ascritte al partner, nonché a rigettare la sofferenza che ne scaturisce, anziché prenderne atto e regalarsi di conseguenza. Il secondo meccanismo, correlato al primo, concerne l'utilizzo di sentimenti come rabbia e collera al posto di quelli naturali come paura, dolore e tristezza.

Per quanto riguarda la prima difficoltà occorre rilevare che le reazioni smisurate di Claudia segnalano francamente il rigetto dei comportamenti evitanti e ambigui di Renato, ovvero la pretesa di modificarli con intimidazioni e/o perfino abusi fisici. Indicano, altresì, la svalutazione delle numerose opzioni di cui dispone e la sopravvalutazione dell'unica che passa attraverso il partner e il cambiamento della sua condotta.

Invero, l'ostinazione persistente e pervasiva a evitare di accettare situazioni spiacevoli rischia di determinare proprio il contrario di quanto ci si aspetta, ovvero di amplificare il dolore e la sofferenza che si intende ridurre. Di fatto, come notano Dahl–Lundgren (2014, 16), fronteggiare dispiacere e afflizione è un po' come tentare di uscire dalle sabbie mobili:

“Quando si è impantanati nelle sabbie mobili vere, più si lotta, più inesorabilmente si sprofonda in esse. Così, se si prova a sollevare un piede verso l'alto, l'altro affonderà più profondamente nelle sabbie mobili”.

In secondo luogo, va considerato che la propensione di Claudia a rifiutare esperienze dolorose è strettamente connessa alla svalutazione di sentimenti naturali e genuini come dolore, paura e tristezza, ovvero alla sostituzione con ira, rabbia e collera (English 1971, 1972).

Al fine di comprendere natura e origine degli analfabetismi menzionati, nonché del modo in cui possono inaugurare condotte intimidatorie e aggressive del tipo variamente considerato, è utile riflettere su un'altra importante esperienza traumatica che Claudia ha vissuto all'età di circa undici anni:

In lacrime rivela di essere stata abusata, durante le vacanze estive della prima media, da un cugino rientrato temporaneamente dall'Argentina insieme alla sua famiglia. Nondimeno, quando in preda a dolore e angoscia corre a riferire ai genitori quanto accaduto, anziché ricevere assistenza, protezione e/o conforto, ottiene di essere picchiata di santa ragione.

Inoltre, per prevenire che si venisse a sapere quanto capitato e per evitare di compromettere il rapporto con la famiglia del ragazzo, ambedue i genitori le intimano di tenere la bocca chiusa e di comportarsi come se nulla fosse mai successo.

A giudicare da quanto descritto, è evidente che Claudia riceva dai genitori risposte che, oltre a procurarle nuovo dolore, acuiscono ulteriormente quello che sta già vivendo e provando.

Per intenderci, Claudia subisce più forme di abuso. La prima, di natura sessuale, è perpetrata da un giovane che, peraltro, lei conosceva bene. La seconda è compiuta dai

genitori che, anziché aiutarla e/o proteggerla, reagiscono ammonendola e picchiandola di santa ragione. La terza, attuata altresì dai genitori, e di certo non meno deleteria delle prime, comporta svalutazione, negazione e divieto degli strumenti fondamentali di cui l'ha dotata la natura, ovvero di sentimenti naturali come dolore e tristezza, per elaborare e per superare l'esperienza infasta (Miller 2009, 56ss). Infatti, la sua sofferenza è disconfermata *tout court* e il suo bisogno di sostegno non riceve alcun riscontro. Al contrario, è invitata a dimenticare in blocco l'esperienza drammatica, nonché a negare e/o a cambiare di segno i sentimenti che l'accompagnano (Miller 1985, 94).

Profondamente segnata e ferita, sofferente e annichilita, Claudia non vede altre opzioni se non quella di bloccare sul suo corpo dolore, rabbia e tensione.

Interessa rilevare che, disconfermando i suoi vissuti e rispondendo in maniera paradossale, i genitori invitano indirettamente Claudia a non sentire e a non utilizzare paura e tristezza. Così facendo intralciano, altresì, accettazione, elaborazione e superamento del trauma occorso.

Ora, se si ragiona sulle condotte aggressive che Claudia talora assume nei riguardi del partner, si può desumere che abbia sostanzialmente assecondato quanto prescritto dai genitori, ovvero di svalutare sentimenti come paura e tristezza, nonché di contrastare e di rigettare con forza dolore e angoscia.¹⁰⁰

Riassumendo, l'atteggiamento abbandonico normalmente mantenuto dai genitori di Claudia fin dall'infanzia, insieme al loro rifiuto della sua condizione di bambina, sommato alle punizioni perpetrata in occasione della violenza sessuale da lei subita, segnalano la reiterazione della medesima negazione del permesso di essere piccola, ovvero la disconferma del suo bisogno di chiedere e di ricevere cure, nonché di utilizzare emozioni genuine come paura e tristezza per elaborare e per fronteggiare realtà avverse e/o sgradevoli.

3.4. Precipitoso ritorno al passato e amplificazione dell'angoscia nel rapporto col partner

Se si tiene conto di quanto finora argomentato, è intuitivo che numerosi messaggi e/o comportamenti evitanti e sfuggenti del coniuge vengono decodificati da Claudia alla stregua di prescrizioni analoghe a quelle ricevute in passato dai genitori. Le risuonano come reiterazioni qui e ora di negazioni del permesso di appagare talune sue esigenze fondamentali.

L'amplificazione dell'angoscia rappresenta, dunque, l'esito di singolari e di precipitosi ritorni al passato che, inavvertitamente, Claudia realizza nell'intento di fronteggiare atteggiamenti e messaggi disconfermanti del partner. Costituisce, in altre parole, il risultato di peculiari e di automatiche addizioni tra percezioni di minaccia proprie del

100 Si possono identificare cambiamenti di direzioni dietro reazioni fuori misura rispetto alla difficoltà, alla sofferenza, al dolore o al lamento dell'altro (Amenta 2001). Al riguardo, si può considerare il caso della madre che, preoccupata per la salute del figlio che rifiuta di mangiare, sente l'impulso di gettarlo fuori dalla finestra o di rompere i piatti o di colpire violentemente la carrozzina. Si possono considerare, altresì, il caso della madre apparso sui giornali alcuni anni fa che getta dalla finestra il figlio di pochi mesi perché non sopporta di sentirlo piangere. È presente un cambiamento di direzione del tutto analogo dietro la reazione del genitore che picchia il figlio che si è fatto male cadendo mentre gioca, oppure, dietro il comportamento del docente che reagisce furiosamente dinanzi al fallimento e all'errore dell'allievo.

rapporto con il coniuge e quelle tipiche della precedente esperienza con i genitori. Ricapitolando, dinanzi a messaggi e condotte disconfermanti del partner, Claudia riattiva corrispondenti memorie traumatiche che, psicologicamente, la riportano nel suo passato drammatico e, quindi, accrescono la sua sensazione di essere rifiutata, scarsamente considerata e psicologicamente abbandonata. Ancorché spropositate, comunque, le sue risposte risultano congruenti se si tiene conto del livello nascosto o psicologico, ovvero del grado di minaccia che scaturisce dalla somma dell'aliquota, propria del rapporto con il coniuge, con quella tipica dell'esperienza pregressa con i genitori.

4. Linee-guida per l'intervento educativo e di aiuto

Attraverso le condotte sovradimensionate che si ostina a reiterare, Claudia spera di ottenere aiuto, solidarietà e sostegno da parte del coniuge. Invero, attualizzando l'ingiunzione interna di abnegare se stessa e di svalutare le sue esigenze basilari, tende a ristabilire, con il partner, un legame simbiotico del tutto analogo a quello che ha contrassegnato in passato il rapporto con i genitori.

L'intento, come variamente rilevato, è di soddisfare i suoi bisogni per interposta persona. Più propriamente, dopo che si è spesa e sacrificata oltremisura, ritiene di avere diritto di pretendere che il partner faccia altrettanto, assecondando le sue richieste e prendendosi a sua volta cura di lei. Constatando che questo non accade, giacché il marito evita di agire come lei desidera, reagisce in maniera furiosa e perfino violenta.

4.1. Descrizione analitica del percorso improduttivo reiterato

Nelle pagine precedenti si è osservato che è proprio la svalutazione delle proprie risorse e delle proprie opzioni ad alimentare la credenza di Claudia di non poter fare a meno del partner, nonché di considerarlo alla stregua di una specie di prolungamento di sé.

Non guasta ribadire che dietro numerose esagerazioni richiamate, si può scorgere l'ombra dello scarso ascolto di sé e dei propri bisogni, dovuto alla decisione di mostrarsi forti e di adempiere le proprie esigenze per interposta persona, ovvero dopo aver dato precedenza a quelle di altre persone significative compreso il partner. Al riguardo, interessante risulta il seguente dialogo:

- "Voglio che mio marito smetta di prendermi in giro!", esordisce Claudia;
- "Che cosa vuoi chiedere?", domanda chi scrive;
- "Che dedichi più tempo a me!", risponde lei;
- "In che senso?", si chiede di specificare;
- "Voglio che stia di più con me nel tempo libero!", replica;
- "Puoi essere più chiara?", si propone ancora di precisare;
- Controbatte, "Lui va in palestra quando potremmo stare insieme! Se volesse, potrebbe farlo quando io sono al lavoro! Io, invece, dedico tutto il tempo a lui e alla famiglia perché sono scema! Sì, perché a lui non importa niente di me! Io non sono niente per lui!".

A prescindere da quanto oggettivamente accada, è un fatto che Claudia reagisce in maniera esagerata alle disattenzioni del coniuge. Più precisamente, ritenendo di essersi sforzata oltremisura di abnegare se stessa, si sente delusa e arrabbiata quando constata che lui non intende contraccambiare aiutandola e supportandola a sua volta. Pertanto, afferma: “Io, invece, dedico tutto il tempo a lui e alla famiglia perché sono scema!”.

È evidente, innanzitutto, che il comportamento dimentico di sé, che in prima istanza Claudia tende ad assumere nella relazione col coniuge, configura più una specie di investimento a lunga scadenza, ovvero un modo per guadagnarsi il diritto di esigere e di pretendere che il partner mostri, a sua volta, altrettanto impegno, dedizione e cura nei suoi riguardi.

In secondo luogo, la sofferenza sottesa ad affermazioni del tipo “Sì, perché a lui non importa niente di me! Io non sono niente per lui!” va considerata come l'esito della somma di limitazioni interne, nonché di quelle derivanti dalla decodifica dei messaggi e dei comportamenti del partner.

Nel percorso che Claudia tende a reiterare specie con il coniuge si possono identificare perlomeno i seguenti momenti fondamentali:

- a) ritiene di non aver diritto di avvalersi di qualità e di risorse personali per prendersi francamente cura di sé;
- b) sceglie di dedicarsi anima e corpo al lavoro, alla casa, al marito e alla figlia;
- c) così facendo, spera che lui, prima o poi, si senta in dovere di aiutarla e di prendersi a sua volta cura di lei;
- d) al contrario, registra che il coniuge continua imperterrita a occuparsi di se stesso;
- e) inizia a protestare chiedendo aiuto, sostegno e ascolto;
- f) constata che più di prima lui reagisce sfuggendo, evitandola e perfino tradendola;
- g) in maniera via via più insistente reitera la richiesta di essere sostenuta, esaudita e considerata;
- h) osserva che più di prima lui tende a sgattaiolare e a preoccuparsi di sé;
- i) prende atto che i suoi bisogni fondamentali rimangono inappagati;
- j) reagisce in maniera aggressiva e perfino violenta;
- l) nota che il dramma del passato, ovvero di non riuscire a ottenere cure da persone significative, si ripresenta;
- m) rafforza la credenza di non poter fare a meno del sostegno e delle attenzioni del partner per adempiere le sue necessità;
- n) riavvia, quindi, la sequenza tratteggiata.

Riassumendo, in virtù della decisione cronicizzata di abnegare se stessa, nonché di evitare di prendersi cura di sé, Claudia inaugura specifici percorsi comportamentali che le consentono di perseguire proprio il contrario di quanto desidera. Più precisamente, concretizzando il proposito di essere forte e di darci dentro nell'abdicare a se stessa, avvia insensate *escalation* a spirale crescente che sfociano talora in crisi distruttive e violente.

Le condotte attuate, ancorché paradossali, la confermano nell'idea che ha di sé, degli altri e delle relazioni significative, ovvero che non c'è modo di scongiurare che si replichi il dramma occorso in passato con i genitori e che i suoi bisogni basilari rimarranno frustrati.

4.2. L'intervento sulle determinazioni assunte, interiorizzate e cronicizzate

Per interrompere serie cicliche e ripetitive del tipo fin qui delineato è necessario che persone come Claudia si riappropriino del permesso di prendersi cura di sé, dapprima negato dai genitori e, in seguito, da lei stessa quando si sforza, perlomeno nelle prime fasi della sequenza tratteggiata nel paragrafo precedente, di mostrarsi forte e di sacrificarsi oltremisura. Concretamente, è fondamentale che smetta di assumere condotte oltremodo sacrificali per esigere a tutti i costi, poi, che il partner contraccambi assecondandola e compiacendola come desidera.

Il primo passo, in tal senso, consiste nell'incoraggiare Claudia a divenire consapevole delle determinazioni assunte nelle precedenti situazioni traumatiche (Lammers 1994; Goulding-Goulding 1983). Nello specifico, va aiutata a rendersi conto delle decisioni che ha preso sia rispetto all'esperienza abbandonica vissuta fin da quando era nella culla, sia in conseguenza degli abusi subiti all'età di undici anni.

Concretamente, ha bisogno di prendere atto che ha determinato di: a) mostrarsi forte, ovvero di svalutare i propri bisogni e di abnegare oltremodo se stessa (*Sii forte, Non essere te stessa, Non essere una bambina*); b) eliminare dal repertorio della competenza affettiva sentimenti come dolore, tristezza e paura, ovvero di sostituirli con ira, rabbia e collera (*Non sentire paura e tristezza*).

Claudia va incoraggiata a rendersi conto che, oltre a disconfermare se stessa e numerosi bisogni fondamentali, inaugurando condotte sacrificali amplifica la sua insofferenza rispetto alle condotte indesiderate del partner e acuisce la pretesa che questi ricambi e compensi prendendosi cura di lei.

Decisivi, in tal senso, possono risultare interventi del tipo seguente:

- *Immagina di rivivere qui e ora la scena in cui ti ritrovi in lacrime e abbandonata a te stessa nella culla. Cosa pensi, cosa senti e cosa fai?*
- *Quali decisioni assumi per evitare che in futuro si reiterino analoghe situazioni angoscianti e frustranti?*
- *Quali percorsi adotti per prevenire di venire rifiutata, trascurata e disconfermata da persone significative?*
- *Cosa funziona? Cosa non funziona? Cosa puoi fare di diverso?*
- *Prova a ripercorrere con la fantasia la situazione in cui, dopo aver riferito ai tuoi genitori di essere stata abusata, vieni duramente ammonita e severamente picchiata.*
- *Cosa pensi, cosa senti e cosa fai?*
- *Cosa avresti sperato che i tuoi genitori facessero di diverso?*
- *Quali decisioni assumi, di conseguenza, per evitare che in seguito si ripetano situazioni analoghe?*
- *Quali percorsi scegli per evitare in futuro di essere pesantemente biasimata e/o punita da persone significative?*
- *Cosa funziona? Cosa non funziona? Cosa puoi fare di diverso?*

4.3. L'intervento sulla paura e sui meccanismi che tendono ad amplificarla

Una volta preso atto delle decisioni improduttive assunte in passato, si può via via intervenire per disinnescare alla radice i processi che amplificano le paure sottese alle condotte aggressive che Claudia talora manifesta.

Nello specifico, può essere aiutata a rendersi conto delle memorie traumatiche che irrompono nei suoi processi di decodifica dei messaggi e delle condotte del coniuge e/o di altre figure significative. Concretamente, può prendere atto che disattenzioni, disconferme e condotte elusive del partner, alla stregua di potenti elastici, la riportano nel suo passato drammatico rievocando prescrizioni e limitazioni analoghe a quelle in precedenza imposte dai suoi genitori. Nella fattispecie, può considerare che le richiamano la negazione del permesso di essere se stessa e di assumere il ruolo di bambina e/o figlia, la disposizione di essere forte, nonché l'invito a evitare di chiedere attenzioni, cure, considerazioni, sostegno.

In pratica, si possono utilizzare interventi del tipo di seguito proposto:

- *Quando prendi atto che tuo marito è interessato ad avviare relazioni con altre donne, cosa pensi, cosa senti, cosa fai?*
- *In che modo la situazione attuale richiama quanto hai vissuto in passato e specie quando eri bambina?*
- *Che cosa pensi e cosa senti?*
- *L'esperienza di non essere ascoltata e/o assecondata dal coniuge in che modo rievoca l'esperienza in cui i tuoi genitori ti lasciano piangere nella culla fino allo sfinitimento?*
- *Con riferimento al rischio di rimanere sola e abbandonata a te stessa, che cosa puoi fare oggi che non potevi certo permetterti di pensare, di sentire e di fare quando eri piccola?*
- *Che cosa puoi ridecidere adesso rispetto al passato e cosa puoi proporti di fare per il futuro?*

In pratica, Claudia ha necessità di prendere atto che i tentativi del partner di eludere le sue richieste e di sfuggire sottobanco, come un elastico, le richiamano l'esperienza traumatica in cui i genitori lasciavano che sbraitasse nella culla negandole rassicurazioni e sostegno.

In particolare, al fine di attenuare e di ridimensionare la sensazione di minaccia e di terrore che prova, ha esigenza di aggiornare l'idea che ha di sé, ovvero di prendere atto che non è più quella bambina che era nelle situazioni traumatiche pregresse.

4.4. L'incoraggiamento dell'accettazione di situazioni dolorose

Oltre a quanto fin qui proposto, si può invitare Claudia a utilizzare situazioni dolorose che ricorrono, specie nel rapporto con il coniuge, come occasioni utili per scoprire nuove opzioni per fronteggiarle. In particolare, anziché lasciare che persista nel respingere con decisione sofferenza e dolore, è utile incoraggiarne l'accettazione.

Per intenderci, prendendo a prestito ancora una volta l'analogia delle sabbie mobili in precedenza citata, si può considerare che:

“c’è un solo modo per tirarsi fuori [...]. Bisogna *stare con* le sabbie mobili. È necessario stendersi allargando gambe e braccia per massimizzare il contatto corporeo con il fango: in questo modo la sabbia ci sostiene e non ci risucchia. Bisogna accettare la situazione difficile ed entrare in contatto con essa a un livello strettamente fisico e reale. Se non lo si fa la lotta continuerà all’infinito” (Dahl-Lundgren 2014, 16).

La decisione di accettare la realtà così com’è, ancorché difficile, infausta e dolorosa, non scaturisce in maniera lineare dal giudizio sui fatti o dai sentimenti positivi o negativi che ne conseguono. Al contrario, si tratta di una scelta, di una presa d’atto, ovvero di una necessaria *conditio sine qua non* per separarsi dalle situazioni, nonché per cambiare e per migliorare la propria esistenza.

È fondamentale, pertanto, che Claudia smetta di mostrarsi forte e si restituisca il permesso di usare sentimenti come tristezza e paura, anziché svalutarli o nasconderli dietro espressioni sovradimensionate di stizza e di collera. In concreto, si possono utilizzare operazioni del tipo di seguito indicato:

- *Prova a ripensare il momento in cui capisci che tuo marito ti ha tradita.*
- *Com’è per te? Cosa pensi, cosa senti e cosa fai?*
- *Quali sono i sentimenti superficiali e quali quelli profondi?*
- *Quel che fai di solito rappresenta più una espressione dei sentimenti esterni o la manifestazione di quelli nascosti?*
- *Se ascolti più i tuoi sentimenti superficiali, quale può essere la tua reazione?*
- *Se privilegi quelli profondi, in che modo sarà diversa la tua risposta?*

Claudia ha bisogno di accettare che nessuno può modificare la condotta di qualcun altro. Al contrario, può prendere atto che può agire su di sé, rispolverare qualità e risorse personali e riappropriarsi delle sue opzioni. Pertanto, può analizzare come di solito risponda ai messaggi e ai comportamenti del coniuge e scoprire cosa possa fare di diverso. Nello specifico può, innanzitutto, esaminare quali dialoghi interni inaugura dinnanzi ai comportamenti elusivi e disconfermati del partner. In secondo luogo, può valutare l’utilità dei dialoghi che realizza, nonché la adeguatezza delle risposte che di conseguenza predilige e, quindi, decidere se conservarle, migliorarle e/o modificarle in tutto o in parte.

4.5. Opzioni per la propensione a legarsi in maniera simbiotica

Si è variamente evidenziato, nelle pagine precedenti, che Claudia esige che il partner modifichi la sua condotta, mentre pretende di mantenere immutata la propria. Nello specifico, persiste nell’assumere condotte oltremodo dimentiche di sé che, come è stato evidenziato, sottendono autolimitazioni analoghe a quelle imposte in passato dai suoi genitori, ovvero disposizioni del tipo *Non essere piccola*, *Non essere te stessa* e *Sii forte*. Invero, anziché analizzarle e modificarle, prescrive al coniuge di controbilanciare gli esiti che scaturiscono dalla sua ostinazione ad attuarle.

Così facendo, tenta, altresì, di mantenere il legame simbiotico, ovvero di manipolare il consorte perché funzioni alla stregua di una specie di prolungamento di sé. Concretamente, tenendo conto di uno dei dialoghi in precedenza addotti, in cui Claudia

afferma, “Voglio che mio marito smetta di prendermi in giro!”, “Voglio che stia di più con me nel tempo libero!”, “Io, invece, dedico tutto il tempo a lui e alla famiglia perché sono scema! Sì, perché a lui non importa niente di me! Io non sono niente per lui!”, si possono adottare interventi del tipo seguente:

- *Com'è per te prendere atto che tuo marito ti trascuri, nonostante ti sia dedicata anima e corpo a lui, alla tua famiglia e al lavoro?*
- *Di solito, cosa senti, cosa pensi e cosa fai?*
- *Cosa puoi fare di diverso?*
- *Supponi che da qui all'eternità, ancorché persisti nell'abnegare te stessa, lui continui a disinteressarsi di te. Cosa senti e cosa pensi?*
- *Cosa puoi fare di diverso da quel che fai di solito?*
- *Che succede se inizi a interessarti di te stessa e di adempiere i tuoi bisogni anziché continuare a svalutarli?*
- *In che modo puoi iniziare tu a evitare di prenderti in giro disconfermando te stessa?*
- *Cosa puoi fare per prenderti cura di te, anziché esigere a ogni costo che sia qualcun altro a farlo al tuo posto?*

Invero, Claudia può essere aiutata a riconsiderare la decisione di prendersi cura di sé per interposta persona, ovvero pretendendo che sia il partner a occuparsi di lei dopo che ha abdicato oltremisura se stessa. Trattandosi di una determinazione piuttosto insidiosa che attiva percorsi disfunzionali del tipo variamente fin qui tratteggiato, vale la pena incoraggiare Claudia a prenderne atto, nonché a restituirsì il permesso di ascoltare i suoi bisogni e di fare quanto le compete per prendersene cura.

Atteso che nessuno può intervenire al suo posto sulle autolimitazioni che continua a infliggere a se stessa, certo è che Claudia può imparare a prendersi direttamente e personalmente cura di sé. Più precisamente, anziché continuare a manipolare il partner o altre figure significative, può ascoltare se stessa e riappropriarsi dei permessi che le sono stati negati in passato.

4.6. L'impostazione della relazione educativa e di aiuto

Come ripetutamente rilevato nei paragrafi precedenti, è fondamentale che l'operatore di aiuto si guardi bene dalla tentazione di assumere la posizione di Claudia secondo cui Renato sarebbe una specie di “cattivo” della situazione e che, pertanto, vada biasimato, nonché aiutato a redimersi, a cambiare e a modificare la sua condotta.

Specie nel caso in cui il percorso di aiuto fosse individuale, occorre aiutare Claudia a spostare il baricentro dell'osservazione su di sé e sulla sua condotta, ovvero incoraggiarla a riappropriarsi delle sue responsabilità, nonché delle opzioni di cui dispone per cambiare e per migliorare la sua esistenza.

Più precisamente, come si vedrà meglio nella terza parte del lavoro, configurando dinamiche triangolari che richiamano il gioco psicologico Tribunale, i percorsi che Claudia si ostina a realizzare implicano controindicazioni. Infatti, da una parte, mirano a ottenere aiuto, protezione e rassicurazione e, dall'altra, tendono a mantenere la simbiosi.

Ciò premesso, nell'intervento di aiuto, il primo passo consiste nell'aiutare Claudia a diventare consapevole della specie schiera di “giudici” potenziali che dimora nella sua

mente quando interagisce o discute con Renato. È necessario che comprenda che chiamare in causa altri significativi nella speranza di ricevere incoraggiamento, conforto e sostegno per cambiare la condotta del partner, oltre a inficiare la relazione con quest'ultimo, le consente soltanto di ingannare se stessa.

Riepilogando, è fondamentale che l'operatore di aiuto declini gli inviti di Claudia a prendere le sue difese contro il coniuge, ovvero a legarsi a lui in maniera simbiotica così come tende a fare con altre persone significative. Diversamente, è alto il rischio di lasciarla imbrigliata in una serie di dinamiche complicate che non le consentono di riprendere opportunamente la vita nelle proprie mani, ovvero di fare quanto è in suo potere per cambiarla e per migliorarla.

5. Osservazioni conclusive

Nel presente scritto si è proposta la seconda parte del lavoro su iperadattamento, ricatto e violenza nel rapporto di coppia. Nello specifico, ci si è soffermati sulla condotta intimidatoria, aggressiva e violenta che talora uno dei coniugi assume nei riguardi dell'altro.

Il focus di quanto delineato ha riguardato le condotte sovradimensionate che con facilità tendono a degenerare in comportamenti intimidatori, aggressivi e perfino violenti. L'ipotesi di lavoro che si è assunta e privilegiata, invece, è che, dietro numerose esagerazioni e degenerazioni del tipo considerato, sia presente la particolare propensione a legarsi in maniera simbiotica, che affonda le radici nella negazione di taluni permessi fondamentali, ovvero nella consequenziale attuazione di specifici blocchi emotivi interni, svalutazioni e autolimitazioni.

Pertanto, dopo aver rapidamente descritto l'atteggiamento indicato, si è passati ad analizzare alcuni processi sottesi alle principali amplificazioni che lo contraddistinguono per proseguire, quindi, proponendo alcune indicazioni utili per l'intervento di aiuto.

Riferimenti bibliografici

- Amenta G. (2001), *Verso la prevenzione di atteggiamenti impropri con soggetti in difficoltà*, in "Orientamenti Pedagogici", Vol. 48, n. 3, pp. 423-437.
- Amenta G. (2010), *La complessità del comportamento aggressivo*, in "Ricerca di senso", Vol. 8, n. 2, pp. 191-208.
- Amenta G. (2017), *Condotte incongruenti e conflitto di coppia tra ipersensibilità e iperreattività*, in La Famiglia, Vol. 51, n. 261, pp. 251-288.
- Amenta G. (2018), *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte prima - L'atteggiamento oltremodo adattato*, in "Pedagogia e Vita", n. 3, pp. 1-10.
- Berne E. (1971), *Analisi Transazionale e psicoterapia*, Roma, Astrolabio; orig. (1961), *Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry*, New York, Grove Press.
- Capuano G. R. (2003), *Oracoli quotidiani. Cos'è e come funziona la profezia che si autoavvera*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Dahl J. - Lundgren T. (2014), *Oltre il dolore cronico. Vivere in modo pieno e vitale*,

- Milano, FrancoAngeli; orig. (2006), *Living Beyond Your Pain: Using Acceptance and Commitment Therapy to Ease Chronic Pain*, Oakland, CA, New Harbinger Publications, Inc.
- English F. (1971), *Racket and Real Feeling: The Substitution Factor*, in “Transactional Analysis Journal”, Vol. 1, n. 4, pp. 225-230.
- English F. (1972), *Racket and Real Feeling: Part II*, in “Transactional Analysis Journal”, Vol. 2, n. 1, pp. 23-25.
- Franta H. (1982), *Interazione educativa. Teoria e prassi*, Roma, LAS.
- Franta H. (1985), *Relazioni sociali nella scuola. Promozione di un clima umano positivo*, Torino, Società Editrice Internazionale.
- Goulding R. - Goulding M. (1983), *Il cambiamento di vita nella terapia ridecisionale*, Roma, Astrolabio; orig. (1979), *Changing Lives through Redecision Therapy*, New York, Brunner and Mazel.
- Lammers W. (1994), *Injunctions as an Impairment to Healthy Ego State Functioning*, in “Transactional Analysis Journal”, Vol. 24, pp. 250–254.
- Mahler, M. S. (1967), *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*, in “Journal of the Psychoanalytic Association”, Vol. 15, pp. 710-762.
- Merton K. (1971), *La profezia che si autoavvera*, in *Teoria e Struttura Sociale*, Vol. II, Bologna, Il Mulino; orig. (1968), *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press.
- Miller A. (1985), *La persecuzione del bambino*, Torino, Boringhieri; orig. (1980), *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Miller A. (1996), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Torino, Bollati Boringhieri; orig. (1979), *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Miller A. (2009), *Riprendersi la vita. I traumi infantili e le origini del male*, Torino, Bollati Boringhieri; orig. (2007), *Dein Gerettetes Leben*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Poláček K. (1985), *Le aspettative degli insegnanti e il rendimento scolastico degli allievi*, in “Orientamenti Pedagogici”, Vol. 32, n. 4, pp. 651-666.
- Rosenthal R. - Jacobson L. (1992), *Pigmalione in classe*, Milano, FrancoAngeli; orig. (1968), *Pygmalion in the Classroom*, Holt, New York, Rinehart & Winston.
- Watzlawick P. - Beavin J.H. - Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Roma, Astrolabio-Uballdini; orig. (1967), *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*, New York, W.W. Norton & Company.
- White T. (1997), *Symbiosis and Attachment Hunger*, in “Transactional Analysis Journal”, Vol. 27, n. 4, pp. 300-304.
- Zamperini A. (2010), *L'ostracismo. Essere esclusi, respinti e ignorati*, Torino, Einaudi.

Vito Balzano

Il ritorno del padre in educazione: una nuova sfida tra mutamenti culturali e generazionali

Le radici di un disagio educativo

L'autorità, declinata nelle diverse epoche storiche, si è sempre caratterizzata come elemento problematico con il quale dare vita a una riflessione scientifico-culturale di confronto tra gli attori, nel contesto familiare, della stessa: le figure genitoriali e le relative responsabilità educative. La domanda, che mira a rintracciare una possibile soluzione, si sofferma in particolar modo sulla crisi del codice paterno, causa scatenante di una frattura più complessa nella rappresentazione autorevole della figura del padre. La richiesta di autorità, benché sia il punto nodale della crisi della *figura paterna*, è valutabile dalla ricca bibliografia scientifica che trova massima rappresentazione in quello che Pati definisce l'eccesso degli *-ismi*: «L'autoritarismo è dominio, asservimento, strumentalizzazione; non porta all'indipendenza, alla responsabilità, al governo di sé: esige ubbidienza cieca, adesione acritica, accettazione passiva dei dettami del più forte»¹⁰¹. La vera autorità, quindi, rifugge dagli eccessi che, come tali costituiscono quegli *-ismi* a cui si deve la sua alterazione: autoritarismo e permissivismo.

L'analisi muove da un contesto assai più ampio e importante in pedagogia, la famiglia, e in particolare in quel quadro di preoccupazione circa una vera – o presunta – “morte” della famiglia nel suo senso classico, nonostante questa continui ad essere considerata la prima e fondamentale agenzia educativa in cui ogni essere umano inizia il suo percorso esistenziale, potendo contare sulle cure e sulla protezione di genitori e, perché no, di fratelli/sorelle che accolgono il suo ingresso nel mondo. In un momento storico caratterizzato dalla proliferazione dei tempi e dei luoghi della formazione, e in cui le famiglie faticano ad adempiere ai loro specifici compiti pedagogici, risulta necessario ripartire dal senso che è possibile ritrovare nel fare e nell'essere famiglia, facendo un percorso insieme diacronico e sincronico che guardi alle relazioni tra i suoi membri sia nelle loro interazioni comunicative qui e ora, sia rispetto alle dinamiche di trasmissione intergenerazionale di valori, affetti, abitudini e comportamenti¹⁰².

Il disagio educativo che caratterizza la figura paterna, inoltre, affonda le proprie radici in una crisi dell'esemplarità adulta, in quella incapacità, tutta moderna, di vivere in prima persona, nella profondità dell'essere educatori ancor prima che *padri* generativi. L'educabilità dell'umano apre la strada a una riflessione profonda sull'esercizio dell'autorità che trova il massimo radicamento nella figura del padre e nei suoi principi regolativi. Una crisi di identificazione da parte degli adulti verso le proprie responsabilità educative e verso le esigenze di crescita delle nuove generazioni che, per dirla con Ricoeur, riconoscono una crisi di riconoscimento del posto assegnato e occupato dal singolo nel sistema di rapporti in cui vive, specialmente nel sistema

101 L. Pati, *Autorità educativa tra crisi e nuove domande*, in L. Pati - L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008, p. 17.

102 V. Rossini, *Condividere per convivere: la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, in S. Kanizsa - A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino 2017, p. 79.

genealogico, di linguaggio e familiare¹⁰³. Il riconoscimento di sé e dell'altro, esige che si ravvisi la propria e l'altrui vulnerabilità, per accedere al livello dello sforzo e dell'impegno personali a *con-crescere*.

Causa principale, nella crisi del modello paterno, è quindi il *codice educativo*, che genera poi le più complesse problematiche appena accennate, e che richiede necessariamente un'attenzione pedagogica almeno su tre assunti fondamentali. In prima analisi è bene evidenziare come non sia possibile educare senza esprimere, in chiave positiva, *autorità*: è una comunicazione educativa ben strutturata che mira a rafforzare e sorreggere i rapporti interpersonali. Secondo elemento, non meno importante, è dato dalla circolarità dell'autorità educativa, ovvero da quel processo che non definisce l'autorità come processo unidirezionale e lineare ma secondo caratteristiche di totalità e circolarità, con l'adulto pronto anche ad autocorreggersi se necessario. L'ultimo elemento, definisce l'autorità in educazione come strumento per favorire la conquista del governo di sé, quindi un percorso di costruzione identitaria finalizzato al fiorire della libertà personale. Il recupero dell'autorità, nel tempo frastagliato e *adiaforico* del presente, passa necessariamente attraverso il recupero del senso antico del proprio essere adulti investiti di responsabilità educative.

Oggi più che in passato, si delinea un campo di indagine ben definito che vede una pedagogia della famiglia, radicata nel discorso pedagogico generale, e che si definisce come originale settore di studio delineato da un chiaro oggetto di ricerca. Coincide con «il nascere, il divenire, l'articolarsi delle relazioni educative in un preciso contesto esperienziale, a sua volta contraddistinto da inedite dinamiche pedagogiche organizzative e di funzionamento»¹⁰⁴. Il contesto familiare al quale qui si fa riferimento, non è esclusivamente un gruppo sociale caratterizzato da residenza comunale, riproduzione e cooperazione, ma piuttosto quel quadro definito di adultità, di figura paterna quale riferimento imprescindibile per una nuova sfida culturale e generazionale della ricerca pedagogica e dall'analisi educativa in senso totale. Il dissolversi dell'adultità, quel fenomeno che vede il crollo del mito dell'adulto, si muove contestualmente ad una crisi di alcune fasce d'età fondamentali nello sviluppo dell'uomo: dalla scomparsa dell'infanzia, primo problema affrontato dalla moderna pedagogia della famiglia, oggi siamo passati, attraverso la fine dell'adultità, a una lunga e interminabile adolescenza o, per meglio definirla, *adultescenza*. La crisi dell'adultità, infatti, è uno - ma non il solo - aspetto che caratterizza una più ampia crisi della genitorialità, dove si intende per genitorialità non soltanto un legame coniugale, ma una struttura caratterizzata da compiti ben precisi che si realizzano attraverso nuovi spazi di alleanza tra madre e padre¹⁰⁵.

Costruzione e funzioni della figura paterna oggi

È noto come già nella Costituzione Italiana, all'articolo 30, vi siano descritte in modo puntuale le funzioni genitoriali, e in particolar modo i diritti e i doveri demandati ai genitori; ma da un punto di vista pedagogico, la costruzione di un'alleanza cooperativa tra madre e padre che sta alla base di questa assunzione congiunta e paritaria di responsabilità non implica necessariamente l'uguaglianza nell'esercizio dei compiti

103 P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, tr. it. Cortina, Milano 2005, p. 213.

104 L. Pati, *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, p. 7.

105 V. Rossini, *Condividere per convivere: la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, cit., p. 81.

genitoriali, perché le condotte di ciascuno si inscrivono in codici differenti. Da qui la volontà, in questa sede, di approfondire il legame paterno, e la funzione che nel tempo si è evoluta e ha mutato il proprio approccio al contesto famiglia.

È bene ricordare, in primis, che la funzione paterna, al pari di quella materna, rinvie da aspetti legati a opzioni culturali che entrano a far parte delle attese che ciascun componente della coppia proietta sull'altro; un processo spesso di omologazione, che ha comportato la perdita di prospettiva educativa e un mutamento nel comportamento di genere, perdita di rigidità e mutamento delle caratterizzazioni sociali. Ci riferiamo, concretamente, a quella progressiva indistinzione dei ruoli che si attende, dal partner, di qualunque sesso sia, tutto e il contrario di tutto in tutte le direzioni di senso possibili. Nasce una nuova idea di genitorialità definibile quale spazio psicodinamico che prende forma nell'infanzia, in quelle rappresentazioni connesse alle cure ricevute in quanto figli e che finiscono per influenzare la nostra condotta da genitori¹⁰⁶.

È un processo di apprendimento complesso e specifico, in cui contano sempre meno i modelli ricevuti e gli aiuti delle reti primarie, e sempre più caratteristiche di sensibilità e di formazione; i compiti, demandati alla figura del padre, ad esempio, si caratterizzano anche in gesti di insicurezza. La solitudine e gli impegni extradomestici rappresentano fattori di vulnerabilità che minano l'esperienza genitoriale, per cui il soggetto della genitorialità si configura come una direttrice imprescindibile di una pedagogia della famiglia attenta al benessere degli adulti, oltre che ovviamente a quello dei minori. È necessario rafforzare il compito educativo dei genitori sia dentro che fuori dal nido familiare, poiché la genitorialità competente e condivisa nasce e si sviluppa nella specificità complementare dell'essere padre e dell'essere madre; una vera e propria sfida che diventa sempre più urgente a causa di una crisi della genitorialità come ideale di vita e postura relazionale. È per queste ragioni che è possibile affermare che genitori si diventa.

Comprendere il perché della scissione tra codice materno e codice paterno è presto spiegata nel momento in cui ci rapportiamo alla risposta – alla domanda di educazione – dei figli al progetto educativo dei genitori. Il codice materno, infatti, coincide con l'elaborazione di una risposta di un bisogno fondamentale dei figli di essere riconosciuti, accuditi e amati incondizionatamente; quello paterno, invece, risponde a un altro bisogno fondamentale, ovvero quello di esistere con un significato: l'avvenimento di una persona, la possibilità stessa di abitare un mondo umano personale è essenzialmente collegata alla donazione o al conferimento di senso alla realtà. Una strutturazione adeguata di questa facoltà costitutiva della persona implica che si sia introdotti in un ordine simbolico: questo è sempre una certa dimora umana configurata determinatamente e apre alla persona la possibilità di acquisire e riconoscere consapevolmente un'identità culturale¹⁰⁷. Le madri donano la vita e insieme la capacità di avere fiducia e di sperare, nutrendo soprattutto le qualità affettive. I padri accompagnano nel mondo e nutrono invece essenzialmente le qualità etiche¹⁰⁸. È evidente come il codice materno, quindi, sia centrato sull'appartenenza, sul legame e sulla risposta al bisogno, modellato sulla necessità di garantire la sopravvivenza del piccolo uomo nonostante la sua immaturità; quello paterno, di contro, prende forma più che altro in contrapposizione al codice materno, collegandosi

106 P. Bastianoni, *Funzioni di cura e genitorialità*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 1, Firenze 2008, p. 37.

107 Cfr. C. Saraceno, M. Naldini, *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 132-136.

108 A. Bellingeri, *L'autorità genitoriale: fondamento e metodo*, in L. Pati - L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, cit., p. 117.

a qualità come la valorizzazione delle capacità, l'autonomia, l'efficienza, il dovere. È questo, per dirla con Crisitani, il codice che prescrive la separazione tra il bambino e la madre, dando spazio al desiderio di indipendenza del bambino e facilitando il suo ingresso nella realtà sociale¹⁰⁹.

Soffermandoci con particolare attenzione al codice paterno, notiamo come in passato questo si caratterizzava come codice ipertrofico, elevando il padre a una sorta di ideale disciplinare repressivo – il padre/padrone -, descrivendo conseguentemente una cultura patriarcale che imponeva una visione della madre altrettanto ingombrante: la madre del sacrificio e dell'abnegazione, la madre come destino ineluttabile dell'essere donna. Al contrario, a causa della predominanza educativa della figura del padre, la donna disgiunta dalla funzione materna appariva come l'incarnazione dei fantasmi più maligni: cattiveria, peccaminosità, lussuria, inaffidabilità, stregoneria, crudeltà¹¹⁰. È bene, in questa sede, ricordare come sia fondamentale non discernere nel progetto educativo tanto la figura paterna quanto quella materna, ognuna per le proprie caratteristiche e competenze, inserendo il bambino in quel progetto duale che mira ad orientare lo sguardo sul sistema familiare visto dal punto di vista delle interazioni reciproche tra madre, padre e figlio. Oggi, infatti, l'analisi delle dinamiche familiari si è ampliata fino a comprendere il cosiddetto triangolo primario: non più una relazione esclusiva tra madre e padre, ma la considerazione sistematica secondo cui la triade madre-padre-figlio deve essere osservata come un insieme complessivo, diverso dalle singole unità che interagiscono. Ci riferiamo, in particolare, alla funzione triadica, che comprende la capacità da parte di un genitore di costruire un'interazione con il bambino e, contemporaneamente, con l'altro genitore, secondo modalità e caratteristiche peculiari¹¹¹.

Una soluzione possibile, che tenda alla costruzione di una nuova idea di figura paterna e, contestualmente, una nuova sfida dell'educativo nel contesto familiare, vede la famiglia quale unica palestra di costruzione di relazioni descrivibili in termini di alleanza familiare; una vera e propria accademia in grado di allenare i valori dell'accoglienza e della solidarietà, dove poter sperimentare la potenza di un'alleanza che non implica chiusura narcisistica o disimpegno morale, ma sostanzialmente un legare differenze e contrasti per renderli mescolanza di tonalità, sia dentro che fuori dall'ambiente domestico. Un accordo saldo dove i contesti in gioco vedano la famiglia in accordo e collaborazione, in chiave educativa, proprio con la scuola, in un continuum educativo che è l'essenza stessa del fare educazione oggi.

Verso una nuova sfida culturale: fare educazione/fare relazione

La necessità di un ritorno del padre in educazione, per lunghi tratti richiamata anche da recenti ricerche in campo pedagogico, è il punto di partenza per volgere lo sguardo verso una nuova sfida educativa, non semplicemente di cultura umanistica, né tanto meno esclusivamente scientifica, ma di stampo circolare, in grado di sintetizzare

109 C. Cristiani, *Affetti e genitorialità. L'identità di genere tra approvazione e scambio*, in C. Cristiani (a cura di), *Percorsi di genere tra natura e cultura. La famiglia affettiva a Milano negli anni Novanta*, Unicopli, Milano 1996, p. 41.

110 M. Recalcati, *Le mani della madre. Desiderio, Fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano 2016, p. 20.

111 J. McHale, *Co-patenting and triadic interaction during infancy: the roles of marital distress and child gender*, «Developmental Psychology», n. 31, Amsterdam 1995, p. 985.

criticamente entrambe le prospettive. Per dirla con Morin, è stata proprio la frammentazione in più parti della cultura che ha portato a una crisi dei due blocchi, quello umanistico e quello scientifico, che ora richiedono una riflessione altra e nuova, una sfida differente¹¹². È la riforma del *pensiero*, quindi, che consentirebbe il pieno impiego dell'intelligenza per rispondere a queste sfide e che permetterebbe il legame delle due culture disgiunte; si tratta di una riforma non programmatica ma *paradigmatica*, che concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza.

Si è accennato già al senso della relazione educativa in famiglia, ma è bene ricordare il punto di partenza del discorso, ovvero la connotazione della relazione educativa quale relazione d'aiuto, all'interno della quale non è eccezionale incontrare il tassello più debole, cioè il destinatario del lavoro educativo che, nel contesto famiglia, è il bambino, con la difficoltà di coniugare autonomia e capacità di dipendere da altri, che sono i due poli sui quali si struttura ogni rapporto, in stretta correlazione con l'asimmetria della relazione educativa¹¹³. Puntare, quindi, al lavoro progettuale, per riuscire a sviluppare nei figli la personalità che, per dirla con Chiosso, non si forma soltanto lasciando scorrere l'essere ma anche promuovendo il dover essere¹¹⁴.

Una nuova sfida culturale, però, non può prescindere dal perseguire la costruzione e il riconoscimento del *governo di sé*, inteso come dinamismo educativo che accompagna e caratterizza l'interiore processo di miglioramento, perfezionamento, arricchimento personale, quale segno di attestazione di una persona arricchita nelle capacità personali, nella partecipazione alla vita della comunità. In un quadro presente così definito, si compongono «culture della soggettività, variamente espresse tra un *individualismo*, più o meno radicale, in cui ciascuno è solo nel confronto con l'incerto, e un *soggettivismo* indifferente alle regole, chiuso in un solipsismo etico, nella cura esclusiva del proprio particolare»¹¹⁵. La radice semantica della crisi dell'autorità sembra risiedere nella percezione della responsabilità, e nella sua declinazione che vede la capacità di decidere quale perno portante. Ricoeur, a tal proposito, individua

la sintesi e il radicamento dell'intera presenza della persona a sé e agli altri nella responsabilità delle decisioni e sostiene che questa rende possibile l'obbligo di fare qualcosa, qualifica l'intenzione di produrre efficaci cambiamenti nel corso delle cose, aumenta la consapevolezza della continua dialettica fra ciò che di sé permane e ciò che attacca e minaccia l'identità personale e sociale¹¹⁶.

La crisi dell'autorità paterna evidenzia una frattura tra le generazioni, una complessa criticità intergenerazionale che ha fatto mutare il rapporto tra genitori e figli, sia da un punto di vista linguistico e comunicativo, sia per quel che concerne la questione educativa. Il codice paterno ha subito radicali modificazioni spesso sconosciute agli attori principali; la figura del padre, in termini comunicativi, interpreta ed elabora una risposta a un bisogno fondamentale dei figli, cioè «quello di esistere con un significato: l'avvenimento di una persona, la possibilità stessa di abitare un mondo umano

112 E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999, p. 10.

113 V. Balzano, *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari 2017, p. 24.

114 Per un maggior approfondimento si veda G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e formazione*, Mondadori Università, Milano 2004.

115 A. Chionna, *Il governo di sé, principio e criterio di qualità dell'educazione*, in L. Pati - L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, cit., p. 51.

116 P. Ricoeur, *La persona*, tr. it. Morcelliana, Brescia 1997, p. 39.

personale è essenzialmente collegata alla donazione o al conferimento di senso alla realtà»¹¹⁷. È nella realizzazione della relazione umana, quella che riconosce il significato intrinseco di persona e che muove dal rapporto io/tu, che si può comprendere il passaggio - e il netto distacco - tra quanto prodotto negli ultimi decenni nel rapporto in famiglia tra il padre e il figlio e ciò che oggi, quasi fosse una imposizione calata dall'alto, si caratterizza nei contesti familiari post-moderni; un processo di riconoscimento dell'altro che, fondandosi sul rispetto, mira a recuperare il senso pedagogico della responsabilità, categoria che racchiude in sé la dinamica del rapporto tra persone. Quello che si attiva nella relazione, infatti, è anche un rapporto di responsabilità, di reciproca presa in carico poiché la dinamica che si innesta è quella dello scambio che può realizzarsi solo se esiste il rispetto dei ritmi, delle debolezze, delle capacità e delle potenzialità. Se non sono i padri i primi a credere nella possibilità di costruire, non solo fisicamente ma soprattutto in chiave educativa, un figlio/cittadino responsabile, difficilmente questi potrà riconoscere, nella figura paterna, quella guida in grado di rispondere agli interrogativi, tanto nel quotidiano, quanto nel lungo periodo.

La genitorialità paterna dei nostri tempi è, per così dire, più attenta, rispetto al passato, ai modi di essere e di fare dei figli a cui tende ad attribuire una unicità bisognosa di ascolto e di risposte personalizzate. [...] Quando la famiglia è autentica, si colloca in una logica diversa da quella del mercato, si colloca in una logica dell'amore che è desiderio e dono simultaneamente¹¹⁸.

La funzione educativa della figura paterna, quindi, non è più esclusivamente o solamente orientata al dar senso e significato alle azioni, perché è in una fase di trasformazione, di cambiamento e di mutamento dei codici linguistici ed educativi; essere padre implica necessariamente l'assunzione intenzionale di una responsabilità educativa e di cura dei figli, che va ben oltre il semplice ottemperare a indicazioni bio-socio-giuridico-culturali.

Impone ai soggetti adulti d'intraprendere un processo di formazione, in riferimento al quale l'esercizio della responsabilità genitoriale assume caratteristiche precise, ovvero quale guida autorevole del figlio, mirando a esaltarne le capacità di interpretazione autonoma della realtà e a favorirlo nella conquista dell'indipendenza personale¹¹⁹.

La criticità, oggi più evidente, rinviene proprio da quella società liquida, così come teorizzata da Bauman, che descrive la dicotomia liquidità/responsabilità dei rapporti interpersonali all'interno del contesto famiglia. Nella famiglia, l'essere con e per l'altro si regge su un impegno incondizionato e un progetto senza limiti di tempo, riguarda la vita in tutte le sue dimensioni¹²⁰. È una questione di ruoli, l'idea che il disconoscimento dell'importanza delle differenze tra giovani e adulti possa essere un semplice segno dei tempi; diversamente, la pedagogia oggi deve interrogarsi sulle cause ma, soprattutto, provare a rintracciare le soluzioni per scongiurare quello scollamento generazionale che è sempre più crescente. In questa direzione sarà possibile, per l'educazione, riscoprire la responsabilità del processo stesso del fare relazione; il riconoscimento del rapporto con l'altro risulta essere la chiave di volta che

117 A. Bellingreri, *L'autorità genitoriale: fondamento e metodo*, cit., p. 120.

118 Cfr. G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016, p. 39.

119 A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 145-153, in L. Pati, *Genitorialità e responsabilità educative*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 63.

120 G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, cit., p. 40.

consente l'accesso allo scambio umano e attribuisce un significato reale e determinato affettivamente allo scambio educativo. La figura paterna, in conclusione, sarà chiamata nell'immediato futuro a rispondere a quella domanda educativa che si connota dapprima come assunzione di responsabilità nel *fare educazione*, e successivamente come ridefinizione di senso del *fare relazione*, ormai svuotato da una profonda crisi epocale dei codici linguistici e educativi.

Riferimenti bibliografici

- Balzano V., *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari 2017.
- Bastianoni P., *Funzioni di cura e genitorialità*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», Firenze n. 1/2008.
- Bellingreri A., *L'autorità genitoriale: fondamento e metodo*, in Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008.
- Bellingreri A., *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011, in Pati L., *Genitorialità e responsabilità educative*, in Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Chionna A., *Il governo di sé, principio e criterio di qualità dell'educazione*, in Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008.
- Chiosso G., *Teorie dell'educazione e formazione*, Mondadori Università, Milano 2004.
- Cristiani C., *Affetti e genitorialità. L'identità di genere tra approvazione e scambio*, in Cristiani C. (a cura di), *Percorsi di genere tra natura e cultura. La famiglia affettiva a Milano negli anni Novanta*, Unicopli, Milano 1996.
- Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Elia G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.
- McHale J., *Co-patenting and triadic interaction during infancy: the roles of marital distress and child gender*, «Developmental Psychology», n. 31, Amsterdam 1995.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- Pati L., *Autorità educativa tra crisi e nuove domande*, in Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008.
- Pati L., *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.
- Recalcati M., *Le mani della madre. Desiderio, Fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano 2016.
- Ricoeur P., *La persona*, tr. it. Morcelliana, Brescia 1997.
- Ricoeur P., *Percorsi del riconoscimento*, tr. it. Cortina, Milano 2005.
- Rossini V., *Condividere per convivere: la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, in Kanizsa S., Mariani A.M. (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino 2017.
- Saraceno C., Naldini M., *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna 2007.

Amelia Broccoli

Tra collaborazione e competitività. La comunità *educante* nell’età della tecnica

Muovendo dal riferimento alla *comunità educante*, che sembra trovare ampia risonanza nella nostra contemporaneità, l’articolo intende soffermarsi sul concetto di *comunità* come luogo privilegiato dei legami collaborativi ed amicali tra gli esseri umani. Benché essa sia spesso evocata come possibile strumento di palingenesi etico-morale della società, non può essere trascurato il suo carattere strutturalmente ambivalente, non potendosi escludere il rischio che la *communitas* si trasformi, da strumento contro l’insicurezza sociale, a possibile causa di nuova insicurezza *tra* comunità diverse.

Sebbene non tutti gli osservatori siano d’accordo, quella attuale sembra potersi identificare come l’epoca del tramonto delle ideologie e del trionfo inesorabile della tecnica. L’età contemporanea è stata contrassegnata dalle dichiarazioni solenni di “morti”, di “tramonti”, di “scomparse” e, con evidente disinvolta lessicale, tali icastiche definizioni sono penetrate anche nel circuito della comunicazione pubblica, favorendo la costruzione di teoremi teorico-concettuali non sempre solidamente fondati.

Tuttavia, se l’assunto filosofico dell’eclissi delle ideologie e delle *grandi narrazioni* non trova sempre conferma nelle analisi dei lettori della contemporaneità, giacché non pochi obiettano che ad ideologie di antica fattura si sarebbero solo sostituite ideologie più attuali (e forse anche più perniciose)¹²¹, è senza dubbio vero che il predominio della tecnica sia un evento ormai massicciamente rilevabile in ogni campo della prassi umana.

Le ricadute di tale egemonia sull’agire degli individui sono ampiamente visibili. La gestione di ciò che un tempo era affidato a sistemi organizzativi e regolamentativi di tipo etico, politico o religioso è ora rivendicato dai molteplici dispositivi della tecnica che, come ha osservato lucidamente Martin Heidegger qualche tempo fa, si presenta con l’inquietante aspetto di uno “strumento” che ha senz’altro causato lo sradicamento dell’uomo dalla terra, eppure bisogna riconoscere che

«funziona»¹²².

121 Il riferimento è, tra gli altri, a C. Preve, *Elogio del comunitarismo*, Controcorrente, Napoli 2006.

122 «Tutto funziona – dichiara Heidegger al suo intervistatore –. Questo è appunto l’inquietante, che funziona e che il funzionare spinge sempre oltre verso un ulteriore funzionare e che la tecnica strappa e sradica l’uomo sempre più dalla terra» in M. Heidegger, *Ormai solo un dio ci può salvare. Intervista con lo Spiegel*, Guanda, Parma 1987, p. 134.

In tale scenario, allora, è lecito chiedersi come sia possibile garantire la coesione di una comunità umana che rinsaldi i legami collaborativi tra gli individui, investendo su valori prosociali e cooperativi. E quale ruolo possa essere riservato al progetto di costruzione di una vera *comunità educante*, sintagma sempre più spesso pareneticamente evocato in riferimento alla necessità di riscoprire il senso *autentico* della umana socialità.

Ma è corretta l'ipotesi palingenetica affidata al progetto comunitario, oppure questa rappresenta l'ennesima *chiacchiera* priva di fondamento ontologico ed effettuale a cui ci ha abituati una parte della comunicazione pubblica contemporanea?

Le pagine che seguono intendono soffermarsi su questi interrogativi con il proposito di avviare una prima ricognizione di tale campo d'indagine. Si tratta, com'è ovvio, di un'analisi preliminare, che ci si augura possa dar seguito alla più ampia disamina che il tema richiederebbe. Per il momento, è opportuno muovere da una messa a fuoco dei concetti portanti, in particolare quello di *comunità* e quello di *collaborazione*, per valutare gli effetti di rifrazione che il loro legame potrà produrre sul significato, non certo residuale, di *paideia* nell'età della tecnica.

Individuo e comunità nell'età della tecnica

Ha scritto di recente Emanuele Severino che «il sapere scientifico-tecnologico si sta portando al centro della nostra civiltà perché la filosofia tramonta, cioè perché tramonta il senso della *verità* che la filosofia, per prima, ha portato alla luce»¹²³. Il giudizio è assai nitido, e ha il merito di focalizzare l'attenzione sulla innegabile crisi di identità dell'attuale pensiero filosofico-umanistico, responsabile, a suo avviso, di essersi ritirato dall'agone del dibattito pubblico per insufficienza di argomenti in grado di “sconfiggere” il potere della tecnica.

Si tratta di una parabola inevitabile, prosegue Severino, che si affianca al progressivo declino dell'idea di *verità* in senso forte. In quanto efficace capacità di organizzare *mezzi* in vista di *fini* di volta in volta individuati come necessari (benché mai rispondenti ad una scala di valori considerati come indiscusso fondamento a-priori), la tecnica tende a “dimostrare” l'insostenibilità di una verità definitiva e a spostare sempre più in avanti i limiti dell'invalicabilità dell'agire umano. Da quando la filosofia contemporanea, in altri termini, ha sostenuto che la verità è inattingibile, la tecnica ha avviato il suo percorso di progressivo potenziamento, subordinando a sé anche l'etica e la politica.

Quanto restano ampi i margini di intervento del sapere filosofico, a questo punto? Davvero poco, se ne deduciamo l'estensione coerentemente con le premesse qui avanzate. «La scienza, dunque. E su tutt'altro versante – quando proprio occorra e non se ne possa fare a meno – la fede. *Ragion pura e ragion pratica*. Ecco il vero luogo di nascita della dissociazione tra Fatti e Valori: due mondi tra cui non c'è comunicazione»¹²⁴. La grande divisione tra saperi umanistici e saperi tecnico-scientifici sembra dunque ormai conclamata e la fragilità della politica ne è un esempio evidente.

Aristotele, ricorda ancora Severino, insegnava che l'*episteme* era il fine della politica. Ma se la prima vacilla, come oggi accade, rischia di frantumarsi anche l'impalcatura di legittimazione del sapere politico, con conseguenze facilmente intuibili sull'effettivo potere di “gestione ragionata del bene comune” da parte della *polis*. Non

123 E. Severino, *Lezioni sulla politica. I Greci e la tendenza fondamentale del nostro tempo*, Christian Marinotti Edizioni, Milano 2002, p. 35. Dello stesso autore, cfr. anche *La Filosofia futura. Oltre il dominio del divenire*, Bur, Milano 2006.

124 L. Colletti, *Fine della filosofia e altri saggi*, Ideazione, Roma 1996, p. 21.

stupisce, allora, che l'abdicazione della filosofia, dell'etica e della politica abbia favorito il progressivo irrobustimento della tecnica, che da *mezzo* si trasforma in *scopo* del suo stesso agire.

Cosa ne è del singolo individuo in tale panorama storico? Di certo, egli non può che interiorizzare il senso di incertezza che pervade la sua epoca. La politica non gli appare più come quella *ratio* positiva che ha per obiettivo la ricomposizione armonica del tessuto sociale, ma come un agente debole, che non riesce ad opporsi alla forza travolgente del potere tecnico-scientifico¹²⁵. La qual cosa sembrerebbe preludere all'indebolimento dei legami comunitari e all'imporsi di forme di vita sociale improntate all'*individualismo* come stile esistenziale predominante. E sicuramente questo è vero, ma solo in parte.

A ben vedere, infatti, la postmodernità non sta sostituendo del tutto i legami comunitari con l'atomismo individualizzato che la crisi del sapere etico-politico lasciava prevedere. C'è chi ipotizza, infatti, che le antiche relazioni comunitarie stiano solo lentamente mutando aspetto, che si stiano lasciando contaminare da una forma di *neotribalismo* contemporaneo improntato a "valori" di tipo emozionale, fusionale e gregario¹²⁶. Volendo seguire Michel Maffesoli, principale fautore di tale interpretazione dei fenomeni sociali, la nuova forma di comunità sociale dell'epoca contemporanea sarebbe insomma la *tribù*, cioè una aggregazione di individui del tutto atipica, che viene a collocarsi al di là di ogni definito orizzonte politico.

Persino le distinzioni ideologiche tra destra e sinistra non hanno più rilievo, secondo il sociologo francese: «Anche qui, per forza di cose, il tribalismo trionfa. Sinistra e destra non si distinguono più, e ciò che prevale è una politica di clan in reciproca lotta, essendo giustificati tutti i modi per abbattere, sottomettere o marginalizzare l'altro; una lotta senza quartiere, dove le differenze dottrinali sono minime, ovvero inesistenti; contano solo le questioni di persona, la fedeltà al leader»¹²⁷.

Da cui, com'è evidente, la conclusione che nessuna autentica forma di collaborazione può sorgere tra appartenenti a *tribù* differenti. Ciò che si viene a profilare è un quadro antropologico in cui prevalgono competitività e antagonismo tra singoli componenti di *clan* avversari. E questo spiega anche perché, in tale «società liquida», i legami autentici tra gli individui si sono allentati fino al limite dell'inconsistenza valoriale¹²⁸.

Collaborazione e cooperazione amichevole

Come ricostruire allora il senso della *collaborazione* tra esseri umani, in moda da permettere a tutti i partecipanti ad una collettività di trarre reciproco vantaggio dal vivere insieme?¹²⁹ Non è facile rispondere, anche se è del tutto ovvio che il senso di una vera *comunità educante* va rintracciato anche tra le pieghe di tali legami cooperativi.

Ha di recente sostenuto Richard Sennett che, se la politica non è più avvertita come uno

125 «I problemi del nostro tempo – avverte ancora Severino – mostrano il loro significato autentico solo se si riesce a scorgere la cascata che trascina la conflittualità del nostro tempo all'imporsi della tecnica e all'emarginazione delle grandi ideologie del passato, e da questa all'emarginazione del pensiero filosofico, cioè all'emarginazione del cuore della filosofia: all'emarginazione, dunque, del senso filosofico della verità» in E. Severino, *Lezioni sulla politica*, cit., p. 69.

126 Cfr. M. Maffesoli, *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Guerini, Milano 2004.

127 *Ivi*, p. 20.

128 Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Feltrinelli, Milano 2011.

129 Si veda in proposito il volume di R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano 2012.

strumento aggregativo e armonizzante, giacché se ne avverte sempre più la debolezza strutturale, si dovrà forse far leva su altre risorse della prassi umana, sollecitando il ricorso a forme di solidarietà e collaborazione *altre* rispetto a quelle consuete. «La messa a fuoco – si chiede Sennett – è sulla solidarietà, visto che nel panorama politico attuale la contrapposizione aggressiva trova già uno spazio debordante: esistono politiche collaborative in grado di contrastare tale preminenza?»¹³⁰.

È molto probabile che la risposta a tale interrogativo vada articolata su più piani. In linea strettamente teorica, infatti, è possibile prevedere politiche e interventi strategici che contengano la competitività tra gli individui ed incoraggino comportamenti collaborativi. Tuttavia, da un punto di vista più concreto, l'esperienza insegna che la prescrizione dall'alto non è sempre in grado far interiorizzare la norma in maniera efficace. Sembra più utile, forse, impegnarsi ad affrontare con spirito pragmatico i molti conflitti che emergono nella convivenza umana, affrontando con realismo la molteplicità dei legami sociali, sempre mutevoli nel loro alto grado di complessità strutturale.

Detto in altri termini, come suggerisce cautamente Giovanni Jervis, potrebbe essere ragionevole muovere dall'unico interrogativo dotato di possibilità di risoluzione in campo etico-politico: come creare una *cooperazione amichevole* tra gli individui, dal momento che la natura umana appare percorsa sia da motivazioni orientate all'aggressività sia da motivazioni altruistiche e prosociali? «Le interazioni tra autoaffermazione (individuale) e cooperazione (sociale) – osserva Jervis – non sono accessionali ma continue: sono il tessuto della nostra vita personale. Sono anche il tessuto della vita politica. [...] Queste due tendenze generali sono talmente connesse tra loro che non possiamo avere l'una senza avere anche l'altra»¹³¹.

Per chiarire in modo efficace cosa intenda con l'espressione *cooperazione amichevole*, Jervis fa riferimento al noto “dilemma del prigioniero”, utilizzato da Robert Axelrod, autore di interessanti esperimenti sui meccanismi che presiedono all'avvio della collaborazione tra sconosciuti.

Il cosiddetto “dilemma del prigioniero” è un tipico esempio di strategia di gioco non cooperativo che mostra chiaramente come «talvolta la cooperazione si sviluppa anche là dove sia meno prevedibile»¹³². In modo piuttosto sintetico, il gioco si può riassumere così: due criminali vengono arrestati per furto dalla polizia, che ignora chi di loro sia il colpevole. Dopo averli condotti in prigione e rinchiusi in celle diverse, gli investigatori interrogano entrambi, proponendo loro le seguenti alternative: se uno dei due confesserà e l'altro non confesserà, chi non ha confessato sconterà dieci anni di detenzione mentre l'altro sarà libero; se entrambi non confesseranno, la polizia condannerà tutti e due ad un solo anno di carcere; se, invece, confesseranno entrambi, allora la pena da scontare sarà pari a cinque anni di carcere per ciascuno. Nessuno dei due prigionieri conosce la scelta effettuata dall'altro.

Come si comporteranno, a questo punto, i due malfattori? Cosa converrà ai due ipotetici “prigionieri” descritti nell'esperimento, la cooperazione o la mutua defezione? È utile che essi si mostrino sempre reciprocamente amichevoli, rischiando di diventare l'uno la vittima dell'altro, oppure il comportamento più vantaggioso sarà quello aggressivo ed ostile?

Axelrod organizzò un torneo internazionale per valutare quale tra le soluzioni del dilemma fornite dai concorrenti fosse quella ottimale. Risultò vincente la strategia denominata “tit for tat” (“colpetto per colpetto” o “occhio per occhio”), suggerita dal

130 Ivi, p. 42.

131 G. Jervis, *Individualismo e cooperazione. Psicologia della politica*, Laterza, Roma-Bari 2001, p.

165.

132 R. Axelrod, *Giochi di reciprocità*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 67.

matematico Anatol Rapoport, che consisteva nel dare avvio alla relazione comunicativa con un'iniziale *mossa amichevole*, per poi rispondere nello stesso modo dell'altro giocatore, quindi in modo aggressivo se lo sconosciuto fosse stato aggressivo, amichevole se invece questi avesse avuto un atteggiamento collaborativo.

La validità dell'esperimento poggia su un importante requisito preliminare: che si possa «allargare l'ombra del futuro»¹³³, vale a dire che ogni prigioniero sappia di avere un'altra occasione di incontro, un tempo più o meno prossimo in cui sarà “costretto” ad interagire con l'altro. Se questa eventualità è assente, appare molto alto il rischio che gli individui non si sentano motivati a collaborare.

«Il dilemma del prigioniero è dappertutto – avverte sempre Jervis –. Nella specie umana è il modello base della cooperazione fra estranei in condizione di libertà e parità, cioè fra persone *non* legate in partenza da vincoli solidaristici di tipo familiistico e/o tribale»¹³⁴. In definitiva, gli individui sono sempre costretti a mettere alla prova il loro grado di fiducia nei confronti del prossimo, anche in momenti di totale incertezza sociale.

Incertezza sociale e bisogno di comunità

Eppure, è risaputo che, proprio nei momenti di maggior crisi esistenziale e sociale, riaffiorano bisogni e necessità che si credevano meno urgenti. È questo il caso, tra l'altro, del “bisogno di comunità”, che Zygmunt Bauman legge come una sorta di sogno compensatorio utile a sopravvivere in tempi difficili. Infatti, «la “comunità” incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma nel quale desidereremmo tanto vivere e che speriamo di poter un giorno riconquistare»¹³⁵.

Viene da chiedersi per quale ragione il vocabolo *comunità* sia sempre in grado di evocare «una sensazione piacevole, qualunque cosa tale termine possa significare»¹³⁶. Anche in questo caso, la risposta non può che seguire un diverso ordine di richiami ermeneutici, che devono necessariamente includere l'analisi storico-etimologica del lemma.

La catena dei rimandi semantici, come di consueto assai rivelatrice, conduce al greco *koinonía* (da *koinòs*, *comune*, *pubblico*) e al latino *communitas* (da *cum* e *munus*, sostantivo che indica, allo stesso tempo, *compito* e *dono*).

La storia dei due vocaboli, resi in italiano indifferentemente con *comunità* o con *società politica*, rivela un uso piuttosto oscillante: da *koinonía* (utilizzato da Platone) a *koinonía politiké* (attestato in Aristotele) a *societas politica* (in auge nel contesto romano), fino al significato più ampio e recente, ma non coincidente, di *comunitarismo*¹³⁷.

È chiaro, a questo punto, che il senso lessicale e quello strutturale dei vocaboli si sono alquanto rimescolati rispetto a più storiche determinazioni concettuali. Se pensiamo agli studi classici di Ferdinand Tönnies sulla differenza tra *Gemeinschaft* (*comunità*), intesa come unità sociale fondata su un modo di sentire comune che implica relazioni

133 *Ivi*, p. 108.

134 G. Jervis, *Pensare dritto, pensare storto. Introduzione alle illusioni sociali*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 131.

135 Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 5.

136 *Ivi*, p. 3.

137 Cfr. V. Pazé, *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari 2004. Suggestiva, anche se non del tutto condivisa, appare al riguardo anche l'ipotesi interpretativa di R. Esposito, il quale si rifà alla voce *communitas* per contrapporle quella di *immunitas*, quel particolare spazio-tempo sollevato dal compito/dono della relazione con altri. Cfr. R. Esposito, *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Einaudi, Torino 1998.

confidenziali, intime ed esclusive; e *Gesellschaft (società)*, nel senso di puro coesistere di persone indipendenti, separate e libere, non possiamo che constatare lo sbiadimento del significato originario di entrambi i termini e la loro ibridazione con aree semantiche adiacenti¹³⁸.

I confini della comunità e quelli della società sono oggi assai più sfumati (basti pensare al tribalismo comunitario di Maffesoli), tanto da porre seriamente la questione se sia o meno il caso di rivedere anche i concetti di spazio pubblico e di democrazia¹³⁹.

Pur nella diversità delle declinazioni di significato, tuttavia, emerge come tratto comune il fatto che il modello di riferimento più prossimo alla *communitas* è quello presentato dalla *famiglia* o dal *gruppo di amici*, che «condividono, nella rappresentazione corrente [...] la natura informale, affettiva, spontanea delle interazioni che intercorrono tra i loro membri, di contro ai rapporti formali, impersonali, burocratici dominanti nell'ambito di organizzazioni sociali più complesse»¹⁴⁰. Ciò spiega perché, forse in modo un po' superficiale, la comunità sia percepita come il luogo accogliente e desiderabile a cui guardare, soprattutto in un'epoca di allentamento dei legami sociali significativi.

Ed è forse per la stessa ragione che, coloro i quali chiedono a chi si occupa di educazione un maggior impegno per la ripresa etica della società, evocano allo stesso tempo la necessità di riscoprire la forza propulsiva e democratica della *comunità educante* sulla quale occorrerebbe investire tempo, risorse e progettualità intellettuale. Non che tale proposito non sia condivisibile, naturalmente¹⁴¹. Ma è assai probabile che l'usura del termine *comunità* abbia prodotto una versione banalizzata del vocabolo, non di rado utilizzato senza valutarne a fondo tutte le pieghe di significato.

In una proiezione teoretica più avanzata, ai cui esiti in questa sede possiamo solo accennare, appare evidente che non sono poche le insidie contenute nel concetto stesso. Non andrebbe trascurata, ad esempio, la difficile relazione che *comunità* intesse con *identità*, nozione facilmente piegabile ad usi capziosi o distorti. Così come non si dovrebbe dimenticare che altrettanto arduo è accingersi a definire i *confini* di questa ipotetica comunità senza correre il rischio di creare sistemi chiusi e impermeabili al dialogo con l'esterno. Come si deciderà, in altre parole, chi è *dentro* e chi è *fuori* dalla comunità, preservando il carattere di "luogo familiare" ed "amicale" che una comunità viva e inclusiva dovrebbe assumere per essere definita tale?

Non appare privo di fondamento, allora, l'avvertimento di Bauman, il quale mette in guardia dai pericoli insiti in una generica «voglia di comunità»: pur sorgendo in origine come comprensibile reazione all'insicurezza sociale diffusa nel mondo contemporaneo, esiste la concreta eventualità che essa, condotta all'eccesso, finisca per alimentare l'insicurezza *tra* differenti comunità, come se queste fossero le une armate contro le altre. Con la conseguenza, paradossale, che le uniche vincitrici di tale guerra sarebbero «le forze della globalizzazione, le uniche destinate a trarre vantaggio da una sospensione della ricerca di un'umanità comune e da un controllo congiunto sulla condizione umana»¹⁴².

138 Il rinvio è al testo ormai classico di F. Tönnies, *Comunità e società*, Laterza, Roma-Bari 2011.

139 Cfr. V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015.

140 V. Pazé, *op. cit.*, p. 9.

141 Basti pensare, tra le altre, alle riflessioni classiche e assai ben circostanziate di Aldo Agazzi o di Raffaele Laporta. Il riferimento è ai volumi di A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola 1968; G. Vico (a cura di), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Vita & Pensiero, Milano 2008; R. Laporta, *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

142 Z. Bauman, *op.cit.*, p. 138.

Bibliografia

- Agazzi, A., *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola 1968;
- Axelrod, R., *Giochi di reciprocità*, Feltrinelli, Milano 1985;
- Bauman, Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2005;
- Id., *Modernità liquida*, Feltrinelli, Milano 2011;
- Bignotti, S. (a cura di), I. Berlin - C. Taylor, *Individui, comunità, pluralismo. Un dialogo*, Morcelliana, Brescia 2016;
- Buber, M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993;
- Colletti, L., *Fine della filosofia e altri saggi*, Ideazione, Roma 1996;
- Costa, V., *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015;
- Esposito, R., *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Einaudi, Torino 1998;
- Heidegger, M., *Ormai solo un dio ci può salvare. Intervista con lo Spiegel*, Guanda, Parma 1987;
- Id., *La Filosofia futura. Oltre il dominio del divenire*, Bur, Milano 2006;
- Jervis, G., *Individualismo e cooperazione. Psicologia della politica*, Laterza, Roma-Bari 2001;
- Id., *Pensare dritto, pensare storto. Introduzione alle illusioni sociali*, Bollati Boringhieri, Torino 2007;
- Laporta, R., *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1973;
- Maffesoli, M., *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*, Guerini, Milano 2004;
- Mounier, E., *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Edizioni di Comunità, Milano 1955;
- Pazé, V., *Il comunitarismo*, Laterza, Roma-Bari 2004;
- Preve, C., *Elogio del comunitarismo*, Controcorrente, Napoli 2006;
- Sennett, R., *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano 2012;
- Severino, E., *Lezioni sulla politica. I Greci e la tendenza fondamentale del nostro tempo*, Christian Marinotti Edizioni, Milano 2002;
- Tönnies, F., *Comunità e società*, Laterza, Roma-Bari 2011;
- Vegetti, M. (a cura di), Platone, *La Repubblica*, Bur, Milano 2007;
- Viano, C. A. (a cura di), Aristotele, *Politica*, Bur, Milano 2002;
- Vico, G. (a cura di), Aldo Agazzi, *L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Vita & Pensiero, Milano 2008;
- Weber, M., *Economia e società. Comunità*, Donzelli, Roma 2005.

Giuseppa Cappuccio, Francesca Pedone

Corresponsabilità educativa: famiglie e docenti per lo sviluppo della maturità professionale e personale degli adolescenti

Introduzione¹⁴³

Nel corso degli ultimi decenni l'evolversi della tecnologia e dei conseguenti ritmi e modalità di produzione, ha destrutturato i modelli tradizionali della vita professionale, spingendo la persona alla necessità di un processo di riconversione professionale, in termini di competenze, per adeguarsi al cambiamento in atto nella società.

Un intervento di didattica orientativa e di corresponsabilità educativa non può che proporsi in termini, quindi, di educazione nel tempo allo sviluppo e all'autogestione delle scelte, perché solo così è possibile sollecitare il coinvolgimento personale dello studente alla ricerca attiva di tutto ciò che gli permette di acquisire quella padronanza dei mezzi di informazione che lo fa essere soggetto e non oggetto di orientamento, sempre più cosciente della propria identità personale.

Ciò significa che la persona deve formulare di continuo nuovi progetti, da realizzare progressivamente secondo il ritmo delle esigenze del suo sviluppo e di rinnovamento della sua dinamica motivazionale.

Tra le varie metodologie per l'educazione alla scelta professionale si è scelto di utilizzare l'*Activation du Developpement Vocationnel et Personnel* (ADVP) dell'équipe dell'Università Laval (Québec, Canada), perché già dagli anni 70' del secolo scorso, ha suscitato un notevole interesse sia nel settore della ricerca universitaria, sia in campo educativo. Si è scelto di utilizzare l'ADVP perché è una metodologia che centra l'attenzione sull'alunno come persona e sulla necessaria collaborazione tra scuola e famiglia per aiutare l'alunno/figlio nella costruzione del suo personale progetto di vita. Nel presente lavoro, dopo aver introdotto i presupposti teorici della corresponsabilità educativa e della metodologia ADVP, ci si propone innanzitutto di descrivere i compiti di sviluppo della maturità professionale individuati dai ricercatori dell'Università Laval, per poi evidenziare le abilità di pensiero sottostanti ai compiti che l'alunno dovrebbe svolgere per maturare la propria scelta professionale. Infine vengono esposti i risultati dell'intervento sperimentale realizzato attraverso l'utilizzo della metodologia ADVP, rivolto a 386 alunni, 31 docenti e 30 genitori. L'intervento, che ha permesso alla famiglia e alla scuola di costruire un'alleanza educativa efficace per aiutare l'adolescente nella costruzione di un proprio progetto di vita, ha previsto l'uso del piano a gruppo unico ricorrente a serie temporali interrotte.

143 Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dei paragrafi 1.2, 2, 4, 4.1, 4.3; Francesca Pedone è autrice dell'introduzione, dei paragrafi 1, 1.1, 3, 4.2 e delle riflessioni conclusive.

1. Quadro teorico

1.1 La corresponsabilità educativa e lo sviluppo personale e professionale

Nelle pagine seguenti a partire da una prospettiva che vede l'orientamento in termini di compito permanente della persona, si intende portare avanti una riflessione che affronta l'orientamento non solo come problema educativo ma anche come categoria pedagogica, in termini di progetto, formazione e contenuto della relazione educativa.

In questa direzione si pone la necessità di sensibilizzare coloro che si occupano direttamente o indirettamente di orientamento (insegnanti, pedagogisti, famiglie), affinché possano assumere una mentalità orientativa che gli consenta di preparare i giovani all'esercizio di una piena realizzazione lavorativa e sociale. Ciò permetterà loro di raggiungere il fine dell'educazione che è quello di consentire ai soggetti in fase evolutiva di conquistare quella facoltà specificamente umana di agire liberamente e responsabilmente.

Sotto il profilo pedagogico orientare è più che offrire indicazioni utili alla formulazione di decisioni e al governo delle scelte che presiedono alle scelte concernenti lo studio e il lavoro. L'intenzionalità orientativa è finalizzata all'interiorizzazione da parte della persona del potere di autodeterminazione e di dare senso e direzione alla propria tendenza perfettiva. Pertanto l'orientamento va esteso all'intero ciclo vitale non solo a seguito dei mutamenti e delle trasformazioni sociali e culturali, ma anche perché la ricerca e l'attuazione di tale direzione è compito educativo di tutte le età della vita, con modalità peculiari in ciascuna fase.

Variabili come la struttura familiare, i ruoli assunti da ciascun membro, le relazioni tra i componenti, il sistema di valori e gli atteggiamenti che stanno alla base dei comportamenti, influenzano la scelta e lo sviluppo professionale dei giovani.

Lo sviluppo professionale negli adolescenti è prevalentemente influenzato da due fattori riconducibili al contesto familiare tra loro interdipendenti (Whiston e Keller, 2004): le variabili familiari strutturali, ad esempio l'educazione e l'occupazione dei genitori, lo status socioeconomico; le variabili familiari di processo, ad esempio le relazioni familiari, le aspirazioni dei genitori, il sostegno familiare. Recentemente diversi studi hanno messo in luce alcune competenze che fanno riferimento alle "funzioni esecutive" cioè alla capacità di gestione di diverse funzioni mentali che si sviluppano soprattutto tra i tre e i nove anni. Ne deriva la necessità di considerare attentamente al fine di una preparazione alla vita e in particolare alla vita lavorativa, l'arco esistenziale che va dall'inizio della scuola dell'infanzia all'inserimento effettivo nel mondo del lavoro (Pellerey, 2017). Per la promozione dello sviluppo della maturità professionale, occorre prendere in considerazione i processi formativi che si attuano sia in famiglia, sia nelle istituzioni formali, sia nell'ambito dei contesti informali lungo tutto l'arco evolutivo.

Se seguiamo i modelli che individuano le fasi che una persona attraversa nel processo decisionale riguardante la scelta della carriera professionale, un primo passo consiste nell'acquisizione di consapevolezza rispetto alla necessità di prendere una decisione legata alla carriera, seguita dall'individuazione di una serie di alternative, costruite sulla base della conoscenza delle proprie capacità, degli interessi e dei valori personali. Il raggiungimento di queste fasi è da una parte conseguenza del livello di conoscenza di sé raggiunta dal ragazzo, dall'altra frutto dell'esplorazione dell'ambiente sociale. Un'esplorazione dettagliata delle due dimensioni, persona e ambiente, facilita il restringimento delle alternative e la concentrazione su quella più appropriata per la

persona. Una volta che l'opzione è stata motivata, la decisione diventa stabile e si passa ad agire concretamente per la sua realizzazione (Hirschi e Läge, 2007).

Durante tutto il processo decisionale la famiglia si configura come il principale elemento di supporto e stabilità per il giovane. Affinché lo sviluppo professionale sia efficace è necessario che: la persona abbia la possibilità di raccogliere informazioni riguardanti vari tipi di lavoro (cosa implicano, quali sono i requisiti per la loro realizzazione, ecc.); le venga assicurato il supporto necessario per l'esplorazione degli interessi professionali e del potenziale di competenze; possa stabilire le proprie aspirazioni professionali sulla base delle variabili appena elencate; elabori piani per realizzare le proprie aspirazioni e possa sviluppare la propria autoefficacia nella professione scelta (Bryant, Zvonkovic e Reynolds, 2006).

Le conoscenze, le convinzioni e i valori della famiglia sul lavoro in generale e su alcune professioni in particolare, accompagnate dalle osservazioni dirette del bambino, sono un'importante fonte di conoscenza professionale. La loro trasmissione dipende dalla disponibilità dei genitori, dal tempo che possono permettersi di mettere da parte, ma anche dalle loro capacità comunicative (Bryant, Zvonkovic e Reynolds, 2006).

Poiché come abbiamo già evidenziato il processo decisionale ha inizio abbastanza presto, le decisioni dell'adolescente risentono delle influenze familiari. La natura delle relazioni e delle interazioni stabilite tra genitori e figli costituisce il fondamento del processo di esplorazione professionale. La qualità delle relazioni genitore-figlio, la comunicazione aperta, il supporto offerto e la fiducia possono influenzare le attività esplorative, le proprie aspirazioni, i piani futuri, la percezione degli ostacoli che si possono incontrare nella scelta di una professione.

L'orientamento lungo tutto il corso della vita nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi e delle strategie di "Lisbona 2010" e di "Europa 2020", è riconosciuto come diritto permanente di ogni persona, che si esercita secondo modalità diverse e specifiche in base ai bisogni, ai contesti ed alle situazioni. In questa prospettiva l'orientamento non è inteso più solo lo strumento per gestire il passaggio dalla scuola, alla formazione e al lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale.

Le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*¹⁴⁴, che si sviluppano in coerenza con il processo di condivisione e d'integrazione in atto tra tutti i soggetti e le istituzioni competenti, riconoscono contestualmente alla scuola e alla famiglia un ruolo centrale nei processi di orientamento: alla prima spetta il compito di realizzare, anche coinvolgendo altri soggetti pubblici o privati, da una parte per tutti gli alunni attività di orientamento attraverso azioni di orientamento formativo o didattica orientativa, dall'altra a sostegno della progettualità individuale attività di accompagnamento o di consulenza orientativa. Alla famiglia, nell'ambito del patto di corresponsabilità educativa, viene riconosciuto il ruolo di soggetto formativo primario che fornisce un contributo valoriale essenziale all'educazione dei ragazzi ed è corresponsabile nelle azioni di orientamento promosse dalla scuola.

Secondo il modello di Epstein (2018) il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica dei figli tende a diminuire man mano che gli alunni aumentano il loro grado di scolarità. Se da una parte questa tendenza segue un naturale modello evolutivo, secondo cui i più piccoli necessitano di maggior supporto e di una guida costante, per

144 Nota MIUR 19 febbraio 2014, prot. n. 4232. Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.

cui nelle scuole primarie si assiste ad un maggior coinvolgimento delle famiglie rispetto alle scuole secondarie di primo o di secondo grado; dall'altra essa si configura come una criticità, in quanto la graduale riduzione della partecipazione delle famiglie avviene proprio quando essa dovrebbe intensificarsi per garantire un'autentica corresponsabilità tra famiglia e scuola nelle azioni di orientamento dei più giovani. Sebbene il grado in cui i genitori sono coinvolti attivamente nella formazione scolastica del figlio sia riconosciuto come uno dei fattori più importanti nel successo di un alunno a scuola (Dusi, 2012; Pati e Dusi, 2011; Pati, 2019), tuttavia non è chiaro come concretamente possa e debba avvenire tale coinvolgimento e quali esiti possa generare.

Man mano che i ragazzi crescono, hanno bisogno di maggiori opportunità per sviluppare la loro indipendenza, assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e lavorare a stretto contatto con i coetanei. Tuttavia, continuano anche ad aver bisogno di guida e supervisione di adulti. Questi bisogni di sviluppo sono solo in un apparente conflitto e possono coesistere: gli studi dimostrano, ad esempio, che gli studenti sono più indipendenti se le loro famiglie rimangono adeguatamente coinvolte nel loro processo di istruzione (Epstein e Sanders, 2018). I dati indicano anche che i pre-adolescenti desiderano il sostegno delle loro famiglie nel loro processo di apprendimento (Connors e Epstein, et al. 2018). Altri studi suggeriscono che i preadolescenti hanno bisogno delle loro famiglie per sostenerli nelle attività di apprendimento a casa, e che i genitori degli studenti delle scuole medie e superiori rimangono influenze importanti nella vita dei loro figli (Sanders, 1999; Epstein e Sanders, 2006). Ciò significa che i genitori devono comprendere le esperienze scolastiche, le richieste e le opportunità della loro adolescenza.

Ciò è a maggior ragione vero nel caso dell'accompagnamento all'elaborazione del proprio progetto di vita, dove si pone in essere la necessità della promozione di una “genitorialità sociale” (Iori, 2003), che si esprime e trova la sua concretizzazione nella reciproca assunzione di responsabilità da parte delle famiglie e della scuola nei confronti dei ragazzi. La famiglia insieme alla scuola ha una responsabilità orientativa, cioè orienta il progetto esistenziale del giovane, accompagnandolo nelle sue esplorazioni, sostenendolo nella costruzione della propria identità, educandolo alla capacità di prendere decisioni, incoraggiandolo nella sua originalità.

1.2. L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel tra scuola e famiglia

Nel processo di sviluppo personale e professionale degli adolescenti, così come sopra già sottolineato, fondamentale importanza ha il ruolo della famiglia e della scuola che se lavorano in sinergia permettono ad ogni adolescente di potere effettuare scelte autonome, responsabili e socialmente costruttive.

Nell'arco della vita, sia le variabili della struttura scolastica sia le variabili della struttura familiare e del processo familiare influenzano, infatti, la scelta della professione; tuttavia, il processo attraverso il quale la scuola e la famiglia promuovono lo sviluppo della professione è complesso e risente di molti fattori contestuali come il genere, l'età, il background socioculturale, i valori. Influenzare

Il processo di sviluppo professionale degli adolescenti comprende l'acquisizione di conoscenze, convinzioni e valori, l'esplorazione degli interessi che sono rilevanti per lo sviluppo degli interessi professionali, l'autoefficacia, le aspettative etc.. Il contesto

scolastico e quello familiare sono influenzati da una miriade di fattori, tra cui i modelli educativi, le strutture scolastiche, gli insegnanti, la disponibilità di capitale finanziario, capitale umano, capitale sociale, la struttura familiare e le condizioni storiche. Questi fattori contestuali scolastici e familiari condizionano le scelte delle persone.

In tale contesto, la metodologia canadese dell'*Activation du Développement Vocationnel et Personnel* (ADVP), sviluppata da Pelletier, Boujold & Noiseux alla fine degli anni 70' del secolo scorso, validata e ampliamente utilizzata in Sicilia (Cappuccio, 2003, 2009, 2012, 2015), riconosce gli insegnanti e i genitori mediatori strategici dei processi di sviluppo della maturità personale e professionale. L'ADVP si propone di guidare tale sviluppo e di mobilitare nello studente le risorse intellettive, volitive e affettive necessarie per la realizzazione dei compiti evolutivi. La finalità educativa del metodo è quella di attivare le abilità mentali attraverso degli esercizi che permettano l'assolvimento di compiti utili per lo sviluppo e la maturazione professionale della persona.

Secondo i teorici dell'ADVP, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti che la persona deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società, in una sequenza di azioni finalizzate all'orientamento verso la professione e di decisioni che gradualmente tessono la trama dello sviluppo della storia di vita della persona. Per promuovere lo sviluppo di ogni fase del progetto, l'ADVP propone una serie azioni di orientamento consistenti in scenari collettivi basati sull'esperienza e adattati a ogni fase. La persona lavora sul sé (la sua personalità, la sua storia personale, etc.), sulle relazioni con la famiglia e sul mondo delle attività umane.

La teoria sullo sviluppo professionale su cui si basa l'ADVP è quella dello psicologo statunitense Super (1974, 1990).

I ricercatori dell'Università Laval individuano quattro compiti evolutivi che l'adolescente dovrebbe compiere per giungere alla fine ad una scelta professionale matura: *esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione*. Le abilità coinvolte nello svolgimento dei compiti sono rispettivamente quelle del pensiero creativo, del pensiero concettuale-categoriale, del pensiero valutativo e del pensiero implicativo (Guilford, 1967). Lo svolgimento dei compiti di sviluppo coinvolge l'intelligenza, la volontà e il comportamento degli alunni, in una sequenza che li porta dal pensare all'agire. Le singole attività e le loro espressioni, raggruppate in compiti, sono considerate all'interno di uno schema logico di apprendimento ma non indicano una successione temporale. I compiti indicano delle manifestazioni distinte che possono essere successive, ma che a volte agiscono simultaneamente e a volte, pur agendo secondo una successione, agiscono in un ordine diverso da quello prestabilito. Per quanto riguarda la validità dell'analisi operativa, molti sono gli studi e le ricerche che supportano la validità di tale metodo; Bujold¹⁴⁵, Noiseux & Pelletier (1974, 1984, 2007), hanno continuato a validare e a studiare gli effetti della metodologia e hanno effettuato diversi studi sulla maturità professionale in relazione ai processi cognitivi e ad alcune variabili personali che intervengono in tale processo.

Numerosi risultano gli studi e gli interventi effettuati negli ultimi decenni, non solo in Canada, che dimostrano la validità della metodologia ADVP. Diverse ricerche sono state realizzate, infatti, anche in Francia (Solazzi, 2004), in Svizzera (Thommen & Dirren, 1997), in Italia con Viglietti (1989, 1991), Zanniello (2008) e Cappuccio (2003, 2009, 2013, 2015). Il metodo ADVP, in adolescenza e con la collaborazione tra scuola

145 Il campione iniziale era costituito da 448 ragazze e 647 ragazzi di scuola secondaria di età compresa tra i 14 e i 17 anni.

e famiglia, permette di promuovere la capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro, implica la necessità di sviluppare un articolato sistema di competenze strategiche che sono indispensabili per affrontare con successo l'ampio quadro delle trasformazioni che investono il mondo del lavoro e della formazione.

Oltre alla scelta professionale a breve termine, l'ADVP aiuta gli adolescenti a dare più significato alla propria vita, a situarsi nel mondo sociale.

Alle nuove generazioni si richiede di rispondere in modo flessibile alle continue trasformazioni della società che continuamente pongono in discussione abitudini consolidate e che esigono dai giovani la riorganizzazione della propria esistenza e della propria identità.

2. La ricerca

Il percorso di ricerca ha coinvolto 336 alunni, 30 genitori e 31 docenti di 15 classi terze di scuole secondarie di primo grado della provincia di Palermo nei mesi da settembre 2018 a marzo 2019. I 30 genitori hanno permesso il coinvolgimento, all'interno di ogni classe, di quasi tutti i genitori; il campionamento non è di tipo probabilistico ma nella scelta delle scuole abbiamo tenuto conto dei seguenti criteri: disponibilità degli insegnanti alla ricerca e alla formazione, dirigenti aperti alla collaborazione con l'università, disponibilità delle famiglie alla collaborazione. L'intervento ha previsto la progettazione, la costruzione e la sperimentazione di una serie di attività attraverso le quali gli insegnanti hanno potuto sviluppare la capacità di progettazione e di scelta del futuro professionale negli alunni, partendo dai contenuti delle discipline e utilizzando la metodologia canadese ADVP.

Il piano di ricerca utilizzato è stato quello “quasi sperimentale a gruppo unico a serie temporali interrotte” che prevede l'utilizzo dello stesso gruppo sia come gruppo di controllo sia come gruppo sperimentale. Un piano quasi sperimentale a serie temporali interrotte prevede che oltre alla rilevazione iniziale e finale vengano effettuate delle misurazioni della variabile dipendente (grado di maturazione della scelta professionale) nel periodo che precede l'attività formativa (per evidenziare la tendenza o linea di base del gruppo), altre misurazioni vengono ripetute durante lo svolgimento dell'azione formativa (per ricavare l'andamento del trend) ed altre ancora nel periodo successivo (per conoscere la stabilità degli effetti della formazione). In ciascuna delle tre fasi, per poter individuare un trend, si sono effettuate più misurazioni della variabile dipendente. In totale sono state effettuate otto misurazioni.

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale sarebbero aumentate significativamente nel gruppo degli alunni prestazioni indicative dello sviluppo della maturità personale e professionale. L'ipotesi generale è stata così formulata: una serie di attività, costruite utilizzando il metodo dell'attivazione personale e professionale (ADVP), organicamente ordinate intorno all'esigenza dell'alunno di costruire la sua identità personale, farà raggiungere all'alunno quella maturità personale e professionale che gli permetterà di decidere autonomamente del suo avvenire.

I risultati dei ricercatori che hanno sperimentato il metodo ADVP, e le ricerche successive, hanno dimostrato che all'inizio dell'adolescenza la maturità professionale poggia in modo più imponente sulla capacità di esplorazione. L'insieme dei risultati riguardanti i legami tra le abilità dell'esplorazione professionale e i processi cognitivi portano un sostegno reale all'ipotesi secondo la quale il pensiero creativo gioca un

ruolo più significativo rispetto alle altre modalità di pensiero sviluppate dal metodo ADVP. Si è deciso, pertanto, che l'intervento sperimentale si sarebbe maggiormente poggiato sul compito di esplorazione e sul pensiero creativo.

Partendo dall'ipotesi generale e dalle riflessioni sopra riportate, si sono formulate le ipotesi operative attraverso le quali si è previsto che si sarebbero osservati miglioramenti significativi nella capacità di:

- individuare e formulare correttamente il problema della propria scelta professionale;
- vedere da molteplici punti di vista il problema della propria scelta professionale;
- immaginare diversi ruoli professionali;
- constatare la necessità di operare scelte;
- comprendere la molteplicità dei punti di vista;
- ipotizzare delle soluzioni al problema della propria scelta professionale;
- risolvere il problema della propria scelta professionale.
- rivedere le tappe della decisione e verificarne la stabilità e la certezza;

Inoltre, dall'ipotesi generale, si sono ricavati i comportamenti professionali che ci si attendeva di osservare negli alunni alla fine dell'intervento sperimentale.

Compito evolutivo ADVP	Fasi del processo di maturazione professionale	Indici di maturità professionale 11 – 13 anni
esplorazione	scoperta	<ul style="list-style-type: none"> – scoprire che esistono, nel contesto immediato problemi da risolvere e compiti da realizzare; – raccogliere numerose informazioni sull'ambiente e su di sé: disporre di un repertorio diversificato di informazioni; – ottenere informazioni difficilmente accessibili ed inusuali in relazione al proprio contesto socio-culturale;
cristallizzazione	classificazione	<ul style="list-style-type: none"> – dare un senso ai propri risultati; – trovare le costanti all'interno di numerose esperienze; – organizzare il proprio studio tenendo presenti gli elementi dell'identità personale.
specificazione	valutazione	<ul style="list-style-type: none"> – ordinare secondo l'importanza i bisogni e i valori; – trovare soluzioni possibili coerenti con i propri valori e bisogni; – decidere integrando tutti gli elementi considerati.
realizzazione	sperimentazione	<ul style="list-style-type: none"> – pianificare le tappe della decisione; – prevedere e prevenire le difficoltà con interventi adeguati; – formulare scelte di ricambio;

Il progetto ha previsto per la sua realizzazione tre azioni: la prima azione è stata rivolta all'individuazione e sensibilizzazione delle scuole secondarie di 1° grado al progetto stesso. In questa prima azione sono state contattate le scuole per proporre la sperimentazione del pacchetto formativo che i due ricercatori avevano costruito. Hanno aderito 8 scuole e 31 docenti di lingua italiana e di matematica, 30 genitori. Lì dove erano presenti, sono stati coinvolti anche i docenti di sostegno.

La seconda azione ha visto gli insegnanti e i genitori impegnati nella formazione al metodo e nella revisione degli esercizi ADVP. La terza azione ha coinvolto 15 terze

classi di scuola secondaria di primo grado per la sperimentazione delle attività costruite.

Tra il 17 settembre e il 5 ottobre 2018 sono stati condotti due incontri con i docenti e i genitori per illustrare il metodo ADVP e riflettere sulla corresponsabilità educativa. Le tematiche affrontate sono state le seguenti: la corresponsabilità educativa riferita allo sviluppo personale e professionale degli adolescenti, l'orientamento al lavoro nella scuola secondaria, il processo di maturazione professionale, il metodo ADVP (Activation du Developpment Vocationnel et Personnel). Infine si è concordato un terzo incontro in cui sono stati consegnati gli esercizi realizzati e fatti loro revisionare. Anche i genitori e gli insegnanti, in considerazione della situazione di partenza dei loro figli/alunni, hanno concordato con i ricercatori di focalizzare l'attenzione, durante le attività in classe, sulla fase dell'esplorazione. Tuttavia, per venire incontro alle esigenze educative degli alunni sono stati proposti alle classi anche alcuni esercizi relativi alla cristallizzazione, alla specificazione e alla realizzazione.

Il pacchetto formativo ADVP alla fine era composto da 16 esercizi, 10 di esplorazione, 2 di cristallizzazione, 1 di specificazione, 1 di realizzazione.

Agli insegnanti e ai genitori sono stati precisati i criteri in base a cui si desiderava che venissero formulati i giudizi sugli esercizi già prodotti, i segni validi per i criteri, gli eventuali livelli all'interno di un criterio, e alcuni suggerimenti per la lettura degli esercizi.

Nel momento preliminare, propedeutico alla fase sperimentale, è stata effettuata una attenta ricognizione di informazioni su ogni ambiente scolastico in cui si doveva operare, con particolare riferimento alla disponibilità degli insegnanti all'innovazione. Il 9 ottobre 2018, dopo aver apportato le ulteriori modifiche proposte dagli insegnanti e dai genitori, è stato avviato il primo incontro in classe. L'intervento (ottobre-marzo) ha previsto due incontri a settimana, in ogni classe, di due ore di durata ciascuno per un totale di 21 incontri. Ogni incontro è stato condotto dal docente di classe e da un genitore. I genitori sono stati coinvolti anche durante la fase di analisi e interpretazione dei risultati.

3. Gli strumenti di valutazione

Per la conoscenza iniziale e finale dei 336 alunni, è stato scelto il questionario il test TTCT del Pensiero creativo di Torrance (1989). Per la valutazione iniziale, in itinere e finale del processo di maturazione professionale tra gli 11 e i 13 anni, è stata utilizzata una scheda di osservazione della maturità personale e professionale ispirandosi agli indici di maturità professionale costruiti partendo da Super (1990) per ragazzi dagli 11 ai 13 anni.

I test di creatività più noti in campo internazionale sono i *Torrance Tests of Creative Thinking*¹⁴⁶ (TTCT, Torrance E. P., 1989). Il *Torrance¹⁴⁷ Test of Creative Thinking* è

¹⁴⁶ La storia della costruzione e dello sviluppo delle misure del pensiero creativo, di immaginazione creativa, originalità e simili è lunga ed interessante. Sebbene negli ultimi 75 anni ci sia stata una grande varietà di sviluppi promettenti, i TTCT (Torrance Test of Creative Thinking) rappresentano la batteria di test disponibile in lingua italiana per un uso generalizzato.

¹⁴⁷ Torrance (1989,11) definisce la creatività come: il processo in cui si diviene sensibili (becoming sensitive) a problemi, defezioni, scarti conoscitivi, elementi mancanti, disarmonie e così via; si identificano le difficoltà; si cercano soluzioni o attraverso tentativi per prova ed errore (guesses), o attraverso la formulazione di vere e proprie ipotesi circa la natura di queste defezioni: si sottopongono a ripetuta verifica le ipotesi ed eventualmente esse vengono riformulate e ancora una volta verificate; e in

un reattivo carta e matita disponibile in due forme parallele, A e B, ciascuna composta da un subtest ad espressione verbale e da uno figurale. Il test di Torrance ha permesso all'inizio di conoscere i vari aspetti del pensiero creativo degli alunni, di avere indicazioni sulle loro preferenze personali, per modalità particolari di apprendimento. Alla fine si è potuto operare agevolmente un confronto tra le manifestazioni del pensiero creativo degli alunni a cinque mesi di distanza.

Si è scelto di utilizzare questo test perché non indaga, come fanno i test d'intelligenza, la capacità di dare la risposta giusta, ma di fornire molte risposte (Fluency), non scontate (Originality), traendo spunto da elementi diversi (Flexibility) e fornendo un elevato grado di specificità (Elaboration). Il test TTCT valuta i quattro aspetti della produzione divergente:

-*Fluidità creativa o simbolica*: abilità nella produzione “divergente” di singole unità (parole, simboli), puntando sulla quantità del flusso ideazionale a partire da un determinato stimolo, e prescindendo dalla qualità delle produzioni.

-*Flessibilità*: capacità di produzione divergente di categorie, passando con facilità da uno schema categoriale ad un altro, e facendo variare l'impostazione del pensiero secondo le esigenze contingenti, che si contrappone alla *rigidità o cristallizzazione funzionale*.

-*Originalità*: capacità di scoprire relazioni e di cogliere implicazioni nuove, statisticamente non frequenti.

-*Elaborazione*: abilità che permette alla persona di sviluppare e arricchire le idee.

Prima di somministrare il test si è provveduto a modificarlo in alcune sue parti per adeguarlo al contesto in cui sarebbe stato utilizzato. Per quanto riguarda il test figurale si è scelto di utilizzare la linea curva piuttosto che il cerchio, si sono ridotte le dimensioni delle immagini dell'esercizio numero 2 e infine nell'ultimo esercizio, così come consigliato dal manuale sulle norme del test, il numero di linee parallele da completare sono state ridotte da 36 a 18 per permettere agli alunni di completarne più possibile.

Per il test di espressione verbale è stato sostituito uno dei due disegni presenti nel kit dell'esaminatore ideato da Torrance, per renderlo più vicino all'esperienze degli adolescenti. Infine nelle categorie di valutazione è stata aggiunta la categoria 69: ambito tecnologico. Il test così modificato è stato somministrato ad una classe pilota prima di utilizzarlo nella ricerca.

La teoria psicologica a cui si è fatto esplicito riferimento, coerentemente con il costrutto ADVP, per la costruzione della scheda di osservazione della maturità professionale, è stata quella che Super (1974, 1990) ha messo a punto, nel corso degli anni, alla luce dei risultati delle sue ricerche longitudinali. Dopo un'ampia e approfondita discussione ci si è accordati, con i docenti, per la scelta di alcuni indicatori e descrittori della maturità professionale, tratti dagli indici di maturità professionale di Super per soggetti di età compresa tra gli 11 e i 13 anni di età. In particolare sono stati formulati i seguenti indicatori:

Orientamento verso la scelta professionale

- è consapevole del bisogno di scelta
- dispone di numerose informazioni su di sé
- dispone di numerose informazioni sull'ambiente circostante
- immagina diversi ruoli professionali

Informazione e pianificazione

- si assume le proprie responsabilità

- sa adattare alla realtà che cambia
- accetta le conseguenze delle proprie scelte
- conosce i propri interessi
- ordina secondo l'importanza i bisogni e i valori

Consistenza delle preferenze professionali

- trova le costanti all'interno di numerose esperienze
- coglie la molteplicità dei punti di vista a partire dei quali aggregare attività
- è consapevole delle sue preferenze in alcuni settori professionali
- discute su una possibile scelta.

Cristallizzazione dei tratti e degli atteggiamenti

- o) ha chiari quali sono i suoi interessi professionali
- p) ha un atteggiamento positivo verso lo studio
- q) accetta le responsabilità della sua scelta professionale

Poiché la maturità professionale è una parte della maturità personale, insieme agli insegnanti, si è deciso di utilizzare gli Indici di maturità personale di Grant (1975):

In rapporto a se stesso:

- k) accettarsi con i propri limiti
- l) avere fiducia in se stesso
- m) essere resiliente
- n) governare le proprie emozioni
- o) possedere senso dell'umorismo

In rapporto agli altri:

- approvare le idee degli altri
- accettare le situazioni
- comunicare efficacemente con gli altri
- accogliere serenamente le critiche

In rapporto all'attività e finalità:

- prendere delle decisioni in base a motivi validi
- accettare le conseguenze delle proprie scelte
- adattarsi alla realtà che cambia
- saper accettare l'insuccesso e avere fiducia nel futuro

La scheda di osservazione della maturità professionale è stata affidata agli insegnanti che l'hanno compilata, per ciascun alunno, prima dell'inizio dell'azione del fattore sperimentale, a metà dell'intervento formativo e alla fine¹⁴⁸. La stessa scheda è stata proposta, in Google Form, ai genitori di ogni classe coinvolta, che l'hanno compilata all'inizio e alla fine del progetto. Ciò è stato possibile grazie all'intervento e alla collaborazione dei 30 genitori che sono stati coinvolti attivamente nella ricerca.

Nell'elaborazione dei dati è stato preso in considerazione il punteggio dell'indicatore che è il risultato della somma dei punteggi dei descrittori che lo compongono.

4. Analisi e discussione dei dati

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di cogliere i cambiamenti verificatisi negli alunni; i momenti valutativi sono serviti anche come occasione per effettuare aggiustamenti e riorganizzazioni nella programmazione.

Con l'applicazione del test statistico T per misure ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie.

148 Per ciascun descrittore è stato chiesto agli insegnanti di usare una scala con tre livelli: comportamento positivo = 1; comportamento intermedio = 0,5; comportamento negativo = 0

Prendiamo in esame per prima la significatività delle differenze tra le medie del gruppo sperimentale dopo l'intervento formativo nelle varie prove per la valutazione iniziale e finale. In questo caso il test T viene eseguito per un solo campione, quindi con gruppo unico, quello sperimentale, che viene confrontato con se stesso. La probabilità che abbiamo scelto per accettare come significativi i valori di t è stata quella di $\leq .05$ (intervallo di confidenza per la differenza al 95%).

4.1 I risultati del test di Torrance

Per quanto riguarda il test del pensiero creativo di Torrance l'interpretazione dei punteggi è avvenuta utilizzando i tre punteggi verbali di *fluidità*, *flessibilità*, *originalità* e i quattro punteggi figurali di *fluidità*, *flessibilità*, *originalità* ed *elaborazione*. I risultati ottenuti dal nostro campione sono messi a confronto con quelli del campione normativo (Torrance, 1989).

Le differenze delle medie, nel gruppo dei 336 alunni, del test sul pensiero creativo di Torrance, prima e dopo l'intervento formativo sono riportate nella tabella seguente.

Differenze tra pre-test e post-test del Torrance test (n=336)					
TTCCT AREE	MEDIA	DEV. STD.	t	DIFF. MEDIE	SIG. (2- CODE)
FLUIDV pre-test	68,6	2,0	7,7	3,7	<0,0001
FLUIDV post-test	72,3	4,0			
FLESSV pre-test	28,8	2,6	13,3	7,5	<0,0001
FLESSV post-test	36,3	3,6			
ORIGINV pre-test	39,1	5,0	5,9	5,1	<0,0001
ORIGINV post-test	44,2	7,7			
FLUIDF pre-test	17,5	3,3	9,2	4,4	<0,0001
FLUIDFpost-test	21,9	4,7			
FLESSF pre-test	13,2	2,5	11,3	3,7	<0,0001
FLESSF post-test	16,9	1,9			
ELABF pre-test	62,4	3,4	9,2	9,3	<0,0001
ELABF post-test	71,7	6,2			
ORIGINF pre-test	18,3	1,8	7,7	3,1	<0,0001
ORIGINF post-test	21,4	3,6			

Come possiamo constatare, anche se il test è stato ripetuto solo dopo cinque mesi di attività ADVP, dal confronto delle medie dei punteggi ottenuti al “pre-test” e al “post-test”, gli alunni hanno ottenuto un miglioramento significativo in tutte le aree esaminate; pertanto, possiamo affermare che le seguenti ipotesi che riguardano lo sviluppo il compito dell'esplorazione e il pensiero creativo. In particolare gli alunni sono migliorati nella capacità di: individuare e formulare correttamente il problema della propria scelta professionale; vedere da molteplici punti di vista il problema della propria scelta professionale; immaginare diversi ruoli professionali; comprendere la molteplicità dei punti di vista; ipotizzare delle soluzioni al problema della propria scelta professionale. Possiamo ipotizzare che le attività realizzate in classe ogni settimana, durante cinque mesi, sono state probabilmente la causa principale del netto miglioramento della fluidità, della flessibilità e dell'originalità degli alunni.

4.2 I risultati della valutazione della maturità personale di Grant e professionale di Super

Sulla base delle griglie compilate, dai 31 docenti e dall'82% dei genitori di ogni classe, sono stati tabulati i dati dei 336 alunni. Per i docenti la compilazione delle schede è stato un processo lungo e difficile che però ha permesso loro di potere osservare, in modo scientifico, i cambiamenti verificatisi negli alunni dopo la somministrazione degli esercizi ADVP. È stato così possibile fare il confronto delle tre osservazioni effettuate dagli insegnanti. Esaminando i risultati emersi dal confronto delle osservazioni effettuate dagli insegnanti (tab 1) possiamo affermare che i miglioramenti sono stati progressivi e costanti per tutte le dimensioni della maturità personale. Inoltre la diminuzione costante dello scarto quadratico medio ci segnala che il miglioramento è stato omogeneo nell'intero gruppo sperimentale. Per quanto riguarda le osservazioni anche i genitori (tab 2) hanno osservato un miglioramento nei comportamenti relativi alla maturità personale.

Tab n. 1: maturità personale docenti

		Rilevazione	Media	Dev.std.
M	In rapporto a			
a	se stesso	1°	2,30	1,05
t	<i>Max. Teorico</i>	2°	5,81	1,00
u	10	3°	8,97	0,82
r				
i	In rapporto	1°	2,59	0,99
t	agli altri	2°	4,15	1,27
a	<i>Max. Teorico</i>	3°	8,61	0,75
,	9			
p	In rapporto	1°	4,89	1,38
e	all'attività	2°	6,10	2,75
r	<i>Max. Teorico</i>	3°	12,12	1,15
s	16			
o				
n				
a				
l				
e				

Tab n. 2: maturità personale genitori

		Rilevazione	Media	Dev.std.
M	In rapporto a			
a	se stesso	1°	4,01	0,99
t	<i>Max. Teorico</i>	2°	8,01	1,01
u	<i>10</i>			
r	In rapporto	1°	3,56	0,98
i	agli altri	2°	7,31	1,17
t	<i>Max. Teorico</i>			
a	<i>9</i>			
p	In rapporto	1°	5,11	1,38
e	all'attività	2°	10,22	1,22
r	<i>Max. Teorico</i>			
s	<i>16</i>			
o				
n				
a				
l				
e				

I miglioramenti significativi si possono rilevare ugualmente nei dati dell'osservazione dei tratti della maturità professionale. Anche in questo caso il cambiamento è stato progressivo e, quindi, probabilmente si potrà mantenere nel tempo.

Tab n. 3: maturità professionale docenti

		Rilevazione	Media	Dev.std.
M	Orientamento	1°	2,45	1,02
a	verso la scelta	2°	3,78	1,03
t	professionale	3°	4,75	0,79
u	<i>Max. Teorico 5</i>			
r	Informazione e	1°	2,65	1,23
i	pianificazione	2°	4,87	1,09
t	<i>Max. Teorico 7</i>			
à	3°	6,76	0,76	
p	Consistenza delle	1°	2,01	1,01
r	preferenze	2°	2,22	1,26
o	professionali	3°	3,89	0,76
f	<i>Max. Teorico 4</i>			
e	Cristallizzazione	1°	2,48	1,02
s	dei tratti	2°	2,67	1,09
s	<i>Max. Teorico 6</i>			
i	3°	5,91	0,89	
o	Indipendenza	1°	1,45	1,03
n	<i>Max. Teorico 3</i>			
a	2°	1,86	1,00	
l	3°	2,92	0,82	
e				

Tab n. 4: maturità professionale genitori

		Rilevazione	Media	Dev.std.
M	Orientamento	1°	2,65	1,04
a	verso la scelta	2°	4,01	1,11
t	professionale			
u	<i>Max. Teorico 5</i>			
r	Informazione e	1°	2,88	1,13
i	pianificazione	2°	5,87	1,02
t	<i>Max. Teorico 7</i>			
à	Consistenza delle	1°	2,21	1,02
p	preferenze	2°	3,12	1,16
r	professionali			
o	<i>Max. Teorico 4</i>			
f	Cristallizzazione	1°	2,69	0,99
e	dei tratti	2°	4,22	1,09
s	<i>Max. Teorico 6</i>			
s	Indipendenza	1°	1,66	1,12
i	<i>Max. Teorico 3</i>	2°	2,89	1,05
o				
n				
a				
l				
e				

A giudizio degli insegnanti (tab. 3) gli esercizi ADVP realizzati hanno contribuito allo sviluppo della maturità professionale e personale degli alunni. I genitori (tab. 4) attraverso le loro osservazioni notano così come gli insegnanti un aumento dei comportamenti che descrivono la maturità professionale.

4.3 La costruzione della serie temporali interrotte

Il piano di esperimento con gruppo unico ricorrente a serie temporali interrotte prevede tre serie di misurazioni della variabile dipendente: prima, durante e dopo l'azione della variabile indipendente. In questo caso abbiamo effettuato otto misurazioni.

In questo tipo di disegno è fondamentale il grado in cui gli alunni si avvicinano (o pure si allontanano) gradualmente alla (dalla) meta desiderata, per il cui conseguimento si organizzano delle specifiche unità di lavoro. A conclusione di ogni singola unità di lavoro occorre rilevare, dunque, la situazione d'arrivo, cioè i risultati effettivamente conseguiti nelle varie tappe progressive. È essenziale cogliere con esattezza questi risultati sia per verificare obiettivamente ciò che hanno prodotto determinati interventi, ma anche in vista di un riorientamento dell'azione formativa svolta dagli insegnanti. Per avere una percezione visiva dei cambiamenti avvenuti nel gruppo in formazione abbiamo preparato dei grafici utilizzando una scala con dieci intervalli uguali; abbiamo preso come riferimento il punteggio medio ottenuto dal gruppo in ciascuna rilevazione compiuta ogni 15 giorni. Utilizzando tale procedura abbiamo potuto seguire nel tempo l'evolversi della situazione e confrontare a quale livello si collocavano le prestazioni del gruppo nelle tre diverse fasi: prima, durante e dopo l'azione del fattore sperimentale (variabile indipendente).

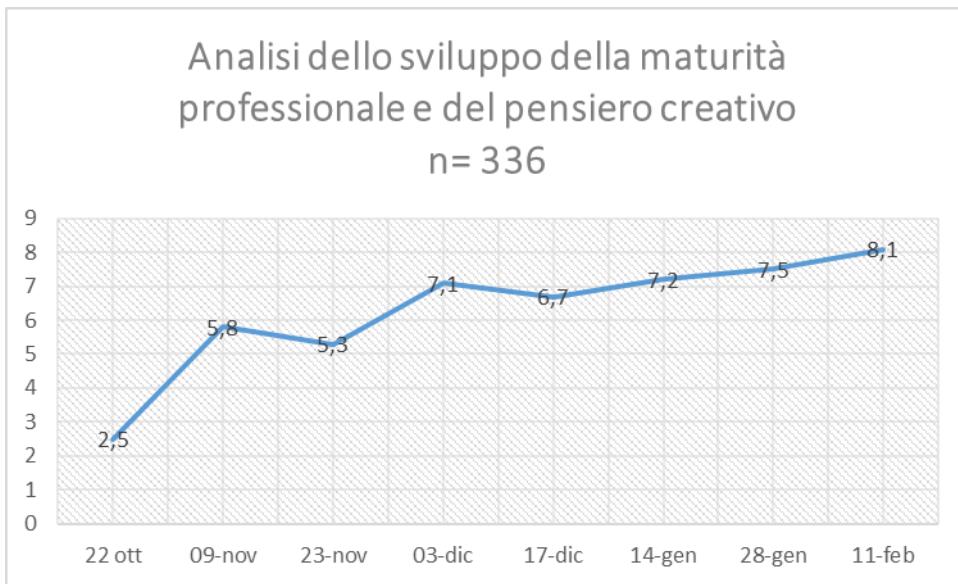


Grafico n. 1: serie temporale interrotta

Dall'analisi della serie temporale (grafico 1) si evince che l'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e del pensiero creativo ha gradualmente realizzato uno sviluppo e un potenziamento sia nella capacità generale degli alunni sia nelle singole competenze, fino a stabilizzarsi nell'ultima rilevazione.

Se da un lato, attraverso l'analisi di questi dati, siamo indotti a credere che il miglioramento accertato sia l'effetto della nostra azione sperimentale ipotizzata e realizzata, dall'altro siamo consapevoli che il disegno sperimentale con gruppo unico ricorrente presenti delle riserve circa la sua validità interna e che pertanto potrebbero aver agito altre variabili che hanno influenzato i risultati in termini di miglioramenti significativi.

Riflessioni conclusive

Ci sembra di poter attestare che le attività ADVP realizzate hanno permesso di promuovere lo sviluppo della maturità personale e professionale e del pensiero creativo. In particolare, l'aver privilegiato esercizi del compito di esplorazione, per alunni di questa fascia di età, è stato fondamentale, non solo, per potenziare le aree del pensiero creativo ma per lo sviluppo degli altri tre pensieri coinvolti dalla metodologia. L'intervento realizzato attraverso l'ADVP ha dato la possibilità agli adolescenti di acquisire gradatamente quello schema di collegamento tra mezzi e fine, che ha permesso loro di maturare degli interessi e di perseguire degli scopi da raggiungere, attraverso il confronto tra l'immagine di sé, la scuola e il mondo del lavoro.

Tale intervento nello stesso tempo ha dimostrato che una relazione scuola-famiglia efficace, permette agli studenti di raggiungere gli obiettivi educativi che sono stati formulati nella progettazione educativo-didattica.

L'attivazione dello sviluppo personale e professionale ha aiutato gli adolescenti a sviluppare le abilità e gli atteggiamenti ritenuti necessari per affrontare e superare i compiti evolutivi che essi stessi devono assolvere per completare il proprio sviluppo e per essere socialmente costruttivi e ha permesso ai genitori e agli insegnanti di confrontarsi sui risultati ottenuti.

I risultati ottenuti non possono però farci dimenticare che mentre è relativamente facile ottenere dei cambiamenti negli alunni quando si realizzano attività educative valide, è molto più complesso trasformare tali cambiamenti in apprendimenti stabili nel tempo se non si propongono periodicamente agli alunni delle attività di rinforzo della competenza acquisita. Siamo consapevoli che le conclusioni a cui si è giunti, essendo basate su un campione non probabilistico, non consentano generalizzazioni. Le modalità con le quali sono state attuate le attività previste, però, possono rappresentare uno stimolo e una guida per altri insegnanti e genitori, che si propongono obiettivi educativi simili a quelli da noi perseguiti.

Tutti gli insegnanti e i genitori coinvolti nell'intervento sono stati concordi nell'affermare che, soprattutto per gli alunni problematici e difficili da motivare, il metodo ADVP ha delineato una proposta formativa, fondata su un sereno rapporto fra insegnante e allievo, che privilegia l'interesse per la persona.

Bibliografia

- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149-175.
- Bujold R. (2007). L'ADVP: un modèle d'éducation psychologique. *L'indécis*, n° 65.
- Cappuccio, G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale. L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi. In G. Zanniello, *Didattica Orientativa*. Napoli: Tecnodid, pp. 53-180.
- Cappuccio, G. (2009). La costruzione degli esercizi advp e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti. In G. Zanniello (a cura di), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning*. Lecce: PensaMultimedia, pp. 123-138.
- Cappuccio, G. (2012). Advp technology-supported model: the development of metacognitive strategies during teacher training academic studies. *Rem - Research on Education and Media*, June, vol. 4, n°. 1, pp. 85-96.
- Cappuccio, G. (2015). L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel per un'educazione inclusiva. In S. Olivieri e M. Tomarchio, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, ETS.
- Connors, L. J., Epstein, J. L., Camerer, M. C., Capps, E., Zill, N., Browne-Miller, & Bloom, B. S. (1995). Parents and school partnerships. *American Journal of Psychotherapy*, 49(1), 118-127.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.
- Epstein, J. L., and M. G. Sanders. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education* 81: 81–120.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, & Hutchins, D. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.

- Guilford J. P. (1967). *The nature of human intelligence*, New York - St. Louis - San Francisco - Toronto - London – Sydney: McGraw-Hill Book Company.
- Hirschi, A., & Läge, D. (2007). The relation of secondary students' career-choice readiness to a six-phase model of career decision making. *Journal of Career Development*, 34(2), 164-191.
- Iori, V. (2003). Spazio e tempo: fulcri educativi della pedagogia familiare. In L. Pati, (a cura di), *Ricerca Pedagogica ed educazione familiare* (pp. 271-297). Milano: Vita e Pensiero
- Noiseux G. (2007). L'Approche ADVP: une nouvelle méthodologie et une nouvelle conception de l'orientation. *L'indécis*, N° 67.
- Pellerey, M. (2017). Pellerey, M. (2017). Soft skill e orientamento professionale. Roma: Cnos-Fap.
- Pati L. & Dusi P. (a cura di) (2018). *Corresponsabilità educativa: scuola e famiglia nella sfida multiculturale*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Pelletier D., Bujold C. e Noiseux G. (1971). *Activation du développement vocationnel et personnel*. Quebec : Université de Laval.
- Pelletier, D. & Bujold, C. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*, Morin, Québec: Université del Laval.
- Pelletier, D., Bujold, C. e Noiseux, G. (1974). *Developpement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Toronto: Mc Graw – Hill.
- Sanders, M. G. (1999). Improving school, family and community partnerships in urban middle schools. *Middle School Journal*, 31, 35–41.
- Solazzi R. (2004). L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France. *L'indécis*, pp. 52-86.
- Super, D. E. (1974). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington: National Vocational Guidance Association.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Thommen, E. e Dirren, M. (1997), *Education des choix: une expérience suisse, L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, pp. 483-504.
- Torrance E. P. (1989). *Test di pensiero creativo, manuale tecnico e norme*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Viglietti, M. (1989). Orientamento ed auto-etero responsabilizzazione personale. *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, pp. 143-158.
- Viglietti, M. (1991). Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (A.D.V.P.). Attuazione pratica degli obiettivi operativi dell'orientamento. *Orientamento Scolastico e Professionale*, XXXI, 3, pp. 129-146.
- Whiston, S. C, & Kellet, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493-568.
- Zanniello G. (a cura di) (2008). *Un ponte per l'Università*. Palermo: Palumbo.

Fabrizio Pizzi

Educazione e competenze interculturali

1. Sul concetto di competenza

Gli operatori, nei servizi socio-educativi come a scuola, vivono consistenti difficoltà nell'affrontare tutte quelle situazioni in cui le diversità sono molteplici (culturali, generazionali, di stili di vita). Dinanzi ad esse, secondo M. Santerini, si avverte frequentemente un senso di profonda solitudine, dato che le organizzazioni di appartenenza, così come il contesto sociale nel suo insieme, non sempre forniscono risorse di supporto cui poter attingere per rispondere ai problemi della quotidianità lavorativa. Il mondo delle professioni, al pari di quello della politica, appare in ritardo rispetto ai fenomeni della globalizzazione e delle migrazioni internazionali, evidenziando difficoltà nel riformulare i propri assunti costitutivi e strutturali. Il contesto risulta radicalmente mutato, le differenze sono molteplici e sempre nuove, le incomprensioni, le divergenze e i conflitti possono essere elementi ricorrenti. Essere professionisti oggi, in società altamente differenziate culturalmente, essere medici, infermieri, agenti di polizia, assistenti sociali, insegnanti, educatori, comporta condizioni profondamente diverse dal passato. Sono richieste ben più di superficiali forme di aggiornamento delle proprie conoscenze, siano esse linguistiche o genericamente culturali. «E' in gioco una più profonda ridefinizione delle professioni e delle competenze ad esse relative. Emergono nuovi profili di competenze, costituiti da saperi necessari per conoscere le diversità, da capacità e atteggiamenti necessari per tradurre tali saperi in azioni professionali efficaci»¹⁴⁹.

E' opportuno, a questo punto, fare riferimento al concetto di competenza sul quale incidono profondamente le trasformazioni sociali, economiche e culturali avvenute e ancora in atto. Esso costituisce un paradigma comune a diversi contesti quali lavoro, istruzione e formazione, economia. Proprio per tale motivo non può essere definito in maniera univoca. Sul tema della competenza è riscontrabile un confronto, anche acceso, tra concezioni differenti della società.

M. G. Onorati rileva come il paradigma della competenza si sia affermato in ambito formativo negli ultimi decenni, contestualmente al crescente ruolo sociale assunto dalla formazione, in conseguenza della connessione tra quest'ultima e mondo del lavoro, così come tra professionalità e globalizzazione della produzione. «Il concetto di competenza è infatti solidale con l'idea di professionalità che si afferma nella modalità produttiva e di organizzazione del lavoro tardo moderna, sempre più avulsa dall'esercizio di una specifica attività entro un determinato contesto e dall'idea di una maestria tecnica, ma piuttosto rivolta al concetto di una dotazione di qualità di cui si dispone, sorta di bene sociale trasferibile a situazioni e contesti differenti»¹⁵⁰.

Come asserisce M. Pellerey, il termine competenza è di natura polisemica. Dalla ricostruzione fatta per opera dello studioso si evince che, inizialmente, nella letteratura

149 M. Santerini, *Introduzione. Competenze interculturali: ricerca e formazione*, in P. Reggio - M. Santerini (eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014, p.11.

150 M. G. Onorati, *Le competenze interculturali nella società degli individui*, in M. G. Onorati, F. Bednarz, G. Comi, *Il professionista interculturale. Nuove competenze nella società del cambiamento*, Carocci, Roma 2011, p. 39.

pedagogica soprattutto in ambito statunitense, il concetto di competenza fosse accomunato alla capacità di portare a termine una singola prestazione. L'espressione *competence based education* era utilizzata proprio in questa prospettiva, configurandosi già come un passo in avanti rispetto all'uso allora prevalente di *comportamento*, giacché, accanto ad esso, si includeva l'intenzionalità umana. Alla focalizzazione sul comportamento si accompagnava quella sulla prestazione, e quindi sulla competenza manifestata nella singola prestazione.

La parola competenza evocava il competere con una situazione sfidante e la prestazione evidenziava la capacità o meno di farvi fronte. In ciò entravano in gioco alcune qualità personali, che la rendevano possibile e che progressivamente sono state messe in evidenza: il primo luogo, al di là del comportamento, l'intenzionalità; e poi, la capacità di integrare conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili nell'interpretare la sfida da affrontare, nel progettarne una risposta, nel realizzare concretamente tale progetto¹⁵¹.

Ulteriori riflessioni critiche hanno portato ad una distinzione più precisa anche tra competenza e prestazione. Ad influire sul dibattito hanno contribuito altresì le polemiche, negli anni Settanta, sull'introduzione del concetto di quoziente intellettuale, quale misura dell'intelligenza. Come l'intelligenza, in effetti, anche la competenza sembra rappresentare una qualità umana che non è direttamente accessibile all'osservatore e di conseguenza non la si può misurare in maniera univoca. «Dato il suo carattere multidimensionale e multifattoriale, poi, se ne possono inferire aspetti tramite un'analisi e interpretazione delle sue manifestazioni pubbliche e prestazioni. Inoltre, essendo una qualità personale che si radica in motivazioni, convinzioni, e disposizioni interne, occorre in questa esplorazione essere aiutati dal soggetto stesso, attraverso forme auto-descrittive e/o narrative»¹⁵².

All'interno di questo quadro generale, emerge la competenza di tipo interculturale, che «non si presenta come una tra le possibili aggettivazioni di un costrutto oggi tanto diffuso quanto controverso, ma si delinea con una propria specificità e assume le connotazioni di una sensibilità personale del professionista ad agire i saperi posseduti in situazioni ad elevata differenziazione culturale. Così è per l'insegnante, per l'operatore sociale o educativo»¹⁵³.

2. La competenza di tipo interculturale

Negli anni Settanta del secolo scorso, negli Stati Uniti, si è iniziato ad indagare la questione della necessità o meno di specifiche competenze per coloro i quali entrano in contatto, per vari motivi, con persone di diversa appartenenza culturale. Le ricerche elaborate, da quel momento in poi, evidenziano come tali competenze, definibili interculturali, sono di carattere multidimensionale, includendo aspetti di tipo conoscitivo, relazionale, comportamentale, cognitivo. La letteratura sulle competenze interculturali risulta oggi consistente e comprende molteplici orientamenti e modelli teorici¹⁵⁴.

151 M. Pellerey, *Quali elementi caratterizzano una competenza in ambito educativo?*, «Pedagogia e Vita», 73 (2015), p.19.

152 *Ibi*, p.20.

153 M. Santerini, *Introduzione. Competenze interculturali: ricerca e formazione*, in P. Reggio - M. Santerini (eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, cit., pp.11-12. Si veda anche A. Portera (ed.), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Franco Angeli, Milano 2013; Id. (ed.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2017.

154 Cfr. A. Surian, *Verso una mappa delle competenze interculturali*, in G. Mantovani (ed.),

Seguendo la disamina effettuata da A. Portera, rileviamo come una possibile classificazione dei modelli presenti in letteratura è stata effettuata da B. H. Spitzberg e G. Changnon¹⁵⁵, i quali, nel tentativo di sistematizzare i modelli elaborati nel corso degli anni, hanno ipotizzato i seguenti raggruppamenti: *Compositional models*, in cui gli autori inseriscono quelle teorie che hanno individuato un insieme di caratteristiche senza specificare quale fosse la relazione intercorrente tra le stesse; *Co-orientational models*, in cui l'attenzione è posta soprattutto sui caratteri comunicativi e sui significati condivisi; *Developmental models*, che considerano le competenze in una modalità evolutiva, prevedendo una serie di fasi o tappe; *Adaptational models*, in cui si enfatizzano le componenti adattive delle competenze e si pone l'accento sul rapporto di interdipendenza tra i diversi elementi; *Causal process*, che rilevano un rapporto lineare-causale tra i diversi caratteri costitutivi della competenza interculturale¹⁵⁶.

L'applicazione di tale costrutto anche in ambito educativo ha dato vita ad una serie di studi e ricerche. Tra questi, Portera evidenzia, per esempio, gli studi di M. Byram¹⁵⁷, il quale sviluppa un modello di competenze comunicative comprendenti le abilità di interpretare e stabilire relazioni tra aspetti delle varie culture, e abilità di scoperta e interazione. Vi è poi J. A. Banks¹⁵⁸, che individua alcune competenze degli educatori connesse con fattori inerenti l'ambito dell'identità personale. Si tratta di fattori che vanno da aspetti sfavorevoli a fattori ideali, tra cui si possono menzionare: ideologia negativa verso la propria etnia, separatismo, interazione e coinvolgimento in più culture, positiva identificazione con la dimensione globale. Da ricordare è altresì il contributo di M. J. Bennett¹⁵⁹ che propone un modello evolutivo di competenze interculturali suddiviso in stadi, che vanno dal rifiuto della diversità, conseguenza di una visione etnocentrica (diniego, difesa, minimizzazione) all'apertura verso la stessa, frutto di una visione etno-relativa (accettazione, adattamento e integrazione)¹⁶⁰.

Nel 2008 il Consiglio d'Europa nel *Libro Bianco sul dialogo interculturale*. «Vivere insieme con pari dignità» individua il concetto di competenze interculturali come strategia primaria nella gestione delle differenze e dei conflitti anche in area educativa. Nel testo si afferma che le «competenze necessarie per il dialogo interculturale non sono

Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze, Carocci, Roma 2008, pp.127-145; M. Milani, *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2017, pp.49-62.

155 B.H. Spitzberg - G. Changnon, *Conceptualizing intercultural competence*, in D.K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competences*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2009, pp.2-52.

156 A. Portera, *Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale*, in A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 2015, pp.95-96. Alcuni autori hanno sviluppato anche delle scale per misurare tali competenze. Tra gli altri, si menziona M. R. Hammer, M. J. Bennett, R. Wieseman, *Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory*, «International Journal of Intercultural Relations», 27 (2003), pp.421-443.

157 M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon USA/UK 1997.

158 J. A. Banks, *Race, Culture and Education. The Selected Works*, Routledge, New York 2006.

159 M. J. Bennett, *Towards Ethnorelativism: A developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in R. M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural press, Yarmouth, ME 1993, pp.21-71.

160 A. Portera, *Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale*, in A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, cit., pp.96-97. Lo stesso Portera, coadiuvato dal Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona, ha attuato un progetto di ricerca teso ad elaborare un modello teorico di competenze interculturali, con implicazioni sul piano pratico-operativo, metodologico e della formazione. Si tratta di un modello interattivo, che, riferendosi, tra gli altri, ai lavori di J. Delors (1997), è stato suddiviso in sapere (Knowledge), sapere essere (Attitudes) e saper fare (Skills) (*Ibi*, pp.97-103).

automatiche: è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita»¹⁶¹. Un ruolo decisivo nel perseguire gli obiettivi e i valori fondamentali difesi dal Consiglio d'Europa, nonché nel rafforzare il dialogo interculturale, è svolto dalle autorità pubbliche, dai professionisti del settore dell'insegnamento, dalle organizzazioni della società civile, dalle comunità religiose, dai mezzi di informazione e da tutti gli altri operatori del settore educativo che lavorano nei molteplici contesti istituzionali¹⁶².

Nel 2018, un altro organismo politico, il Consiglio dell'Unione Europea, adotta una Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, rinnovando e sostituendo il precedente dispositivo del 2006. Il documento evidenzia la necessità – per tutti i giovani – di partecipare ad una formazione che promuova stili di vita sostenibili, i diritti umani, la parità di genere, la solidarietà e l'inclusione, la cultura non violenta, la diversità culturale, il principio della cittadinanza globale. Il concetto di "competenza" è declinato come combinazione di "conoscenze, abilità e atteggiamenti", in cui l'atteggiamento è definito quale "disposizione/mentalità per agire o reagire a idee, persone, situazioni". Tra le otto competenze individuate, particolarmente pertinenti al discorso che stiamo sviluppando sono le categorie della competenza "personale, sociale e capacità di imparare a imparare", la "competenza di cittadinanza" e quella "di consapevolezza ed espressione culturale". La Raccomandazione pone l'accento sul valore della capacità di relazione con "l'altro" inteso come persona, contesto, cultura, diversità connesso con la capacità di pensiero critico e con la resilienza¹⁶³.

Altro riferimento opportuno è quello relativo al quadro teorico proposto da D.K. Deardorff¹⁶⁴. La studiosa immagina la competenza interculturale come una piramide, alla base della quale vi sono attitudini (rispetto, apertura agli altri, atteggiamento di curiosità e di scoperta), seguite da conoscenze (di tipo specifico sulle culture ma anche l'autoconsapevolezza culturale) e da capacità, come saper ascoltare, osservare, interpretare. Dal modello di Deardorff, ma anche dai numerosi contributi che si sono mossi in tale direzione, si può desumere «l'ipotesi che il lavoro interculturale richieda l'effettivo esercizio di elementi che possiamo considerare, a tutti gli effetti, competenze, in quanto presentano gli elementi tradizionalmente costitutivi di questo costrutto: conoscenze, atteggiamenti e abilità operative»¹⁶⁵.

Secondo P. Reggio emerge una stretta connessione tra competenze di comprensione

161 Consiglio d'Europa, *Libro Bianco sul dialogo interculturale. «Vivere insieme con pari dignità»*, Strasburgo, 7 maggio 2008, p.30.

162 A tal riguardo, i settori chiave di competenza, individuati dal Consiglio d'Europa, sono: la cittadinanza democratica, l'apprendimento delle lingue, la storia.

163 Consiglio dell' Unione Europea, *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio 2018 (2018/C 189/01). E' possibile, a tal proposito, fare riferimento anche all'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile dell'Onu, in particolare all'Obiettivo 4 (Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti). Cfr. Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 25 settembre 2015. I contenuti dell'Agenda sono acquisiti dal Miur, in particolare in riferimento all'educazione al rispetto e alla cittadinanza consapevole, che vedono nella scuola il luogo dell'apertura nei confronti della diversità personale e culturale, della conoscenza di sé e dell'attitudine al dialogo e al confronto (cfr. Comitato scientifico per le Indicazioni nazionali della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Miur, Febbraio 2018).

164 Cfr. D.K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competences*, cit. Della stessa autrice, si veda anche: *Assessing intercultural competence*, «New Directions for Institutional Research», 149 (2011), pp.65-79; *Intercultural Competence in the 21st Century: Perspectives, Issues, Application*, in B. Breninger - T. Kaltenbacher (eds.), *Creating Cultural Synergies: Multidisciplinary Perspectives on Interculturality and Interreligiosity*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne 2012, pp.7-23.

165 P. Reggio, *Competenze interculturali ed esperienza professionale*, in P. Reggio - M. Santerini (eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, cit., p.28.

culturale e competenze comunicative. I vari modelli e orientamenti accentuano, di volta in volta, uno di questi aspetti. Se l'attenzione verte principalmente sul fattore della comprensione culturale, allora ad interessare maggiormente sono le differenze, le specificità culturali e le problematiche della loro comprensione. Se, invece, ci si concentra sulla dimensione comunicativa, la competenza interculturale è fatta coincidere con la capacità, forse troppo generica, di entrare in contatto e comunicare con persone di diversa provenienza. Si tratta, in ogni caso, di due aspetti fondamentali¹⁶⁶.

Come asserisce Onorati, la competenza interculturale riguarda un'esperienza sia sociale sia comunicativa, che si attiva solo nel concreto incontro con l'altro, mettendo «in campo una serie di fattori che non sono predeterminati, proprio perché originati dall'irrompere della diversità e dall'interruzione della routine. Se la dimensione sociale è ovvia nell'approccio interculturale, quella comunicativa va praticata consapevolmente»¹⁶⁷. In effetti, ricorda la studiosa, comunicare significa originariamente mettere in comune, creare uno spazio condiviso al cui interno si può raggiungere un'intesa effettiva tra i partecipanti. «In generale, tale intesa non può essere predeterminata, né è riducibile al processo unilaterale e unidirezionale dell'invio di un messaggio: la comunicazione richiede una condivisione che, nel caso di una comunicazione interculturale, è frutto di una mediazione tra elementi originati proprio dall'essere diversi e reciprocamente "altri"»¹⁶⁸.

All'interno della macro-area delle competenze interculturali è possibile individuare alcuni elementi specifici: “interpretare le culture”, “ridurre i pregiudizi”, “trovare orizzonti condivisi”. Con la competenza “interpretare le culture” si intende la capacità di saper leggere gesti, parole e comportamenti all'interno di una cornice di senso, che può essere una sola cultura o più culture interconnesse tra loro. «Saper interpretare le culture non significa attribuire qualsiasi comportamento all'origine etnica, sociale o culturale della persona che abbiamo di fronte, ma piuttosto diventare capaci di riconoscere i significati dei comportamenti altrui uscendo dal proprio etnocentrismo»¹⁶⁹.

Per quanto riguarda la competenza “ridurre i pregiudizi”, essa parte dal presupposto che è molto difficile per chiunque essere esente dal funzionamento di quel dispositivo che spinge istintivamente a giudicare in maniera a-critica e sulla base di stereotipi. Se è possibile riuscire a contenere la disposizione al pregiudizio, è forse impossibile poterla definitivamente annullare. Riuscire a valutare e comprendere le cose e le persone attenuando lo sguardo pregiudizievole non è un qualcosa di naturale, ma è il risultato di un lavoro continuo che ciascuno deve fare su se stesso. A tal fine sono necessarie intenzionalità e volontà di mettere da parte le opinioni comuni non fondate sulla conoscenza approfondita e diretta dei fatti. Per raggiungere questo obiettivo, occorre un'educazione interculturale che promuova la capacità di confrontarsi con la diversità che, a sua volta, risulta «possibile solo disinnescando la carica distruttiva dei pregiudizi e degli atteggiamenti discriminatori che possono originare»¹⁷⁰.

166 *Ibi*, pp.26-27.

167 M. G. Onorati, *Le competenze interculturali nella società degli individui*, in M. G. Onorati, F. Bednarz, G. Comi, *Il professionista interculturale*, cit., p.48; cfr. anche A. Fabris, *Comunicazione e mediazione interculturale*, ETS, Pisa 2002, pp.12-13. Il tema della comunicazione riveste un ruolo rilevante in ambito educativo. Si veda, tra gli altri, A. Broccoli, *Educazione e comunicazione. Per un'etica del discorso pedagogico*, La Scuola, Brescia 2009; L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 2008.

168 M. G. Onorati, *Le competenze interculturali nella società degli individui*, in M. G. Onorati, F. Bednarz, G. Comi, *Il professionista interculturale*, cit., p.48.

169 A. Granata, *La competenza “interpretare le culture”*, in P. Reggio - M. Santerini (eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, cit., p.69.

170 S. Premoli, *La competenza “ridurre i pregiudizi”*, in P. Reggio - M. Santerini (eds.), *Le*

Affinché persone con orizzonti culturali diversi possano riuscire ad incontrarsi/confrontarsi/dialogare, è essenziale la condivisione di alcuni valori o sentimenti, in nome della comune appartenenza all'umanità. Ci si può inoltre porre sul piano dell'interesse intellettuale, nell'ottica di approfondire la propria conoscenza delle altre culture, lingue o religioni; oppure ci si può basare su vere e proprie competenze interculturali. La competenza "trovare orizzonti condivisi", in tal senso, riconosciuto il carattere soggettivo e dinamico delle culture e attenuati i pregiudizi, coincide con l'obiettivo di avvicinarsi all'altro da sé in funzione della costruzione di uno "spazio dell'incontro", inteso come ambito nel quale è possibile creare occasioni di cittadinanza e di progettualità condivise, vivendo le relazioni interculturali attraverso gesti concreti, azioni comuni e accomunanti¹⁷¹.

Onorati, insieme ad altri studiosi, rileva come una delineazione della competenza interculturale vada formulata in modo tale da rispondere a questo complesso di bisogni, riassumibili nel concetto di «approccio esperto della differenza». Il quadro di riferimento è ampio, relativo soprattutto alla capacità di mobilitare, in una maniera culturalmente consapevole, le proprie conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori che consentano di affrontare situazioni mutevoli e non familiari, scaturenti dall'incontro con persone socializzate in una cultura diversa. «E' una definizione che delinea una competenza chiave, non riducibile ad uno specifico campo professionale, ma rientrante in quel repertorio di conoscenza che ognuno di noi si porta dietro e che sono in gran parte inseparabili dall'esperienza pratica e dai propri vissuti di socialità»¹⁷².

Sembra possibile, a tal proposito, stabilire un collegamento con la proposta pedagogica di A. Bellingreri, il quale parla di *Imparare ad abitare il mondo*. Siffatta espressione esprime la necessità, per tutte le persone ma soprattutto per chi è coinvolto nella relazione educativa, di acquisire una *competenza esistenziale* prendendo in mano la propria vita e vivendola in prima persona. «Si può anche affermare che si tratta di far fare al soggetto esperienza di sé, conducendo un esperimento trasformante, in famiglia come a scuola, nell'incontro con altre culture»¹⁷³. La competenza di cui parla l'autore è esistenziale e al tempo stesso *storica*, ossia acquisisce il suo pieno significato in riferimento alla comprensione della storia alla quale ciascuno appartiene. Con la nascita, ogni individuo si inserisce in una situazione originaria, in un universo simbolico a partire dai quali inizia la sua comprensione del mondo. In tale percorso, siamo chiamati all'incontro e al confronto con l'altro che abbiamo di fronte. Il paradigma interculturale, che lo studioso definisce anche *relazionale*, esorta a vedere nell'altro una *risorsa preziosa* riconoscendo e valorizzando la sua differenza. Tutto parte da noi, dalla nostra dimensione interiore ed esistenziale: quando nell'altro vediamo lo straniero, inteso come «estraneo» ciò avviene

competenze interculturali nel lavoro educativo, cit., p.82.

171 E. Dodi, *La competenza "trovare orizzonti condivisi"*, in P. Reggio - M. Santerini (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, cit., pp.97-98.

172 M. G. Onorati, *Le competenze interculturali nella società degli individui*, in M. G. Onorati, F. Bednarz, G. Comi, *Il professionista interculturale*, cit., p.29. L'autore menziona l'Interdisciplinary Course of Intercultural Competences (ICIC), un programma intensivo di mobilità rientrante nell'azione Lifelong learning programme promossa dalla Commissione europea per l'educazione e la formazione (www.programmaliplp.it) e finalizzato allo sviluppo di competenze interculturali in tre ambiti professionali: educativo, sociale e socio-sanitario. Il programma, nato dalla cooperazione a livello transnazionale tra sette università e istituti di alta formazione professionale di diversi paesi europei, si fonda su alcuni concetti chiave, tra i quali: cooperazione internazionale per la creazione di un contesto di apprendimento privilegiato; valorizzazione dell'esperienza e dei contesti sociali come leva allo sviluppo di competenza; accompagnamento riflessivo per passare dall'esperienza alla competenza (*Ibi*, p.58)

173 A. Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015, p.1.

perché riteniamo che egli non faccia parte del nostro orizzonte di riferimento. Tuttavia, «il mutamento di prospettiva aperto dal nuovo paradigma ci aiuta a comprendere che *l'alterità è dentro di noi*»¹⁷⁴, quindi solo dall'incontro riconoscente con l'altro possiamo acquisire consapevolezza di noi stessi e del nostro sé autentico.

3. Educare alla competenza interculturale

I conflitti tra i gruppi umani sono a volte generati dalle incomprensioni che si possono verificare per via delle differenze nelle culture di cui ciascun soggetto è portatore. L'educazione può essere lo strumento per sviluppare quelle capacità meta-cognitive e riflessive in grado di aiutare il professionista (e le persone in generale) nella comprensione delle differenze e del modo in cui esse condizionano i comportamenti reciproci e le dinamiche relazionali tra le molteplici culture che convivono all'interno delle società. Di qui la rilevanza dell'educazione di stampo interculturale che, promuovendo esperienze di socialità altamente diversificate, contribuisce a creare «i presupposti per il passaggio da un'attitudine etnocentrica, fondata sull'assolutizzazione del proprio punto di vista culturalmente condizionato, ad una etnorelativa, fondata invece sulla consapevolezza dei propri filtri culturali, sul riconoscimento delle culture soggettive all'opera nella comunicazione e sulla relativizzazione del proprio punto di vista»¹⁷⁵.

E' indispensabile che i professionisti dell'educazione siano dotati di strumenti di interpretazione adeguati. La competenza interculturale è, a detta di M. Fiorucci, ormai un prerequisito fondamentale e «dovrebbe far parte della nostra ‘cassetta degli attrezzi’ concettuale, per meglio comprendere sia il presente sia il futuro»¹⁷⁶. La progettualità pedagogica è, in tal senso, chiamata a costruire e diffondere sempre più una cultura della convivenza, per il tramite della quale si è chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento. Occorre allora acquisire le competenze necessarie a «spostare il centro del mondo», al fine di ridurre il tasso di etnocentrismo presente anche nei sistemi educativi¹⁷⁷.

Gli educatori sono sollecitati a relativizzare i loro modelli ed i loro metodi. Uno spunto in tal senso ci viene da L. Cadei e M. Ognissanti. Si può asserire che il valore riconosciuto alla persona è un principio fondamentale della professionalità educativa e dell'aiuto psicosociale. Se ci si pone in una prospettiva interculturale, tuttavia, tale quadro di intervento ha da prendere in considerazione le istanze di persone che potrebbero non riconoscersi in questo ideale, vale a dire soggetti provenienti da contesti sociali e culturali in cui si dà prioritaria importanza alla famiglia e al gruppo di appartenenza, all'interdipendenza dei suoi membri, piuttosto che ai bisogni propri delle singole persone¹⁷⁸.

Ci sentiamo di concordare con G. Campani, la quale asserisce che la formazione alla competenza interculturale non si rileva indispensabile soltanto per le figure professionali

174 Ibi, p.154. Bellingreri parla anche di un «atteggiamento di relazionalità accogliente», visto come l'esito di un'azione educativa trasformante (*Ibidem*).

175 M. G. Onorati, *Le competenze interculturali nella società degli individui*, in M. G. Onorati, F. Bednarz, G. Comi, *Il professionista interculturale*, cit., p.53.

176 M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma 2011, p.10.

177 Ibi, p.11.

178 Cfr. L. Cadei - M. Ognissanti, *Minori stranieri non accompagnati: bisogni relazionali e strumenti educativi*, in F. D'Aniello (ed.), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, pp.96-97.

chiamate a confrontarsi con la diversità culturale, ma lo è anche per tutti gli individui che si trovano a fare esperienza, nella loro vita quotidiana, delle relazioni interculturali. La competenza interculturale può costituire un punto fermo nel processo di disgregazione identitaria che oggi gli individui si trovano ad affrontare, perché spinge, attraverso l'analisi della relazione con l'altro, a riflettere su se stessi. Una tale competenza fornisce anche la capacità di leggere gli attuali sistemi sociali complessi, perché i rapporti interculturali si collocano nel quadro più generale dei rapporti economici, politici, religiosi, demografici ed ecologici. Bisogna certamente prendere atto del fatto che, nell'attuale fase storica, «più che la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale di tutti i gruppi, è piuttosto il ripiegamento identitario che caratterizza i processi sociali e politici europei. Il cammino, però, "si fa andando" e la diffusione delle competenze interculturali si configura come un passo nella direzione di questa nuova alleanza tra educazione e società»¹⁷⁹.

Bibliografia

- Bellingreri A., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.
- Bennett M. J., *Towards Ethnorelativism: A developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in Paige R. M. (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural press, Yarmouth, ME 1993, pp.21-71.
- Byram M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon USA/UK 1997.
- Cadei L.- Ognissanti M., *Minori stranieri non accompagnati: bisogni relazionali e strumenti educativi*, in F. D'Aniello (ed.), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, pp. 89-108.
- Consiglio d'Europa, *Libro Bianco sul dialogo interculturale. «Vivere insieme con pari dignità»*, Strasburgo, 7 maggio 2008.
- Consiglio dell' Unione Europea, *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio 2018.
- Deardorff D. K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competences*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2009.
- Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma 2011.
- Hammer M. R., Bennett M. J., Wieseman R., *Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory*, «International Journal of Intercultural Relations», 27 (2003), pp.421-443.
- Milani M., *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Onorati M. G., *Le competenze interculturali nella società degli individui*, in Onorati M. G., Bednarz F., Comi G., *Il professionista interculturale. Nuove competenze nella società del cambiamento*, Roma, Carocci, 2011, pp.27-68.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 25 settembre 2015.
- Pellerey M., *Quali elementi caratterizzano una competenza in ambito educativo?*,

¹⁷⁹ G. Campani, *Prefazione*, in M. G. Onorati, F. Bednarz, G. Comi, *Il professionista interculturale*, cit., p.15.

- «Pedagogia e Vita», 73 (2015), pp.19-36.
- Portera A. (ed.), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Id., *Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale*, in A. Portera, A. La Marca, M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 2015, pp.65-109.
- Id. (ed.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Reggio P.- Santerini M. (eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014.
- Surian A., *Verso una mappa delle competenze interculturali*, in G. Mantovani (ed.), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*, Carocci, Roma 2008, pp.127-145.

*Silvia Annamaria Scandurra**

LA PEDAGOGIA NERA DI ALICE MILLER E L'INEVITABILE PEDAGOGICO

Premessa

La nostra storia, la nostra infanzia, l’educazione che abbiamo ricevuto e attraverso la quale ci siamo formati condizionano inevitabilmente la nostra vita, il nostro modo di essere e di relazionarci con gli altri e soprattutto con noi stessi. I grandi temi dell’uguaglianza tra i sessi, dell’emancipazione delle minoranze, della tolleranza religiosa sono strettamente legati alla definizione di ruolo e alla sistematizzazione delle *regole da seguire* per soddisfare le attese della società che la cultura, alla quale apparteniamo, *ci impone* attraverso l’educazione.

L’«ipossigenazione emotiva» e il grave «disorientamento esistenziale e culturale», sino a quell’opaco senso d’indifferenza, intendono da un lato le ferite del cuore, dall’altro quelle dell’intelligenza: un vero e proprio danno antropologico che la persona può ricevere in ragione di una concezione distorta dell’educazione o di un suo sostanziale deficit.¹⁸⁰

La formazione umana, infatti, può essere considerata il risultato di processi socializzanti ed educativi che si esercitano sull’uomo in maniera formale e informale; per intervenire sulle condizioni di deprivazione, non riconoscimento o devianza, occorre:

non solo comprendere le ragioni strutturali, psicologiche e culturali, che ne determinano l’insorgenza, ma, soprattutto, definire una *teoria pedagogica critica* in grado di intervenire per modificare gli orientamenti, la direzione di senso, i modelli, là dove si presentano costruiti entro un percorso privo di incidenza autenticamente formativa.¹⁸¹

Nessun cambiamento sociale e nessuna forma di *emancipazione* possono avvenire se la cultura, che è la manifestazione concreta delle esigenze e dei bisogni condivisi da tutti i membri della società, non è *pre-parata* a tale cambiamento.

* Assegnista di ricerca e docente di Storia della scuola e delle istituzioni educative presso Dipartimento di Scienze della Formazione, Corso di laurea in Scienze dell’educazione e della Formazione, Università degli studi di Catania.

180 A. Bellingreri, «*L’educazione è cosa del cuore*». *Temi e problemi di una pedagogia della patosfera*, «Pedagogia e Vita, Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici», 72 (2014) Educare le emozioni, p.44.

181 A. Criscenti, *Processi educativi, socializzazione, devianza: la formazione dei minori*, in A. Pennisi (a cura di), *La Giustizia Penale minorile: Formazione, Devianza, Diritto e processo*, Milano, Giuffrè, 2004, p. 3.

Di questa *preparazione al cambiamento* deve farsi carico la pedagogia intesa quale scienza sociale e umana. La pedagogia cui si fa riferimento è una pedagogia che, ormai emancipata dalla filosofia, ha saputo sottoporsi a forti tensioni costruttive e decostruttive volte a ridefinire la propria identità formale al fine di acquisire una propria scientificità e un proprio credibile progetto emancipativo.¹⁸² Una pedagogia, dunque, scientifica e critica, «capace di legare analisi e progetto, conoscenza e azione [...] con la quale orientare le giovani generazioni, verso il superamento delle negatività del presente storico».¹⁸³

1. Alice Miller: alla scoperta della propria infanzia

Alice Miller, saggista e psicoterapeuta, si è occupata, nei suoi numerosi interventi pubblici e nei suoi libri, dell'analisi del contesto storico-sociale e della condizione reale del mondo infantile.

Nata negli anni Venti da genitori che lei stessa definisce «persone borghesi e piuttosto all'ordine del giorno», deve la sua storia emotiva e sentimentale, il suo stesso destino di donna e di intellettuale alle fragilità educative, alle violenze nascoste di un'educazione che definisce oscura, *nera*.¹⁸⁴ Il padre, ‘banchiere senza successo’, e la madre, ‘casalinga dedita al compito di allevare ed educare i figli’ per renderli il più presto possibile «corretti e obbedienti»¹⁸⁵, svolgono la loro funzione genitoriale coerentemente con il ruolo sociale loro commesso dalle *disposizioni pedagogiche* della Germania degli anni Venti. Essi, infatti, avevano la reputazione di essere buoni genitori, interessati e attenti, ma poiché durante la loro infanzia non avevano avuto la possibilità di «sperimentare l'amore, non avevano idea di quelli che erano i loro doveri verso i bambini».¹⁸⁶ Effettivamente, la madre riuscì perfettamente nel suo scopo, riuscendo a far divenire la figlia ‘già corretta’ all’età di sei mesi; grazie ai metodi usati dalla madre sin dalla più tenera età, Alice diventò ben presto la *buona ragazza* che i genitori desideravano. Dopo molti anni e

182 A. Bellingreri, *Un nuovo codice epistemologico*, in A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola, 2017, pp. 171-186; A. Criscenti, *Le scienze umane, l'interdisciplinarità, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta*, «Studi sulla Formazione», Anno XXI, 2-2018, 147-157.

183 A. Criscenti, *Le scienze umane, l'interdisciplinarità, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta*, cit., p. 150. Per un approfondimento del tema si rimanda a: A. Criscenti, *Pedagogia critica e complessità sociale*, Catania, CUECM 1996.

184 Sul tema dell’importanza dell’educazione veicolata dalla cultura e dalla famiglia si rimanda alla lettura di: A. Criscenti, *Olympe de Gouges: “Les trois urnes, ou le salut de la patrie”* (1793), «Spazio Filosofico» 19 ELECTIONS Studi, 2017, pp. 175-190.

185 Le informazioni biografiche sono tratte da *Interview given by Alice Miller to Ms Noreen Taylor, The Times, London 1999 with some additions of 2004*. L’intervista, tradotta dalla scrivente per questo saggio, è consultabile in inglese, tedesco, francese e spagnolo in <http://www.alice-miller.com>, ultima consultazione 24.01.2019.

186 La madre che era stata emotivamente trascurata durante la sua infanzia non poteva conoscere l’importanza dell’amore, della cura, della protezione e del rispetto che sono dovuti al bambino perché «non lo aveva ricevuto e il suo corpo non lo conosceva». Ibidem

attraverso un'attenta rilettura della sua stessa infanzia, la Miller si rese conto che l'obiettivo della *correttezza* è impossibile da raggiungere senza ricorrere alla violenza e alla punizione corporale e sistematica del bambino e che la strategia di sopravvivenza che lei stessa dovette mettere in atto le era costato un prezzo enorme: la inevitabile repressione dei suoi sentimenti e delle sue necessità.¹⁸⁷ Tale privazione non ebbe risultati solo durante l'infanzia, implicò gravissime conseguenze anche nel suo modo di rapportarsi con il mondo adulto e nel suo essere madre. La stessa Miller, in un'intervista rilasciata a Borut Petrovic Jesenovec nel 2005, riconosce che quando diventò madre non poteva capire il suo bambino e soprattutto non poteva capire *il suo modo di avere bisogno di essere capito*.

All'età di 55 anni scrisse *Il Dramma del Bambino dotato*, in tale libro descrisse le strategie di sopravvivenza da me adottate, e molte persone da allora mi hanno scritto per dirmi che in quelle pagine ritrovarono la loro stessa storia. È grazie a queste migliaia di lettere che io ho scoperto di non essere stata l'unica a subire tale trattamento, che era molto comune e normale nella nostra società e che la maggior parte delle persone era completamente inconsapevole di quel pericolo. Rimasi stupita. Volli capire di più riguardo al nostro sistema educativo e, soprattutto, sulle ragioni della nostra mancanza di sensibilità verso la sofferenza di bambini. In *Your Own Good* (1980) io descrissi la crudeltà della così definita educazione normale e - di nuovo - tantissime persone mi scrissero: "com'è che conosci la mia famiglia e il modo in cui mi hanno trattato?" [...] Io non conoscevo le loro famiglie ma una volta che la tua sensibilità si è risvegliata, riesci a capire collegamenti che per molti rimangono ancora avvolti nell'oscurità.¹⁸⁸

L'evento, che spinse l'autrice a ricercare e analizzare le conseguenze dei traumi infantili nella vita adulta di ogni singolo individuo e nell'intera società, fu lo *stupore* derivato dalla vista della trasformazione di milioni di persone *civilizzate* in un ammasso di odio espresso durante il Nazismo. Alice Miller tentò di trovare una spiegazione a tale *pericolosa cecità*, tentò di capire in che modo le persone possono essere manipolate e dove possa risiedere la fonte invisibile del loro odio latente.¹⁸⁹

187 La qualità dell'accudimento da parte delle figure genitoriali è la condizione che rende possibile nel bambino una maturazione emotiva equilibrata; le ricerche empiriche evidenziano l'influenza che una relazione di qualità ha sulla crescita fisica; sulla maturazione culturale come ricerca e conferimento di senso all'esistenza; sulla creazione di un universo personale ricco e significativo. A. Bellingreri «*L'educazione è cosa del cuore*». *Temi e problemi di una pedagogia della patosfera*, «Pedagogia e Vita, Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici», 72 - 2014 Educare le emozioni, p. 42. Per un approfondimento del tema del bisogno di riconoscimento si rimanda a: A. Bellingreri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 49-94.

188 In questo caso, le informazioni biografiche sono tratte da: *Violence Kills Love: Spanking, the Fourth Commandment, and the Suppression of Authentic Emotions. (Interview given by Alice Miller to Borut Petrovic Jesenovec in June 2005 for the magazine ONA, Slovenia) e How to combat denial (Interview given by Alice Miller to Borut Petrovic Jesenovec in July 2005)*. Tali interviste, integralmente tradotte dalla scrivente per questo saggio, sono consultabili in inglese, tedesco, francese e spagnolo in <http://www.alice-miller.com>, ultima consultazione 24.01.2019.

189 *Interview with Alice Miller, November 1992*, cit.

2. La strada verso la verità e l'abbandono della pratica psicanalitica

Alice Miller è convinta che *l'esperienza della verità*, acquisibile attraverso la conoscenza del proprio passato, rende possibile all'uomo l'accesso al proprio mondo affettivo restituendogli la vitalità e la forza necessarie a riappropriarsi di sé stesso e, quindi, della propria vita.¹⁹⁰

L'esperienza ci insegna che, nella lotta contro i disagi psichici, alla lunga abbiamo un solo mezzo a disposizione: scoprire a livello emotivo la verità della storia unica e irripetibile che è stata quella della nostra infanzia [...] non possiamo cambiare neppure una virgola del nostro passato, né cancellare i danni che ci furono inflitti nell'infanzia. Possiamo però cambiare noi stessi, riparare i guasti, riacquisire la nostra integrità perduta. Possiamo far questo nel momento in cui decidiamo di osservare più da vicino le conoscenze che riguardano gli eventi passati e che sono memorizzate nel nostro corpo, per accostarle alla nostra coscienza.¹⁹¹

L'impossibilità di aver accesso al mondo dei traumi infantili, rimossi attraverso il metodo della psicoanalisi, spingerà la Miller ad allontanarsi dalla strada maestra indicata da Freud. Si rende conto, infatti, che la teoria psicoanalitica,

con la sua impostazione dogmatica, corre il rischio di rinunciare proprio a ciò che in essa v'è di più prezioso, ossia degli elementi creativi, rivoluzionari, capaci di ampliare le coscienze, per far posto invece a principi ormai codificati. [...] Sebbene anch'io sia personalmente debitrice alla psicoanalisi della mia liberazione, tuttavia scorgo nel suo vocabolario alienato e nei suoi dogmi, fattori che impediscono di evolversi sia sul piano teorico, sia nella pratica.¹⁹²

Secondo la Miller, quindi, la teoria psicoanalitica delle pulsioni riconducendo le sofferenze nevrotiche esclusivamente alle fantasie¹⁹³ e ai conflitti pulsionali infantili,

190 I contenuti inconsci sono immutabili ed eterni. È solo nel loro divenire coscienti che risiede la possibilità del cambiamento. A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*, cit., p. 110.

191 A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*, cit., p. 11.

192 A. Miller, *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, pp. 7-8.

193 La Miller non intende negare l'esistenza di una ricca vita fantastica nella mente del bambino, ma afferma che questa gli serve per meglio padroneggiare la realtà, per abbellirla a scopo di difesa, per sopravvivere e mai la potrà usare per denigrare l'amata persona di riferimento. A. Miller, *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, cit., p. 119.

rafforzerebbe i meccanismi di difesa del paziente e di conseguenza la tendenza a negare il suo trauma e ad incolpare se stesso permettendogli in tal modo di lasciare intatta la dovuta idealizzazione dei genitori. Anche la figura dell'analista è messa sotto accusa dalla Miller, infatti, in alcuni casi, non avendo ancora affrontato i suoi traumi infantili, non riesce egli stesso a superare l'idealizzazione irrisolta dei propri genitori e preferisce acriticamente rifugiarsi in quei *dogmi*¹⁹⁴ che gli permettono di mascherare a se stesso la verità. Spesso, inoltre, gli sforzi del terapeuta sono diretti esclusivamente alla riconciliazione del paziente con i genitori; ponendosi inconsciamente come educatore e applicando quelle norme (statiche e immutabili) e quei provvedimenti che possono consentire una rapida e *indolore* eliminazione del disturbo del paziente facendone scomparire i sintomi in modo da ottenere un migliore adattamento all'ambiente. Così facendo l'analista infliggerà al paziente una violenza ancora maggiore di quella vissuta nell'infanzia impedendogli, ancora una volta, di conoscere la propria verità.

2.1 Infrangere il muro del silenzio: la psicanalisi sotto accusa

Volevo sapere cosa era successo nella mia prima infanzia. Il ricorso alle libere associazioni di idee non faceva che mantenermi chiusa nel recinto del rifiuto mentale, nella cerchia dei miei pensieri, delle supposizioni e delle ipotesi, la cui verifica m'era negata perché i sentimenti bloccati m'impedivano di accostarmi alla realtà.¹⁹⁵

La ricerca di se stessa ha modificato radicalmente l'atteggiamento di speranza della Miller nella psicoanalisi, allontanandola definitivamente dalla teoria psicoanalitica e dallo stesso Freud.

Ho dovuto percorrere un lungo cammino prima di riuscire a prendere sul serio i dubbi a proposito della teoria delle pulsioni che continuavano ad affiorare in me sin dal periodo della mia formazione analitica. Ho dovuto percorrere questa via per non rinunciare al principio, per me fondamentale, di imparare dai miei pazienti, senza volerli costringere ad adattarsi alle mie teorie. [...] Adesso non intendo più le difficoltà sessuali, secondo quanto mi avevano insegnato, come una difesa contro i propri desideri sessuali infantili, bensì in parte come reazioni ai desideri sessuali degli adulti, di cui il bambino stesso è stato oggetto. Il bambino in tenera età ha bisogno, per sopravvivere, di ricevere dall'adulto amore, cure, attenzione, tenerezza. Farà di tutto pur di ottenerli e di non perderli. Se avverte che le sue persone di riferimento più prossime e più importanti hanno per lui un interesse che reca, a livello consci

194 La Miller usa l'espressione «ansiosa dipendenza dai dogmi» e individua tra i più pericolosi la triade: rispetto verso i genitori, teoria delle pulsioni e occultamento del trauma. Ivi, p. 28.

195 A. Miller, *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato, all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, Milano, Edizioni Garzanti, 1990, p. 124.

o inconscio, carattere sessuale, allora farà ogni sforzo per soddisfare tali desideri, per non far inquietare l'adulto, per non rischiare a nessun prezzo di essere da lui abbandonato.¹⁹⁶

La Miller ammette che aveva impiegato quindici anni¹⁹⁷ a percorrere quello che lei stessa definisce “processo di *liberazione* dalla teoria e *dalla pratica psicoanalitica*”; tale lavoro le permise di uscire da quel labirinto di autoillusione e auto-colpevolizzazione volto a mascherare la realtà, a rendere irriconoscibili le cause e le conseguenze dei maltrattamenti subiti durante l’infanzia, a qualificare come *fantasie fatti concreti*.

L'autrice non perdonava a Freud di aver mascherato la scoperta dell'origine sessuale delle nevrosi con teorie finalizzate alla *protezione del mondo adulto*. Ritiene che tale *tradimento della verità*¹⁹⁸ sia stato determinato dal fatto che lo stesso Freud era rimasto prigioniero dello schema di una famiglia patriarcale: appartenente a una generazione che recava impresso il marchio della *pedagogia nera*, anche lui fu violentemente soggetto alle *costrizioni del quarto comandamento*.¹⁹⁹

Egli stesso raccontava che ogni domenica, prima di recarsi come di consueto a far visita a sua madre, veniva colto da dolori allo stomaco; ma non gli sarebbe mai venuto in mente di sospendere quelle visite, alle quali egli evidentemente opponeva resistenza dentro di sé. Considerava naturale dover reprimere certi sentimenti.²⁰⁰

L’incapacità freudiana di sopportare la verità sulla sua infanzia, e di confrontarsi con essa, determinò conseguenze devastanti perché «quello che era stato, alle sue origini, solo un personale tentativo di fuga, è stato ben presto e ovunque venduto e comprato come una verità scientifica».²⁰¹

Alice Miller non è l'unica studiosa a contestare la scelta freudiana di allontanarsi dalla teoria della seduzione infantile. Jeffrey Masson Moussaieff, direttore dei Freud Archives, basandosi principalmente sull'esame di documenti riservati, tra cui il *corpus* delle lettere tra Freud e Fliess fino ad allora non pubblicate, sostenne che l'abbandono

196 A. Miller, *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, cit., p. 127.

197 Fu nel 1973 che, dedicandosi alla pittura spontanea, intuì vagamente la verità; solo nel 1988 (anno nel quale la Miller uscì dalla Società psicoanalitica svizzera e dall'Associazione internazionale) riuscì ad articolare e a esprimere questa verità senza più remore. A. Miller, *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato, all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, cit., p. 173.

198 Secondo Alice Miller, Freud compì questo tradimento nel settembre del 1897; fu in questa data infatti che Freud, in una lettera a Fliess resa pubblica solo nel 1905 (Cfr. J. Masson Moussaieff, *S. Freud. Lettere a Wilhelm Fliess 1887-1904*, Torino, Boringhieri, 1990), prenderà le distanze dalla sua teoria della seduzione infantile sostituendola con la “teoria delle pulsioni” e introdurrà i concetti della sessualità infantile e del complesso edipico. A. Miller, *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, cit., p. 126.

199 A. Miller, *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, cit., p. 122.

200 Ivi p. 195

201 A. Miller, *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*, Milano, Edizioni Garzanti, 1990, p. 46.

della teoria della seduzione, cioè l'ammissione di Freud di essersi *sbagliato* quando originariamente aveva creduto che la genesi della nevrosi nell'adulto dovesse essere ricercata in una reale seduzione sessuale del bambino da parte di un genitore, fu un grave errore, fatale per lo sviluppo e la fecondità della psicoanalisi. Freud, secondo Masson, avrebbe abbandonato questa teoria in realtà non per un atto di *coraggio scientifico* ma “per codardia”, perché gli era difficile sostenerla di fronte al mondo accademico di allora, e soprattutto per una difesa inconscia, rivolta a proteggere se stesso e le sue stesse storie di seduzioni infantili. L'abbandono della teoria della seduzione, dando enfasi al mondo della fantasia anziché a quello della realtà, avrebbe impresso inevitabilmente una svolta alla storia della psicoanalisi distogliendo l'attenzione del ricercatore dalla realtà della vita del paziente e dagli eventi traumatici da lui stesso vissuti.

Coloro che rifiutano la teoria della seduzione accettando acriticamente l'ipotesi che la realtà e la fantasia nell'inconscio si equivalgano, rischiano di rinunciare a guardare alla realtà dei traumi del paziente, e possono arrivare al punto di considerare per esempio come irrilevante il trauma subito da un paziente reduce dal campo di sterminio di Auschwitz, ma di guardare solo a come lo ha vissuto, o alle fantasie che ha fatto su questa esperienza.²⁰²

La teoria della crudeltà e dell'egoismo innato del lattante²⁰³ non convinceva affatto Alice Miller che andava convincendosi sempre più della *innocenza* del bambino e del carattere reattivo, e non innato, dell'odio: il bambino, sostiene, nasce *buono*, privo di aggressività negativa, la sua aggressività è esclusivamente positiva, sono gli eventi successivi alla nascita, che possono segnare lo sviluppo della psiche in senso negativo e generare quella componente *crudele e egoista* necessaria alla sua sopravvivenza.

Gli psicoanalisti al contrario, non mostrando alcun reale interesse verso il modo in cui i genitori trattano i propri figli, disconoscono il carattere reattivo dello sviluppo emotivo infantile e non tengono conto del fatto che sono i «bisogni insoddisfatti dei genitori e il loro atteggiamento verso il bambino a determinare forme della sua aggressività, sessualità e del suo cosiddetto narcisismo».²⁰⁴

La prassi della psicoanalisi - denuncia Alice Miller - consiste in un continuo sottrarsi dell'analista alla storia dolorosa della propria infanzia a

202 Cfr. J. M. Masson, *Assalto alla verità. La rinuncia di Freud alla teoria della seduzione*, Milano, Mondadori, 1994.

203 L'idea di una pulsione aggressiva attiva sin dalla più tenera età è una tematica ricorrente nei testi della Klein, lei stessa afferma che “E’ un’idea terrificante per non dire incredibile per la nostra mentalità, quella di un bambino dai sei ai dodici mesi, che tenti di distruggere la madre con tutti i mezzi che le sue tendenze sadiche gli mettono a disposizione. Io per personale esperienza so quanto sia difficile ammettere che tali idee ripugnanti rispondano a verità [...] L’invidia, fattore innato attivo già nel neonato, è un sentimento di rabbia perché un’altra persona possiede qualcosa che desideriamo e ne gode: l’impulso invidioso mira a portarla via e a danneggiarla”. A. Lis, S. Stella, G. Zavattini, *Manuale di psicologia dinamica*, cit., pp. 165-166.

204 A. Miller, *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, cit., p. 46.

spese del paziente. E la teoria psicoanalitica gli consente questo modo di sottrarsi, soccorrendolo con una dottrina appositamente escogitata per questo scopo. È una dottrina che tende a garantire che le autentiche storie del paziente e dello stesso analista non possano essere raccontate. [...] Quello della psicoanalisi è un sistema ben funzionante per la repressione della verità sull'infanzia, verità che è a sua volta temuta dall'intera società.²⁰⁵

Nonostante i tentativi compiuti da medici e terapisti, la consapevolezza dei maltrattamenti subiti nell'infanzia non può essere repressa per tutta la vita. Affinché ciò avvenga, considerate le difficoltà del paziente di accedere alla propria infanzia, occorre una terapia che lo sostenga ma che comporti contemporaneamente una sempre crescente indipendenza del paziente nei confronti dell'analista.²⁰⁶ Si guarisce veramente solo se si ha la possibilità di smettere di giustificare i responsabili delle violenze subite, se si ha la possibilità di ricordare cosa hanno fatto: solo la verità può dare all'individuo un autentico sollievo.

Non è possibile guidare efficacemente i pazienti alla scoperta di questi sentimenti e alla loro liberazione fino a quando il sostrato morale di queste terapie rimane la pretesa pedagogica di perdonare i genitori subito dopo le espressioni di risentimento solo momentaneamente consentite ai pazienti.²⁰⁷

Saranno gli scritti e le proposte di nome Arthur Janov e successivamente la pratica della terapia primaria elaborata da Konrad Stettbacher a influenzare il pensiero milleriano.²⁰⁸

Janov partendo dalla consapevolezza della veridicità dell'«esperienza delle lontane sofferenze», escogitò una tecnica che facendo riaffiorare quelle sofferenze bloccate nell'inconscio dei pazienti portava al *dissolvimento delle rimozioni*.²⁰⁹ La terapia di Janov, tuttavia, se da una parte riusciva a dare un parziale sollievo fisico al paziente, eliminando gran parte dei sintomi legati ai meccanismi di rimozione, non bastava per dissolvere i modelli mentali e di comportamento distruttivi e autodistruttivi. Vi riuscì lo psicoterapeuta Konrad Stettbacher.

205 A. Miller, *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*, cit., p. 43.

206 Al contrario «le regole fondamentali della psicoanalisi – setting e metodo delle libere associazioni – presuppongono che vi sia da un lato un interprete superiore e consapevole, e cioè l'analista, e dall'altro il paziente inconsapevole, al quale l'analista spieghi la sua situazione, i desideri, i pensieri e gli impulsi inconsci» impedendo in tal modo qualunque forma di indipendenza del paziente. A. Miller, *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato, all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, cit., p. 52.

207 Ivi, p. 128.

208 La terapia primaria di Stettbacher, alla quale la Miller si sottopose, è descritta in: J. Konrad Stettbacher, *Wenn Leiden einen Sinn haben soll [Se si vuole che la sofferenza abbia un senso]*, Amburgo, Hoffmann und Campe, 1990.

209 A. Miller, *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato, all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, cit., p. 131.

La descrizione della terapia primaria di Stettbacher ha potuto contribuire a smantellare almeno in parte certe condizioni di cecità, a dissolvere parzialmente le conseguenze di antiche lesioni, a trovare aperture verso la verità e a stabilire quel contatto col bambino dentro di noi che è assolutamente necessario per riacquistare la perduta consapevolezza di se stessi.²¹⁰

Il fulcro della terapia primaria descritta da Stettbacher consiste nella possibilità, per il paziente, di rivivere e raccontare la propria infanzia e le sensazioni allora vissute senza alcuna censura, e, quindi, per la prima volta, di poter *manifestare apertamente i propri bisogni*.

Contrariamente alla psicoanalisi, le cui teorie sono ancora calate nella visione pedagogica dell'innocenza dei genitori, nella concezione di Stettbacher non c'è più alcuna traccia di intento educativo. L'obiettivo della terapia è quello di rivivere e comprendere i traumi (maltrattamenti e stati di abbandono) patiti nell'infanzia. E a questo s'arriva rivivendo le sofferenze primarie e liberandosi dalle reazioni distruttive e autodistruttive latenti. [...] Fra le condizioni perché la terapia abbia successo c'è che vi sia una persona in grado di assumersi quel ruolo di testimone consapevole che è fin'ora mancato. I tratti essenziali della terapia sono i seguenti: nessuna mistificazione, nessun archetipo, nessun fantasma, nessuna magia, nessun guru, solo la dolorosa strada che porta ai fatti, alla rinuncia della cecità, al rifiuto delle illusioni, delle inutili protesi, dell'autoinganno e del disorientamento.²¹¹

Stettbacher riteneva che la semplice osservazione del paziente, per quanto sincera e animata da buone intenzioni, non poteva preservare l'analista dal continuare ad applicare inconsapevolmente dei modelli pedagogici.²¹² Fu questo il motivo che spinse Stettbacher a cercare su se stesso il metodo d'accesso ai propri traumi elaborando un percorso che va «dalla comprensione razionale alla ribellione, alla comprensione emozionale del bambino e del linguaggio del suo corpo»²¹³ utilizzando strumenti quali la creatività, la precisione, la verificabilità, e tenendo sempre in debito conto il rispetto per l'unicità e la singolarità di ogni specifica esistenza e della sua storia.²¹⁴

Al di là del muro che dovrebbe proteggerci dalla storia della nostra infanzia c'è il bambino disprezzato che siamo stati. Quel bambino finché lo condanniamo al silenzio, non sa esprimersi altrimenti che nel linguaggio

210 A. Miller, *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*, cit., p. 9.

211 A. Miller, *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato, all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, cit., pp. 136-137.

212 Ivi, p. 133.

213 A. Miller, *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*, cit., p. 53.

214 A. Miller, *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato, all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, cit., p. 151.

dell'insonnia, della sintomatologia fisica e della depressione. [...] Questo bambino che da tanto tempo attende la nostra comprensione, il rispetto e la simpatia che gli dobbiamo, non ha solo dei bisogni di soddisfare. Ha in serbo per noi anche un regalo, un dono di cui abbiamo assoluta necessità per vivere autenticamente, un dono che non possiamo comperare da nessuna parte e che soltanto quel bambino può darci. È il dono della verità, che significa liberazione dal carcere degli atteggiamenti mentali distruttivi e delle menzogne radicate, e infine anche il dono della sicurezza conferitaci dalla riacquistata integrità.²¹⁵

Imparare a “vivere il dolore” è la sola via che permette l’accesso emotivo alle prime esperienze infantili, alle parti nascoste del proprio Sé e del proprio destino.²¹⁶ Lo scopo della terapia è raggiunto nel momento in cui il paziente ha riacquistato la sua vitalità²¹⁷, ha imparato ad accedere alle sue emozioni; solo così l’individuo sarà in grado di smascherare facilmente tutte le illusioni e le manipolazioni passate e future, e non avrà bisogno di usare gli altri per mantenere intatti i suoi precari punti di riferimento.

3. La pedagogia nera

Con l’espressione *pedagogia nera* intendo un atteggiamento che pretende di insegnare al bambino la morale, la correttezza e la sincerità, credendosi autorizzato a ricorrere, per ottenere il suo scopo, a punizioni corporali, menzogne, inganni, manipolazioni e così via. La *pedagogia nera* altro non è che il mascheramento dell’abuso di potere che l’adulto compie sul bambino, quell’abuso pienamente legalizzato e integrato, che ha nome “educazione”.²¹⁸

Fu la lettura del testo *Schwarze Padagogik*²¹⁹ che permise alla Miller di rinvenire tracce di *pedagogia nera* nell’educazione, nelle teorie psicoanalitiche, nella politica, e nelle «innumerevoli costrizioni cui siamo sottoposti nella vita di tutti i giorni».²²⁰

Nel *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico* la Miller elenca alcuni dei più importanti aspetti della pedagogia nera:

- gli adulti sono i padroni dei bambini che dipendono da loro;
- essi, atteggiandosi a dei, decidono che cosa sia giusto o ingiusto;

215 A. Miller, *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell’educazione*, cit., pp. 8-9.

216 A. Miller, *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, cit., p. 65.

217 «Non rientra nei nostri compiti quello di socializzarlo, di educarlo». A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*, cit., p. 115.

218 A. Miller, *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, cit., p. 22.

219 Cfr.: K. Rutschky, *Schwarze Padagogik: Quellen zur Naturgeschichte der burgerlichen Erziehung*, Frankfurt, 1977.

220 A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, cit., p. 21.

- la loro collera deriva dai loro conflitti personali;
- essi ne considerano responsabile il bambino;
- i genitori vanno sempre difesi;
- i sentimenti impetuosi del bambino rappresentano un pericolo per il loro padrone;
- si deve “privare” il più presto possibile il bambino della sua volontà;
- tutto questo deve accadere molto presto affinché il bambino “non si accorga” di nulla e non possa smascherare gli adulti [...]

Caratteristico della *pedagogia nera* è anche fornire al bambino false informazioni e opinioni che si trasmettono di generazione in generazione e vengono accolte dal bambino con rispetto. Tra di esse rientrano le opinioni seguenti:

- l’amore può nascere per senso del dovere;
- l’odio può essere eliminato a forza di divieti;
- i genitori meritano rispetto a priori proprio in quanto genitori;
- i bambini, a priori, non meritano rispetto;
- l’obbedienza fortifica;
- un alto grado di autostima è nocivo;
- un basso grado di autostima favorisce l’altruismo;
- le tenerezze sono dannose;
- è male venire incontro ai bisogni dei bambini;
- la severità e la freddezza costituiscono una buona preparazione per la vita;
- una gratitudine simulata vale più di una sincera ingratitudine;
- l’agire è più importante dell’essere;
- i genitori e Dio non sopravvivrebbero a un’offesa;
- il corpo è qualcosa di sporco e di disgustoso;
- l’impetuosità dei sentimenti è nociva;
- i genitori sono creature innocenti e prive di pulsioni;
- i genitori hanno sempre ragione.²²¹

Secondo i principi della *pedagogia nera*, per far sì che crescano bambini obbedienti, docili e buoni è necessario sin dalla nascita *eliminare la loro ostinazione*, se necessario con l’uso dei rimproveri e della verga. Si può far uso di qualunque forma di violenza e di

221 Ivi, pp. 61-62.

mezzi di costrizione; l'assunto che giustifica tale comportamento è la convinzione che, con il passare degli anni, i bambini dimenticano tutto ciò che è loro occorso nella prima infanzia.²²²

La Miller rifiuta decisamente la teoria secondo la quale le violenze subite nel corso della prima infanzia verranno naturalmente dimenticate nell'età adulta e intende, invece, dimostrare i reali effetti di tali violenze, inflitte volontariamente o inconsapevolmente, e dimostrando come la paura e il disorientamento che hanno avuto origine dalle sofferenze infantili, determineranno gravi ripercussioni sull'intera società.²²³ Questo malessere non solo interiore, definito da Antonia Criscenti *sterilità proiettiva*, impedirà all'uomo di trascendere il presente storico e proiettarsi verso un futuro da ri-pensare.²²⁴

Nei primi due anni [di vita] si possono fare al bambino un'infinità di cose: piegare la sua volontà, disporre di lui, insegnarli le buone abitudini, correggerlo e punirlo, senza che all'educatore succeda nulla, senza che il bambino si vendichi. [...] Il bambino imparerà a rimanere muto. Il suo mutismo garantisce, certo, l'efficacia dei principi educativi, ma cela allo stesso tempo il focolaio dei pericoli che minacciano il suo futuro sviluppo.²²⁵

Le violenze cui la Miller fa riferimento sono sia di natura sessuale sia di natura psichica, esistono, infatti, anche «altri tipi di stupro esercitato sul bambino»²²⁶, attuati attraverso l'indottrinamento che sta alla base della *buona educazione* e dell'*educazione antiautoritaria*. Ciò che caratterizza tali forme educative è l'indifferenza manifestata dall'adulto nella percezione dei veri bisogni del bambino.

I metodi usati per reprimere la vitalità del bambino non sono quindi esclusivamente e necessariamente maltrattamenti evidenti; possono essere anche: trappole, menzogne e trucchetti astuti, dissimulazioni, manipolazioni, induzione di paure, sottrazione d'amore, isolamento, diffidenza, umiliazione, disprezzo, derisione e vergogna. «La crudeltà maggiore che si possa infliggere ai bambini è quella di non consentire loro di esprimere la loro ira e il loro dolore, senza correre il pericolo di perdere l'amore e l'affetto dei

222 Ivi, pp. 23-24.

223 Se un essere umano nasce in un mondo freddo e indifferente, lo considera come l'unico mondo possibile. Tutto quello che in seguito crederà, sosterrà, riterrà giusto, sarà basato su queste prime esperienze formative. La Miller dimostra che questo prezzo è non solo troppo alto per il singolo individuo, ma implica anche un gravissimo pericolo per la collettività, infatti «Nel bambino il Sé non si è ancora formato a tal punto da poter trattenere una traccia mnestica insieme con i sentimenti corrispondenti; la sofferenza patita per quei tormenti rimarrà allo stato inconscio e più tardi verrà a impedire l'immedesimazione negli altri». Ivi, p. 113.

224 A. Criscenti, *Processi educativi, socializzazione, devianza: la formazione dei minori*, cit., pp. 27-28.

225 A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, cit., p. 18.

226 Si può considerare abuso all'infanzia qualsiasi cosa interferisca con lo sviluppo ottimale del bambino, ovvero, oltre ai comportamenti intenzionali di danno fisico, la mancanza di quelle esperienze che consentono al bambino di sentirsi amato, desiderato, di sentirsi al sicuro e considerato e rispettato nella sua integralità. A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*», cit., pp. 88-89.

genitori».²²⁷

La *buona educazione*, che si identifica con la *pedagogia nera*, ritiene che per reprimere gli affetti e i desideri del bambino l'educatore può utilizzare numerosissime tecniche:

un esercizio molto utile è quello di mantenere il silenzio. [...] nel ripetere l'esercizio, lo si renda vieppiù difficoltoso, accrescendo la durata del silenzio, dando al bambino occasione di parlare, oppure facendogli mancare qualcosa. Poi provate a confidargli dei segreti [...] Entro i limiti della salute, fate loro patire fame e sete, calore e gelo; ordinate di eseguire lavori pesanti. Vi garantisco che mediante tali esercizi i bambini acquisteranno un animo valoroso, tenace e paziente, e che in seguito diventeranno sempre più capaci di reprimere le cattive inclinazioni.²²⁸

Il bambino deve quindi imparare sin dalla nascita a “rinunziare a se stesso”, ogni desiderio di conoscenza deve essere repentinamente stroncato dal pedagogo; solo se tale condizionamento sarà completato “in tempo” in seguito diverrà facile impartire una buona educazione.²²⁹

Secondo la Miller non basta però semplicemente incolpare e condannare i singoli genitori perché in fondo «anch’essi [sono] vittime del sistema, [occorre] bensì percepire l’esistenza di una struttura sociale nascosta, la quale esercita un’influenza determinante nella nostra vita».²³⁰ Infatti, se i genitori non hanno avuto la possibilità di vivere e rielaborare in modo cosciente il disprezzo e le violenze di cui sono stati vittime nella loro infanzia, se non hanno incontrato nella loro vita un *testimone soccorrevole* disposto ad accompagnarli alla scoperta della loro verità, continueranno necessariamente a riprodurre e a trasmettere²³¹ ai loro figli l’unico “sistema relazionale” da loro sperimentato, vendicandosi inconsciamente sul bambino delle umiliazioni da loro stessi patite. Ma mentre

gli adulti possono prendersela con Dio, il destino, il governo o la società quando si sentano ingannati, ignorati, puniti ingiustamente, messi di fronte a pretese eccessive; il bambino invece non può prendersela con i suoi dei, ossia con i genitori, né con gli educatori. Non gli è mai concesso di esprimere le sue frustrazioni, e deve rimuovere o rinnegare le sue reazioni emotive che continueranno a proliferare in lui fino all’età adulta, quando potranno trovare modo di scaricarsi in forma mutata.²³²

227 A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, cit., p. 104.

228 Ivi, p. 34.

229 Ivi, pp. 36-38.

230 A. Miller, *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, cit., p. 200.

231 L’impossibilità di ricordare ed esprimere il proprio trauma, porta alla necessità di esprimere nella “coazione a ripetere”. Tale meccanismo di difesa, messo in atto al fine di mascherare le violenze subite e mantenere la rimozione, consiste nel perpetuare nel tempo la stessa situazione vissuta nel passato. L’abuso perpetrato sui figli è una forma “tra le più semplici” di questo meccanismo. Ivi p. 169.

232 A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, cit., p. 238.

Quindi, non è tanto la sofferenza causata dalle frustrazioni a produrre la malattia psichica, quanto piuttosto la proibizione di soffrire, di vivere ed esprimere il dolore dovuto alle frustrazioni subite, proibizione che viene imposta dai genitori attraverso l'educazione costringendo il bambino a soffocare senza pietà nel sè ogni forma di vitalità. I sentimenti-affetti repressi non si possono dissolvere nel nulla, devono essere orientati su oggetti sostitutivi; attraverso numerosi esempi, la Miller dimostra che anche «il più grande criminale di tutti i tempi non è venuto al mondo già criminale». ²³³ Il comportamento è determinato dalla ricerca di un oggetto sostitutivo su cui rigettare le proprie sofferenze, «coloro che perseguitano gli altri lo fanno solo per difendersi dalla consapevolezza di essere vittime loro stessi». ²³⁴

4. Può esistere una pedagogia bianca?

I precetti imposti dalla *pedagogia nera* condizionano, dunque, inevitabilmente la vita adulta e determinano particolari patologie psichiche, o comunque situazioni di malessere esistenziale profondo, i cui esiti sono in genere coattivi cioè portano a replicare nel rapporto con il prossimo più indifeso, soprattutto con i propri figli, l'angoscia e la sofferenza delle vessazioni subite durante l'infanzia.

È ormai accertato, infatti, che l'individuo conserva tracce profonde derivanti delle esperienze vissute durante l'infanzia suscettibili di riemergere in qualsiasi momento. ²³⁵ È altresì accertato che la stessa educazione può essere considerata uno *schema interiorizzato*²³⁶ che condiziona l'intero sviluppo dell'individuo.

L'educazione si presenta nell'ambito quotidiano con tutta l'apparenza della naturalezza. Sembra dettata dall'ordine naturale delle cose, al punto che il bambino non deve che integrarvisi, interiorizzarla, assorbirla, incorporarla. [...] Si tratta però di una violenza nascosta, di una violenza dolce ed invisibile, ma di una violenza effettiva. E', in altri termini, *violenza simbolica*, nel senso che detiene un potere simbolico, vale a dire un potere legittimo, riconosciuto, ma anche, al tempo stesso, non percepito. ²³⁷

233 Ivi, p. 186.

234 Ivi, p. 187.

235 Queste tracce del passato, anche definite *schemi interiorizzati*, subiscono inevitabilmente l'influenza delle qualità del contesto economico, sociale e culturale e stabiliscono gli elementi che verranno utilizzati dall'individuo per costruire la propria identità. J. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2005, pp. 11-39; 150.

236 Gli schemi interiorizzati possono essere considerati l'armatura della personalità perché ogni nuovo schema diviene portatore di una memoria sociale indispensabile per la costruzione dell'individualità. L'interiorizzazione di un nuovo schema è un processo lungo e incerto e comporta un conflitto con le abitudini da lungo tempo acquisite. Ivi, pp. 30-32.

237 Ivi, p. 16.

Questa reciprocità esistente tra l'individuo e l'influenza sociale è stata analizzata da parte di numerosi studiosi. Talcott Parsons, per esempio, identifica nei meccanismi della socializzazione primaria e secondaria il modo in cui l'uomo interiorizza le norme ed i valori condivisi dall'intera collettività; sono proprio questi meccanismi che garantiscono, secondo lo studioso, la perfetta integrazione dell'uomo all'interno del sistema sociale d'appartenenza.²³⁸ La socializzazione, intesa come *diffusione e apprendimento* delle norme, della cultura e delle aspettative della società, può e deve essere considerata una necessità vitale per l'individuo: senza di essa il bambino non potrebbe crescere, socializzare e neanche costruire la propria identità²³⁹ e quindi realizzarsi come essere umano.²⁴⁰

L'educazione implicita non insegna conoscenze formali. Essa trasmette delle conoscenze pratiche, delle abilità, delle competenze, degli atteggiamenti; essa suscita delle rappresentazioni, impregna l'individuo di un insieme di valori e favorisce l'elaborazione di schemi che gli permettono di adattarsi più o meno bene all'ambiente.²⁴¹

Concepire la socializzazione come *qualcosa che investe e influenza l'uomo*²⁴² significa però considerare l'individuo non come l'agente che costruisce la sua vita ma come strumento capace di «far funzionare e mantenere l'ordine esistente».²⁴³ Diviene, allora, necessario sottoporre il concetto stesso di socializzazione ad una costante *revisione critica* guidata dalla stessa educazione.

La socializzazione e l'educazione hanno innanzitutto un fine, un *telos* differente: la socializzazione «prepara e forma necessariamente per il presente, integra entro l'assetto societario esistente»²⁴⁴, l'educazione al contrario «si carica di valenze soggettive progettuali e progettanti, di strategie teleologiche e deontologiche che implicano scelte individuali, coinvolgimenti personali, quindi capacità di reazione di fronte al condizionamento sociale».²⁴⁵

L'educazione si presenta quindi come un fenomeno *sfaccettato e articolato* dotato di una sua natura specifica; è finalizzata *all'apprendimento*, in quanto modificazione stabile del comportamento e acquisizione di nuovi modelli culturali, alla *socializzazione* e diretta

238 A. Criscenti Grassi, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Acireale-Roma, Bonanno, 2005, p. 14.

239 L'uomo non può essere considerato un'entità autonoma ed isolata dalla società; la sua individualità si costruisce attraverso la somma di processi di esteriorizzazione e d'interiorizzazione, ovvero di assimilazione, delle norme sociali e delle pratiche educative vigenti. A. Criscenti Grassi, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, cit., p. 27.

240 Ivi, pp. 18-19.

241 J. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, cit., p. 157.

242 A. Criscenti Grassi, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, cit., p. 16.

243 Ibidem

244 Ivi, p. 17.

245 A. Criscenti Grassi, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, cit., p. 17.

quindi all'integrazione dell'individuo nel suo contesto sociale d'appartenenza. Possiamo inoltre intenderla come *formazione*²⁴⁶, in tal caso se ne mette in luce «l'aspetto mirato e intenzionale rispetto a obiettivi ritenuti strategici tanto sul piano della personalità e della cultura²⁴⁷, quanto su quello di esiti professionali e produttivi determinati».²⁴⁸

Nei momenti di instabilità sociale, nel momento in cui gli schemi interiorizzati dall'individuo risultano contradditori e non più compatibili con la realtà sociale e con le stesse esigenze dell'individuo, diviene necessario modificare tali schemi e trovare gli strumenti atti ad intervenire sulla realtà per modificarla.²⁴⁹

5. Il testimone illuminato

Pur giudicando negativamente qualunque *forma di educazione* la Miller sottolinea la necessità di creare un *ambiente empatico* e *accogliente* che permetta al bambino di crescere e di sviluppare quella creatività che ne farà un individuo libero.²⁵⁰

I bambini che hanno vissuto situazioni di rifiuto e di abbandono hanno difficoltà, al momento in cui sono divenuti adulti, a credere al proprio controllo sull'ambiente e alla propria capacità personale. Ripiegano allora su delle abitudini rassicuranti che hanno conosciuto da sempre [...] Si sentono incapaci di trovare in se stessi le risorse necessarie per sormontare gli ostacoli esteriori e non vedono come poter cambiare le proprie condizioni di vita.²⁵¹

246 Per comprendere il significato di educazione come *formazione*, è utile richiamare la Theorie der Halbbildung di Theodor Wiesengrund Adorno presentate nel testo: Th. W. Adorno, *La teoria dell'Halbbildung*, Il Melangolo, Genova 2010. Per una interpretazione critica sul tema si rimanda a: Antonia Criscenti, *Le scienze umane, l'interdisciplinarità, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta*, cit., pp. 147-157.

247 La definizione che Edward Burnett Tylor fornisce del termine cultura è ancora oggi attuale e esaustiva. Tylor definisce cultura quel «complesso organizzato di significati, cioè valori, norme, credenze, atteggiamenti propri di una collettività, ed ancora meglio come quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze e l'arte, il costume, il diritto, le usanze ed ogni altra capacità e abito mentale acquisiti dall'uomo in quanto membro della società». S. Cambareri, *Tappe storiche del rapporto educazione – società*, Catania, C.U.E.C.M., 1994, p. 5.

248 R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, cit., p. 6.

249 J. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, cit., p. 29.

250 Sul tema, declinato in chiave pedagogica, si rimanda a: A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

251 J. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, cit., pp. 42-43.

Da *non pedagogista*, Alice Miller è fortemente critica nei confronti della pedagogia tradizionale, tuttavia, sente la necessità di introdurre, nel suo argomentare, un *modello*, inteso come una sorta di *dispositivo di mediazione*, che sia in grado di accendere il nuovo motore culturale per il *mutamento qualitativo del genere umano*.

Alice Miller escogita, a nostro parere, un sistema di *riconciliazione pedagogica* e introduce la figura del *testimone illuminato*. Per chiarire il ruolo del *testimone illuminato* trovo utile riportare integralmente un suo articolo del 1997 (in nostra traduzione italiana): *Il ruolo essenziale di un testimone illuminato nella società [The Essential Role of an Enlightened Witness in Society]*.

Fin dall'adolescenza, mi sono sempre chiesta perché la gente trae piacere nell'umiliare gli altri. Chiaramente il fatto che alcune persone sono sensibili alla sofferenza degli altri prova che l'impulso distruttivo non è un aspetto universale della natura umana. Quindi perché alcuni tendono a risolvere i loro problemi con la violenza ed altri no?

La filosofia non è riuscita a rispondere alla mia domanda e la teoria freudiana del desiderio di morte non mi ha convinta. È stato solo analizzando da vicino le storie infantili di assassini, specialmente assassini di massa, che ho cominciato a capire le radici del bene e del male: non nei geni, come comunemente si crede, ma spesso nei primi giorni di vita. Oggi per me è inconcepibile che un bambino che viene al mondo tra genitori attenti, amorevoli e protettivi possa diventare un mostro predatorio. Nell'infanzia degli assassini che successivamente diventano dittatori, ho sempre riscontrato orrore, incubi, una testimonianza di continue bugie e umiliazioni, che al raggiungimento dell'età adulta li ha spinti ad atti di vendetta spietata sulla società. Questi atti vendicativi erano sempre rivestiti da ideologie ipocrite che avevano la pretesa di dimostrare che l'unico e più importante desiderio del dittatore era la felicità del suo popolo. In tal modo, egli inconsciamente emulava i suoi genitori che, durante i suoi primi giorni di vita, insistevano per dimostrare che le loro violenze inflitte sul bambino giovavano al suo bene.

Questo pensiero un secolo fa, specialmente in Germania, era estremamente diffuso.

Io ho trovato logico il fatto che un bambino percosso spesso avrebbe appreso velocemente il linguaggio della violenza. Per lui questo linguaggio diviene il solo effettivo mezzo di comunicazione disponibile. Tuttavia, ciò che io pensavo fosse logico, evidentemente non lo era per la maggior parte delle persone.

Quando ho cominciato ad illustrare la mia tesi attingendo agli esempi di Hitler e Stalin, quando ho provato ad esporre le conseguenze sociali dell'abuso sui bambini, ho incontrato una feroce resistenza. Ripetutamente mi si diceva "Io, pure ero un bambino maltrattato, ma questo non ha fatto di me un criminale". Quando però chiedevo dettagli sulla loro infanzia, mi si parlava sempre di una persona che li amava, ma che era incapace di proteggerli. Tuttavia, attraverso la sua presenza, questa persona dava loro un'idea di fiducia e di amore. Ho chiamato queste persone testimoni illuminati [consapevoli].

Dostoyevsky, per esempio, aveva un padre crudele, ma una madre amorevole. Lei pur non essendo abbastanza forte da proteggerlo dal padre, gli ha trasmesso un forte concetto d'amore, senza il quale i suoi romanzi sarebbero stati inimmaginabili. Molti sono stati anche abbastanza fortunati da trovare più tardi testimoni illuminati e coraggiosi, persone che li hanno aiutati a riconoscere le ingiustizie che avevano sofferto, [che li hanno aiutati] a dare sfogo ai loro sentimenti di rabbia, dolore e indignazione per ciò che era loro accaduto.

Le persone che avevano trovato tali testimoni non sono diventati criminali.

Chiunque si dedichi al problema dell'abuso sui bambini è probabile che si trovi di fronte ad una scoperta molto strana: è stato frequentemente osservato che i genitori che abusano dei loro bambini tendono a maltrattarli ed a trascurarli allo stesso modo di come loro sono stati trattati da bambini, senza tuttavia avere nessun ricordo consci delle proprie esperienze [infantili]. È ben noto che i padri che abusano sessualmente dei loro bambini solitamente non sono consapevoli del fatto che loro stessi hanno subito lo stesso abuso. È soprattutto durante la terapia, anche se tal volta ordinata dai tribunali, che essi scoprono, stupefatti, la loro propria storia e comprendono che loro stessi per anni hanno provato a reiterare lo stesso scenario solo per liberarsene.

Come può essere spiegato tutto ciò?

Dopo aver studiato il problema per anni, mi sembra chiaro che l'informazione dell'abuso subito durante l'infanzia è memorizzata nelle cellule del nostro corpo come una sorta di memoria, legata ad ansietà repressa. Se, in mancanza dell'aiuto di un testimone illuminato, questi ricordi non riescono a giungere alla coscienza, essi spesso costringono la persona ad atti violenti volti a riprodurre lo stesso abuso subito durante l'infanzia, che è stato represso al fine di sopravvivere. Lo scopo è di evitare [di provare nuovamente] la paura dell'impotenza davanti ad un adulto crudele. Questa paura può essere momentaneamente elusa creando situazioni in cui si gioca il ruolo attivo, il ruolo del potente, nei confronti di una persona impotente. Ma liberarsi dalle paure inconsce non è un percorso facile.

E questo è il motivo per cui l'offesa ricevuta viene incessantemente ripetuta. Come è stato dimostrato recentemente dagli scandali di pedofilia in Belgio, deve essere trovato un flusso continuo di nuove vittime.

Nei giorni precedenti la sua morte, Hitler era convinto che solo la morte di ogni singolo ebreo poteva proteggerlo dal ricordo quotidiano e pauroso legato al suo brutale padre. Dato che suo padre era per metà ebreo, tutto il popolo ebreo doveva essere sterminato. Io so quanto è facile rigettare questa interpretazione dell'olocausto, ma io onestamente non ne ho trovata una migliore. Inoltre, il caso di Hitler dimostra che l'odio e la paura non possono essere risolti attraverso il potere, perfino neanche il potere assoluto, finché l'odio è trasferito su [innocenti] capri espiatori. Al contrario, se la vera causa dell'odio viene identificata, se questo riconoscimento permette di vivere i sentimenti ad esso collegati, può essere dissipato l'odio cieco rivolto su vittime innocenti. I criminali sessuali smettono di compiere abusi se, grazie all'empatia di un testimone

illuminato, riescono a superare la loro amnesia e riescono a piangere per il loro tragico destino. Le vecchie ferite possono essere sanate se esposte alla luce del giorno.

Una squadra giapponese ha girato un documentario del lavoro terapeutico svolto in una prigione dell'Arizona, dove il metodo era basato, tra gli altri, sui miei libri. Mi è stato mandato il video e ho trovato i risultati rivelatori. Gli internati lavoravano in gruppi, parlavano molto della loro infanzia, e alcuni di loro dicevano, "Io sono stato ovunque, ho ucciso persone innocenti per evitare di confrontarmi con i sentimenti che provo oggi. Ma io so che posso sopportare questi sentimenti in gruppo, dove mi sento sicuro. Non ho più bisogno di andare in giro e uccidere, io sono a casa qui, e riconosco che cosa è accaduto. Il passato si allontana e la mia rabbia con esso". Affinché questo processo riesca, l'adulto che è cresciuto senza l'aiuto di testimoni nella sua infanzia, ha bisogno del supporto di testimoni illuminati, persone che hanno capito e riconosciuto le conseguenze dell'abuso sui bambini. In una società informata, gli adolescenti possono imparare a verbalizzare la loro verità e scoprire se stessi nella loro storia. Essi se avranno la fortuna di parlare con altri delle loro prime esperienze e quindi riuscire ad afferrare la verità nascosta della loro tragedia, non avranno bisogno di vendicarsi violentemente delle ferite subite o di avvelenare se stessi con delle droghe. Per fare ciò essi hanno bisogno di essere assistiti da parte di persone consapevoli delle dinamiche dell'abuso sui bambini, persone che possono aiutarli seriamente ad indirizzare i loro sentimenti, capirli ed integrarli come parte della loro storia, invece di tentare di vendicare se stessi sugli innocenti.

Erroneamente mi è stata attribuita la tesi secondo cui ogni vittima inevitabilmente diventa un persecutore, una tesi che io trovo totalmente falsa, invero assurda. E' stato provato che molti adulti hanno avuto la fortuna di rompere il ciclo dell'abuso attraverso la conoscenza del proprio passato. Tuttavia posso certamente affermare che non ho mai incontrato persecutori che non furono vittime durante la loro infanzia, sebbene la maggior parte di loro non lo sanno perché i loro sentimenti sono repressi. Meno questi criminali conoscono di se stessi, più pericolosi sono per la società. Penso che sia cruciale afferrare la differenza tra l'affermazione "Ogni vittima alla fine diventa persecutore", che è falsa, e "Ogni persecutore è stato una vittima nella sua infanzia", che io considero vera. Il problema è che non sentendo niente, egli non ricorda niente, non comprende niente, e questo è il motivo per cui le indagini non sempre rivelano la verità. Tuttavia la presenza di un testimone illuminato - terapista, assistente sociale, avvocato, giudice - può aiutare il criminale a sbloccare i suoi sentimenti repressi e a ristabilire senza restrizioni il proprio flusso di coscienza. In tal modo è possibile iniziare il processo di fuga dal circolo vizioso caratterizzato dall'amnesia e dalla violenza.²⁵²

252 Traduzione integrale, curata dalla scrivente per questo saggio, dell'articolo *The Essential Role of an Enlightened Witness in Society* scritto da A. Miller nel 1997. L'articolo è consultabile in inglese, tedesco, francese e spagnolo in <http://www.alice-miller.com>, ultima consultazione 24.01.2019.

6. L'inevitabile pedagogico

Il *testimone illuminato*, considerato dalla Miller terapista, assistente sociale, avvocato, giudice, lo si può identificare, senza rischiare di snaturarne l'originalità, con quello dell'educatore, il cui ruolo è proprio quello di sostenere e stimolare il bambino, e naturalmente anche l'uomo adulto, affinché acquisisca consapevolezza di se stesso e delle proprie capacità.

In questa prospettiva, la categoria della formazione, intesa come processo dinamico di *trasformazione di forme informate*²⁵³, determina una *formazione paidetica, critica e aperta* che inerisce non solo ai processi miranti alla conservazione della società, attraverso l'acquisizione del sistema valoriale della società stessa, ma anche e soprattutto a quei processi miranti alla valorizzazione dell'individualità e della partecipazione individuale alla costruzione della società.

La formazione - intesa come “*metamorfosi*”, ossia come mutamento di forme, come farsi e disfarsi per nuovi, mai definiti, assetti formativi - si configura come un processo permanente che si evolve nel corso del tempo e dello spazio, nutrendosi di valori, di saperi, di comportamenti, di punti di vista molteplici e differenti, intrisi di storicità e idealità. Un processo che è altresì in grado di rispettare la complessa multidimensionalità della persona.²⁵⁴

La dinamica insegnamento-apprendimento così intesa rappresenta il momento di sintesi dell'azione pedagogica *critica*.

La teoria pedagogica si definisce critica in quanto si pone in grado di interpretare e di tradurre le condizioni reali dell'uomo del nostro tempo, collocato in un presente storico che richiede adeguate analisi critiche di conoscenza e di obiettiva valutazione. È questo il *concretum* storico che richiede poi l'intervento dell'operatività umana per essere superato con progetti di formazione complessivi; che richiede senz'altro l'intervento pedagogico, ove questo intervento abbia capacità di analisi critica, appunto, delle istanze presenti in questa società.²⁵⁵

È nell'ambito di questa prospettiva che l'utopia e la scienza divengono le dimensioni costitutive del discorso pedagogico. L'utopia apre alla pedagogia l'accesso ai territori del cambiamento: nella valenza utopica, infatti, la pedagogia ha modo di dispiegare pienamente la propria natura di scienza, al contempo, critica e progettuale. Una scienza,

253 Cfr.: A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania, CUECM, 2010.

254 F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit., p. 85.

255 A. Criscenti Grassi, *Pedagogia critica e complessità sociale*, Catania, CUECM, 1996, p. 84.

cioè, impegnata a prefigurare e progettare possibili percorsi di trasformazione dell'esistente, proiettandoli idealmente in luoghi e mondi nuovi.

Bibliografia

A. Opere di Alice Miller

- 2009 *From Rage to Courage Answers to reader's letters*, Norton.
2009 *Free From Lies Discovering your true needs*, Norton.
2005 *The Body Never Lies The Lingering Effects of Cruel Parenting*, Norton.
2001 *The Truth Will Set You Free Overcoming Emotional Blindness and Finding Your True Adult*, Self Basic Books.
1999 *Paths of Life – Seven Scenarios* Virago.
1997 *Breaking Down the Wall of Silence* Virago, revised edition.
1997 *The Drama of the Gifted Child* Basic Books, new edition, revised and updated.
1997 *Banished Knowledge Facing Childhood Injuries* New York, Anchor-Press, new edition.
1990 *The Untouched Key Tracing Childhood Trauma in Creativity and Destructiveness*, Virago. 1986 Farrar Straus Giroux, *Pictures of a Childhood*, New York, Penguin USA, new edition 1996.
1984 Farrar Straus Giroux, *Thou Shalt Not Be Aware*, revised edition, 1998.
1983 Farrar Straus Giroux, *For Your Own Good Hidden Cruelty in Child-rearing and the Roots of Violence*, new edition with a new preface 2002.
1981 *Prisoners of Childhood in the UK, "The Drama of Being a Child"*, Basic Books.

B. Opere e scritti di Alice Miller in lingua italiana

- 1987 *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino, Bollati Boringhieri.
1989 *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, Torino, Bollati Boringhieri.
1990 *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato, all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, Milano, Garzanti.
1992 *La chiave accantonata*, Torino, Bollati Boringhieri,
1996 *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*,
Torino, Bollati Boringhieri.
La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione, Milano, Garzanti.
1999 *Le vie della vita. Sette storie*, Milano, Garzanti.

2000 *Lettera agli studenti dei college di tutte le nazioni*. In [hppt://www.alice-miller.com](http://www.alice-miller.com)

B. Opere di riferimento generale

- Adorno Th. W., *La teoria dell'Halbbildung*, Genova, Il Melangolo, 2010.
- Bellamy F.-X., *I diseredati. Ovvero l'urgenza di trasmettere*, tr. it. Castel Bolognese, Itaca, 2016.
- A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- Id, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.
- Id, «*L'educazione è cosa del cuore». Temi e problemi di una pedagogia della patosfera*, «*Pedagogia e Vita, Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici*», 72 – 2014, Educare le emozioni, pp. 42-51.
- Id (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola, Brescia 2017.
- Cambareri S., *Per una teoria critica della pedagogia*, Catania, CUECM, 1986.
- Id, *Tappe storiche del rapporto educazione-società*, Catania, CUECM, 1994.
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione, studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1994.
- Correra M., *La violenza nella famiglia: la sindrome del bambino maltrattato*, Padova, Cedam, 1988.
- Criscenti Grassi A., *Pedagogia critica e complessità sociale*, Catania, CUECM, 1996.
- Id, *Processi educativi, socializzazione, devianza: la formazione dei minori*, in A. Pennisi (a cura di), *La Giustizia Penale minorile: Formazione, Devianza, Diritto e processo*, Milano, Giuffrè, 2004, pp. 1-39.
- Id, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Acireale-Roma, Bonanno Editore, 2005.
- Id, *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania, CUECM, 2010.
- Id, *Condorcet. Istruzione, Potere, Libertà Nei Mémoires Sur L'instruction Publique* (1791-92), «*Spazio filosofico*», Numero 10 EDUCATION Studi, 2014, pp. 163-172.
- Id., *Olympe de Gouges: "Les trois urnes, ou le salut de la patrie"* (1793), «*Spazio Filosofico*» 19 ELECTIONS Studi, 2017, pp. 175-190.
- Id. *Le scienze umane, l'interdisciplinarità, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta*, «*Studi sulla Formazione*», Anno XXI, 2-2018, 147-157.
- Durkheim E., *Educazione come socializzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973
- Freud A., *Il trattamento psicoanalitico dei bambini*, Torino, Boringhieri, 1972.
- Id, *L'Io e i meccanismi di difesa*, in *Opere*, vol. I, Torino, Boringhieri, 1978.

- Freud S., *Psicoanalisi. Esposizione divulgativa in cinque conferenze*, Roma, Newton editori, 1996.
- Id, *Al di là del principio di piacere*, Torino, Boringhieri, 1977.
- Klein M., *Il nostro mondo adulto e altri saggi*, Firenze, Martinelli, 1972.
- Klein M., Heimann, Money-Kirle (a cura di), *Nuove vie della psicoanalisi*, Milano, Il Saggiatore, 1966.
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari, Editori Laterza, 1994.
- Masson J. M. (a cura di), *Freud Sigmund. Lettere a Wilhelm Fliess 1887-1904*, Torino, Boringhieri, 1990.
- Id, *Assalto alla verità. La rinuncia di Freud alla teoria della seduzione*, Milano, Mondadori, 1984.
- Mendorla G., Castorina S., *Violenza familiare e maltrattamento minorile*, Catania, CUECM, 1998.
- Novara D., *Ognuno cresce solo se sognato. Antologia essenziale della pedagogia critica*, Molfetta, La Meridiana, 2005.
- Parsons T., *Il sistema sociale*, Milano, Edizioni Comunità, 1981.
- Pourtois J., Desmet H., *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2005.
- Rutschky K. (a cura di), *Schwarze Padagogik: Quellen zur Naturgeschichte der burgerlichen Erziehung*, Frankfurt, 1977.
- Stettbacher J. K., *Wenn Leiden einen Sinn haben soll [Se si vuole che la sofferenza abbia un senso]*, Amburgo, Hoffmann und Campe, 1990.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1990.

Enza Sidoti*, Giovanna Piazza** Giuseppe Battaglia¹*

Il ruolo educativo della psicomotricità in età evolutiva: il vissuto dei Genitori e dei Docenti

*Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo.

**Docente di sostegno, Scuola dell'infanzia

Riassunto

La nozione di "schema corporeo" a partire dagli anni Sessanta, trova spazio tra gli obiettivi e le finalità riferiti all'educazione motoria e fisica a scuola. Attraverso i contributi della psicomotricità di P. Vayer, P. Aucouturier, J. Le Boulch, si fanno strada principi educativi e metodologici che vedono l'Educazione del e attraverso il corpo quale strumento fondamentale di conoscenza di sé, di un metodo di apprendimento che coinvolge in egual misura l'emozionale e il cognitivo. Il suo graduale riconoscimento quale centro di identità da cui parte ogni esperienza, ha dato luogo ad una crescente attenzione alle potenzialità conoscitive del corpo, ma anche di quelle espressive delle emozioni. L'approccio fenomenologico-esistenziale pone le fondamenta per una rivalutazione del ruolo della corporeità nei processi educativi e di apprendimento. La presente ricerca è stata volta ad ottenere dati sulla conoscenza dei contenuti, delle strategie, dei campi di applicazione nell'età evolutiva e sulla percezione del contesto sociale relativi alla psicomotricità, in un campione di genitori e docenti della scuola dell'infanzia in una provincia siciliana. I dati ottenuti portano a concludere che la conoscenza del fenomeno *psicomotricità* risulta relativamente poco conosciuto tra Docenti e Genitori. È auspicabile che si possa diffondere una cultura della Psicomotricità come valido strumento di aiuto alla crescita e alla maturazione di tutti i bambini, non solo quelli con difficoltà, collocandola dunque ad un livello di prevenzione primaria come promozione e sviluppo di una crescita sana ed equilibrata. Una maggiore conoscenza e consapevolezza delle Famiglie e dei Docenti relativa alla Psicomotricità, infatti, dipende anche dalla possibilità di accesso ad adeguati corsi di formazione

Parole chiave: psicomotricità, educazione, sviluppo, crescita, salute.

Abstract

The educational role of psychomotricity in the age of development: the experience of Parents and Teachers.

The notion of “body schema” since the early 60s find spaces among the objectives and the aims related to motricity and phisic education at school. Through the contributions of P. Vayer, P. Aucouturier, J. Le Boulch in the psychomotricity make their way educational and methodological principles that see Education of and through the body as a fundamental tool of self-knowledge and a learning method that involves equally emotional and cognitive. The gradual recognition of the body as a center of identity from which starts all experience, has given rise to an increasing attention to the cognitive potential of it, but also of the expression of emotions.

The phenomenological-existential approach lays the foundation for a reassessment of the role of corporeality in the educational and learning processes. This work was aimed to obtain data on

¹ Il presente contributo è così suddiviso: Enza Sidoti è autrice dei paragrafi: 2,4,7; Giovanna Piazza è autrice dei paragrafi: 1, 6; Giuseppe Battaglia è autore dei paragrafi 3,5.

knowledge, fields of application and perception of the social context related to psychomotricity from a sample of parents and teachers of students in primary schools in a province of western Sicily. The data obtained lead to the conclusion that knowledge of the psychomotricity phenomenon is relatively little known among teachers and parents.

It would be desirable to spread a culture of psychomotricity as a valid mean to help the growth and development of all children, not just those with difficulty, placing it at primary prevention level, aiming at obtaining promotion and development of a healthy and balanced growth. Increasing knowledge and a better acceptance of families and teachers related to Psychomotricity, in fact, depend also on the possibility of providing adequate courses of information and education.

Keywords: psychomotricity, education, development, growth, health.

1. Introduzione

L'educazione del bambino inizia attraverso l'asse corpo-mente, cioè attraverso l'educazione psicomotoria, che sta alla base di armonico sviluppo dell'individuo. L'equilibrio corpo-mente contribuisce alla crescita del bambino e alla sua formazione intellettuale.

Il corpo è il tramite principale per la comprensione dei sistemi relazionali complessi cui il bambino è esposto fin dalla nascita. La psicomotricità attraverso il raggiungimento dell'equilibrio tra la mente e il corpo, si propone, infatti, di migliorare le funzioni dell'organismo, di aiutare lo sviluppo del corpo, di rafforzare le virtù psichiche e intellettuali². I suoi contenuti sono spesso affini ad attività come la danza e l'educazione fisica e il suo campo di applicazione è prevalentemente l'età evolutiva, anche se di recente si riscontrano sempre più esperienze di psicomotricità in ambito psichiatrico e geriatrico.

Lapierre insieme ad altri suoi colleghi, Vayer e Le Boulch prima e più tardi Aucouturier, con i loro studi hanno evidenziato l'importanza del corpo nello sviluppo dell'intelligenza e dei processi cognitivi del bambino e hanno creato una pratica pedagogica, la Psicomotricità, che rivoluziona precedenti approcci educativi e apre la strada al concetto di integrità psico-fisica e di educazione globale. La psicomotricità promuove le esperienze corporee e il movimento del bambino attraverso il gioco senso motorio, simbolico e di socializzazione, esperienze fondamentali per lo sviluppo dei nuclei affettivo - emotivi, cognitivi e sociali della personalità e della costruzione della identità della persona. Attraverso il gioco psicomotorio, il bambino si racconta, si relaziona con i genitori, gli adulti e i coetanei e trasforma progressivamente i movimenti in gesti espressivi. La corretta organizzazione dello schema corporeo che si completa verso gli undici - dodici anni, costituisce l'obiettivo fondamentale dell'educazione psicomotoria e ne rappresenta l'oggetto d'intervento educativo e rieducativo. Le finalità della psicomotricità concorrono, in particolare, alla presa di coscienza del valore del proprio corpo da promuovere tenendo conto di tutte le dimensioni formative: fisico-funzionale (saper fare col corpo), cognitiva (conoscere il corpo e attraverso il corpo), affettiva (amare il proprio corpo), sociale (interagire attraverso il corpo), etica (rispettare il proprio corpo)³. La pratica psicomotoria, lavorando sul corpo agisce anche sulla sfera emotiva, relazionale e cognitiva.

Secondo Bernard Aucouturier l'educazione psicomotoria ha come obiettivi:

- l'armonico sviluppo della personalità del bambino;
- la conoscenza e la padronanza del proprio corpo;
- l'organizzazione dello schema corporeo in relazione al tempo e allo spazio;
- lo sviluppo della capacità di esprimersi e di comunicare.

Solo il bambino che ha una solida consapevolezza del sé corporeo, delle proprie emozioni oltre che delle informazioni provenienti dall'esterno, ha i mezzi necessari per sperimentare un autentico apprendimento. Le abilità percettive, di coordinazione motoria e di controllo della propria emotività fanno parte di quello che viene classicamente definito processo di sviluppo psicomotorio e costituiscono i prerequisiti essenziali per lo sviluppo psicosociale⁴.

La psicomotricità si indirizza a bambini con uno sviluppo tipico, a bambini che presentano disturbi dello schema corporeo, disturbi dell'organizzazione spazio-temporale, disturbi specifici dell'apprendimento, deficit di attenzione e iperattività (ADHD) e nei casi di disturbi dello spettro autistico e psicosi infantile⁵.

Se nel bambino a sviluppo tipico queste acquisizioni possono avvenire in maniera implicita, nel bambino con ritardo cognitivo, in cui è scarsa la capacità di organizzare le informazioni e di

²B. Aucouturier, *Il metodo Aucouturier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*. FrancoAngeli, Milano 2005.

³M. Farne, *La psicomotricità nella vita quotidiana*, Zanichelli, Bologna 2006.

⁴U. Galimberti, *La psicomotricità*, Garzanti Editore, Roma 2005.

⁵L. Formenti, *Psicomotricità. Educazione e prevenzione: la progettazione in ambito socio educativo*, Erickson, Milano 2006.

scegliere autonomamente le strategie opportune ad affrontare situazioni nuove, occorre definire momenti specifici di acquisizione e consolidamento di tali concetti di base.

Queste finalità si raggiungono attraverso la coscienza del proprio corpo, il controllo posturale, la coordinazione dinamica, l'organizzazione percettiva, la lateralizzazione, la coordinazione oculo-motoria, la motricità fine, il linguaggio.

L'educazione psicomotoria considera il bambino nella sua unicità e globalità tenendo conto dell'aspetto funzionale ma anche dell'organizzazione progressiva tramite l'azione dell'Io corporeo. A partire da questo tema, la psicomotricità ha conosciuto nel corso dell'ultimo mezzo secolo un crescente interesse come dispositivo psico-pedagogico rivolto all'infanzia, nell'educazione del corpo e delle sue potenzialità motorie e comunicative⁶. La psicomotricità è evidentemente un fenomeno molto complesso che richiede un attento monitoraggio per verificare il grado di effettiva conoscenza da parte di Docenti e Genitori. La presente ricerca ha, pertanto, lo scopo di studiare il vissuto di genitori e docenti riguardo alle pratiche psicomotorie. Questo al fine di valutare il livello di conoscenza dei contenuti, delle strategie e dei campi di applicazione della psicomotricità da parte delle figure genitoriali ed educative.

2. Fondamenti epistemologici

Una traccia continua unisce la storia di tutte le civiltà che, con modalità e finalità differenti, hanno educato gli individui a curare al meglio il proprio corpo e le sue potenzialità conoscitive, comunicative e relazionali. L'attività motorio-sportiva, infatti, può essere culto, pratica religiosa, attività puramente fisica e ludica, ma comunque sempre riflesso di una società che in esso attinge anche molti dei suoi valori fondamentali.

Modelli scientifici e culturali delle diverse epoche hanno caratterizzato la storia delle attività motorie tradizionalmente dedicate alla celebrazione del corpo, del coraggio, della bellezza e della competizione. Gli elementi di significatività legati al corpo hanno nel corso del tempo prodotto un cambiamento che ha indirizzato i fenomeni motorio-sportivi in direzione del loro sviluppo in chiave educativa.

Dall'antichità classica all'età contemporanea si può notare un incremento continuo dell'attenzione al valore educativo dello sport. Gli insegnamenti dei più importanti filosofi greci sembrano indirizzare i giovani della *polis* verso quegli esercizi propedeutici alle competizioni sportive, verso la lotta e la ginnastica, la corsa, il lancio del disco e del giavellotto, il pugilato e il salto in lungo. Platone, riscopre l'importanza della danza, della musica e dei giochi collettivi nella formazione del buon cittadino e include numerosi esercizi sportivi nel programma educativo della Repubblica, nel tentativo di restituire alla ginnastica la sua finalità originaria ossia la preparazione alla guerra. L'educazione estetica e musicale per l'arricchimento dell'anima, e quella fisica finalizzata ad arricchire la bellezza del corpo, partecipano alla formazione della personalità dei fanciulli ai quali, a partire dai tre anni sarà impartita un'educazione comune, in cui il primo posto sarà accordato al gioco, adatto a sviluppare tutte le facoltà del bambino, sia quelle dello spirito che del corpo, per facilitare l'insegnamento delle virtù spirituali e fisiche. I giovani sono per natura inclini a dedicarsi ai giochi collettivi⁷.

Platone tende ad attribuire allo sport nell'ambito della formazione del carattere e della personalità dei giovani, un valore propriamente educativo. Aristotele nei suoi scritti riconosce la funzione formativa dei giochi sportivi e rileva la necessità di abituare i giovani alla competizione, utile sia all'acquisizione di una vita salutare, sia alle imprese della guerra.

Anche Montaigne afferma nei Saggi l'importanza degli esercizi fisici e asserisce la necessità di unire allo sviluppo intellettuale del fanciullo quello fisico.

⁶ L. Trisciuzzi - T. Zappaterra, *La psicomotricità tra biologia e didattica: lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio nell'infanzia*, ETS, Pisa 2004.

⁷ E. Moutsopoulos, *La musica nell'opera di Platone*, V&P Università, Milano 2002.

Nel corso degli ultimi decenni, la filosofia, l'antropologia, la psicologia, la sociologia e la pedagogia hanno posto l'accento sulla necessità di assumere nei confronti del corpo un approccio diverso, evidenziando il legame tra movimento, emozione e cognizione. Relazione questa per troppo tempo sottovalutato a causa di un retaggio storico-filosofico che affonda le sue radici nel dualismo cartesiano, che separa nettamente il corpo, *res extensa*, dal pensiero, *res cogitans*, e non solo esalta la separazione mente-corpo, ma stabilisce anche una gerarchizzazione che vede la prima collocata in una posizione di superiorità rispetto al secondo. È noto come, nel corso dei secoli, il corpo in educazione sia stato per lo più ridotto ad oggetto subalterno, considerato come «un supporto, uno strumento da piegare ai propri bisogni e alle esigenze della mente, o addirittura un carcere in cui si è costretti a vivere»⁸.

Una nuova e diversa prospettiva nell'approccio al corpo si ha con la filosofia fenomenologica di Maurice Merleau Ponty (1908-1961). Il filosofo porta avanti una rinnovata concezione del rapporto con il corpo e, nella sua opera, cerca di dimostrare come il rapporto con il mondo sia guidato dalla relazione con le percezioni. La percezione riveste un ruolo attivo quale condizione necessaria dell'esperienza: «Se è vero che io ho coscienza del mio corpo attraverso il mondo, se è vero che esso è, al centro del mondo è anche vero, per la stessa ragione, che il mio corpo è il perno del mondo, e in questo senso ho coscienza del mondo per mezzo del mio corpo»⁹. La coscienza, infatti, nasce sempre dal contatto col mondo e Merleau-Ponty analizzando l'esperienza della percezione giunge alla conclusione che il corpo è il presupposto essenziale dell'esperienza, in quanto è attraverso esso che si realizzano gli scambi con il mondo. Egli sostiene che bisogna guardare al corpo «non più come oggetto del mondo, ma come mezzo della nostra comunicazione con esso, al mondo non più come somma di oggetti determinati, ma come orizzonte latente della nostra esperienza, continuamente presente, anch'esso, prima di ogni pensiero determinante»¹⁰.

Merleau-Ponty afferma «ogni percezione esterna è percezione del mio corpo, allo stesso modo in cui ogni percezione del mio corpo si esplicita nel linguaggio della percezione esterna e conseguentemente la coscienza è coscienza percettiva»¹¹.

Alla Fenomenologia di Merleau Ponty si deve dunque il superamento graduale della dicotomia corpo-spirito di Cartesio. La nuova prospettiva riconosce al corpo in sé la capacità di essere: «lì in carne ed ossa fin dove ci trascendiamo, in quel mondo sociale e circostante dove siamo con qualcuno e con qualcosa d'altro da noi»¹².

Al corpo è riconosciuta ancora una sorta d'intenzionalità: la consapevolezza del corpo umano, la sua originaria apertura verso il mondo, il suo esporsi e attendere dal mondo indicazioni per sé, è attestato, innanzi tutto, dalla sua struttura anatomica. «Noi siamo eretti non per la meccanica dello scheletro o per la regolazione nervosa del tono (queste sono piuttosto conseguenze, non cause), ma perché siamo impegnati in un mondo nel quale ci muoviamo, col quale interagiamo»¹³.

La concezione d'intenzionalità è ripresa da altri Pensatori tra cui Edmund Husserl che analizza la struttura intenzionale degli atti mentali e come essi possano essere diretti sia ad oggetti reali che ideali.

In Francia, il Groupe de recherche de Expression Corporelle (Pujade-Renaude, 1978) porta un notevole contributo al riconoscimento del corpo in una pedagogia del corpo che si fa promotrice di un modello pedagogico e didattico in cui il ruolo dell'insegnante di educazione fisica può mettere il bambino nelle condizioni di vivere attività diverse attraverso il corpo. Le nuove modalità di espressione non verbale riconoscono l'importanza del coinvolgimento corporeo negli apprendimenti scolastici e la necessità di inserire una pedagogia del corpo come supporto ai programmi didattici. A questa nuova concezione di educare attraverso il corpo si affianca lo sviluppo di strategie e contesti

⁸L. Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p.11.

⁹ M. Merleau Ponty, *Fenomenologia della percezione*, R.C.S. Libri, Milano 2003, p. 130.

¹⁰Id., *Fenomenologia della percezione*, R.C.S. Libri, Milano 2003, p. 144.

¹¹ *Ibi*, p. 281.

¹² U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 15.

¹³ *Ibi*, p. 117

adatti alle attività svolte in gruppo¹⁴. Anche le recenti scoperte scientifiche apportano nuovi contributi al rapporto tra la dimensione emotiva-corporea e i processi cognitivi e ancora più ampliano il campo di azione dell’esperienza corporea.

3. *Educare attraverso il corpo*

Lo stretto rapporto tra dimensione corporea, emotiva, e cognitiva si presta ad un’ulteriore rivalutazione, grazie ai contributi delle scoperte neuro scientifiche che hanno rivalutato il valore educativo/formativo dell’esperienza corporea.

Il pensiero e l’opera di Jean-Jacques Rousseau, in tal senso hanno sicuramente contribuito a ridefinire il ruolo educativo delle attività motorie, ritenendole come «la condizione necessaria di ogni nuovo processo educativo, intellettuale e/o morale»¹⁵. Rousseau propone un’educazione sensoriale ed intellettuale ed invita l’Educatore alla valorizzazione dei sensi dei propri allievi per assecondare il loro naturale bisogno di muoversi e di giocare: «Non esercitate dunque solamente le forze, esercitate tutti i sensi che le dirigono, traete da ciascuno di essi tutto il profitto possibile»¹⁶.

Le indicazioni di Rousseau trovano continuità nell’impostazione educativa di Pestalozzi che approfondisce la ricerca didattica sul rapporto tra corporeità e movimento in campo educativo e afferma che la *Gymnastique intellectuelle* costituisce uno strumento di formazione integrale della persona¹⁷.

Anche Friedrich Froebel sostiene che corpo, anima e spirito costituiscono la base dell’Educazione dell’uomo. Le teorie pedagogiche di Maria Montessori, evidenziano che l’educazione attraverso il corpo contribuisce «ad aiutare il naturale sviluppo psicofisico del bambino. Gli stimoli e non ancora le ragioni delle cose attraggano la sua attenzione»¹⁸. L’attivismo di Dewey, in seguito, si caratterizzò per l’avvio di una didattica laboratoriale, ponendo attenzione al valore dell’esperienza e al collegamento tra questa e le attività di studio. L’importanza del metodo si struttura nell’idea di una conoscenza costruita sull’esperienza, sul fare (*learning by doing*) e sull’agire del soggetto¹⁹.

Un apporto rilevante in campo educativo è stato prodotto negli anni ’50 e ’60 dall’attività di ricerca di Jean Le Boulch (1971), Pierre Vayer (1971), Bernard Aucouturier (1984), Andre Lapierre (2001), i quali, hanno introdotto, sebbene ognuno dalla propria prospettiva teorica, un’idea di inscindibilità di corpo e mente e una concezione educativa della corporeità come integrazione di aspetti cognitivi, affettivi e relazionali. Le Boulch ha dimostrato come dall’assimilazione delle diverse esperienze motorie si favorisca la formazione dello schema corporeo. Il suo metodo, attraverso il quale intende superare il dualismo mente-corpo ancora oggi presente nelle metodologie utilizzate nell’educazione fisica e sportiva, è legato ad un concetto di pedagogia attiva basato sulla visione unitaria della persona e che utilizza la dinamica del lavoro di gruppo, in quanto è in questo spirito che lo sport educativo potrà essere utilizzato come un importante mezzo di sviluppo²⁰. A tal proposito, Galimberti afferma che non ci sono due realtà, quella psichica e quella fisica, ma un’unica presenza che dice nel corpo il proprio modo di essere al mondo²¹. Il corpo è quindi un agire, un sentire, oltre che un pensare. Consentire agli alunni di agire il proprio corpo e la propria mente significa anche far sì che la palestra non sia solo lo spazio dell’attività motoria ma anche il luogo in cui le attività si colleghino con altre discipline. Un altro esponente dell’area psicomotoria, Pierre Vayer, ha sostenuto che il fulcro di un efficace ambiente di apprendimento centrato sulla esperienza motoria richiedeva un’azione educativa e un contesto formativo concepiti in funzione del

¹⁴ I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2004.

¹⁵ N. Barbieri, *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo*, Cleup, Padova 2002, p. 193.

¹⁶ J.J. Rousseau, *Emilio*, Sansoni, Firenze 1972 pp. 429-430.

¹⁷ A. Genco, *Il pensiero di G. E. Pestalozzi*, Liviana Scolastica, Padova 1968 .

¹⁸ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1970, p. 157.

¹⁹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954.

²⁰ J. Le Boulch, *L’educazione del corpo nella scuola del domani*, Magi Editore, Roma 2000.

²¹ U. Galimberti, *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano 2008.

bambino, andando oltre «la nozione di educazione psicomotoria, quale tecnica di rieducazione, per pensare ai problemi posti dall'educazione del bambino piccolo in maniera globale»²². Secondo questa impostazione è indispensabile prediligere un atteggiamento educativo che consista non nel trasmettere un sapere e delle norme di condotta, ma nell'ideare una situazione psico-sociale che rappresenti un incitamento per l'allievo a scoprirla da sé e ad integrarla in una costruzione veramente originale²³. L'educazione psicomotoria può dunque intervenire a migliorare la strutturazione dello schema corporeo, attraverso il controllo della respirazione, lo sviluppo dell'equilibrio, della lateralità e la comprensione dei rapporti spazio-tempo. Alla luce di tutto ciò, l'attività motoria diventa un'educazione alla scoperta delle potenzialità del proprio corpo e svincola l'attività fisica da ogni elemento che la rende meccanica, ricerca una libera espressione del movimento ed è priva degli aspetti agonistici che spesso caratterizzano le attività sportive in genere. In tal modo, il bambino apprende anche una modalità di interazione e collaborazione con gli altri, dal momento che l'educazione fisica e motoria, interpretata come educazione a un uso consapevole e costruttivo del proprio corpo, è chiamata a promuovere una corretta fruizione dello sport, favorendo esperienze capaci di sollecitare un costruttivo confronto con gli altri²⁴.

Favorire lo sviluppo intellettuale partendo dall'equilibrio energetico - affettivo significa rivalutare il corpo in funzione della psiche e viceversa, proponendo di essi una visione integrata che secondo la concezione fenomenologico-esistenziale riconosca alla corporeità e allo sviluppo dell'agire un ruolo centrale nei processi educativi e di apprendimento²⁵. Una nuova rivalutazione della corporeità intesa come acquisizione di attitudini mentali indispensabili per l'apprendimento costituisce l'espressione di una interazione creativa con la realtà. «La creatività in quanto parte essenziale dei processi che segnano e ordinano il divenire dell'uomo nella sua interezza e nella sua totalità, assume un forte significato pedagogico-educativo»²⁶.

4. Corporeità e apprendimento

Apprendere nei primi anni di vita significa imparare attraverso la percezione e il movimento. Già dalle prime manifestazioni del bambino (pianto e sorriso) emerge, infatti, la centralità del sistema senso-percettivo e di una corporeità che supporta lo sviluppo psichico del fanciullo. Il dualismo cartesiano ha condizionato fortemente il riconoscimento tra corporeità ed apprendimento, tra esperienza attiva e meccanismi cognitivi ma grazie alle correnti di pensiero provenienti dalla psicomotricità nasce l'idea di un corpo attivo, comunicativo, espressivo, creativo che attraverso il movimento entra trasversalmente nel processo di acquisizione di abilità fondamentali quali la strutturazione dei concetti spazio-temporali, logico-matematici, il leggere e lo scrivere.

Lungo tutto il percorso educativo/formativo è opportuno creare situazioni in cui il corpo diventi elemento mediatore tra gli apprendimenti, le forme espressive e lo sviluppo socio-affettivo affinché si incontrino sul terreno della corporeità²⁷. È dalla circolarità individuo – azione - ambiente, o ancora, ambiente - azione - individuo che si autodeterminano gli apprendimenti rinforzando nuovi schemi motori²⁸.

La rivalutazione del ruolo della corporeità nel processo educativo rileva l'indissolubile connessione tra il conoscere e l'agire, «connessione per la quale non esistono spazi separati, ma esiste un unico spazio di sintesi del conoscere e dell'agire»²⁹. La corporeità si determina e funziona come un io pensante³⁰.

²² P. Vayer, *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Armando, Roma 2000, p. 10.

²³ Ibidem.

²⁴ F. Frabboni – F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari 2001

²⁵ J. Le Boulch, *L'educazione motoria nella scuola dell'infanzia*, Hoepli, Milano 1999.

²⁶ S. Nosari, *Confini della creatività*, Aracne, Roma 2010, p. 74.

²⁷ A. Lapierre, *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*, Armando Roma 2001

²⁸ C. Vitale - M. Iacomino, *Educazione e psicomotricità*, Edisud, Salerno 1992

²⁹ S. Nosari, *Confini della creatività*, cit., p.80.

³⁰ S. Palumbieri, *L'uomo. Meraviglia e paradosso*, Urbaniana University Press, Roma 2006.

Gli studi delle neuroscienze evidenziano una connessione tra esercizio fisico e funzioni cognitive per cui i soggetti praticanti attività ludico-motorie o sportive conseguono una maturazione precoce di parametri intellettivi e maggiore prontezza nella prestazione cognitiva. Nell'atto motorio sono comprese le aree del linguaggio, della memoria, dell'attenzione, dell'intelligenza, il che influisce positivamente su stili attentivi, percezione e processi di costruzione ed elaborazione dell'informazione³¹.

Tomporowski (2008) e Hillmann (2009) hanno mostrato che l'attività motoria favorisce la plasticità neuronale: i bambini più sportivi ottengono in media risultati scolastici migliori e che le loro prestazioni sono proporzionali alla loro resistenza fisica³². Il movimento causa non solo un miglioramento della vascolarizzazione dei muscoli ma anche del tessuto nervoso: l'attività fisica aumenta la neurogenesi dell'ippocampo contribuendo al potenziamento delle capacità cognitive³³. In realtà già Blalock aveva scoperto che non esiste separazione tra i sistemi nervoso, endocrino, immunitario i quali comunicano tra di loro grazie a neurotrasmettitori detti ubiquitari. Secondo Kubesch³⁴, l'attività fisica influenza sull'attivazione o disattivazione di più di 500 geni differenti. L'allenamento sembra essere molto efficace nel rafforzare le capacità di pianificare azioni e coordinare le capacità esecutive. Ad esempio si è rilevato che, dopo una corsa di otto minuti rispetto ad una condizione di riposo, migliorano i risultati su test di memoria a breve termine e concentrazione; due corse progressive della durata di tre minuti consentono di memorizzare più velocemente dei vocaboli e di migliorare la capacità di memorizzazione nello spazio di 6 mesi. In questi processi un ruolo importante è svolto dai lobi frontali e dal cervelletto, responsabile di processi motori e di numerose funzioni cognitive, come la concentrazione e la memoria di lavoro. Su questa base è stato possibile dimostrare, che esercizi bilaterali basati sulla coordinazione, grazie al coinvolgimento delle strutture neuronali preposte a compiti sia cognitivi sia coordinativi, migliorano la velocità e la precisione della concentrazione³⁵. Si può affermare che gli studi che mostrano come l'apprendimento possa realizzarsi attraverso il corpo e la sua sensorialità, «imprimono una svolta epocale, aprendo un ponte tra cognitivismo e corpo e adottando un'originale prospettiva biologica e interculturale»³⁶.

L'educazione al corpo e al movimento nella Scuola Primaria dovrebbe costituire una «componente strutturale e ineliminabile del più generale processo educativo della persona umana»³⁷. Le indicazioni dei diversi programmi ministeriali riservano un posto sempre maggiore all'attività sportiva. La maturazione fisica e intellettuale cui mira la scuola, è anche quella dell'accesso alla salute fisica e mentale che permette a ciascuno di adattare continuamente le sue reazioni e i suoi comportamenti alle richieste del contesto.

Dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione emerge chiaramente come sia fondamentale, fin dai primi gradi scolastici, lavorare didatticamente sul corpo, sulla costruzione del Sé, sulla valorizzazione della corporeità come canale di conoscenza e come modo primario e privilegiato di presentarsi agli altri e di stare con gli altri. Dal momento che il corpo è ciò che ci mette in relazione con noi stessi, con gli altri e col mondo, diviene fondamentale che la scuola «focalizzi il proprio intervento didattico con l'intenzionalità pedagogica

³¹ A. Diamond, *Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions in Current Directions in Psychological Science*, Sage publications New York 2012, Vol. 21 no. 5

³² C.H. Hillman et al. *Aerobic fitness and cognitive development: Event-related brain potential and task performance indices of executive control in preadolescent children* «Developmental Psychology» vol. 45 no.1, 2009 .

³³ Kempermann, G., Gast, D., Gage, F.H. *Neuroplasticity in old age: Sustained fivefold induction of hippocampal neurogenesis by long-term environmental enrichment* «Annals of Neurology», Vol. 52, 2000.

³⁴ S. Kubesch, *Zur Neurobiologie des Sportunterrichts*. «Impulse, Newsletter zur Gesundheitsförderung», Vol. 4, 2004.

³⁵ A.F. Kramer, K.I. Erickson, *Capitalizing on cortical plasticity: influence of physical activity on cognition and brain function*, «Trends Cognitive Science» 2007.

³⁶ M. Sibilio, *Il corpo intelligente: l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Esselibri Napoli 2002, p. 41.

³⁷ G. Bertagna, (2004) (a cura di). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, FrancoAngeli, Milano 2004, p.30.

e formativa di valorizzare la corporeità invece di limitarla attraverso una didattica scolastica mortificante e inibente»³⁸.

5. L'indagine conoscitiva

Il campione

La popolazione oggetto dell'indagine è stata costituita da un campione di 100 genitori e 100 docenti della scuola dell'infanzia in tre complessi scolastici di una provincia siciliana. Per selezionare gli individui del campione è stata adottata una procedura a due stadi. In un primo momento sono state selezionate tre scuole per l'infanzia dall'elenco di tutte le scuole dell'infanzia della Provincia. L'elenco è stato suddiviso in zone: della Capitale, della costa, dell'interno ed è stata scelta una scuola per zona con passo 10. Le scuole sono state contattate e informate precedentemente sugli obiettivi dell'indagine e l'accettazione, anche relativamente agli aspetti etici, è stata sottoposta all'approvazione dei Consigli di Istituto. Dopo aver ricevuto l'accettazione delle scuole si è scelto un campione di 100 Docenti dall'elenco fornito dalle scuole, con passo 4:34 per la capitale, 33 per le altre due scuole. Successivamente dall'elenco dei frequentanti le scuole, scelti con passo 4, sono stati selezionati 100 rispettivi genitori. Il numero 100 è stato scelto come minima popolazione sufficiente, pari a circa il 5%, del totale dei Docenti (due per classe) e dei Genitori (due per alunno), considerando che l'Istat riportava a 986 i frequentanti le scuole dell'infanzia della Provincia. Avendo considerato sufficiente il campione, si è potuto stabilire un intervallo di confidenza (CL) del 95%. Il campione ottenuto, pertanto, è probabilistico a due stadi stratificato con randomizzazione sistematica.

Il questionario

I dati dell'indagine sono stati ottenuti attraverso la somministrazione di un questionario anonimo, non strutturato, suddiviso in tre grandi macro-aree: l'area personale, l'area conoscenza dell'argomento, l'area possibili interventi di maggiore efficacia. Nella prima parte sono state raccolte informazioni di tipo demografico e relative al livello culturale. Nella seconda parte si è voluto indagare sul grado di conoscenza della psicomotricità e degli effetti positivi che una sua corretta implementazione possa fare conseguire. La terza parte del lavoro, richiedeva quali informazioni i soggetti intervistati ritenevano di possedere sulle diverse aree di miglioramento potenziale, nell'ambito di un programma di promozione della salute. Il questionario è stato sviluppato alla luce della letteratura esistente ed è stato testato su piccoli gruppi in contesti differenti, con buoni risultati di comprensione, accettabilità e affidamento.

Analisi statistica

Le risposte al questionario sono state codificate e i dati sono stati analizzati usando *OpenStat*³⁹ come software. Per descrivere il campione sono state applicate procedure statistiche standard (media, percentuale, deviazione standard). Il test chi quadrato è stato calcolato per confermare associazione statistica fra le variabili osservate. Avendo considerato sufficiente il campione, seppur piccolo, si è potuto stabilire un intervallo di confidenza (CL) del 95%, con un valore di p<5%, considerato significativo.

6. I risultati

In apertura è necessario sottolineare come la ricerca non si sia svolta sulla relazione tra psicomotricità e disabilità, ma, più in generale, alla valutazione del grado di conoscenza del

³⁸ L. Collacchioni. *Corpo, emozioni e cognizione nell'attività motoria e sportiva* in A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016, p.112.

³⁹ W. Miller, *Statistics and Measurement Concepts with OpenStat*, Springer, Berlino 2013.

fenomeno oggetto di studio sia nei confronti dei soggetti con sviluppo tipico che atipico. La psicomotricità non rappresenta, infatti, una risorsa relativa esclusivamente al recupero delle situazioni di handicap, ma ha un elevato valore pedagogico anche nei soggetti che possono in essa ritrovare ampi margini di beneficio. Proprio l'intervento precoce sugli alunni della scuola dell'infanzia, deve essere considerato come un progetto di educazione all'equilibrio fisico cinestetico e cenestesico e alla prevenzione dell'insorgenza di disturbi disprassici.

L'analisi dei dati ha evidenziato:

- che il campione è costituito da una maggiore percentuale di donne, sia per quanto riguarda la categoria Docenti (74,0%), che per quanto riguarda i Genitori, (60,0%). Il valore modale degli uomini in entrambe le categorie è rappresentato dalla fascia di età 40-44, (38,6% e 35,0%); per le donne invece nei Docenti è la classe 40-44, 29,8%; per i Genitori 35-39, 30,0%. La percentuale dei Docenti laureati 38,0%, (diplomati, 46,0%) risulta statisticamente superiore rispetto alla corrispondente % per i Genitori 24,0%, (38,0%).
- il 95,0% degli intervistati ha dichiarato di avere le idee chiare su cosa significhi psicomotricità. Ma il 56,0% ritiene la psicomotricità una risorsa fondamentale per il recupero dei soggetti disabili e il 24,0% ritiene la stessa utile per i soggetti in particolari stati disfunzionali, come disturbi delle prassie, dello schema corporeo o disturbi specifici dell'apprendimento. Soltanto il 3% collega la psicomotricità all'emotività riguardo all'espressione corporea.
- ai soggetti intervistati è stato chiesto di auto-valutare il proprio grado di conoscenza sulla psicomotricità, in una scala da 1 a 10. Il parametro medio dei genitori è risultato variare entro un *range* compreso tra 4,29 e 5,20, mentre quello dei Docenti tra 6,87 e 8,68: i Docenti si ritengono più informati rispetto ai Genitori. Di contro si osserva che le risposte fornite dai Genitori risentono di una minore variabilità, (2,3) rispetto ai Docenti, (4,8). I Genitori hanno quindi fornito risposte più omogenee rispetto ai Docenti.
- i dati dei Genitori sono stati ripartiti secondo il grado di conoscenza dichiarata sulla psicomotricità e la condizione sociale. La conoscenza del fenomeno psicomotricità è stata correlata alla condizione sociale.
- il dato relativo ai mezzi che hanno portato alla conoscenza acquisita sulla psicomotricità evidenzia che i canali di conoscenza influenzano la modalità di conoscenza del fenomeno in parola, (conoscenza diretta o indiretta). I Docenti affermano di avere in generale una percentuale superiore della conoscenza diretta rispetto a quella indiretta, (65,0% vs 35,0%). Le corrispondenti percentuali risultano diverse per i Genitori, (50,0% vs 50,0%). In particolare, gli intervistati hanno dichiarato che hanno ricevuto informazioni sulla psicomotricità direttamente, per motivi di lavoro o in famiglia attraverso i figli, e hanno conosciuto i contenuti della psicomotricità indirettamente attraverso i conoscenti o attraverso informazioni divulgate da fonti di stampa.
- Nella terza sezione del questionario sono state analizzate principalmente le aree di intervento, nelle quali si percepisce spazio per un maggiore miglioramento. Le aree maggiormente avvertite come sensibili al miglioramento sono, sia per i Genitori che per i Docenti, quello della riabilitazione e del recupero del disagio, (78%). Per quanto riguarda invece l'integrazione sociale, al primo posto risulta essere la Scuola, (43%), il Servizio Sanitario si attesta al secondo, (30%), mentre la famiglia al 12%. Segue la categoria Altro, che, evidentemente, sottolinea come gli altri settori non siano uniformemente percepiti come migliorabili, lasciando proprio l'assistenza quale primo campo nel quale operare e i luoghi dove i soggetti intervistati ritengono possibile l'integrazione sociale dei soggetti che necessitano di attività psicomotoria. Fra i bisogni insoddisfatti, emergono, da parte dei Docenti, adeguati corsi di aggiornamento in materia, (64%), mentre, per i Genitori, una maggiore attività di consulenza e addestramento, (43%).
- Infine è stato valutato il grado di ritenuta efficacia rispetto ad eventuali terapie, (sia per conoscenza diretta che indiretta): risulta significativamente diversa la media di chi valuta l'efficacia della azione terapeutica per vissuto diretto, (8,74), rispetto a chi, invece, ne ha soltanto sentito parlare (4,35).

La psicomotricità è un fenomeno molto complesso che richiede un attento monitoraggio per verificare il grado di effettiva conoscenza dello stesso da parte di chi, direttamente, (Docenti), o indirettamente, (Genitori), ne entra in contatto. I Docenti mostrano di ritenere la psicomotricità legata alle situazioni di disabilità e di recupero più in generale di soggetti svantaggiati. Nei Genitori, questa consapevolezza diminuisce: l'età sembra inversamente correlata con questa conclusione. I genitori sembrano più propendere verso un'interpretazione più vicina all'educazione fisica in senso classico. Non viene, però, colta l'essenza operativa dell'educazione psicomotoria: una pratica educativa, cioè, che considera l'esperienza corporea e l'attenzione sull'azione e sul corpo come elemento fondamentale dello sviluppo dell'identità della persona e dell'evoluzione dei processi cognitivi. Un minore livello culturale sembra dunque associato ad un'informazione che proviene dal passaparola con i conoscenti o comunque per conoscenza indiretta, mentre risulta inversamente correlato rispetto alla conoscenza diretta del fenomeno. In generale, comunque, lavoro, scuola e famiglia sono i principali mezzi dai quali i soggetti intervistati hanno ricevuto una vaga informazione rispetto alla psicomotricità.

7. Considerazioni e conclusioni

La corporeità è stata mortificata dal dualismo di Cartesio, collocata in una posizione di inferiorità e separata nettamente dalla mente. E ciò persiste nella percezione dei più a tutt'oggi, aggravato dalle antiche credenze religiose sostenitrici del fatto che nel corpo si celino certamente potenze diaboliche. Nel corso del tempo, il corpo è stato, considerato «un ostacolo o addirittura un carcere in cui si è costretti a vivere»⁴⁰, inventandosi incredibili arnesi e fustigazioni, per opportunamente punirlo. La scuola, inconsciamente, pare segua per molti versi questa deriva e, nonostante tante spinte in positivo, relega le attività motorie in una specie di limbo separato dalle attività curriculari importanti, una cenerentola in attesa della fata. Basti contare le scuole, specialmente del sud Italia, non provviste, non solo di palestre, ma spesso anche di spazi in cui l'agire corporeo possa svolgersi liberamente.

Al contrario, le attività motorie potrebbero assumere un ruolo di enorme efficacia e portare un decisivo contributo nell'offerta formativa scolastica e, soprattutto contribuire all'affermazione della dimensione corporea, quale «spazio privilegiato di espressione dell'identità di ciascuno»⁴¹. Il persistere della scarsa importanza attribuita alla motricità porta ad una carente integrazione delle stesse con le funzioni cognitive e psichiche, integrazione che porta, nella accezione ormai universalmente accettata, ad uno sviluppo della persona in età evolutiva armonioso e globale.

La dizione “Scienze motorie” e l'affermarsi negli anni recenti di un corpus dottrinale lontano dall'antica “educazione fisica”, fa emergere la volontà e le competenze destinate ad un cambiamento concettuale e pratico volto ad affermare indissolubili unioni con una visione globale dell'individuo in età evolutiva, cui trasmettere orientamenti profondamente pedagogici, in un mix di promozione di uno stile di vita attivo e salute, di prevenzione e attitudine *salutogenica*, in cui la motricità sia il momento fondante di quella unicità del pensare il proprio corpo e il suo agire «in una maniera integrata che non lasci fuori alcuna delle tre dimensioni della soggettività, ossia quella emotiva, quella cognitiva e quella dell'agire»⁴².

Un progetto di costruzione del sé e di realizzazione dell'essere da cui la Scuola non può restare fuori a guardare senza sentire la profonda necessità più che di partecipare di esserne l'attore principale.

La psicomotricità, può apportare, preferendo la sua fondante specificità pedagogica, significativi indirizzi nell'educazione durante il processo evolutivo nelle prime fasi della Scuola. In sintonia con

⁴⁰ L. Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo*, La Nuova Italia, Firenze 2002 p.11

⁴¹ A. Cunti, *Scienze motorie*, in A. Cunti (a cura di), *Corpi in formazione. Voci Pedagogiche*. FrancoAngeli, Milano 2015 p.221

⁴² Ead., *La formazione di professionalità secondo un approccio sistematico-relazionale*, in M.L Iavarone, (a cura di) *Sport e attività motoria per il benessere. Frontiere formative e didattiche*. Bradipo Libri, Torino 2017, p.109.

la famiglia può proporre «un accrescimento cognitivo, emotivo e motorio, che assume particolare valore se inserito nella acquisizione contemporanea delle prime regole della socialità»⁴³.

La psicomotricità praticata prevalentemente come attività ludica nella prima infanzia, sviluppa, inoltre, appartenenza, condivisione, letizia nell'essere con, attraverso tutti gli aspetti del gioco che alla fine è percorso di introduzione al modo e nel mondo. Molti giovani nell'incontro con il corpo trovano enormi difficoltà di convivenza, e nelle loro esperienze negative perdono quel processo di costruzione del corpo, di costruzione d'identità e di autorealizzazione⁴⁴. Fin a giovanissimi, nell'infanzia bisogna imparare a dialogare con il corpo e, attraverso di esso con il mondo. L'attività motoria è il mezzo di comunicazione con sé e con gli altri, patendo dalle esperienze corporee vissute e godute in pienezza. In questo l'attività motoria riprende a pieno titolo la sua funzione pedagogica della realizzazione della persona *in toto*.

Questi aspetti concettuali trovano sponda intersecandosi con altre recenti correnti di pensiero volte a valorizzare l'intima connessione tra corporeità e apprendimento. Il corpo recepisce gli stimoli ambientali, di ogni genere e l'ambiente risulta facilitatore di apprendimento. Sono ormai diffusi e di accettata validità pedagogica le ricerche e i contributi riguardanti le teorie e le possibilità applicative nella didattica scolastica dell'*Embodied Cognition*⁴⁵. Lo sviluppo del pensiero che indaga la relazione della mente con la sua evoluzione personale e sociale, emotiva, cognitiva e dell'agire, spronata dall'azione pionieristica dei ricercatori delle neuroscienze si espande all'ambiente fisico, nei luoghi dello sviluppo, primariamente gli ambienti scolastici, che devono essere pensati e realizzati secondo i dettami dell'*Embodied cognitive design (ECD)*. Oggi si dà crescente valore alla percezione che il soggetto ha degli ambienti di studio e di lavoro. Bisogna, pertanto, rivisitare gli spazi scolastici e, «attraverso un intervento progettuale, rendere pedagogicamente funzionali le strutture secondo i moderni modelli di apprendimento e di educazione. La corporeità con la complicità dell'ambiente fisico diventa potenzialità cognitiva per l'inclusione»⁴⁶.

L'attività motoria diventa crescendo filosofia di vita. La filosofia della motricità e dello sport, infatti, rende fratelli l'atleta e il filosofo: entrambi cercano la perfezione⁴⁷.

La normativa volge nella direzione di un cambiamento che nella teoria da numerosi Autori già dai non più recenti anni '50 a seguire, è stata espressa in forma chiara e convincente, specie per la scuola dell'infanzia e primaria, ma non riesce a svincolarsi da molte criticità non messe mai completamente a fuoco, o affrontate con decisiva volontà politica.

Molte le iniziative che si incrociano fra Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (M.I.U.R.), Comitato Olimpico Nazionale e Comitato Italiano Paralimpico (C.I.P.), ma diversi motivi arrestatesi sempre sull' orlo di uno sperimentale *in fieri* o da definire e quasi mai nel realizzato con successo.

Si possono citare, in stand by:

Atti Parlamentari n. 2043, Disposizioni concernenti l'inserimento dell'insegnante di educazione motoria nella scuola primaria, 2014

Atti Parlamentari n. 2045, Disposizioni per lo sviluppo dell'educazione sportiva nella scuola primaria, 2014

Atti Parlamentari n. 2067, Disposizioni concernenti l'insegnamento dell'educazione fisica e sportiva nella scuola primaria, 2014

E i tanti altri, ancora in Commissione.

⁴³ Ead., *Corpi e soggettività. Prospettive di pedagogia del movimento e dello sport*. in A. Cunti, *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, FrancoAngeli, Milano 2010, pag. 81-94.

⁴⁴ A. Mariani, *Youth, Physicality and Sporting Experience*, «J. education & social policy», 2017, IV.

⁴⁵ V. Gallese, C. Sinigaglia. *What is so special with embodied simulation*. «Trends in Cognitive Sciences», 2011 XV (11).

⁴⁶ F.Gomez Paloma (Ed.), *Embodied Cognition. Theories and Application in EducationScience*, Nova Publisher, New York 2017, p.48.

⁴⁷ F. Ravaglioli, *La filosofia dello sport*, Armando, Roma 2013.

In definitiva, la scuola dovrebbe creare anche le condizioni organizzative, gestionali e pratiche per far sì che l'attività motoria non resti marginale o superflua, da limitare a poche ore nell'ambito della programmazione settimanale⁴⁸. Sarebbero necessari adeguati corsi di formazione/aggiornamento per i Genitori ma anche per i Docenti. In particolare tale intervento dovrebbe essere volto a informare i soggetti dell'elevato contributo che la psicomotricità può fornire a quei minori che non utilizzano il proprio corpo per esprimere correttamente le proprie emotività, (3% il livello manifestato). La comprensione dei contenuti e l'accettazione del valore pedagogico della psicomotricità potrebbero essere da stimolo per divulgare corrette strategie psicomotorie d'intervento sia nella scuola che nel contesto sociale.

Ciò richiede, in particolare, che «tutti coloro che operano nel campo dello sport e delle attività motorie sviluppino, attraverso una specifica formazione, un sapere pedagogico che permetta loro di interpretare e comprendere criticamente i valori educativi di queste fondamentali pratiche umane»⁴⁹. Si tratta in ultima analisi di «comprendere la dimensione corporea attraverso le sfide che essa lancia ai sistemi sociali e all'educazione. Accogliere e interpretare le criticità e le istanze che i vissuti e le esperienze corporee esprimono, rappresenta un impegno pedagogico»⁵⁰.

Bibliografia

1. L. Anolli, P. Legrenzi, *Psicologia generale*, Il Mulino, Bologna 2001.
2. R. Apostoli, *Gioco, giocattoli, giocare, a che gioco giochiamo? Riflessioni intorno al gioco nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2000.
3. P. Arrigo, *Il farsi della mente*, Armando, Roma 2006.
4. B. Aucoutourier, *Il metodo Aucoutourier. Fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*, FrancoAngeli, Milano 2005.
5. L. Balduzzi (a cura di), *Voci del corpo*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
6. N. Barbieri, *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo*, Cleup, Padova 2002.
7. C. Belgianni, *Educazione corporea e al movimento. Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana*, «Italian Journal of Sports Pedagogy» I, 2017
8. G. Bertagna, (a cura di), *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, FrancoAngeli, Milano 2004.
9. J. Blalock - O. Costa, *Immune Neuroendocrine Interactions: Implications for Reproductive Physiology*, «Annals of New York Academy of Sciences», 1989.
10. F. Boscaini, *Valorizzare le competenze dello psicomotricista: dai bisogni formativi alla professionalità*, ReS, Verona 2002.
11. B. Brazelton - S. Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, Cortina, Milano 2001.
12. G.B. Camerini – C. De Panfilis, *Psicomotricità dello sviluppo: manuale clinico*, Carocci - Faber Editore, Roma 2003.
13. C. Cartacci, *Bambini che chiedono aiuto*, Unicopli, Milano 2003.
14. S. Ciappina - A. Nigro, *La psicomotricità nell'apprendimento*, Ediz. Scientifiche Magi, Roma 2002.
15. L. Collacchioni, *Corpo, emozioni e cognizione nell'attività motoria e sportiva* in A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
16. L. Cottini, *Psicomotricità. Valutazione e metodi nell'intervento*, Carocci Editore, Roma 2003.

⁴⁸ C. Belgianni, *Educazione corporea e al movimento Il ruolo educativo del corpo e del movimento nella Scuola Primaria Italiana*, «Italian Journal of Sports Pedagogy» I, 2017.

⁴⁹ E. Isidori - A. Fraile, *Educazione, sport e valori. Un approccio pedagogico critico-riflessivo*, Aracne editore, Roma 2008, p. 12.

⁵⁰ A. Cunti, *Mente, Corpo, Ambiente: prospettive pedagogiche per la formazione di corporeità sistemiche*, in A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016, p.22.

17. M. Cristalli - G.Pampanini, *Seduti e braccia conserte! - l'educazione psicomotoria con i bambini e gli adulti nella società multiculturale*, Cooperativa Universitaria Editrice, Catania 2007.
18. A.Cunti, *Corpo, sport e movimento*, «Pedagogika», XVIII, 3, Stripes Network, Milano, 2013.
19. A. Cunti, *Scienze motorie*, in A. Cunti (a cura di), *Corpi in formazione. Voci Pedagogiche*. FrancoAngeli, Milano 2015
20. A. Cunti, *Mente, Corpo, Ambiente: prospettive pedagogiche per la formazione di corporeità sistemiche*, in A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
21. A. Cunti, *La formazione di professionalità secondo un approccio sistematico-relazionale*, in M.L Iavarone, (a cura di) *Sport e attività motoria per il benessere. Frontiere formative e didattiche*. Bradipo Libri, Torino 2017.
22. I. D'Amore, *Vivo senza corpo io*, Armando, Roma 2001.
23. J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954.
24. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2010.
25. A. Diamond, *Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions in Current Directions* «Psychological Science», New York 2012, Vol. 21 no. 5.
26. M. Farne, *La psicomotricità nella vita quotidiana*, Zanichelli, Bologna 2006.
27. L. Formenti, *Psicomotricità. Educazione e prevenzione: la progettazione in ambito socio educativo*, Erickson, Milano 2006.
28. F. Frabboni – F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*. Laterza, Bari 2001
29. F. Froebel, *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Carocci, Firenze 1967.
30. U. Galimberti, *La psicomotricità*, Garzanti Editore, Roma 2005.
31. U. Galimberti, *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano 2008.
32. V. Gallese, C. Sinigaglia. *What is so special with embodied simulation*. «Trends in Cognitive Sciences», XV, 2011.
33. I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma 2005.
34. I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2004.
35. H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 2011.
36. A. Genco, *Il pensiero di G. E. Pestalozzi*, Liviana Scolastica, Padova 1968.
37. F.Gomez Paloma (Ed.), *Embodied Cognition. Theories and Application in EducationScience*, Nova Publisher, New York 2017.
38. C.H. Hillman et al., *Aerobic fitness and cognitive development: Event-related brain potential and task performance indices of executive control in preadolescent children* « Developmental Psychology». Vol. 45, 2009
39. E. Isidori - A. Fraile, *Educazione, sport e valori. Un approccio pedagogico critico-riflessivo*. Aracne editore, Roma 2008
40. G. Kempermann - D. Gast - F.H. Gage, *Neuroplasticity in old age: Sustained fivefold induction of hippocampal neurogenesis by long-term environmental enrichment* «Annals of Neurology», 2000, Vol. 52.
41. A.F. Kramer - K.I. Erickson, *Capitalizing on cortical plasticity: influence of physical activity on cognition and brain function*, «Trends Cognitive Science» 2007.
42. S. Kubesch, *Zur Neurobiologie des Sportunterrichts*. «Impulse, Newsletter zur Gesundheitsförderung», 2004, Vol. 4.
43. A. Lapierre, *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*, Armando, Roma 2001.
44. J. Le Boulch, *L'educazione motoria nella scuola dell'infanzia*, Hoepli, Milano 1999.
45. J. Le Boulch, *L'educazione del corpo nella scuola del domani*, Magi Editore, Roma 2000.
46. A. Mariani, *Corpo e modernità*, Unicopli, Milano 2004.

47. A. Mariani, *Youth, Physicality and Sporting Experience*, «J. education & social policy», 4, 2017.
48. M. Merleau Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Studi Bompiani, Milano 2009.
49. A. Miller, *La rivolta del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
50. W. Miller, *Statistics and Measurement Concepts with OpenStat*, Springer, Berlino 2013
51. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1970.
52. E. Moutsopoulos, *La musica nell'opera di Platone*, V&P Università, Milano 2002.
53. S. Nosari, *Confini della creatività*, Aracne, Roma 2010.
54. S. Palumbieri, *L'uomo. Meraviglia e paradosso*, Urbaniana University Press, Roma 2006.
55. A.M. Pistorino, *La psicomotricità e le sue applicazioni*. Marrapese, Roma 2005.
56. F. Gomez Paloma *Embodyed Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Nuova Cultura, Roma 2013.
57. F. Gomez Paloma (Ed.), *Embodyed Cognition. Theories and Application in EducationScience*. Nova Publisher Edition, New York 2017.
58. F. Ravaglioli, *La filosofia dello sport*, Armando, Roma 2013.
59. J.J. Rousseau, *Emilio*, Sansoni, Firenze 1972.
60. M. Sibilio, *Il corpo intelligente: l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Esselibri Napoli 2002.
61. G.B. Soubiran - J.C. Coste, *Psicomotricità e rilassamento psicosomatico*. Armando, Roma 1983.
62. A. Tagliabue, *La scoperta delle emozioni*, Erickson Editore, Trento 2003.
63. P. D. Tomporowski, *Exercise and Children Intelligence, Cognition and Academic Achievement*, «Educational Psychology Review» 2008, Vol. 20, no. 2.
64. L. Trisciuuzzi - T. Zappaterra, *La psicomotricità tra biologia e didattica: lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio nell'infanzia*, ETS, Pisa 2004.
65. P. Vayer, *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, Armando, Roma 2000.
66. P. Vayer - C. Saint-Pierre, *L'osservazione dei bambini piccoli: revisione dell'esame psicomotorio*, traduzione e adattamento in italiano: Mauro Camuffo, Edizioni scientifiche Magi, Roma 2002.
67. C. Vitale - M. Iacomino, *Educazione e psicomotricità*, Edisud, Salerno 1992.

- J. Le Boulch, *L'educazione del corpo nella scuola del domani*, Magi Editore, Roma 2000.
- A. Mariani, *Corpo e modernità*, Unicopli, Milano 2004.
- A. Mariani, *Youth, Physicality and Sporting Experience*, «J. education & social policy», 4, 2017.
- M. Merleau Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Studi Bompiani, Milano 2009.
- A. Miller, *La rivolta del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- W. Miller, *Statistics and Measurement Concepts with OpenStat*, Springer, Berlino 2013
- M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1970.
- E. Moutsopoulos, *La musica nell'opera di Platone*, V&P Università, Milano 2002.
- S. Nosari, *Confini della creatività*, Aracne, Roma 2010.
- S. Palumbieri, *L'uomo. Meraviglia e paradosso*, Urbaniana University Press, Roma 2006.
- A.M. Pistorino, *La psicomotricità e le sue applicazioni*. Marrapese, Roma 2005.
- F. Gomez Paloma *Embodyed Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Nuova Cultura, Roma 2013.
- F. Gomez Paloma (Ed.), *Embodyed Cognition. Theories and Application in EducationScience*. Nova Publisher Edition, New York 2017.
- F. Ravaglioli, *La filosofia dello sport*, Armando, Roma 2013.
- J.J. Rousseau, *Emilio*, Sansoni, Firenze 1972.
- M. Sibilio, *Il corpo intelligente: l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*, Esselibri Napoli 2002.
- G.B. Soubiran - J.C. Coste, *Psicomotricità e rilassamento psicosomatico*. Armando, Roma 1983.
- A. Tagliabue, *La scoperta delle emozioni*, Erickson Editore, Trento 2003.
- P. D. Tomporowski, *Exercise and Children Intelligence, Cognition and Academic Achievement*, «Educational Psychology Review» 2008, Vol. 20, no. 2.
- L. Trisciuuzzi - T. Zappaterra, *La psicomotricità tra biologia e didattica: lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio nell'infanzia*, ETS, Pisa 2004.
- P. Vayer, *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, Armando, Roma 2000.
- P. Vayer - C. Saint-Pierre, *L'osservazione dei bambini piccoli: revisione dell'esame psicomotorio*, traduzione e adattamento in italiano: Mauro Camuffo, Edizioni scientifiche Magi, Roma 2002.
- C. Vitale - M. Iacomino, *Educazione e psicomotricità*, Edisud, Salerno 1992.

Recensioni

Leonardo Accone, *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2018, pp. 168.

Leonardo Accone, docente di letteratura per l'infanzia e storia della scuola presso l'Università degli Studi di Salerno, sviluppa una proposta letteraria e pedagogica di impianto assai originale, mettendo in connessione contesti culturali e sociali distanti alla luce di un paradigma che egli individua e che fa da *fil rouge* all'interno del suo nuovo libro, *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*. È forse proprio nel titolo che tale paradigma si individua con una certa evidenza: la "pedagogia della narrazione" diventa una modalità diversa di mettere in relazione la letteratura 'e' l'infanzia, poiché risulta immediatamente evidente che, volendo analizzare lo scomodo tema delle infanzie 'difficili' - di quello che l'autore chiama il "Sud dell'infanzia" - il libro prende in esame non tanto autori ed opere 'per' l'infanzia quanto 'su' l'infanzia, spaziando dal Romanticismo calabrese delle novelle di Biagio Miraglia fino al racconto metropolitano cupo e contemporaneo della Napoli di Roberto Saviano. Sono, a ben vedere, due lontane ed emblematiche rappresentazioni letterarie dell'infanzia, entrambe riferibili al difficile contesto del meridione d'Italia, luogo dove, per dirla con Accone, "sembra più urgente - soprattutto nei disorientati tempi che viviamo - la necessità di riconfigurare l'orizzonte valoriale delle giovani generazioni".

Ciò che accomuna bambini e ragazzi di contesti tanto distanti nel tempo e nello spazio è la reiterata, ciclica ed implacabile sorte di doversi trovare, prima o poi, di fronte alla scelta più difficile: sfidare il contesto circostante di degrado, violenza e corruzione per continuare a crescere in un corretto avvicendamento anagrafico-generazionale o, come troppo spesso è capitato e continua a capitare, *deviare* per ritrovarsi a compiere quello che Accone chiama il *passaggio*, ovvero una maturazione distorta che si sostituisce alla naturale successione (bambini, adolescenti, ragazzi etc) ed arriva a configurarsi in una schematica crudezza: da bambini a delinquenti; dall'infanzia alla violenza: "in un contesto come quello che andiamo affrontando, c'è sempre il pericolo che quanto definiamo 'passaggio' si sostituisca al normale susseguirsi degli stadi di maturazione ed evoluzione di bambini e ragazzi". L'ardua scelta descritta da Accone investe e disorienta bambini e ragazzi di ogni tempo, che troppo spesso propendono per deviazioni, sprezzo di norme e legalità, rifiuto dello Stato e della legge. I torti subiti e gli amori infranti spingevano i ragazzi di Biagio Miraglia ad infoltire le fila di briganti e banditi; la famelica voracità di un degrado valoriale contemporaneo spinge, oggi, bambini troppo piccoli a fare i pali ai lati delle strade dei quartieri periferici e del centro. Si tratta di una deriva verso una realtà smarrita e alternativa che inghiotte tutte le storie e le coscenze, le anime e le infanzie; tra delinquenza, immoralità e malavita.

L'orizzonte pedagogico del testo di Accone prende in analisi, quindi, l'infanzia 'narrata' come protagonista dell'interruzione di senso: le storie - distanti e diverse - che ci raccontano Biagio Miraglia (tra caverne e bande di briganti) e Roberto Saviano (tra *vele* e paranze di bambini) diventano "amaro resoconto di uno spaccato del nostro violento vivere quotidiano"; ma diventano altresì testimonianza di "una letteratura che, a ben vedere, 'fa'

pedagogia, perché pone sul piano culturale un'emergenza di natura sociale ed esistenziale. E richiama con forza ad un maggiore senso di responsabilità". Attuale e coraggioso, il libro di Leonardo Acone elabora una nuova modalità di relazione educativa tra letteratura, infanzia e società contemporanea, e ci dona chiavi di lettura utilizzabili per diversi autori e per variegati contesti socio-pedagogici.

Dario De Salvo

Paolina Mulè, a cura di, *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*, Pensa Multimedia (Collana Questioni Pedagogiche e Formative), Lecce 2017, pp. 123

Il volume *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento* a cura di Paolina Mulè, docente di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università degli Studi di Catania, raccoglie i contributi di illustri studiosi che hanno analizzato, in ottica pedagogica e didattica, il tema delle competenze «le cui definizioni appaiono molteplici e che delineano un'evoluzione dell'eccezione del concetto stesso [...]»³⁰⁵.

Lungo questa direzione, in questo interessante lavoro, si intendono presentare alcune linee di riferimento del dibattito attuale sul costrutto delle competenze e la didattica delle/per le competenze, «al fine di costruire una pedagogia per la formazione dell'insegnante che fa i conti con il suo agire nel contesto classe oggi sempre più necessaria, con i modelli e i processi di *teaching* e di *training*»³⁰⁶. In questo senso, il testo prende in considerazione gli aspetti centrali del “nuovo” dibattito sulle competenze in Europa ed in Italia, il ripensamento di una *scuola democratica e meritocratica*³⁰⁷ in grado di cogliere e valorizzare le competenze culturali e professionali di ogni studente.

L'attenzione si sposta poi, con una particolare considerazione alla realtà nazionale, al ruolo dei processi cognitivi ed operativi nella prospettiva dell'apprendimento per competenze e «alcuni riflessi di ciò sulle pratiche didattiche, descrivendo in particolare tre approcci: la *didattica metacognitica*, il “Visible Thinking” e l'*apprendistato cognitivo*»³⁰⁸.

Infine, nell'ultima sezione del libro, emerge un nuovo approccio, il “*Capability Approach*” che supera la logica «delle competenze etero-determinate e permette di orientare le scelte di funzionamenti (competenze) liberamente operate per raggiungere i miglioramenti ritenuti validi nel contesto di apprendimento»³⁰⁹.

A conclusione dell'interessante svolgimento delle tematiche trattate, un merito specifico di Mulè nella stesura di questo volume, consiste nell'aver creato un “ponte” di interazione fra prospettive, metodologie e campi d'azione differenti, che aiutano i docenti a ridisegnare un modello di scuola del XXI secolo più *competente* e *capacitante*.

Daniela Gulisano

305 P. Mulè, a cura di, *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*, Pensa Multimedia, Lecce 2017, p. 7.

306 *Ivi*, p. 12.

307 *Ivi*, p. 42.

308 *Ivi*, p. 59.

309 *Ivi*, p. 83.

Antonio Faeti, *I tesori delle isole non trovate. Fiabe, immaginario, avventura nella letteratura per l'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2018.

I tesori delle Isole non trovate è una raccolta di importanti saggi di Antonio Faeti che trovano spazio tra posti già occupati e curiose libertà indagatrici, secondo un percorso di riflessioni raggruppate in tre sezioni: il libro per l'infanzia nell'Italia del dopoguerra fino agli anni Sessanta; le invenzioni, i rimandi, le reminiscenze, i legami e i nessi che compongono quel groviglio fantastico che è la fiaba; l'avventura capace di rileggere/rovesciare il consueto, il “normale” in un incontro di pura contaminazione cognitiva ed emotiva.

Con porzioni d'immaginario, persone e personaggi e riferimenti letterari “esemplari”, la strada intrapresa da questo volume si articola attraverso un intreccio di incontri, motore e senso della complessa e unica molteplicità che la Letteratura per l'infanzia realizza e porta dentro. Un grande viaggio a partire dal quale è possibile penetrare ed indagare i legami che lo studioso individua tra curiosità, lettura, narrazione ed infanzia.

Dall'universo fiabesco di Emma Perodi popolato di streghe paesane, diavoli astuti e frati malevoli che si inoltrano nel regno del magico e del misterioso, dai territori esemplari dell'avventura toccati da Jules Verne e da Emilio Salgari per ricostruire un mondo dove si danno nuove regole e nuovi usi, alla lettura essenzialmente pedagogica della poetica del Fanciullino che fornisce la creazione di una nuova e diversa “metafora d'infanzia” che ne contempla l'intatta alterità, si apre il varco per un diverso tempo di lettura e di comprensione, capace di rivelare tutta la complessità del libro per bambini.

I saggi si sgranano davanti al lettore senza sfuggire alla forza rappresentativa dell'*immaginario*, spazio irrinunciabile che rende possibile l'accesso ad un mondo multiforme nutrito di sogni, immagini e rappresentazioni; un *immaginario* che si dilata in purezza espressiva e che mette in scena un modo diverso di leggere la realtà tra liberazione ed emancipazione, tra possibilità e costruzione del cambiamento.

Rosa Piazza

Marcello Tempesta, *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*, ELS La Scuola, Brescia 2018, pp. 176

«Ad una ipertrofia delle informazioni, degli strumenti e dei metodi si contrappone una ipotrofia delle conoscenze, dei significati e delle motivazioni» (p. 26). «L'insegnamento è generativo di conoscenza e di motivazione quando produce segni che muovono la soggettività [...]» (p. 48). «È, anzitutto, un insegnamento che si sviluppa nell'ambito di una relazione di tipo educativo [...]» (p. 47).

Queste affermazioni già esprimono il senso e rendono conto della cifra di questo volume di Marcello Tempesta, impernato sul complesso rapporto tra motivazione scolastica e la formazione degli insegnanti.

Scritto con uno stile chiaro ed efficace, il testo si presenta come uno strumento prezioso di riflessione e di analisi maturata nel confronto con la più recente ricerca pedagogica italiana ed internazionale su quella che viene definita una *pedagogia della motivazione alla conoscenza*.

La prospettiva dinamica, per molti aspetti evolutiva e processuale del sistema scolastico e

dell'identità dell'insegnante, rimanda ai paradigmi della contestualità e della complessità che configurano la nostra epoca. Chiaramente, la scuola è un microcosmo che riflette un macrocosmo, pertanto, alla luce dei profondi mutamenti che caratterizzano la transizione socio-culturale nella quale siamo immersi, anch'essa risente del veloce divenire delle situazioni e delle difficoltà di interpretarle.

Già nei primi due capitoli, l'Autore avvia una descrizione di ciò che sappiamo dei fenomeni educativi nei contesti scolastici; in particolare, l'Autore offre una registrazione di quelle che sono considerate le “emergenze educative” attuali. Se da un lato appare evidente «la fatica delle generazioni adulte» (p.12) ad avvicinare i giovani alla conoscenza e allo studio; dall'altro, l'immagine di un diffuso *disagio giovanile* si traduce in un complessivo “mal di scuola”: non percependo il senso del loro apprendimento, i ragazzi vivono ciò che imparano come inutile e superfluo. L'assenza di coinvolgimento nell'esperienza scolastica sfocia, dunque, in «malessere, dispersione e insuccesso, difficoltà nell'apprendimento e nello studio, forme di disorientamento e stagnazione, criticità nella gestione delle emozioni e delle dinamiche relazionali, condotte violente e fenomeni di bullismo/cyberbullismo [...]» (*Ibidem*).

A ben vedere, di tale disagio viene data una lettura originale: i giovani, apparentemente demotivati, annoiati, in una condizione di “disaffezione” verso le pratiche scolastiche, appaiono portatori di esigenze più profonde; bisognosi di significato, di identità, di relazioni. In questa nuova prospettiva, la proposta dell'Autore è quella di capovolgere le responsabilità «dai giovani agli adulti» (p. 33), facendo della motivazione, in prima istanza, un *commodo professionale* degli insegnanti; in seconda istanza, una dimensione della persona che può essere educata. In questo cambio di paradigma, riconoscere il ruolo della motivazione è una sfida educativa che chiama in causa l'intera collettività (famiglia, scuola, contesto socio-culturale).

Su queste premesse, nel terzo capitolo viene posta in luce la *cura della dimensione motivazionale*. Quest'ultima è l'anima del processo di insegnamento-apprendimento, la base solida dell'interazione complessa tra docente, studente e disciplina che ora diviene relazione educativa. Essa, pertanto, non può restare al di fuori dei percorsi di *Teacher Education*, sia iniziale che in servizio; al contrario, nel promuovere apprendimenti significativi e nell'interrogare il senso esistenziale, la dimensione motivazionale si fa tratto costitutivo «della professionalità docente e del lavoro sulla propria motivazione» (p. 59).

La questione su cui il volume nel suo complesso invita a concentrare lo sguardo è, in effetti, quella di interrogarsi su una dimensione motivazionale che abbia a che fare con l'educazione di un atteggiamento generale di fronte alla vita: di mobilitare energie e talenti, di provocare una tensione desiderativa. A tal fine si rivela opportuno lavorare per lo *human flourishing* descritto da M. Nussbaum nei suoi lavori sulle ricadute pedagogiche del *capability approach* di A. Sen (p. 77).

Nei tre capitoli conclusivi del testo approfondendo le modalità con cui la cura della dimensione motivazionale possa dare un contributo significativo alle azioni formative attuali, l'Autore esplicita la necessità di creare un ambiente didattico che sia generativo e motivante, attraverso l'osservazione sistematica degli allievi e la personalizzazione dei loro percorsi. Vengono suggerite le linee progettuali di possibili interventi che tengano conto delle tre dimensioni costitutive di un'azione educativa intenzionale: esse riguardano l'area cognitiva, metodologica e la dimensione affettivo-relazionale; considerando la persona nella sua globalità. L'Autore sostiene il passaggio da una didattica informativa ad una didattica

narrativa, provocatrice di stupore e di meraviglia e volta a incoraggiare la virtù dell’attenzione come pure la tensione e la pratica interrogativa, attraverso l’utilizzo critico di modalità didattiche attive, dialogiche, cooperative, interpretative (p. 118), in una cornice necessariamente democratica.

In particolare, il quarto capitolo mostra come sia fondamentale *conoscere* la natura e i processi coinvolti nella motivazione in contesti di apprendimento, purché tale conoscenza sia finalizzata al superamento di una concezione quantitativa, statica, e facilmente dicotomica della motivazione; e venga, invece, riconosciuto il suo aspetto dinamico nella relazione dell’individuo con il mondo.

Il quinto e il sesto capitolo offrono indicazioni sulle buone prassi rispettivamente per *favorire* e per *promuovere* la motivazione, nella certezza che nei giovani c’è sempre una piccola fiamma che attende di essere alimentata.

Enza Manila Raimondo

Antonio Bellingreri, *L’evento persona*, Scholé-Morcelliana, Brescia, 2018, pp. 486.

Il volume si presenta come una stimolante originale silloge di una trentina di saggi che si presentano accomunati e interconnessi attorno all’idea chiave riassunta dal titolo del volume “L’evento persona”. Confrontandosi con la complessa metamorfosi antropologica e le innumerevoli sfide del cambio d’epoca attuale, Antonio Bellingreri si sforza di rileggere, con occhio critico e benevolo ad un tempo, le nuove realtà emergenti e le complesse dinamiche che attraversano questo nuovo panorama esistenziale. Il percorso di pedagogia fondamentale, che delinea tenendo conto delle specificità e dei rischi ma anche delle potenzialità implicite nel nuovo contesto, è incentrato sulla dimensione ontologica ed esistenziale della persona, che dell’educazione rappresenta l’evento centrale e l’essenza.

Considera tra le emergenze più pericolose sia la rottura del patto intergenerazionale sia i danni antropologici ed educativi, connessi con la diffusione di una *Weltanschauung irriflessa* incentrata sul pensiero debole e sull’elogio dell’*uomo superficiale*. Per traghuardare oltre il nichilismo, il misconoscimento e la dissoluzione, che costituiscono il portato di questa coscienza culturale post-moderna, propone di riprendere quello che considera essere stato un processo di umanizzazione incompiuto costruendo *un umanesimo e una paideia ultramoderni*, caratterizzati cioè dal compito etico ed ontologico dell’*autenticità*. Ne consegue una educazione incentrata sulla libertà e sulla riflessività, che mira a soddisfare il bisogno di *riconoscimento* di sé e ad aprire al riconoscimento dell’altro: una proposta che si sostanzia nell’invito al soggetto di «mettersi alla ricerca del senso originario delle parole e dei gesti che configurino un modo di dimorare eticamente nel mondo» (p. 431).

Il messaggio più profondo diventa quindi, coerentemente con le scelte personali dell’Autore, quello di una educazione come introduzione alla vita spirituale, che promuova e faccia vivere la parte più intima e vitale della persona aiutandola a «sintonizzarsi con l’appello originario che ha posto e tiene fuori dal nulla l’atto d’essere» (p. 432). È l’ontologia della persona, in fondo, il nodo teoretico su cui è incentrata la sua pedagogia e la conseguente antropologia, frutto di esperienze valoriali condensate nella *certezza che la vita sia in sé buona*.

L’Autore accompagna il lettore in un viaggio metaforico scandito in tre tappe. Nella prima,

dove raccoglie i “Segnavia”, si sofferma sui segnali utili per orientare l’azione educativa, quelli che definiscono l’antropologia pedagogica fondamentale. Nella seconda delinea i “Sentieri” che indicano alcuni cammini educativi di riconoscimento e reciprocità a scuola, nelle famiglie e in tutte le microcomunità formative e di volontariato dove operano docenti, educatori, genitori, adulti e giovani eticamente impegnati a riempire di senso la vita. Nella terza isola alcune “Tracce” frutto delle testimonianze significative di coloro che questo percorso di educazione alla spiritualità hanno già fatto, sperimentando la ricchezza di senso che proviene da una donazione incondizionata di sé che fonda e alimenta un nuovo *umanesimo dell’intimità*.

Interessante, soprattutto, lo sforzo che l’A. fa di trovare nel *paradigma relazionale* la nuova *koiné* trasversale capace di far incontrare universi culturali diversi, rendendoli aperti ad una ricerca della verità e ad una logica del dono che, al di là delle logiche totalitarie, riescono oggi a recuperare la *paideia di una ragione relativa*.

Particolarmente significativo risulta il continuo richiamo ad un metodo educativo che vede l’educatore e l’educando coinvolti in un *dialogo esistenziale centrato sull’empatia*, teso sostanzialmente a decifrare il desiderio del singolo ma anche ad orientarlo verso un modo personale di interpretare e realizzare l’ideale di vita buona.

Rosa Grazia Romano

Vincenzo Schirippa, *L’Ottocento dell’alfabeto italiano*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 172

Il testo affronta un tema classico della storia dell’educazione introducendo una prospettiva originale che ben si colloca nell’attuale dibattito storico-pedagogico italiano.

L’analisi dell’evolversi del processo di alfabetizzazione italiano durante il XIX secolo rappresenta, per l’autore, uno strumento storiografico privilegiato per mettere in evidenza luci e ombre del ruolo della scuola e della legislazione scolastica italiana, nel processo di unificazione politica, linguistica e sociale della nazione. L’impossibilità di distinguere il piano prettamente pedagogico da quello politico e culturale si traduce, all’interno del testo, attraverso una continua destrutturazione di quelle che l’autore stesso definisce coppie semantiche sulla quali si è costruita buona parte della storiografia pedagogica classica. La prospettiva diacronica, l’utilizzo di una molteplicità di fonti e la ricca bibliografia a supporto del testo, sono funzionali infatti alla volontà di trascendere le specificità disciplinari e far emergere la centralità del sapere storico ed educativo.

Lo sguardo privilegiato verso l’Ottocento, esaltato quale secolo di «incubazione di alfabetismo» (p. 23), serve all’autore a riportare all’evidenza storica come i processi di alfabetizzazione abbiano interferito con la vita delle società in via di scolarizzazione e siano diventati, nel corso del Novecento, il principale parametro di civilizzazione e strumento di analisi della soglia di umanizzazione e di inclusione sociale delle società stesse. Nel primo capitolo l’autore analizza il fenomeno dell’alfabetismo come *patologia sociale* e l’affermazione della scuola come veicolo universale di alfabetizzazione. Nel secondo capitolo, attraverso l’analisi dei dati forniti da molteplici fonti statistiche e legislative sul tasso di analfabetismo e scolarizzazione, intende destrutturare alcuni dei principali luoghi comuni legati, ad esempio, alla definizione del ruolo della modernità industriale nel processo di scolarizzazione di massa e al pregiudizio, sostenuto dalle numerose inchieste cui

il governo demandava la fase interlocutoria di analisi del territorio, sulla dicotomia tra nord e sud del paese. Nel terzo capitolo l'autore intende demistificare il principio secondo cui solo la razionalizzazione delle pratiche di insegnamento avrebbe aperto la strada a percorsi di istruzione efficaci. Nel quarto capitolo l'autore rianalizza il legame tra scuola, nazione e alfabeto all'inizio del nuovo secolo e al di fuori del perimetro dell'istituzione scolastica. È nelle pagine conclusive del testo che il nesso tra mandato politico e mandato pedagogico si inverte nella descrizione dell'immagine e del ruolo del docente (p. 136). Proprio nel *racconto di questa pedagogia* risiede l'originalità e l'attualità del testo.

Silvia Annamaria Scandurra

Matteo Meschiari, *Bambini. Un manifesto politico*, Armillaria, Roma 2018, pp. 100

Corre una dialettica complicata e, talvolta, feconda fra l'avere dei bambini e occuparsi, per lavoro e per impegno intellettuale, di cose che li riguardano. Matteo Meschiari è un antropologo, geografo e scrittore che ha messo a frutto esperienze sue e di altri per provocare una riflessione necessaria. *Bambini* è un oggetto ben fatto: il formato, il modo di scrivere e il prezzo ne fanno uno strumento adatto a circolare e far discutere. C'è corrispondenza fra corpo, bibliografia e illustrazioni. I capitoli, con il taglio del pamphlet, si dipanano brevi attorno a titoli secchi e densi. Una rassegna essenziale di *Letture* risuona lungo il testo senza note a piè di pagina o riferimenti fra parentesi a far da ponte. Dodici disegni di John Claudio Meschiari, fatti fra i 5 e i 6 anni d'età, costituiscono l'apparato iconografico. Indizi come questo potrebbero far pensare a un esercizio di stile, una variante colta e libertaria di quei bozzetti di vita genitoriale che oggi prendono forme brevi e seriali sul web per poi condensarsi in libri anche intelligenti, frutto di nuove forme maschili e femminili di attenzione ai figli. Contributi che variamente mostrano quanto spazio ci sia per riflessioni in grado di prendere sul serio quel che ruota attorno ai bambini, a fronte del sussiego con cui è ancora oggi comunemente accettato che tanti *opinion leader* autorevolmente se ne occupino. Ma non siamo in questi paraggi, è una falsa pista: anche perché la stessa traccia autobiografica è carsica, anche più di quel che le consuetudini della prosa etnografica, almeno di quella più frequentata dai non etnografi, potrebbero far immaginare. Il lettore è sollecitato a immaginare una propria aneddotica in cui rispecchiare quel che il testo evoca appena e poi, aiutato dal passo dello scrittore, a seguirlo altrove, dove è possibile guardare dall'esterno la nostra cultura dell'infanzia, porci il problema dell'acqua in cui nuotiamo, sottrarre alla banalizzazione i paradossi di una società che è bambinocentrica in modo ambiguo e pulsionale.

Vincenzo Schirripa

Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari 2017, pp. 268

Non è un libro da anniversario su don Milani: i quarant'anni dalla sua morte e dalla pubblicazione di *Lettera a una professoressa* (1967) offrono semmai l'innenso indiretto per un intervento che, smontando tempestivamente sul piano storiografico il vecchio fantasma del “donmilanismo” scolastico rievocato per l'occasione, va oltre. In attesa del tempo in cui di Barbiana si potrà discutere, non solo fra specialisti, senza lasciarsi distrarre da schemi polemici di poca pertinenza storiografica, Roghi reagisce proponendo una storia culturale della *Lettera* e della sua ricezione che trasferisce su un livello accessibile alla discussione questioni che appaiono tronche e sfocate in tanta influente pubblicistica. Ne viene fuori una traccia per una genealogia della scuola democratica nel secondo Novecento che toglie lo stesso don Milani dalla nicchia in cui lo vogliono detrattori e ammiratori troppo affettuosi; coglie le risonanze della scuola di Barbiana in un paesaggio pedagogico più largo, animato e mosso di quanto comunemente non si veda; si fa carico di problemi anche formali legati alla responsabilità pubblica di chi studia storia, sia nella struttura del saggio che nella scelta del linguaggio da utilizzare. Il libro in effetti ha circolato e ha messo insieme a discutere, fra gli altri, molti insegnanti. Non è solo la dimestichezza con linguaggi diversi – Roghi è anche autrice di documentari televisivi – ma un modo di posizionarsi come studiosa di storia che ha qualcosa da offrire anche rispetto agli usi distorti e proiettivi del passato che, radicati nel senso comune pedagogico, vengono a volte in equivoco soccorso al bisogno degli addetti ai lavori (scolastici e non solo) di situarsi in una rappresentazione del mondo.

Per l'autrice è una tappa di un percorso storiografico più ampio che l'ha messa in condizione di collocare con mano sicura gli oggetti del suo studio in una mappa complessa e dipanare alcune questioni con lucidità anche autoptica. Capirà meglio cosa intendo chi legga il libro successivo, uscito sempre per Laterza a fine 2018, *Piccola città. Una storia comune di eroina*.

Vincenzo Schirripa

Andrea Canevaro, *Il ragazzo selvaggio. Handicap, identità, educazione*, EDB, Bologna 2017, pp. 146

Non c'è bisogno di occuparsi di educazione per essere catturati dalla suggestiva vicenda del *sauvage de l'Aveyron*: il ragazzo rinvenuto nei boschi alle soglie dell'Ottocento e divenuto oggetto di curiosità e di immaginazione in un momento cruciale della storia europea. Un archetipo narrativo che si incarna, diventa cronaca e poi storia, letteratura e cinema: è del 1970 *L'enfant sauvage* di François Truffaut, lui stesso in scena nella parte di Jean Marc Gaspard Itard, il dottore che ha preso con sé Victor (gli dà questo nome) per educarlo e che documenta minutamente momenti di successo e di scacco, progressioni e regressioni sulla scala dell'incivilimento e dell'umanizzazione di una vita animale. Si parte da qui: in questo denso tascabile confluiscono articoli e scritti d'occasione ma, per felice combinazione, questo carattere non pesa. Sembra anzi di poter sentire il tono pacato di Andrea Canevaro mentre svolge le implicazioni di un apolofo così potente sull'educabilità dell'umano sviluppandone risonanze dalle sue esperienze e dai suoi studi: il nodo è l'identità, il modo in cui la sua costruzione, nei percorsi di vita delle persone con handicap, chiama in causa il contesto in cui si svolge e coloro che vi interagiscono. Con lo stesso tono Canevaro riprende la vicenda di Martin Guerre, trovatosi dopo una lunga assenza a rivendicare la propria

identità di fronte all’impostore che lo ha rimpiazzato nei rapporti familiari e sociali: siamo nella Francia del Cinquecento e la sua disavventura, pure satura di eco storiche e letterarie (come non pensare, fra gli altri, a Pirandello e a Sciascia, *Il teatro della memoria*), è stata ricostruita da N. Zemon Davis. Ne viene fuori un saggio generosamente didattico e in alcuni passaggi quasi sapientiale, una mappa di questioni in cui vibra la partecipazione dell’osservatore attento e dell’interprete di anni decisivi per il venire a maturazione dell’educazione “speciale” come ambito di impegno accademico, professionale e politico.

Vincenzo Schirripa

Livia Cadei (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: ELS La Scuola (pp. 141)

Lavorare sull’identità narrativa degli operatori dell’educazione può potenziare e sostenere il processo di appropriazione del loro sapere? Questa è la domanda di fondo che attraversa l’intero volume.

Si tratta di un sapere spesso “reso fragile dalla difficoltà a farne riconoscere la legittimità” (p. 5); non esiste una strumentazione che identifica in modo distinto il lavoro educativo, in quanto esso richiede competenze esistenziali solide ma non immediatamente visibili. Il paradosso consiste dunque nella non visibilità della “maestria di un sapere che si qualifica come pratico” (p. 6); così come non è nettamente distinguibile il passaggio dalla pratica della vita quotidiana alla pratica della vita professionale, proprio perché l’educazione ha gli stessi luoghi a cui è legata la vita ordinaria. Come si legge nelle righe di avvio del primo capitolo, “Il lavoro educativo si confronta da sempre con la costruzione dell’identità professionale e la ricerca di riconoscimento sociale. [...] La professionalità, nella propria dinamica di costruzione, deve anche tener presente le strutture organizzative all’interno delle quali si gioca non solo l’efficacia dell’azione soggettiva, ma anche molta parte dell’identità lavorativa e del riconoscimento sociale” (pp. 9-10). Tali questioni vengono approfondite nella prima parte del volume in cui l’Autrice scrive di *professioni fragili, in bilico*, sottolineando il rischio di *burn out* a cui la professione educativa è esposta.

Proseguendo nella lettura, la riflessione si sposta dall’analisi di questioni epistemologiche alla ricerca di metodologie specifiche e adeguate alla pratica educativa. L’esito di tale percorso di ricerca sembra condurre all’approccio narrativo; in particolare, il riferimento è al ruolo che la narrazione può assumere nella pratica professionale in educazione. Pertanto, la seconda parte del volume presenta un’interessante indagine sulla relazione tra identità narrativa e formazione. Alla ricerca anche dei significati simbolici cui i racconti delle storie professionali rimandano, viene delineato chiaramente nel testo il valore della narrazione della pratica professionale. L’Autrice ha realizzato un lavoro pensato “per” gli operatori dell’educazione, senza dimenticare che raccontare il proprio sapere professionale è molto complesso per chi lavora in campo educativo.

L’aspetto più originale del volume è costituito dall’idea di trovare nuovi itinerari di formazione attraverso la narrazione che è in grado di dare spazio al proprio modo di intendere e pensare la professionalità, offrendo però la possibilità di condividere le proprie rappresentazioni con quelle degli altri operatori. L’indagine svolta si mostra attenta alla ricerca di forme espressive più congeniali alle narrazioni in campo professionale (per esempio, il racconto delle routine quotidiane, delle pratiche che animano i luoghi e gli spazi

dei contesti in cui gli operatori si trovano inseriti).

Il testo di Livia Cadei rintraccia, nel tratteggiare procedure e metodologie, itinerari formativi e percorsi che mettono al centro gli operatori dell'educazione come soggetti attivi in grado di esprimere, se opportunamente accompagnati, una specifica e peculiare visione del loro mondo professionale che spesso differisce dalle rappresentazioni sociali più diffuse, che a volte sono anche interiorizzate dagli stessi operatori. Portare alla luce le istanze proprie degli operatori dell'educazione sembra poter alimentare e arricchire la loro pratica educativa. In tal senso, il volume rappresenta un importante contributo nell'individuazione di nuovi percorsi di formazione che riescano a traghettare verso un ascolto "con e per" l'operatore e non "sull'operatore", che diviene co-costruttore dei significati e dei processi nella pratica educativa, secondo un approccio metodologico *narrativo*. Ne consegue lo studio di procedure che tengano insieme le diverse forme expressive (verbale, scritta, visiva...), per evitare così che l'operatore si fermi a riferire ciò che pensa che l'altro voglia sentirsi dire. La pluralità di linguaggi messi a disposizione non solo permette di esprimere in modo più sfaccettato ciò che pensano e sentono gli operatori, ma diviene esperienza formativa nel momento in cui rappresenta anche una fonte di apprendimento di nuove competenze.

Il volume presenta una ricerca teorica che si intreccia costantemente con la cornice della metodologia narrativa. La descrizione delle procedure si interfaccia continuamente con una riflessione pedagogica. Nello studio intrapreso, l'Autrice restituisce al lettore la complessità dei diversi piani di approfondimento che caratterizza il modo di procedere della pedagogia, in quanto il suo oggetto, l'educazione, necessita, per essere adeguatamente studiato, di un'analisi della realtà (in questo caso, i contesti e i vissuti degli operatori dell'educazione), dei significati che i soggetti attribuiscono alla realtà (le rappresentazioni degli operatori sulla loro pratica professionale e sui luoghi in cui lavorano), di una riflessione teorica sulla realtà indagata, per ritornare, infine, alla realtà stessa, cioè la pratica educativa.

Maria Vinciguerra

Pati, L., Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa, Scholé-Editrice Morcelliana, Brescia 2019, pp. 104

Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa di Luigi Pati si presenta come un volume di agevole e interessante lettura. Esso, con puntualità, guida alla comprensione del *primo educativo* del nucleo familiare (cfr. *Carta Costituzionale*, art. 30) e propone un'esegesi della *corresponsabilità educativa scuola-famiglia*, condotta nel rispetto della concezione sistemica e dell'osservazione fenomenologica.

Con il prendere in considerazione rilevanti tematiche, collocate nell'ambito della Pedagogia generale, sociale e interculturale, il contributo si articola in sei capitoli: 1) *L'urgenza di tornare a riflettere sulla partecipazione tra scuola e famiglia*. 2) *Primo educativo della famiglia e ruolo della scuola*. 3) *Linee di sviluppo della partecipazione tra scuola e famiglia*. 4) *Riformulare la partecipazione alla luce della cultura educativa familiare*. 5) *La partecipazione come corresponsabilità*. 6) *Corresponsabilità e co-progettazione. Esemplificazioni* (contenenti alcuni esempi di ricerca-azione).

Il lavoro, indirizzato agli educatori, ai futuri insegnanti e a quanti sono impegnati nella loro formazione, aiuta a cogliere innanzitutto le *criticità* riscontrabili alla base della condizione

di frattura istituzionale, di separazione tra *intervento formale* (scuola) e *intervento informale* (famiglia). Fra di esse, per esempio, spicca l'«incapacità dei soggetti coinvolti di capire le ragioni pedagogico-educative che [...] esigono e [...] giustificano [la partecipazione]» (p. 46).

Al contempo, tale ricerca risulta particolarmente utile al fine di individuare linee giuda, per promuovere un'attiva cooperazione tra la realtà scolastica (*che educa mentre istruisce*) e quella familiare (*che istruisce mentre educa*).

La *collaborazione scuola-famiglia* è scandita, in primo luogo, nel rispetto di alcuni imprescindibili orientamenti legislativi (*Circolare ministeriale 1970*, *Legge delega 1973*, *Decreti Delegati 1974*, *“Legge Bassanini” 1997*, *“Riforma Berlinguer” 2000*, *DPR n. 235/2007*, *Nota ministeriale 31 luglio 2008*, etc.). Alla luce di questi riferimenti normativi, si procede con l'identificare le tre fasi che hanno riguardato il nostro Paese: dalla *partecipazione assembleare/formale* alla *cooperazione* e, infine, alla *corresponsabilità*.

In secondo luogo, tale *collaborazione* diviene oggetto di riflessione squisitamente pedagogica, dalla quale emerge una precisa istanza educativa: rifondarla in maniera rinnovata. Ciò anche tenendo conto dei significativi flussi migratori, che inducono a individuare nuove modalità di incontro tra l'ambito scolastico e quello familiare; modalità in grado di avvalorare le identità culturali di ogni singola persona, coinvolta nel processo formativo.

Al riguardo, interessante il punto di vista dall'Autore. Per rifondare il rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia (*spazi formativi interconnessi*), egli suggerisce di muovere da una riflessione sulla *cultura educativa* (*polifonica*, nel momento in cui si attua l'integrazione delle diversità). In verità, non va dimenticato che ognuna delle due istituzioni è portatrice di culture, saperi, prassi educative, modalità comunicativo-relazionali e stili emotivo-affettivi. Proprio nel riconoscimento di tale aspetto può essere ravvisato quel *terreno* comune necessario per concretare un proficuo incontro dialogico tra questi due *luoghi educativi primari*. Ciascuno di essi presenta una propria identità ben delineata, da preservare all'interno dell'alleanza educativa. Tale *iter* può condurre all'attuazione di una *progettazione partecipata*, radicata nel reciproco riconoscimento.

Lungi dall'assumere un atteggiamento di delega o di autosufficienza, andrebbe instaurata una reale interazione tra gli insegnanti e le figure parentali, chiamate a prendere parte allo svolgimento di specifiche attività, in qualità di *utenti competenti*. Si richiede che la famiglia (pure quella immigrata) venga riconosciuta e avvalorata quale interlocutore pedagogico-educativo privilegiato, da cui ricevere anche indicazioni di tipo progettuale e operativo. Il «ruolo principale da assegnare ai genitori è *prendere parte attiva alla ideazione e conduzione del progetto educativo scolastico riguardante la crescita dei loro figli*» (p. 43). Di conseguenza, sarebbe opportuno che la scuola si ponesse in *ascolto dell'educazione* attuata all'interno del nucleo familiare, in vista dello sviluppo del minore. Così come sarebbe proficuo procedere da una *cultura familiare vissuta* a una *cultura scolastica formalizzata* (cfr. p. 51).

Per conseguire tali obiettivi, è richiesta una nuova professionalità docente, che abbia rivalutazione culturale e competenze ben definite: *osservative, progettuali, organizzative, scientifico-disciplinari, metodologico-didattiche, emotivo-affettive, riflessive, relazionali*. Poiché queste ultime sono trascurate dai *curricula* universitari italiani, si avverte l'esigenza di riflettere anche sulla revisione del percorso formativo rivolto agli educatori.

Inoltre, bisognerebbe «predisporre per insegnanti e genitori un vero e proprio cammino di preparazione all'incontro, al confronto, al dialogo interistituzionale, in maniera tale da formare entrambi alla costruzione di una vera e propria partnership» (p. 52). Ciò tenendo conto sia delle reali esigenze dei soggetti, inseriti in un determinato territorio, sia della necessità di favorire la corresponsabilità, che è «*la capacità personale, di gruppo, istituzionale d'inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione*» (p. 67).

La corresponsabilità, allora, viene a configurarsi come un obiettivo da raggiungere, un punto di arrivo, rispetto a un percorso da porre in essere e perseguire nel tempo. Essa va pensata in senso dinamico, giacché non si può prescindere dal riferirsi alle esigenze proprie delle varie fasi di crescita dei minori.

A detta dell'Autore, un punto di svolta può essere ravvisato nella trasformazione del sistema scolastico, da ripensare come istituzione radicata nella comunità locale, che non può ignorare il rapporto collaborativo con la famiglia. La scuola, oltre a configurarsi quale *luogo d'istruzione e di trasmissione culturale*, deputato all'apprendimento nei vari ambiti disciplinari, va intesa come *contesto* che propone valori, orientamenti esistenziali. In più, essendo inserita in una società multietnica e multiculturale, essa va considerata anche *ambiente* all'interno del quale favorire la relazione dialogica tra i vari *mondi*, in vista di una convivenza pacifica tra i popoli. Di qui la necessità di rimodulare pure il rapporto con la famiglia immigrata, rispetto alla quale Pati mette in luce sia problematicità vissute sia aspetti positivi. Sarebbe opportuno *trasformare il contatto culturale in confronto culturale* (cfr. p. 60), al fine di favorire un arricchimento reciproco e una reale integrazione scolastica e sociale sia dei *minori autoctoni* sia dei *minori d'altrove*, congiuntamente ai loro rispettivi genitori. Ciò che va fronteggiata, in ambito scolastico, è innanzitutto la *paura dell'altro*, che tende a farsi spazio nell'animo non solo di *chi accoglie* lo straniero immigrato bensì anche di *chi è accolto*.

Il volume invita a riconoscere la *famiglia* quale *luogo educativo di base*, in grado di assumere responsabilmente l'offerta formativa della scuola, che è chiamata a essere *scuola della comunità*, tendente al raggiungimento di tre obiettivi fondamentali: l'*autogoverno*, la *progettualità*, la *partecipazione*. Il fine è quello di giungere a una *co-progettazione*, da intendere quale esito naturale della *corresponsabilità*.

In conclusione, «*la corresponsabilità ha da esprimersi anche e soprattutto sul piano del progetto educativo perseguito dalla scuola, che non può essere separato dal procedere educativo della famiglia*» (p. 70). Essa rinvia a un approccio relazionale democratico. Pertanto, non si può trascurare il confronto/incontro con le *culture altre* e con il *sapere familiare*. All'opposto, ciò va avvalorato, per delineare un'*istituzione scolastica innovativa*, una *nuova professionalità docente* e una *dimensione comunitaria*, rispettosa sia di un sistema di valori condivisi sia della multiculturalità, che contraddistingue sempre più le società contemporanee.

Claudia Spina