

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE
FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA
INDIRIZZO SCUOLA DELL'INFANZIA

L'EDUCAZIONE SOCIO-AFFETTIVA DEL BAMBINO E
DELL'ADOLESCENTE NELLE REALTÀ DELL'EXTRA-SCUOLA:
L'ESPERIENZA DELL'ARCIRAGAZZI

RELATORE

Prof.ssa Maria Rita Mancaniello

CANDIDATA

Manuela Buzzigoli

Anno Accademico 2007/2008

Il pensiero ha le ali e nessuno può arrestare il suo volo.
Averroè (Córdoba 1126 - Marrakech 1198)

*Per realizzare una civiltà veramente planetaria,
senza egemonie coattive, noi dobbiamo risolvere quei conflitti
non attraverso l'uso della forza, ma cogliendo la verità parziale
che in ogni situazione si nasconde.*
Ernesto Balducci (Santa Fiora 1922 - Cesena 1992)

*Il futuro appartiene ai ragazzi e questo è un dato incontestabile.
Non viene però riconosciuto che i bambini annunciano il futuro
e possono contribuire a renderlo migliore. Da subito!*
Carlo Pagliarini (Sant'Ilario d'Enza 1926 - Roma 1997)

I miei ringraziamenti all'associazione Arciragazzi nazionale, nelle persone di Daniela Calzoni, Giancarlo Casanova, Lino D'Andrea, Enzo Genna, Nora H. Rodriguez, Luigi Tartaglia per la disponibilità e il contributo da loro ricevuto riguardo ai capitoli sull'associazione, e nella persona di Lorenzo Bocchese per la partecipazione e il sostegno avuto durante lo svolgimento dell'intero lavoro.

Un ringraziamento particolare a Arciragazzi Firenze dove ha avuto inizio la mia attività con i bambini.

Indice

PREMESSA. LA SCUOLA DI OGGI: I PERCHÉ DI UN LAVORO INTEGRATO TRA SAPERE FORMALE E NON FORMALE	6
INTRODUZIONE.....	25
CAPITOLO 1. LA PSICOLOGIA UMANISTICA E L'EDUCAZIONE SOCIO-AFFETTIVA	29
1.1 I METODI DELLA PSICOLOGIA UMANISTICA.....	29
1.2 I PRINCIPI DEL METODO ROGERS	32
1.3 I PRINCIPI DEL METODO GORDON	46
1.4 I METODI DI LUMBELLI E ROSENBERG	61
1.5 COMPARAZIONE DEI METODI	66
CAPITOLO 2. IL VOLONTARIATO E L'ASSOCIAZIONISMO GIOVANILE COME LUOGHI DI RICERCA DI UN MODO DI ESSERE	73
2.1 IL VOLONTARIATO: UNO SPAZIO IN CUI SPERIMENTARSI	74
2.2 STORIA DELL' ASSOCIAZIONISMO EDUCATIVO E DEI MOVIMENTI GIOVANILI IN ITALIA.....	83
2.3 NUOVO SIGNIFICATO DELL' ASSOCIAZIONISMO GIOVANILE.....	93
CAPITOLO 3. L'ARCIRAGAZZI: UN'ASSOCIAZIONE TRA VOLONTARIATO E SERVIZIO.....	96
3.1 LA STORIA E LE FINALITÀ DELL' ARCIRAGAZZI	96
3.2 IL CONCETTO DI "DIRITTO" DELL' INFANZIA: IL PASSAGGIO DALLA CURA, ALLA PROTEZIONE, ALLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI.....	102
3.3 IL VOLONTARIATO: UN SERVIZIO OFFERTO COME DONO IN UN CONTESTO DI "DIRITTI"	105
3.4 I DIRITTI DELL' INFANZIA E DELL' ADOLESCENZA: IL CAMBIAMENTO DOPO LA LEGGE 285/97	107
CAPITOLO 4. L'APPLICAZIONE DEI METODI "UMANISTICI" IN ARCIRAGAZZI.....	115
4.1 METODOLOGIA DI LAVORO	115
4.2 IL LAVORO DOCUMENTARISTICO E LA VOCE DI LORENZO BOCCHESI	117
4.3 ARCIRAGAZZI: APPLICAZIONE DI UN METODO?	139
RIFLESSIONI FINALI.....	148
BIBLIOGRAFIA	156
ALLEGATO: LE INTERVISTE	161

PREMESSA. La scuola di oggi: i perché di un lavoro integrato tra sapere formale e non formale

Negli ultimi decenni la scuola ha vissuto molti cambiamenti: innovazioni tecnologiche, nuovi programmi, nuove metodologie... Eppure, come sosteneva Thomas Gordon circa dieci anni fa, si tratta di un cambiamento relativo, che ci porta ad un paradosso: la scuola sarebbe cambiata con il paradossale risultato che la scuola non è cambiata. Riprendendo la teoria dei sistemi, si tratterebbe infatti di mutamenti di primo ordine che non sono sufficienti a modificare il sistema: si dice che il sistema abbia una tendenza morfostatica. La scuola quindi non cambia in realtà, ma si adatta (Gordon, 1996). E viene facile il richiamo ad una frase celebre di un classico della letteratura italiana: “Tutto cambia per non cambiare niente” diceva il Principe Tancredi nel romanzo “Il Gattopardo”, di fronte al grande cambiamento “annunciato” dalle truppe di Garibaldi in Sicilia, durante il periodo di unificazione del nostro Paese.

Guardiamo allora alcuni passaggi importanti della storia della scuola italiana, innanzitutto sotto il profilo normativo.

Se rileggiamo la nostra Costituzione, ed in particolare gli articoli 5 e 34, troviamo là già espressi alcuni fondamenti della scuola moderna, della scuola rinnovata. Infatti già i padri costituenti avevano posto grande attenzione a due principi cardine della scuola di oggi, la continuità educativa e l'autonomia.

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita [...] (Art.34, Costituzione della Repubblica Italiana).

La Repubblica, una indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali (114-133); attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento (Art.5, Costituzione della Repubblica Italiana).

Tuttavia dobbiamo aspettare i Decreti Delegati del '74 per avere una prima applicazione di tali principi che portino ad una svolta rispetto all'impianto centralistico e spezzettato che aveva contraddistinto la scuola fin dalla sua nascita. Nei Decreti troviamo riferimenti alla collegialità della programmazione e la richiesta di adeguare i programmi alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare.

Solo negli anni '90 l'autonomia e la continuità educativa vengono meglio esplicitate, prendendo anche forma ed applicazione sul territorio. In quegli anni, infatti, all'interno del processo di rinnovamento dell'intero sistema pubblico italiano, assistiamo ad una forte accelerazione del cambiamento del sistema scolastico, dovuto a varie cause: il confronto con le nazioni nord europee; il riferirsi alle teorie organizzative sulla qualità non solo nelle aziende private ma anche nel settore pubblico; la privatizzazione di servizi pubblici che ad esempio porta al contratto tra insegnante e dirigente scolastico e non più con lo Stato; la richiesta di efficienza per ragioni economiche, quindi ad esempio i concorsi per maestri vengono fatti ogni cinque anni anziché ogni due; l'esigenza di tagliare gli sprechi per esigenze economiche; l'affermarsi di partiti che hanno come scopo principale il federalismo; la corruzione pubblica e politica (tangentopoli) che genera un forte bisogno di rinnovamento (Franceschini, 2000).

Il cambiamento prende forma appellandosi soprattutto a due dimensioni della scuola, peraltro già espresse nella Costituzione come

abbiamo detto, che sono: la continuità educativa e l'autonomia scolastica. Questi concetti sono i pilastri su cui poggia (o dovrebbe poggiare) la scuola moderna, se durante il suo processo formativo e nei vari passaggi da un grado all'altro della scuola, vogliamo garantire il più possibile all'alunno armonia ed equilibrio tra fattori di novità e fattori di continuità. Ecco dunque che si parla di continuità orizzontale (cioè con il territorio) e di continuità verticale (cioè tra i gradi scolastici). Secondo il primo concetto, si cerca di adeguare l'offerta formativa sulla base delle specifiche esigenze locali, seppur sempre nel rispetto della normativa dello Stato. Si agisce quindi in nome di un principio che potremmo definire "principio di realtà", ovvero di aderenza al territorio in senso di proposte di formazione, di gestione dei mezzi, risorse, spazi e tempi. Un esempio è rappresentato dall'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta (Ordinanza Ministeriale 455 del '97).

Per spiegare poi la continuità in senso verticale, ripercorriamo le tappe fondamentali della normativa scolastica dopo i Decreti Delegati del '74 e la legge 517 del '77:

- la Scuola dell'Infanzia – che era comunale o privata – diviene statale nel '68; i primi Orientamenti delle attività educative risalgono al '69; vengono poi gli Orientamenti nel '91 e la riforma Moratti del 2003, poi modificata dal successivo governo;
- la Scuola Elementare viene istituita nel 1859 con la legge Casati; gli ultimi programmi risalgono al 1985; poi nel '90 abbiamo la riforma degli ordinamenti (cioè l'introduzione dei 3 moduli); nel '94-'95 vengono istituiti gli istituti comprensivi e la carta dei servizi; nel '99 il decreto 275 presenta il regolamento sull'autonomia scolastica

che prevede, ad esempio, il P.O.F. (piano di programmazione formativa);

- le Medie sono rese obbligatorie soltanto nel '62 ed i programmi risalgono al '79.

Da questo breve *excursus* storico della normativa scolastica, si può vedere che le scuole di gradi diversi sono nate e si sono organizzate in tempi diversi per soddisfare esigenze diverse (Franceschini, 2000). La scuola materna nasce nel secolo della rivoluzione industriale per venire incontro alle madri che lavorano e che pertanto hanno bisogno di un luogo dove lasciare i figli. Questa scuola è dunque luogo di assistenza alle donne e di “parcheggio” per i bambini. La scuola elementare e la scuola media invece nascono entrambe nel Rinascimento, a supporto l’una del commercio (che richiedeva di saper leggere, scrivere e far di conto), e l’altra come scuola di *élite* (per imparare le lingue antiche e straniere).

Come è possibile allora riunire il processo formativo in un unico ciclo obbligatorio di otto anni almeno, come dice la Costituzione? Come trasformare la discontinuità in continuità educativa? Da dove viene la spinta per tale rinnovamento? E ancora: quali sono le teorie pedagogiche che stanno alla base del rinnovamento del sistema scuola? Come si conciliano questi cambiamenti con la figura del docente? Tanti sono quindi i punti interrogativi che stanno dietro ad un processo di cambiamento (o di adattamento purtroppo) della scuola moderna il cui motore di partenza si è acceso lo scorso secolo, ed è rappresentato dall’evoluzione della pedagogia. Spesso, infatti, il ‘900 viene denominato come il secolo della pedagogia. Il dibattito intorno ad essa porta la pedagogia a staccarsi definitivamente dalla filosofia (a parte la parentesi gentiliana degli anni '20 in Italia), ed a costituirsi

come scienza autonoma. La pedagogia allora acquista un suo statuto epistemologico, poggiandosi su concetti chiave e parole significative proprie come: educazione, inculturazione, apprendimento, istruzione e formazione.

Le teorie pedagogiche recenti, oltre ad allacciarsi alle correnti della psicologia (il cognitivismo, lo strutturalismo, il neocognitivismo, la costruzione sociale dell'intelligenza ed infine l'ecologia dello sviluppo umano), richiamano un concetto che solo in apparenza è nuovo: si tratta della "formazione" intesa come *bildung*, ovvero la formazione intesa non solo come educazione ed istruzione, ma come processo di maturazione che dura tutta la vita. Sono Schiller e Goethe tra '700 e '800 a parlare di *bildung* riportando alla luce l' "antico" concetto socratico di formazione, di *paideia* appunto, dove la radice etimologica del termine non deve trarre il inganno ($\pi\alpha\iota\sigma$, $\pi\alpha\iota\delta\omicron\sigma$ = il fanciullo): la *paideia*, la *bildung*, riguarda la formazione di tutti, dal bambino all'adulto, alla persona di terza età. Formare e formarsi infatti significano "imparare ad imparare", investire in intelligenza, dedicarsi alla cura di se stessi, tramite lo studio nel corso di tutta la vita. Di conseguenza non si parla più di "atto educativo" ma di "processo formativo", nella misura in cui il *focus* della formazione non è più solo ed esclusivamente il contenuto, i saperi e l'insegnante, ma si va a considerare e valutare, oltre che gli apprendimenti, anche il processo insegnamento-apprendimento che comprende quindi le relazioni tra l'insegnante, i saperi, gli alunni, il personale che gravita intorno alla scuola ed i genitori, infine la gestione delle risorse economiche. In altre parole, accanto al "cosa" si insegna, acquista importanza il "come" si insegna all'interno di un contesto sempre più vasto, dalla scuola all'extra-scuola. Si passa quindi da una concezione

di didattica come “docenti ars” ad una didattica come “epistemologia dell’apprendimento” (D’Amore, 2001). Si tratta di una visione olistica della formazione, supportata da una visione ecologica dello sviluppo umano secondo le teorie di Bronfenbrenner, ovvero una nuova concezione di sviluppo dell’intelligenza, non più di stampo cognitivista, strutturalista, o neocognitivista, ma basata sull’interazione tra sistemi che acquistano significati diversi perché vissuti ed interpretati da soggetti diversi (Franceschini, 2000). Le “relazioni” e l’“interazione” divengono così fondamenta del processo di insegnamento-apprendimento, un processo reversibile di cui fanno parte altri concetti chiave, quale la “comunicazione” e l’“identità”: insieme formano un processo biunivoco all’infinito (figura 1).

Figura 1: processo di formazione della persona



Parlare di relazioni, interazioni, comunicazione, potrebbe sembrare facile oggi. Infatti, cosa c'è di più semplice oggi, in una società fatta di tanti mezzi di comunicazione?

Eppure Edgar Morin parla di situazione paradossale della nostra Terra: la comunicazione trionfa in quanto abbiamo reti, fax, cellulari, internet, tuttavia l'incomprensione permane generale! (Cambi, 2006). Altan rappresenta questo paradosso tramite una vignetta (figura 2).

Figura 2: il paradosso della comunicazione (Altan, 2005)



Anche Mariani si interroga sulla nostra epoca, sul da farsi oggi per fronteggiare ed interpretare quella che lui chiama la dimensione “liquida” del sapere, la multimedialità (Cambi, 2006), arrivando poi a definire l’epoca in cui stiamo vivendo “Media-evo”.

Oggi accanto al modello della carta stampata incarnato nel libro, abbiamo altre risorse che possono integrare le forme classiche di trasmissione della conoscenza, appunto i nuovi media digitali. Dopo i due grandi eventi, la scrittura (quella ideografica in Egitto nel 4000 a.C. e poi quella alfabetica nella penisola del Sinai nel 2000 a.C.) e la stampa (nel 1400 a Londra), oggi viviamo una terza fase, cioè l’era della comunicazione multimediale. Vero è che comunque la risorsa digitale stenta a trovare un suo posto paritario a quello del libro. Nell’ultimo trentennio si è aperto un dibattito scientifico sulla qualità dei nuovi testi e sull’uso delle risorse digitali a scuola, per recuperare una didattica dei docenti tesa a tradurre in azioni formative significative l’uso di Internet e di altre risorse di tipo digitale (es. *software*, *learning object*). Certo non è sufficiente aumentare il numero dei computer a scuola o cablare l’intero territorio. Lo sforzo

del docente deve essere sicuramente maggiore, o meglio diverso: bisogna aprire la scuola ad una dimensione allargata della conoscenza. Tuttavia dobbiamo tenere presente che “comunicazione” non significa soltanto “multimedialità”, ovvero mezzi. Dobbiamo far riferimento alle sue “colonne portanti”, che sono: presenza, ascolto, solidarietà, dono, empatia. Una relazione comunicativa è tale nel suo significato più pieno solo se è sistema aperto, generatore di significato, circolo virtuoso, esempio di democrazia. Si parla quindi di comunicazione autentica, prima di tutto, una comunicazione di cui la pedagogia è custode (Cambi, 2006).

“Comunicazione” vuol dire quindi “mettere in comunione” e fare regalo prima di tutto della propria presenza, attenzione, ascolto, senza chiedere niente in cambio (il termine stesso deriva da *cum-munus* e non *cum-donum* che ha significato invece di regalo con ritorno).

Quali sono gli aspetti più profondi del comunicare, quali sono i suoi “mattoni”, qual è la base di una possibile relazione feconda quindi formativa?

È possibile analizzare la comunicazione facendo riferimento a studi in due importanti aree: gli atti linguistici secondo Austin e Searle (Sbisà, 1978) e la pragmatica della comunicazione umana (Watzlawick, 1971).

Secondo la teoria degli atti linguistici, le frasi possono essere classificate in base all'intenzione, alla sintassi ed al contenuto dell'enunciato. Si parla di forza illocutoria della frase, ovvero di una forza “nascosta”, di un messaggio implicito non espresso con le parole, ma che ha uguale, se non maggiore importanza. Di qui le due tassonomie di Austin e di Searle. L'uno adotta un sistema fatto dalle seguenti categorie di atti linguistici: verdettivi, esercitivi, commissivi,

espositivi, comportativi. Searle invece classifica gli atti in: rappresentativi, direttivi, commissivi, espressivi, dichiarativi.

Questa teoria dimostra la complessità della comunicazione, che potremmo riassumere nel motto: così come tra il dire e il fare, anche tra il dire e il detto, c'è di mezzo il mare!

Dall'altra parte troviamo gli studi sulla pragmatica della comunicazione iniziati negli anni '60 in America. Essi hanno messo in evidenza che la comunicazione, intesa come serie di messaggi (interazione) e non solo come una singola unità di comunicazione, ha delle proprietà basilari e imprescindibili.

Scorrendo questa teoria, incontriamo aspetti della comunicazione che possono risultare conosciuti, perfino ovvi ad un primo sguardo. In realtà, con uno studio più attento, scopriamo che gli assiomi della pragmatica della comunicazione umana hanno grande importanza nella misura in cui, se non rispettati, possono dare luogo a “cattive comunicazioni”, cioè a comunicazioni insoddisfacenti, non andate a buon fine, e perfino a patologie vere e proprie (quest'ultime si verificano come conseguenza di distorsioni ripetute, soprattutto se avvenute nei primi anni di crescita con le prime figure di riferimento, per esempio nel rapporto diadico madre-figlio).

Gli assiomi della pragmatica della comunicazione umana sono cinque:

1-È impossibile non comunicare: anche il silenzio è comunicazione.

2-Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto ed uno di relazione.

3-La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti, essendo la comunicazione umana un'attività dialogica e circolare.

4-L'essere umano usa moduli di comunicazione sia analogici che numerici.

5-Tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza tra emittente e destinatario.

Quando i suddetti assiomi vengono rispettati, si verifica una "buona" comunicazione, cioè efficace nello scambio. Ad esempio avendo accettato di comunicare con l'altro, confermo oppure rifiuto il suo messaggio. La comunicazione "fallisce" invece in situazioni in cui partecipo alla squalifica della comunicazione oppure mostro un sintomo come comunicazione; disconfermo il messaggio dell'altro o sono in conflitto sulla causa e l'effetto della comunicazione; sono discorde sulla simmetria o complementarità della comunicazione oppure adotto una comunicazione cosiddetta "paradossale", cioè uso frasi del tipo "Sii spontaneo!", "Non essere così ubbidiente!".

La "formazione" poggia quindi su una comunicazione cosiddetta formativa, cioè una comunicazione autentica, fatta di presenza, ascolto, empatia. Ma non solo. Laddove la comunicazione diviene linguaggio espressivo, mezzo per costruire significati, da soli o con l'altro, essa influenza inevitabilmente la nostra identità rinnovando il senso della nostra esperienza umana. All'interno di questa riflessione Jerome Bruner parla di "psicologia culturale", una psicologia appunto che dà significato alla nostra esistenza, accanto ad una psicologia "tradizionale" che va alla ricerca delle cause e che potrebbe segnare l'inizio del cammino (Bruner, 1992). Quest'ultimo percorso trova interessanti punti di riferimento da una parte nella teoria dell'attaccamento di Bowlby, psichiatra e psicanalista, poiché strumento di spiegazione del "perché di come un soggetto comunica",

dall'altra nel modello "G.A.B." (Genitore-Adulto-Bambino) secondo l'analisi transazionale sviluppato da Erik Berne, che va ad esaminare il "particolare modo di comunicare di un individuo" (Boffo, 2005).

In questo contesto acquista un particolare significato la comunicazione e la relazione che si instaura con il bambino. Mantenere un controllo costante su quello che comunichiamo non è cosa facile e non si traduce solo sulla scelta delle parole che diciamo. Essa si estende al linguaggio non verbale che dovrebbe implicare una consapevolezza tale da poter gestire la sfera dell'emotività propria e quella degli allievi (Franceschini, 2006). Resta il fatto che due persone avranno sempre e comunque due esperienze diverse, conoscenze e situazioni psico-affettive diverse, ma se si accetta questo presupposto, l'insegnante comunicativo saprà andare incontro all'altro decentrando il suo punto di vista, essendo predisposto all'ascolto e al dialogo alla negoziazione di significati che costruiscono la cultura, e questo è il fine più alto di stare a scuola. L'adulto può lavorare per essere promotore del cambiamento, di una realtà diversa da quella facile e comune oggi, quella cioè pronta ad offrire "tutto e subito", senza creare quel rapporto di allenamento mentale che porta passo dopo passo a costruire le proprie aspettative... Non si può "far finta di" davanti ai ragazzi, loro chiedono sincerità, fanno richiesta di una risposta vera per trovare certezza, motivazione, senso (Mancaniello, 2006). L'adulto per questo si troverà ad integrare e rivedere di continuo, in un processo senza fine, dimensioni diverse, del sapere, del saper fare e del saper essere. Il mettersi in gioco e l'essere aperti ad accogliere l'unicità dell'altro si confermano le premesse per la partecipazione alla società con una coscienza personale. Se questa pratica, se questa scommessa viene accettata, allora la scuola, come

del resto anche la famiglia e ogni altra istituzione o gruppo strutturato, potrà rappresentare una comunità dove si pratica il dialogo, l'ascolto, l'empatia, forse favorirà il crescere dell'attitudine alla democrazia e alla solidarietà.

Riflettere sulla comunicazione è argomento di grande attualità oggi...

Peter Sellars scrive su La Repubblica del 1 aprile 2006 (titolo dell'articolo "I Greci all'avanguardia"):

[...] Eschilo si chiedeva: Come possiamo migliorare il teatro greco che è già così bello, con un personaggio che parla e un coro?" Aggiungendo un altro personaggio! Così ci sarà una conversazione. La discussione è l'anima della cultura greca. Uno dei concetti più straordinari su cui si fondano i dialoghi di Platone è che la verità esiste non da una parte o dall'altra ma tra le parti. Quando due persone si parlano, quando due gruppi si confrontano, la verità è presente, ma nessuno dei due la possiede interamente. L'idea di presentare la grande filosofia sotto forma di dialogo e non di monologo, è una delle più grandi conquiste dei greci e ha contribuito a creare il senso che la democrazia è inseparabile dalla discussione, dal dibattito, dal principio che tutti hanno il diritto di essere ascoltati [...].

Si conferma così la convinzione che gli ultimi sviluppi della pedagogia si basano su un concetto di formazione che trova le sue origini nel passato. La formazione è intesa come "costruzione in armonia" dell'io attraverso la comunicazione, l'ascolto di se stessi e lo scambio con l'altro. Un lavoro sempre in corso, di ricerca continua, che si svolge nell'inquietudine, in quanto si raggiunge nel dramma stesso del suo processo senza fine. Una formazione sempre *in fieri*, che tende alla costruzione di coscienze critiche, di pensiero autonomo e libero, ma che proprio per questa tensione, crea nella nuova pedagogia delle antinomie, arrivando a sfiorare il paradosso del doppio legame: docente e alunno hanno un rapporto asimmetrico,

complementare e pertanto in conflitto con l'intendimento del docente di formare l'allievo all'autonomia e alla libertà. Inoltre il docente nell'educare all'autonomia sa che il suo ruolo è per sua natura connesso anche a significati di dipendenza e di autorità.

E ancora un altro paradosso: come conciliare le istanze di dipendenza dell'insegnare rispetto ad un sistema d'istituto e di regole con i principi dell'art. 33 della Costituzione?

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi [...] (Art.33, Costituzione della Repubblica Italiana).

Dunque chi è oggi il docente, quali cambiamenti ci sono stati intorno alla figura? L'evoluzione della pedagogia si riflette inevitabilmente sul ruolo del docente, che negli anni dunque acquista valenze e competenze nuove. Mentre nei Decreti Delegati del 1974, infatti, l'insegnante è definito soprattutto come trasmettitore di conoscenze, dopo un ventennio circa e precisamente nel Contratto collettivo di Lavoro del 1999 prevale una posizione orientata al riconoscimento delle dimensioni oltre che disciplinari e didattiche, anche comunicative, relazionali, infine organizzative. Il salto è notevole e riflette quindi il percorso intrapreso dalla pedagogia, oggi pedagogia critica, scienza della formazione.

Si tratta di un modello di docente non autoritario, non giudicante, che si pone come facilitatore della comunicazione spontanea degli alunni prima di tutto. Il docente inoltre studia e propone percorsi didattici che si avvalgono di strumenti del passato (i libri) come di strumenti moderni o post-moderni (computer, internet).

Gianni Rodari (1920-1980) in “Grammatica della fantasia” parla di “maestro” come anche “animatore”, come promotore di creatività. Il maestro non è più colui che trasmette nozioni già confezionate, un boccone al giorno, non è un domatore di puledri. È un adulto che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di se stesso, per sviluppare anche in se stesso le abilità della creatività, dell’immaginazione, dell’impegno costruttivo in una serie di attività che vanno ormai considerate alla pari. Non esiste una gerarchia di discipline, semmai una materia unica, la realtà che deve essere affrontata da più punti di vista, a cominciare dalla realtà prima, cioè la scuola, lo stare insieme, il modo di lavorare insieme. Il ragazzo non è più fruitore ma creatore di valori e cultura. Una scuola viva e nuova è una scuola per creatori, non ci si può stare da scolari o da insegnanti, ma da uomini interi.

In questa direzione va il filosofo Galimberti che parla di “generazione sempre doppia”: non solo i genitori generano i figli, ma anche i figli generano i padri e le madri e consegnano loro diversi doni che riconfigurano la loro personalità. Forse, accanto al paradigma “genitori-figlio e figlio-genitori”, possiamo vivere anche una doppia generazione come “docente-alunno e alunno-docente”, ed in senso più esteso “adulto-bambino e “bambino-adulto”? Forse ognuno di noi, indipendentemente dal suo essere padre o madre, docente o educatore, può scoprire una dimensione interiore più ampia, fatta di rapporti biunivoci, a più direttrici, una dimensione comunicativa dove alla base c’è l’ascolto di se stessi, il dialogo profondo delle varie componenti del Sé, quindi un motore continuo di generazione della sua identità.

Questa scuola allora è una scuola dove troviamo la dimensione ecologica della comunicazione, ed è una scuola inoltre ispirata ai principi della Convenzione Internazionale per i Diritti dell’Infanzia

dell'ONU (1989 e L.176/91 in Italia). Basta ricordare alcuni diritti del bambino come ad esempio: la libertà di espressione e di opinione del bambino su tutte le cose che lo riguardano ed il diritto a essere ascoltato prima che vengano prese decisioni che lo riguardano (art.12); il diritto a esprimersi liberamente con la parola, lo scritto, il disegno, la stampa ecc. (art.13); il diritto all'istruzione (art.28); il diritto a sviluppare tutte le proprie capacità (art. 29); il diritto a giocare e a sfogarsi (art. 31).

In questo tipo di scuola l'obiettivo non è più quello di selezionare, ma di garantire a tutti condizioni ed interventi per "imparare ad imparare", come sosteneva anche Don Milani (1923-1967).

Purtroppo la scuola di oggi non è psicologicamente fondata, fa fatica a tener conto dei problemi propri dei bambini e dei loro strumenti mentali e fisici e fa fatica a rivolgersi alla loro intelligenza, alla loro vivacità e alla loro curiosità. La scuola si trova di fronte ad una nuova condizione dell'uomo moderno, una "frammentazione" di fronte alla quale tutta la società stenta a trovare punti di riferimento, come un nuovo concetto di identità multipla. A tal proposito gli studiosi hanno usato l'aggettivo "glocale" ovvero l'unione di due parole "globale" e "locale". Le culture di oggi non sono solo quelle legate ad un preciso territorio, ma sono anche gli individui stessi, fatti di corpi singolari e immaginari altrettanto singolari. Ognuno di essi è esposto sin dai primi anni di vita ad una ricombinazione, ogni volta unica e differente, di mondo lontani nello spazio e nel tempo, che le appartenenze culturali o sociali non riescono a controllare o a omologare (Bocchi-Ceruti, 2004). Ecco che la scuola acquista un compito tanto nuovo e importante oggi quanto urgente: aiutare ciascuno a prendere coscienza di essere individui appartenenti ad un mondo in perenne

trasformazione che trasforma il significato stesso di appartenenza. La scuola forma cittadini, giovani cittadini nel tempo storico del presente, non per il domani ma per l'oggi. Giovani cittadini lo sono i bambini ed i ragazzi che sono in grado di scegliere le migliori modalità attraverso le quali partecipare alla vita nella collettività dei cui sono membri. Essere cittadini oggi significa esercitare il diritto della critica, del dissenso e del divergente; ma tale esercizio è legato al possesso di una mente formata secondo il doppio principio del controllo di una realtà complessa e dell'autoformazione del soggetto (Cambi, 2006). La dimensione più profonda della cittadinanza rimanda alla questione dei diritti, non nel senso dell'educazione che una volta veniva chiamata "civica", che rimanda al concetto di *cives* inteso come appartenente ad una nazione, ma nel senso dell'appartenenza ad uno stesso pianeta, all'umanità come comunità di tutti gli esseri umani, uniti dall'appartenenza alla stessa specie. Si tratta quindi di farsi "esempio" dei diritti umani, facendosi il più possibile non solo portavoce ma anche interprete nella vita di tutti i giorni di quei diritti che spettano a ogni essere umano in quanto persona. Sono il diritto alla vita, il diritto alla libertà (personale, di coscienza, di manifestazione, del pensiero e di culto) i diritti sociali alla salute e all'istruzione. Insegnare i diritti umani significa risvegliare una sensibilità che è presente in ogni individuo in quanto appartenente alla stessa specie.

Educazione alla cittadinanza diventa educare alla responsabilità nella misura in cui la responsabilità è la cura per un altro essere umano quando venga riconosciuta come dovere; responsabilità vuol dire che nessuno deve sentirsi autorizzato ad ignorare le conseguenze dei propri comportamenti, delle proprie azioni, delle proprie idee. In fisica

troviamo un concetto simile: “Ad ogni azione corrisponde sempre una reazione uguale e contraria” (III principio della dinamica). Ecco che la scuola deve formare all’assunzione di responsabilità che sta dietro alla possibilità di scelta, attraverso una alfabetizzazione dei diritti, come sosteneva già Dewey quasi centodieci anni fa.

Io credo che ogni partecipazione derivi dalla partecipazione dell’individuo alla coscienza sociale della specie.

L’augurio è che la scuola smetta di pensare se stessa come un erogatore di servizi, come il luogo dove le esperienze si capitalizzano e le competenze si monetizzano. Ricominci ad educare i suoi allievi, parlando al loro spirito, proponendo nuovi mondi che possa interessarli, significati da re-inventare, chiavi di lettura del presente e della loro esperienza. La scuola non ha valori da imporre, così come la democrazia non può essere imposta (Zagrebelsky, 2005) e pertanto l’auspicio è che la scuola perda i mezzi dell’imposizione autoritaria, dell’indottrinamento e della trasmissività da una parte, ed i mezzi del lassismo e del permissivismo, dall’altra. La scuola deve stimolare le occasioni di scelta ed incentivare le opportunità di cambiamento, accompagnandole con una pratica critica continua, che sia in grado di mettere sotto la lente di ingrandimento gli atteggiamenti e i comportamenti. Questo elevato ideale formativo può essere ricercato attraverso la capacità e la disponibilità a tornare a ripensare i propri saperi. I saperi delle discipline rimangono centrali, ma vanno rinnovati. Bisogna insistere sull’importanza del punto di vista interdisciplinare, della ricomposizione dei punti di vista, degli apporti non solo della cultura alla quale partecipiamo in modo diretto, ma anche quelli delle culture “altre”. È importante riferire i sensi ed i

significati dei saperi nella dimensione locale al quadro globale della dimensione planetaria. L'educazione ha acquisito il compito di ritrovare un equilibrio tra informazione e formazione, tra apprendimento e educazione, tra processo formativo individualizzato e processo formativo centrato sul contesto. L'obiettivo quindi non è più imparare contenuti e conoscenze specifiche ma imparare ad apprendere. Ne deriva una riconfigurazione di tutti i sistemi formativi, dagli ambiti formali, non formali, informali di formazione vissuti dal soggetto, alla ricerca di una coerenza ed una continuità che non sempre sono presenti. La divergenza dei modelli teorici, linguaggi, procedure ecc. a cui fanno riferimento questi diversi ambiti ha un risvolto disorientante per la persona che vive questa esperienza formativa. Come fare allora per ridare coerenza e continuità ai diversi ambiti della formazione? Come fare per creare un sistema sinergico e rispondente ai bisogni della collettività avendo come obiettivo quello di insegnare a “apprendere ad apprendere”?

Una risposta è quella di creare una serie di dispositivi per riconoscere, trasferire e valicare le esperienze formative individuali e collettive, realizzate nei diversi contesti. Infatti, come sosteneva Dewey, il percorso euristico della ricerca pedagogica si sviluppa oltre che nello schema teoria-prassi-teoria, anche in senso inverso: la prassi costituisce la prima fonte di problemi irrisolti e questioni aperte che inducono all'elaborazione di ipotesi teoriche, la cui validità è rintracciabile nella dimensione dell'esperienza (Striano, 2004). La ricerca in pedagogia quindi ha inizio nella misura in cui, prendendo atto di una situazione come problematica, si avvia un percorso di riflessione che conduce a formulare delle ipotesi e tradurle sul piano empirico ad osservarle e a valutarne la validità. Questa sinergia

aiuterebbe forse la scuola a fare quel cambiamento non formale, ma anche sostanziale a cui è sfuggita in tutti questi anni. Per fare ciò servono figure altamente professionali e qualificate, che possano svolgere una funzione di interfaccia sociale, poiché esercitano una funzione di raccordo tra domanda e offerta formativa e di mediazione tra individui e saperi. In un saggio di Dewey del 1929 troviamo:

Nessuna disciplina può fornire regole dirette per l'azione didattica in quanto nessuna situazione formativa è identica ad un'altra e completamente precedibile.

Introduzione

Come esposto nella premessa, la storia della pedagogia è fatta di tappe importanti soprattutto nel '900, di cui l'ultima, la più recente, vede l'affermarsi di parole chiave come "formazione" e "comunicazione". Nella misura in cui si concepisce il bambino, o meglio la persona in genere, nella sua complessità e unità di corpo, emozioni ed affetti, oltre che di mente e di successo professionale, la scuola – il nido compreso – ed altri ambienti di formazione possono diventare importanti punti di riferimento per la crescita dell'individuo, facendosi interpreti di modelli a sostegno della famiglia, uguali, alternativi o complementari. Si tratta di luoghi dove si lascia spazio e si coltiva l'espressione di se stessi, la presenza, l'ascolto reciproco, la partecipazione, il confronto, il gioco. Quindi luoghi di comunicazione autentica ed esempio di democrazia.

Il riferimento è duplice. Da una parte ricordo il movimento della "psicologia di comunità" nata negli anni '70 in America (di cui un esempio è il modello GAB dell'analisi transazionale di Eric Berne) e la "psicologia umanistica" intesa secondo Maslow come "psicologia della salute" ad integrazione della "psicologia della malattia". Nel 1949 l'Organizzazione Mondiale della Sanità definiva così il concetto di salute:

La salute è uno stato di benessere fisico, mentale, sociale e non solo l'assenza della malattia o infermità.

A proposito di formazione e salute, Edgar Morin ha parlato di "trinità umana", cioè di un triangolo composto da tre vertici: individuo, società e specie. Se il progresso ha portato importanti risultati di

privatezza e di benessere materiale sul piano individuale, ciò non si può dire riguardo la comunità e la specie umana. Il prezzo che paghiamo in termini di isolamento e di smarrimento interiore dell'essere umano è alto. Già Socrate ammoniva che bisogna occuparsi dell'anima e non solo del corpo e dei soldi (Galimberti, 2004).

Dall'altra parte, trovo come riferimento i diritti della Convenzione dell'Infanzia e dell'Adolescenza (ONU 1989), ed altri importanti documenti anche nazionali, come la Carta Costituzionale, a cui si ispirano diverse realtà sociali che diventano a volte applicazione piena dei principi teorici. Altre volte, invece, accade che quest'ultimi rimangano enunciati sterili e lontani dalla vita del cittadino ed anche dai banchi della scuola. Le prime realtà sopra descritte sono spaccati della società, istituzioni ed associazioni che esistono e che ho avuto la fortuna di frequentare e conoscere in questi ultimi anni.

Si tratta di luoghi come la Casa Bambini dell'Istituto degli Innocenti, l'Arciragazzi di Firenze, gli incontri di linguaggio espressivo della Dott.ssa Alberta Bigagli, scrittrice, poetessa e psicopedagoga, ideatrice del metodo "tu parli io scrivo" che opera da più di trent'anni in ambienti diversi, i più disparati, dalla scuola ai circoli culturali, dagli ospedali ai carceri (alcuni esempi sono: l'ex manicomio di San Salvi, l'Ospedale Psichiatrico Giudiziario di Montelupo, il ricovero di Montedomini, il carcere di Solliccianino, il supercarcere di Prato); infine la Scuola degli Adulti dove da oltre un ventennio il Prof. Giuseppe Nibbi conduce i Percorsi di Educazione Permanente degli dal titolo "Storia del pensiero umano".

Una volta ripresi gli studi universitari nell'area pedagogica, ed iniziato il tirocinio presso alcune Scuole dell'Infanzia, ho notato che la mia

ricerca, iniziata molti anni fa e poi germogliata nelle attività sopra descritte, stava acquisendo la forma di un cerchio che gradualmente si chiudeva: ciò che avevo vissuto in diverse situazioni e contesti, insieme a educatori e formatori, era l'applicazione, in tanti aspetti, di ciò che stavo studiando sui libri.

Da qui è nato dentro di me il desiderio di andare alla ricerca del “comune denominatore” tra le esperienze da me vissute e la teoria studiata, cercando di individuare i punti in comune e ipotizzando quindi la presenza di un metodo comune e più efficace di altri.

Quale deve essere allora l'atteggiamento dell'adulto nei confronti del bambino per aiutarlo a crescere in modo “sano”? Come devono porsi i genitori, gli educatori e gli adulti in genere per favorire la partecipazione dei bambini, quindi contribuire a formare un cittadino consapevole? Quali sono i modi per facilitare la partecipazione, l'agire, il fare con responsabilità, quindi la pratica della democrazia?

Il “metodo” indica una strada da percorrere come ricorda l'etimologia del termine (ὁδός = strada e μετά= fra, assieme a, oltre), che può essere spunto di riflessione in molte realtà, dalla scuola all'extra-scuola, dalle associazioni di volontariato alla famiglia, poichè riguarda comunque il rapporto adulto-bambino ed il progetto di formazione di cui sono responsabili tutti i soggetti della comunità, sia in senso orizzontale che verticale.

La mia ricerca si sviluppa in un terreno ampio ed ambizioso per me, all'interno del quale si stagliano paradossi costituenti il *corpus* della pedagogia e del dibattito scientifico: libertà e costrizione della persona nel processo di formazione, natura e società, identità e modelli da seguire.

Inizio questo mio lavoro prendendo in esame i principi di alcuni metodi della *psicologia umanistica* e dell'*educazione socio-affettiva*, studiati durante il mio percorso universitario all'interno del corso di "psicopedagogia", dopodiché parlerò della realtà del *volontariato* e dell'*associazionismo giovanile*, sia in senso diacronico che sincronico. Ripercorrerò quindi il tracciato storico di queste realtà dell'extra-scuola e andrò alla ricerca dei loro possibili significati, oggi.

Infine, facendo riferimento all'esperienza fatta in *Arciragazzi Firenze* e grazie alle testimonianze di alcuni membri del Consiglio Direttivo Nazionale Arciragazzi e di alcuni formatori, metterò a confronto teoria e pratica, nella metodologia educativa, cercando di cogliere *aspetti comuni* e ricercando un *metodo* efficace nelle realtà dell'extra-scuola.

CAPITOLO 1. La psicologia umanistica e l'educazione socio-affettiva

1.1 I metodi della psicologia umanistica

La *psicologia umanistica* si è affermata negli Stati Uniti negli anni '60-'70 ed è considerata la “terza forza” della psicologia, perché si è sviluppata dopo il comportamentismo e la psicoanalisi (Rogers, 1983). Cambiare la società attraverso la valorizzazione e il rispetto delle persone e la forza dei fatti e dei risultati sono l'obiettivo di questo approccio della psicologia, detto appunto umanistico.

Nel campo pedagogico essa mira a comprendere la concretezza dei fatti e dei vissuti delle persone, per rispondere fattivamente ai loro bisogni e alle loro aspettative, e lo fa sottolineando la responsabilità dei singoli e della collettività nel comprendere, rispettare e facilitare i processi di sviluppo e di maturazione delle persone.

Inoltre pone fiducia nella capacità di ogni persona di realizzare il suo processo di attualizzazione, ricerca e convalida, tramite la verifica.

Le persone infatti non si limitano a reagire all'ambiente all'interno di un semplice processo di stimolo-risposta come vuole la corrente comportamentista, ma esse sono attive, creative e dinamiche; hanno la capacità di rispondere in modo intenzionale e significativo ai condizionamenti biologici, psicologici e sociologici.

Si tratta di un movimento che parte dal basso, dal singolo per unire poi gli sforzi di coloro che vogliono portare avanti nella società un modello centrato sulla persona.

L'Educazione socio-affettiva ha come riferimento l'*Approccio Centrato sulla Persona* della Psicologia Umanistica, nella misura in

cui cerca di tradurre in pratiche di vita i principi di rispetto e di valorizzazione della persona in contesti diversi, quindi nei fatti e nei risultati.

Ecco allora che alla scuola viene richiesto di considerare i suoi allievi non come “tabula rasa”, ovvero teste su cui incidere delle conoscenze, ma persone nella loro completezza. La richiesta è che bambini e bambine vivano la scuola con la totalità del loro essere e che ci stiano bene. Ciò significa tenere conto dell’evoluzione psicologica del singolo e porsi anche come strumenti attivi affinché gli alunni possano apprendere le materie come esprimere le proprie emozioni e gestire una discussione.

Con il termine “Educazione socio-affettiva” si intende quindi quella parte del processo educativo che si occupa di sentimenti, emozioni e comportamenti degli studenti. Pone attenzione allo sviluppo personale tramite la promozione dell’autostima e del sentirsi bene nella propria pelle, e allo sviluppo sociale dell’individuo favorendo le capacità di stare bene con gli altri. La sua attenzione quindi si può sintetizzare in due dimensioni specifiche, che Gardner chiama intelligenza intrapersonale e intelligenza interpersonale. Questo perché le competenze cognitive e affettive sono collegate tra loro, ovvero i sentimenti degli studenti verso se stessi, verso gli altri e infine verso le materie, possono influenzare il loro rendimento come lo fanno le loro abilità. In altri termini, la serenità di stare in un gruppo che soddisfi i bisogni di accettazione e affiliazione, ci permette di affrontare meglio lo sforzo cognitivo dell’apprendimento in modo efficace.

L’educazione socio-affettiva ha l’obiettivo di migliorare la conoscenza di sé e di facilitare la comunicazione nel gruppo, favorendo competenze che permettano di affrontare meglio i problemi

in famiglia, a scuola, con gli amici, attraverso una conoscenza ed una comprensione più profonde di se stessi e dell'altro.

Le metodologie e l'ordine di problemi sono vari e coinvolgono insegnante e allievo, come pure possono riguardare genitore e figlio, adulto e bambino.

L'educazione socio-affettiva affronta tre ordini di problemi:

- il rapporto insegnante-classe
- il rapporto bambino-bambini
- il rapporto del bambino con se stesso

Nei paragrafi successivi svilupperò il primo punto, mentre qui sotto espongo due tecniche riguardanti gli altri due argomenti, in maniera sintetica.

Lo strumento privilegiato per affrontare il rapporto bambino-bambino è il "circle time", il tempo del cerchio, il cerchio magico. Esso riguarda la relazione bambino-bambino. Si tratta di un gruppo di discussione centrato sul compito e consente agli alunni di vivere un'esperienza utile per conoscersi l'un l'altro, per acquisire le capacità di un partecipante a gruppi di lavoro, grazie alla presenza dell'insegnante - facilitatore.

Il conduttore è chi per primo si è formato per esprimere accettazione e sostegno, per sollecitare senza costringere chi non vuole parlare, per sostenere chi desidera esprimere le proprie idee, per garantire che tutti abbiano la possibilità di partecipare, anche con forme comunicative diverse.

Si tratta quindi di seguire comportamenti volti a promuovere sul piano individuale accettazione, sicurezza, fiducia in se stessi e negli altri, capacità di affrontare situazioni di stress emotivo, e sul piano

interpersonale collaborazione, solidarietà, mutuo rispetto, riconoscimento e inclusione delle diversità.

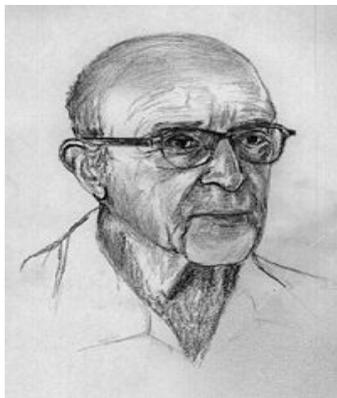
Una sorta di alfabetizzazione socio-affettiva dove i bambini prendono contatto con la dimensione dei loro sentimenti e della vita di gruppo.

L'aspetto di relazione con se stessi può essere affrontato invece attraverso la metodologia dell'educazione corporea. Essa viene intesa non tanto come stimolo per l'apprendimento (psicomotricità), quanto esperienza importante a livello di emotività. Il corpo è veicolo di contatto con l'ambiente e con gli altri. Torna anche qui il principio secondo cui l'individuo viene considerato non una dicotomia di mente e corpo priva di emozioni, ma come un tutto unico.

1.2 I principi del metodo Rogers

Carl Rogers (figura 1.1), psicologo americano del ventesimo secolo, è stato uno dei fondatori del movimento di psicologia umanistica determinando una profonda trasformazione nel campo della psicologia, nonostante la diversità di pensiero diffuso ai suoi tempi.

Figura 1.1: fotografia di Carl Rogers



All'interno del movimento umanistico, troviamo il suo paradigma, fatto di tre pilastri: filosofia, scienza e arte (figura 1.2) L'obiettivo è quello di ricercare un'integrazione armoniosa delle tre componenti, un obiettivo quindi ambizioso e difficile da mantenere considerando i pilastri costituenti, sempre in movimento.

Dal pilastro della filosofia, si evince che l'essere umano è concepito come nucleo positivo, e non come una bestia selvaggia da domare o essere concepito nel peccato; come sviluppo progressivo, costruttivo, degno di fiducia. Qui vi è anche una dimensione traspersonale,

raggiunta tramite la massima personalizzazione dell'esperienza, e riassunta poi in un paradosso: "Ciò che è più personale è anche universale" (Rogers, 1983). Dalle potenzialità del singolo germoglia l'amore e il rispetto dell'universo.

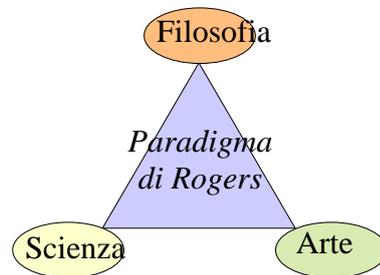
Questa filosofia si esprime poi in una pedagogia che considera l'educazione come un processo essenzialmente autogestito. Non è l'insegnante che guida l'alunno, ma è il processo interno, il "demone socratico" con cui entrano in contatto sia alunno che insegnante.

Filosofia, pedagogia e didattica affermano il primato dell'apprendimento sull'insegnamento, dall'interiore all'esteriore. Gabriella Mistral, poetessa e maestra cilena afferma: "La finalità è rendere di spirito una scuola di mattoni".

Questa concezione, secondo Rogers, deve sottoporsi alla riflessione epistemologica e alla verifica sperimentale. Di qui il principio rogersiano della verifica (*implementation*) per accertare la corrispondenza tra percezione del cambiamento dal punto di vista dell'educatore e reale cambiamento espresso dallo studente. Ecco allora il richiamo al contributo della scienza: libertà individuale e disciplina scientifica.

Infine l'arte. Nell'esperienza artistica si liberano energie ed emergono potenzialità inconsce, utili per una risoluzione diversa e creativa dei

Figura 1.2: il paradigma di Rogers



problemi. L'arte coinvolge la persona nella sua interezza, mette in gioco la totalità della persona rompe le abitudini e gli schemi operativi che impediscono il cambiamento del sé.

La scuola che facilita l'ingresso nell'area dell'esistenza artistica, è quella che stabilisce relazioni centrate sulla persona, quella che crede nel potenziale creativo, quella che incoraggia l'espressione, il rispetto della sensibilità individuale, e della complessità dei vissuti interiori, quella dove l'ascolto è più importante dell'insegnamento, l'apprendere è più apprezzato del sapere, e infine la greca bellezza-bontà (*kalòs kai agatòs*, καλὸς καὶ ἀγατὸς) è più amata del successo e del potere.

L'approccio centrato sul cliente

Dall'esperienza come psicoterapeuta Rogers trae ed elabora una sorta di corollario di scoperte e di insegnamenti che gli saranno utili successivamente per sviluppare un metodo terapeutico proprio. Considero questi insegnamenti significativi per un duplice motivo: per il contenuto e per la forma (l'esprimersi in prima persona è prassi usuale di Rogers). Li elenco:

1. Mi sono reso conto chiaramente che non produce alcun frutto, a lungo andare, nei rapporti interpersonali, comportarsi come se si fosse *diversi da come si è*.
2. Constato di essere più efficace quando *posso ascoltarmi con accettazione* e posso essere me stesso.
3. Ho constatato che ha un grande valore il momento in cui posso premettermi di *capire un'altra persona*.
4. Ho scoperto che arricchisce aprire delle vie per mezzo delle quali gli altri possano *comunicarmi i loro sentimenti*, i loro mondi percettivi personali.

5. Ho tratto molte soddisfazioni dal fatto di poter *accettare un'altra persona*.
6. Più sono *aperto* alle realtà presenti in me e negli altri, meno mi trovo desideroso di adagiarmi su “cose stabilite”.
7. Posso fidarmi della mia *esperienza*.
8. La *valutazione* degli altri non mi serve da guida.
9. L'esperienza è per me la maggior autorità.
10. Ho piacere nello scoprire l'ordine dell'esperienza.
11. I *fatti* sono amici.
12. Ciò che è più *particolare*, è più *generale* (come sosteneva Anassagora nella sua teoria filosofica dei *contrari*).
13. Nella persona vi è una forza che ha una direzione fondamentale *positiva*.
14. La vita, nel suo aspetto migliore, è un *processo fluido* e mutevole in cui niente è statico (questa affermazione ricorda il principio filosofico del *panta rei* di Eraclito).

Da qui muove la ricerca di Rogers che individua un metodo fatto di condizioni necessarie e sufficienti per provocare una modificazione significativa e costruttiva della personalità.

Gli individui hanno in se stessi ampie risorse per auto-comprendersi e per modificare il loro concetto di sé, gli atteggiamenti di base e gli orientamenti comportamentali. Queste risorse possono emergere quando può essere fornito un clima definibile di atteggiamenti psicologici facilitanti (Rogers, 1983).

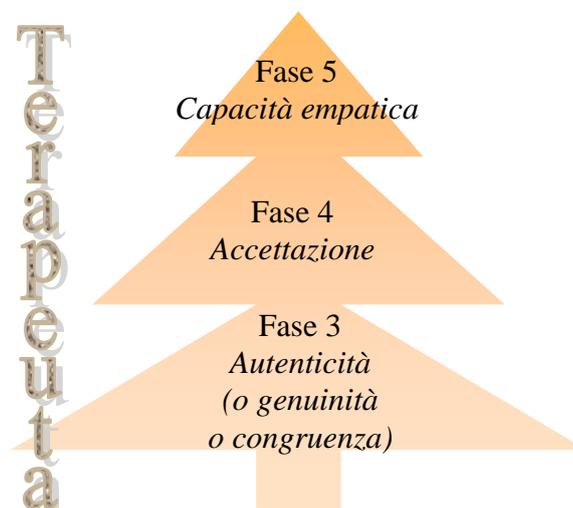
Il metodo di Rogers è un processo fatto di sei fasi.

1. Due persone sono in contatto psicologico.

2. La prima (il cliente) è in uno stato di incongruenza, di vulnerabilità, o ansia.
3. La seconda persona (il terapeuta) è in uno stato di congruenza, cioè nella relazione è profondamente, liberamente, autenticamente se stesso, quindi è presente a se stesso e agli altri.
4. Il terapeuta prova dei sentimenti di considerazione positiva incondizionata nei confronti del cliente.
5. Il terapeuta prova una comprensione empatica del sistema di riferimento interno del cliente e si sforza di comunicare al cliente questa esperienza.
6. Si verifica una comunicazione su due piani: comprensione empatica e accettazione positiva incondizionata del terapeuta per il cliente.

Nelle condizioni da 3 a 5 vengono declinati gli atteggiamenti del terapeuta che sintetizzo qui sotto e che subito dopo vado ad approfondire (figura 1.3).

Figura 1.3: le tre fasi del metodo Rogers relative al terapeuta



○ *Autenticità del terapeuta (chiamata anche genuinità o congruenza)*

Significa essere se stessi, esprimere i propri sentimenti positivi e negativi, non recitare un ruolo. Rogers parla di “essere in contatto con se stessi e con gli altri”, parla di presenza a se stessi.

Non è possibile seguire il verbatim “Non fare come faccio, ma come dico!”. Nei momenti in cui l’autenticità di un individuo incontra l’autenticità dell’altro, ha luogo una memorabile “Relazione Io-Tu”, come la chiama Martin Buber. Un simile profondo incontro si verifica a volte, di quando in quando, e ciò ci dice che stiamo vivendo come esseri umani.

○ *Accettazione positiva incondizionata*

Significa considerazione positiva, accettazione, preoccupazione e valorizzazione dell’altro, sempre e comunque. Il terapeuta accetta tutti i sentimenti espressi dal cliente; tanto quelli negativi, “cattivi”, pieni di paura e di dolore, difensivi e anormali, quanto quelli “buoni”, positivi, maturi, fiduciosi, sociali. Ovvero apprezza comunque la persona e non ha un atteggiamento di valutazione selettiva. Ciò non vuol dire che deve approvare tutti i suoi comportamenti o affermazioni, ma li accoglie, li abbraccia, li accetta appunto. Lo psicologo americano parte dall’assunto che prendersi cura del prossimo non vuol dire controllare l’altro o tollerare l’altro perché è uguale a me, ma vuol dire apprezzarlo perché è diverso da me.

○ *Comprensione empatica*

È la capacità di capire ciò che sente l’altro, senza valutare né giudicare emozioni o sentimenti. Sentire il mondo interiore dell’altro come se

fosse il nostro, senza mai perdere di vista questa condizione del “come se”. Sentire le emozioni dell’altro senza aggiungervi le nostre.

Alla base di questo atteggiamento, c’è la capacità di saper ascoltare, di un ascolto cosiddetto “attivo”: qui si raggiunge un’adeguata corrispondenza fra i livelli di sentire, comprendere e comunicare, presupposto per impostare una buona relazione interpersonale.

Rogers scrive: “Lascio essere le persone ciò che sono!”. E aggiunge:

Le persone sono meravigliose come i tramonti se io le lascio essere ciò che sono.... Diciamo forse di fronte ad un tramonto: “Addolcire un po’ l’arancione sull’angolo destro, mettere un po’ più di rosso porpora alla base, ed usare tinte più rosa per il colore delle nuvole”? Non tentiamo di controllare un tramonto, lo ammiriamo nel suo dispiegarsi (Rogers, 1983).

Dal processo di valutazione del bambino e dell’adulto ad un nuovo tipo di universalità dei valori

Oltre alle conoscenze teoriche, Rogers sostiene apertamente che ci sia bisogno della volontà e della determinazione per portare avanti l’umanizzazione delle nostre istituzioni educative (Rogers, 1983).

Interrogandosi su cosa sarà il futuro, egli trova una risposta nell’ideogramma cinese: lo stesso ideogramma significa “crisi” e allo stesso tempo “opportunità”. Rogers dice che occorre essere consapevoli di una dozzina di realtà e non essere avvolti in un bozzolo di certezze! Infatti, non essendoci una realtà oggettiva, possiamo conoscere il mondo solo così come lo percepiamo. Si tratta quindi di una realtà visibile solo nelle sue ombre, per riprendere il mito della caverna di Platone, e non più di un universo noto e sicuro, come si è creduto che fosse per secoli prima della rivoluzione scientifica e delle successive scoperte. Oggi dunque possiamo avere solo delle isole di

certezze, come ha detto Morin, ed una di queste è certamente il cambiamento.

È all'interno di questo scenario, un panorama fatto di conoscenze relative e di continuo cambiamento, che Rogers affronta il problema dei valori analizzando il processo di valutazione del bambino e dell'adulto. Tutto muta anche i valori. Il bambino quando entra in rapporto con il mondo, apprezza o rifiuta le esperienze a seconda che abbiano o meno valore per la realizzazione del sé. In questo segue la sua base organismica di valutazione. Durante la crescita, perdiamo questa capacità diretta per arrivare a comportarci secondo certe modalità e perseguire certi valori che ci assicurano approvazione sociale. Per ottenere l'amore, abbandoniamo il nostro "processo di valutazione". Abbiamo posto il centro della nostra vita negli altri. Durante la vita o la terapia abbiamo la possibilità di continuare la nostra crescita psicologica elaborando un modo di concepire i valori che partecipa della immediatezza e della fluidità proprie del bambino, ma che nella sua complessità le supera molto. Torniamo così ad essere il centro di ogni valutazione, preferiamo le esperienze che a lungo termine ci migliorano ma allo stesso tempo ci fidiamo della saggezza del nostro organismo.

Nella misura in cui i soggetti entrano in contatto con questo processo di valutazione presente in loro, giungono a valorizzare le stesse mete. Diviene possibile allora individuare un nuovo tipo di universalità dei valori, quando gli uomini muovono verso la maturità psicologica e si aprono alla propria esperienza attuale.

Ecco che l'uomo moderno, di fronte al crollo dei valori tradizionali, può scoprire (o riscoprire) valori nuovi e universali capaci anche di

dargli un ancoraggio in un mondo così profondamente sconvolto dal punto di vista esistenziale.

Nuovi valori laici e universali sono il futuro, anche in paesi diversi, per individui psicologicamente “maturi” (spiegherò il concetto di individuo “maturo” nel seguente paragrafo).

La tendenza attualizzante

Rogers si chiede come mai l'uomo è così spesso in conflitto con se stesso, e come si può spiegare la discrepanza che si osserva spesso tra gli aspetti consci dell'uomo e le sue caratteristiche organistiche. La discrepanza è il disaccordo tra la percezione che il soggetto ha di sé e quanto sperimenta attualmente a livello organismico (Rogers, 1994). Tale fatto è provocato da percezioni distorte di sé e della propria esperienza derivate da giudizi di valore espressi da persone significative. La tendenza attualizzante promuove il completamento dell'organismo e contemporaneamente lo sviluppo e l'attualizzazione del sé, ma spesso il sé e l'esperienza dell'organismo si pongono in contrasto netto.

In natura questa tendenza è molto efficiente, basta pensare al caso di un bambino che se fa degli errori, li corregge per mezzo dell'autoregolazione. Questo tipo di comportamento diretto verso la preservazione e il miglioramento sembra essere la regola in natura, non l'eccezione. Per l'uomo sembra essere difficile portare alla coscienza il proprio modo di sentire, o meglio esso viene distorto a tal punto che egli si trova spesso estraniato dalla propria esperienza organismica. Nascono allora nevrosi (il sintomo è un atteggiamento autodistruttivo), le psicosi (incapacità di mantenere i contatti con la vita), i disadattamenti di ciascuno di noi (infelicità e divisione).

L'uomo sembra che a livello cosciente si sforzi di raggiungere una meta, mentre il suo organismo è teso in una direzione opposta.

Rogers offre una bella metafora per cercare di dare significato al concetto di coscienza: l'uomo e il suo funzionamento sono come una fontana piramidale (Rogers, 1970-1994, pag. 305); la coscienza è la luce riflessa anziché diretta o intermittente su questa grande fontana. L'amore dei genitori o di altre persone significative è un amore condizionato: è dato solo nella misura in cui l'individuo intrometta certi costrutti e certi valori, anche se non li percepisce come propri o degni di fiducia e amore. Questi costrutti, non essendo parte del processo naturale di valutazione, sono rigidi e statici. Il bambino tenderà allora a non prendere in esame il proprio processo di esperienza quando è in conflitto con tali costrutti, e si allontanerà così dal proprio sentire operando una scissione di se stesso. Se la scissione diventa grande, si può arrivare alla estraniamento da sé, come qualcosa di appreso, una canalizzazione anomala verso comportamenti parassiti della tendenza attualizzante. L'individuo diviene quindi condizionato, stimolato e rinforzato ad assumere comportamenti della società in cui vive, che possono essere perversioni rispetto alla direzione originaria della tendenza attualizzante.

Il rimedio a questa situazione è permettere alla persona di crescere e svilupparsi in un contatto autentico e fiducioso con la tendenza attualizzante. La strada può essere quella della terapia centrata sul cliente. L'armonia animale verrà allora preservata, oltre alla completezza e all'unità che, grazie alla tendenza attualizzante, porteranno verso una relazione più ricca e piena della vita.

Si parla quindi di soggetti psicologicamente “maturi”, cioè di persone che non hanno una significativa dissociazione o biforcazione. Oggi si parla anche di “adulthood”.

L'insegnamento centrato sullo studente

In uno dei suoi ultimi libri, Rogers sostiene che chi si affida all'ipotesi dell'approccio centrato sul cliente si trova sollecitato ad applicare questa ipotesi e questo metodo ad altri tipi di attività, quali ad esempio l'insegnamento (Rogers, 1989).

La creazione di un'atmosfera di accettazione, comprensione e rispetto è la base più efficace per facilitare qualsiasi forma di apprendimento, che va dalla terapia all'istruzione.

Il risultato di questo approccio infatti è una persona che non solo conosce meglio se stessa, ma è più capace di affrontare in modo efficace nuove situazioni.

Occorre dichiarare subito che l'istruzione che mette in pratica i principi della terapia centrata sul cliente ha un obiettivo preciso.

Lo scopo dell'istruzione non è quello di produrre tecnici ben preparati che siano disposti a eseguire ogni ordine dall'autorità impartita senza fare domande, bensì è quello di aiutare gli studenti a diventare individui che sono capaci di agire di propria iniziativa e sono responsabili delle proprie azioni, sono capaci di collaborare con altri, non agiscono per l'approvazione degli altri ma per i loro scopi, sono in grado di apprendere in modo critico e di adattarsi con flessibilità a situazioni problematiche. Nonostante la forma che può sembrare piuttosto tecnica, le ipotesi di base riguardanti l'insegnamento hanno carattere di provvisorietà in quanto ancora largamente da controllare

con ricerche. Esse presentano molte affinità con le ipotesi della terapia e sono le seguenti:

1. Non possiamo insegnare a un'altra persona direttamente; possiamo solo facilitare il suo apprendimento. Questa è una riformulazione del detto: "Posso portare un cavallo all'acqua, ma non posso costringerlo a bere".
2. Una persona impara in modo significativo solo le cose che percepisce come strettamente connesse con la conservazione o il miglioramento della struttura del sé. In psicologia, l'apprendimento viene definito come una modificazione permanente del comportamento, quindi un processo legato al sé, una traccia che rimane.
3. Le esperienze la cui assimilazione implicherebbe un cambiamento nell'organizzazione del sé tendono a essere evitate attraverso il rifiuto o la distorsione del loro contenuto simbolico. Pertanto la struttura e l'organizzazione del sé diventano più rigide in condizioni minacciose mentre le barriere si allentano in condizioni completamente prive di minaccia. Le esperienze concepite come incongruenti rispetto al sé possono essere assimilate solo se la persona è rilassata in modo da accoglierle.
4. Dai precedenti postulati, deriva che la situazione educativa che più efficacemente promuove un apprendimento significativo è quella in cui la minaccia è ridotta al minimo e viene facilitata una percezione differenziata del campo dell'esperienza.

A questo punto risulta di estrema importanza il ruolo del "leader" (Rogers lo chiama così), ed è possibile individuare una serie di suoi

comportamenti che favoriscano il movimento evolutivo del gruppo. Il leader

- si preoccupa di *regolare il clima* del gruppo in base alla sua fiducia che egli comunica in modi sottili al gruppo stesso;
- aiuta ad *esprimere e chiarire gli scopi e gli interventi* degli allievi, *accettandoli tutti* nei contenuti intellettuali e negli atteggiamenti emotivi, e facendo affidamento sul desiderio dello studente di realizzarli;
- rende *accessibili le risorse* che potrebbero servire per l'apprendimento, considerandosi egli stesso una risorsa flessibile;
- può proporre i propri punti di vista, *cambiando ruolo* nel momento in cui si è stabilito un clima di accettazione;
- esprime *atteggiamenti genuini*, cioè non fa “finta di”.
- *ascolta e si sforza di comprendere* interventi che esprimono sentimenti profondi, assumendo una *posizione neutra*, cioè senza giudizio.

Il problema della valutazione

Rogers affronta anche il problema della valutazione dello studente. Come valutarlo? Chi deve dire se lo studente ha fatto il massimo sforzo? Se gli scopi del singolo e del gruppo sono il nucleo centrale intorno al quale si organizza il corso e si struttura il lavoro dell'insegnante, e se lo studente trova durante il corso occasioni di apprendimento che favoriscano l'autorealizzazione, c'è una sola persona in grado di valutare fino a che punto gli scopi siano stati raggiunti: questa persona è lo studente. Ancora una volta siamo di fronte al carattere rivoluzionario di questo approccio all'istruzione.

L'istruzione tradizionale infatti ha come fulcro la valutazione fatta dall'insegnante o mediante test standardizzati e impersonali, una valutazione fatta dall'esterno.

Il momento della valutazione diventa così anch'esso occasione di crescita, e non di ansia, paura, timore di essere giudicato. Si tratta quindi di esprimere e raggiungere forme di compromesso tra l'insegnante e gli studenti.

Ecco alcuni esempi di autovalutazione in ambito universitario: la formulazione delle domande da parte degli studenti e la partecipazione degli stessi alla valutazione delle risposte; una discussione alla fine del corso e la presa in considerazione di tutte le opinioni; un giudizio di promosso o respinto a cui è seguito in caso di promozione l'autovalutazione del singolo che ha determinato il voto del lavoro svolto.

Mentre l'approccio tradizionale si basa sul credo "Non ci si può fidare dello studente", quello rogersiano fa affidamento sul desiderio dello studente di imparare tutto ciò che migliora il sé.

1.3 I principi del metodo Gordon

L'educazione socio-affettiva affronta tre ordini di problemi, come già evidenziato nel primo capitolo:

- il rapporto insegnante-classe
- il rapporto bambino-bambini
- il rapporto del bambino con se stesso

Per ogni tipo di situazione, sono state proposte in molti progetti avviati negli USA, tecniche diverse, che vanno dal metodo integrato di Gordon, al “circle time”, alla educazione psicoemotiva. Di quest'ultime due tecniche ho già parlato nel primo capitolo.

Qui parlerò del rapporto insegnante-classe, genitore-figlio, ed in genere adulto-bambino secondo il metodo integrato di Thomas Gordon, psicologo americano e allievo di Carl Rogers. Gordon è considerato un pioniere nel campo del *counseling* psico-pedagogico per la sperimentazione di corsi brevi per la formazione di “non professionisti” (Gordon, 1991).

Genitori, insegnanti, educatori, adulti in genere, anche quando sono mossi da buone intenzioni, spesso non riescono ad aiutare bambini e ragazzi, poiché si rapportano a loro in modo sbagliato, bloccando la loro creatività, la loro fiducia in se stessi, mettendoli sulla difensiva, quindi aumentando la loro dipendenza e paradossalmente alimentando un rapporto che va contro l'intenzione di favorire la loro crescita.

Essi non sono preparati a comunicare in modo efficace e a trovare soluzioni che siano diverse da quelle che producono un vincitore e un perdente.

Un fattore importante che determina il successo del rapporto adulto-bambino, di tipo didattico e non solo, è la qualità del rapporto docente-alunno, docente-discente. Ciò vuol dire che ciò che si sta insegnando è importante ma mai quanto il come lo si insegna.

L'insegnante quindi deve apprendere il modo corretto di rapportarsi al bambino/a, instaurando una relazione fondata sul reciproco rispetto.

Spesso il problema dell'insegnante è quello di mantenere la disciplina, il controllo, adeguandosi ora al modello dell'autoritarismo, ora a quello del permissivismo, e quindi darsi un ruolo. Secondo Gordon, è possibile impostare il problema in altro modo, non preoccupandosi di trovare un vestito più o meno autoritario, più o meno permissivo, quindi semplicemente apparire come si è, senza timore di mostrare anche le nostre paure, le nostre emozioni, e di parlare dei nostri errori.

Gli insegnanti possono allora avvalersi di tre tecniche che potranno portare benefici sia sul piano personale (conciliazione tra il sé reale e il sé ideale) sia sul piano interpersonale (rapporti più soddisfacenti con gli alunni) (figura 1.4).

Figura 1.4: tre tecniche nel rapporto adulto-bambino

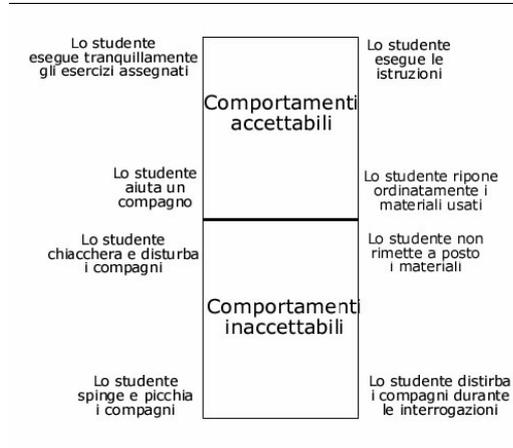


Gordon propone un modello a cui gli insegnanti (e gli adulti in generale, come ho già detto), possono rifarsi per affrontare i problemi che possono nascere in classe.

Ogni insegnante disegnerà un rettangolo che rappresenterà tutti i comportamenti possibili dello studente. Poi lo dividerà in due parti, ovvero tratterà una linea di divisione tra i comportamenti che riterrà accettabili e quelli inaccettabili. Questo rettangolo chiamato anche finestra perché mezzo di lettura dei comportamenti dell'alunno, è soggettivo e potrà variare a seconda del contesto e del tempo. Potremo avere quindi rettangoli che caratterizzano insegnanti più accettanti e rettangoli per insegnanti meno tolleranti. La linea di demarcazione può variare anche in base al bambino, ovvero lo stesso tipo di comportamento come ad esempio parlare con i compagni, può essere tollerato nel caso di un alunno e nel caso di un altro lo si critica. Quindi è altresì importante riconoscere che può esserci un margine di variabilità e di specificità nel rapporto tra docente-discente, a causa dei cambiamenti in se stessi, cambiamenti nell'altro, cambiamenti spazio-temporali. Qui sotto riporto la "finestra" di un docente A in un momento X, le finestre della sua oscillazione nell'arco della giornata, ed infine due insegnanti a confronto (figure 1.5, 1.6, 1.7).

Figura 1.5 e 1.6: esempi di finestre fatti da un insegnante di tutti i comportamenti possibili dello studente

Insegnante A



Insegnante A

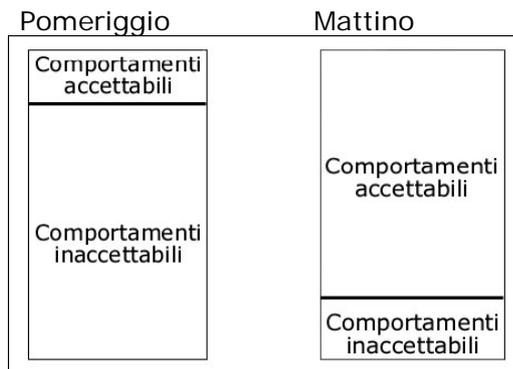
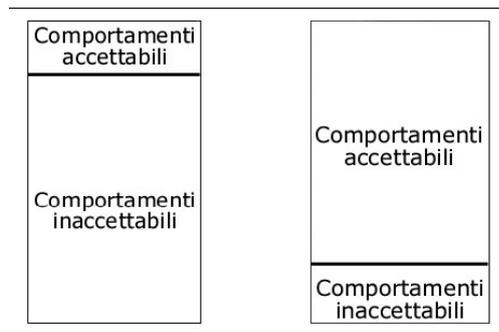
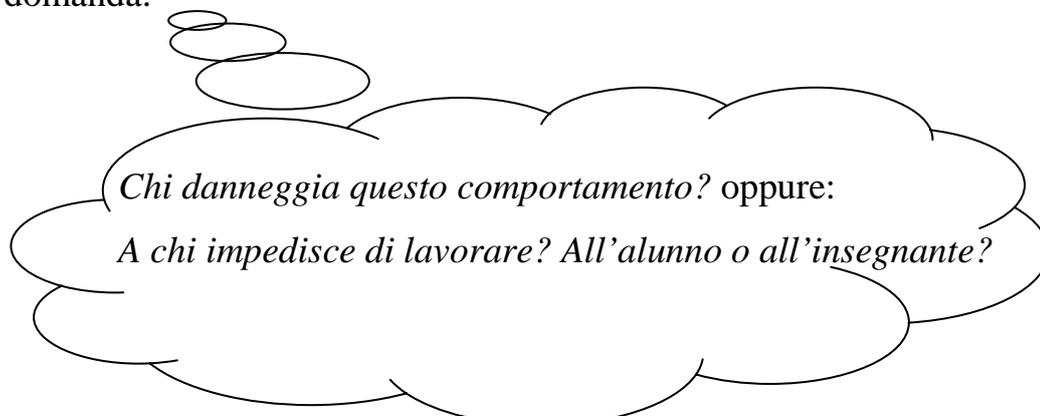


Figura 1.7: esempio di finestre fatto da due insegnanti di tutti i comportamenti possibili dello studente

Insegnante A Insegnante B



Sarà possibile segnare la linea di demarcazione e fare esempi che rientrino nell'uno o nell'altro rettangolo, dandosi risposta a questa domanda:



Questa risposta darà risposta anche alla domanda “Quale tecnica scegliere?”. Infatti se il problema è dell'alunno (comportamenti accettabili), si interverrà con la tecnica dell'ascolto attivo; se invece il problema riguarda l'insegnante, si ricorrerà al messaggio-io (tabella 1.1).

Tabella 1.1: tipologia comportamenti e tecniche associate

Comportamenti Accettabili =	Esprimono un problema per l'alunno, ma non recano danno (es. isolarsi, distrarsi)	→ Tecnica dell'ascolto attivo
Nessun problema =	Non esprimono né causano problemi	È la situazione ideale per l'insegnamento-apprendimento
Comportamenti Inaccettabili =	Esprimono un problema per l'insegnante, cioè impediscono un lavoro sereno	→ Tecnica del messaggio-Io

L'ascolto attivo (ovvero cosa fare quando i bambini hanno dei problemi)

Il primo passo importante per aiutare la persona che ha il problema (comportamento accettabile), è prestare attenzione a come comunichiamo. Infatti capita spesso di esprimere giudizi con il risultato che l'individuo si chiuda ancora di più in se stesso, si senta incompreso, peggiori l'immagine di sé. Quindi anche senza volerlo, commettiamo degli errori che peggiorano la comunicazione e la relazione con l'altro. Gordon definisce questo modo di comunicare come il linguaggio del rifiuto, dell'inaccettazione, che può essere classificato in dodici categorie, dodici barriere, dodici errori appunto! (tabella 1.2).

Il bambino o la bambina che vive una situazione di disagio psichico riceverà il messaggio "io sto sbagliando, io non vado bene", pertanto anziché aiutarlo/a, finiremo per rafforzare, con le nostre parole inadeguate, il concetto che c'è qualcosa che non va.

Come comunicare allora che lo accettiamo così come è?

L'accettazione è cosa diversa dalla approvazione, è terreno fertile che permette ad un debole seme di svilupparsi nel fiore che è contenuto in lui. Come un seme, un giovane ha in sé la capacità di sviluppo. L'accettazione ha in sé il potere di liberare queste potenzialità. L'accettazione va a toccare la persona e l'immagine ideale che essa ha di sé, va a incidere sull'essere, mentre l'approvazione riguarda il fare, ed è importante avere presente questi due piani e comunicarli ai bambini in qualche modo.

Accettare significa voler bene comunque, è amore incondizionato, vuol dire "comunicare" comunque anche se non si approva qualcosa del comportamento dell'altro.

Tabella 1.2: il linguaggio del rifiuto

<p><i>Linguaggio di offerta di una soluzione al problema:</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Dare ordini, comandare, dirigere.2. Minacciare, avvisare, mettere in guardia.3. Fare la predica, rimproverare.4. Offrire soluzioni, consigli, avvertimenti.5. Argomentare, persuadere con la logica.
<p><i>Linguaggio del giudizio:</i></p> <ol style="list-style-type: none">6. Giudicare, criticare, biasimare.7. Ridicolizzare, etichettare, usare frasi fatte.8. Interpretare, analizzare, diagnosticare.
<p><i>Linguaggio che cancella il problema:</i></p> <ol style="list-style-type: none">9. Fare apprezzamenti, manifestare compiacimenti.10. Rassicurare, consolare.
<p><i>Linguaggio della contestazione:</i></p> <ol style="list-style-type: none">11. Contestare, indagare, mettere in dubbio.
<p><i>Linguaggio dell'ironia:</i></p> <ol style="list-style-type: none">12. Cambiare argomento, minimizzare, ironizzare.

In pragmatica della comunicazione viene definito come patologica la comunicazione che non rispetta i primi due principi della

comunicazione (è impossibile non comunicare; ogni comunicazione è fatta di contenuto e modo/relazione), in quanto produce disconferma (mentre il rifiuto equivale a dire: “Hai torto”, la disconferma dice: “Tu non esisti”) (Watzlawick, 1971).

Il sentirsi accettati è senz’altro la forza terapeutica più potente che si conosca. Per questo è importante usare il linguaggio dell’accettazione. L’insegnante, l’educatore, il genitore, lo psicologo può imparare a comunicare l’accettazione, acquisendo anche delle tecniche specifiche di comunicazione.

Il linguaggio dell’accettazione si traduce con l’ascolto attivo e consta di quattro momenti:

1. SILENZIO PASSIVO
2. MESSAGGI DI ACCOGLIMENTO
3. INVITI CALOROSI
4. ASCOLTO ATTIVO

Il non dir niente comunica accettazione, infatti prima di saper parlare è necessario ascoltare. Il silenzio, o ascolto passivo, è un efficace messaggio non verbale che può portare gli studenti a sentirsi veramente accettati e incoraggiati a confidarsi ulteriormente (SILENZIO PASSIVO).

Il silenzio da solo però non prova che stiamo ascoltando davvero. Perciò può essere utile nelle pause, dare dei cenni verbali e non per provare che stiamo prestando attenzione (annuire, ridere, chinarsi in avanti, sono degli esempi del movimento del corpo, oppure dire “oh”, “capisco” sono esempi di espressioni verbali) (MESSAGGI DI ACCOGLIMENTO).

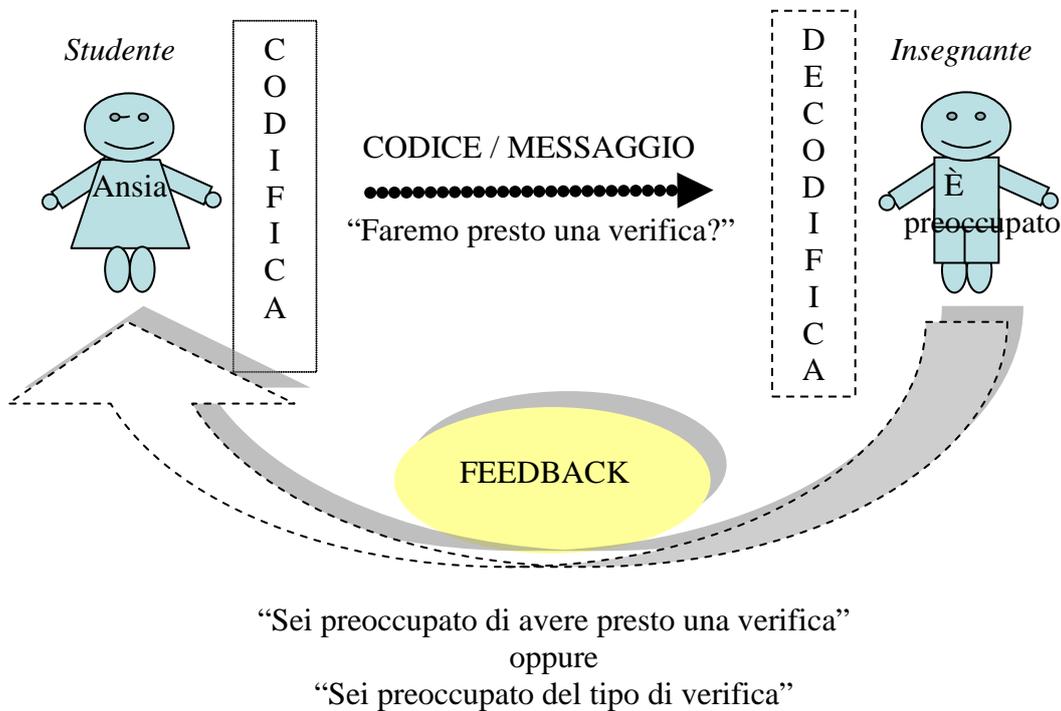
Quando gli alunni hanno bisogno di essere ulteriormente incoraggiati, possiamo utilizzare frasi del tipo: “sono molto interessato, continua”, “Vorresti dirmi qualcosa di più su questo problema?”. È importante notare che si tratta di affermazioni o domande che non contengono alcuna valutazione relativa a ciò che viene detto (ESPRESSIONI FACILITANTI).

Ma l’ascolto prestato in questi termini è sufficiente per chi parla? No, occorre oltre che ascoltare e dare prova della nostra attenzione, anche comprendere e comunicarlo. Mentre i primi tre sistemi di ascolto sono definibili come momenti passivi, il quarto è chiamato ascolto attivo in quanto richiede molta più interazione e prove (*feedback*) che chi sta ascoltando abbia sentito e capito (ASCOLTO ATTIVO).

Per apprezzare il significato dell’ascolto attivo, occorre fare riferimento ad alcuni principi della comunicazione.

La persona comunica qualora ha un bisogno, perché qualcosa sta accadendo dentro di lei. Parlare vuol dire tradurre ciò che sta accadendo dentro se stessi, e che può essere comunicato anche tramite il linguaggio del corpo. Il processo può essere rappresentato con un grafico, dove i due interlocutori sono disegnati con due cerchi, all’interno dei quali si manifesta il proprio bisogno e all’esterno dei quali invece c’è il processo di codifica per l’interlocutore emittente, e la decodifica per l’interlocutore ricevente (figura 1.8).

Figura 1.8: processo dell'ascolto attivo



È interessante notare il passaggio del “feedback” ovvero il processo di rispecchiamento e di interpretazione del segno, che è definito anche come ascolto attivo e che costituisce l’ultima fase del processo della comunicazione efficace. Chi riceve la parola trasmessa, dovrà nuovamente tradurla in sentimento per comprendere ciò che l’emittente voleva dire. L’ascolto attivo si serve del linguaggio, ma essendo la verbalizzazione della decodificazione, non esprime giudizi ma accettazione. Dalla pratica dell’ascolto attivo, trarranno vantaggio sia l’insegnante che l’alunno: l’uno in stima l’altro in sicurezze e autonomia. L’insegnante quindi usa l’ascolto attivo quando il bambino comunica di avere un problema, evitando gli errori di comunicazione. È importante sottolineare che l’ascolto attivo non rispecchia le parole ma i sentimenti, quindi non ripete il messaggio ma riflette la sua essenza.

Il messaggio-Io (ovvero cosa fare quando i bambini creano problemi ai compagni e agli adulti)

Quando si presenta un problema che appartiene all'insegnante, si ricorre alla tecnica del "messaggio-Io".

Il 90 % degli insegnanti invia messaggi di confronto, che spesso producono effetti del tipo: resistenza al cambiamento, sensazione di essere considerato stupido, sensazione di essere ferito nell'orgoglio, colpevolizzato, costretto a difendersi, emozione di rabbia, o demotivazione.

Non che gli insegnanti vogliano produrre questi effetti, semplicemente riproducono ciò che i loro genitori e insegnanti hanno fatto con loro.

Specialmente sotto stress, questi codici sono usati in modo automatico, ovvero emergono dalla nostra memoria e vengono usati immediatamente.

I messaggi tipici degli insegnanti sono divisi in messaggi direttivi, messaggi repressivi e messaggi indiretti. Si tratta comunque di messaggi inefficaci, perché rispettivamente sono simbolo di "autorità", "attacchi allo studente" e "ambiguità", ovvero rimandano alle dodici barriere alla comunicazione.

È interessante notare a questo punto come tutte le barriere alla comunicazione contengano il pronome personale "Tu", ovvero nel confronto ci si concentra solo su una parte, quella dello studente.

L'uso dell'io invece pone l'attenzione sull'insegnante, infatti si parla di messaggi di assunzione di responsabilità.

Per capire la differenza tra il "messaggio-Tu" ed il messaggio in prima persona, facciamo di nuovo riferimento al modello di comunicazione citato nel paragrafo precedente (figure 1.9 e 1.10).

Figura 1.9: messaggi-Tu



Figura 1.10: messaggi-Io



La tecnica del “messaggio-Io” si attua in tre momenti:

1

Innanzitutto lo studente deve capire cosa provoca il problema all’insegnante, e capire qual è il comportamento inaccettabile, senza giudizio.

Es. “Quando vedo che non rimetti a posto pennelli e colori,

2

Poi lo studente deve porre attenzione all’effetto tangibile e concreto sull’insegnante provocato dal suo comportamento.

Es. → i pennarelli possono cadere a terra e macchiare il pavimento,

3

Infine l’insegnante esprime la sua reazione agli effetti, ovvero dichiara i sentimenti provati a causa di un comportamento inaccettabile.

Es. → allora io mi irrito”.

Problem solving (ovvero la via democratica alla risoluzione dei problemi)

Quando l'“ascolto attivo” ed il “messaggio-Io” non producono gli effetti desiderati e le esigenze degli interlocutori entrano in conflitto, Gordon propone la risoluzione dei problemi senza perdenti attraverso la tecnica del “problem solving”.

Di solito, in una controversia, chi impone il proprio punto di vista è vincente, di fronte all'altro che invece risulta perdente.

Gordon abbandona questa logica di vincente-perdente, e adotta un metodo che permette ad entrambe le parti di prendere parte alla ricerca di una soluzione che sarà quindi oltre che soddisfacente per tutti e due, anche “sentita e vissuta” in modo sereno.

Si tratta di dimenticare la vecchia diatriba che vede lo scontro tra due poli, l'autoritarismo da una parte e il permissivismo dall'altra, tra una scuola autoritaria ed una scuola permissiva.

Il metodo di Gordon è un processo. Insegnante e alunno collaborano per trovare una soluzione che possa rispetti le esigenze di entrambi. Per fare questo sono necessarie parecchie interazioni.

La tecnica del “problem solving” prevede sei tappe:

1. esporre con chiarezza i termini del problema
2. proporre le possibili soluzioni
3. considerare gli aspetti positivi e negativi di ogni proposta
4. scegliere le soluzioni più idonee per risolvere il problema
5. predisporre i mezzi di attuazione della soluzione scelta
6. verificare i risultati ottenuti

È importante evidenziare che la peculiarità di questo metodo sta nel considerare il conflitto come un accadimento “normale”, non distruttivo, anzi positivo, pertanto viene stimato come un problema da risolvere e se ne cercano attivamente le soluzioni.

Il processo di analisi e risoluzione del problema affrontato in questi termini concorre a rafforzare il rapporto insegnante-alunno, nella misura in cui entrambi cercano una soluzione che rispetti le esigenze reciproche e che incontri la loro soddisfazione.

Si tratta quindi di un processo “democratico” che produce sentimenti positivi, quali reciproco rispetto, collaborazione e non competizione, pensiero creativo di entrambe le parti, responsabilità e maturità.

Per concludere la metodologia di Gordon riguardo il rapporto insegnante-alunni, egli suggerisce determinati accorgimenti, come la stesura di un regolamento di classe e il dedicare dieci minuti al giorno all’ascolto delle confidenze di chi vorrà farne. Questo tempo viene chiamato “tempo relazionale”, diverso dal “tempo diffuso”, cioè il tempo delle attività/lezioni al gruppo e dal “tempo individuale”, cioè il tempo da dedicare alle attività che l’alunno preferisce.

Inoltre un altro accorgimento è quello di prevedere dei periodi brevi di riposo, o “tempi di quiete”.

Al fine di consolidare la relazione positiva e rafforzare l’identità del bambino sarà importante rafforzare i comportamenti accettabili anziché rimproverare chi disturba. Per esempio per ottenere silenzio in un momento di caos, sarà più efficace evidenziare chi si impegna in attività tipo la lettura o la scrittura, piuttosto che brontolare chi urla o impedisce di lavorare agli altri.

1.4 I metodi di Lumbelli e Rosenberg

La strategia della Pedagogia Verbale di Lumbelli

Riprendendo l'Approccio Centrato sulla Persona ideato da Rogers e approfondendo la tematica della "non direttività", Lucia Lumbelli, docente di psicopedagogia presso l'Università di Trieste, ha sviluppato un'ipotesi di comportamento verbale, un intervento chiamato "a riflesso" o "a specchio".

Partendo dalla convinzione che conta non ciò che si dice, ma ciò che si fa con le parole, Lumbelli cerca di rispondere a questa domanda: come faccio a dimostrare e testimoniare l'accettazione anche quando non comprendo? (Lumbelli, 1987).

Di qui lo sviluppo di un intervento, di una strategia comunicativa per far coincidere le richieste del ruolo istituzionale e gli atti comunicativi congruenti con gli atteggiamenti personali valutati positivamente. Non si tratta di elaborare tecnicismi, si tratta invece di trovare una combinazione personale tra l'autocontrollo nella comunicazione, l'autenticità e l'impegno sul piano degli obiettivi didattici.

Da una ricerca effettuata con bambini di 4-5 anni, è emerso un dato interessante: il rapporto di collaborazione favorisce il superamento dell'egocentrismo, fase del processo di crescita del bambino. Lo strumento utile a costruire un rapporto collaborativo, un rapporto fatto cioè di continuità e chiarezza, è un linguaggio comunicativo, di tipo non direttivo, che aiuterebbe quindi il decentramento del bambino.

Secondo Bernstein, infatti, il linguaggio ha due possibili codici, che fanno riferimento alla "performance" anziché alla "competence" di Chomsky:

- codice elaborato
- codice ristretto

Il codice elaborato è detto anche esplicito ed ha una forma dell'“io”. Riconosce le intenzioni e esplicita le relazioni causali. Per questo motivo è un codice che aiuta la solidarietà sociale e che va in direzione opposta al codice ristretto, un codice implicito, che si basa sul “noi”, sugli imperativi e su scelte fatte in base ai ruoli della famiglia.

Secondo Lumbelli è possibile evidenziare alcuni errori tipici della comunicazione, come:

1. *doppio legame*: la persona “privilegiata” comunica alla “vittima” una duplice informazione, cioè un doppio comando o ingiunzione tesi ad adottare due comportamenti contraddittori nel senso che se si obbedisce ad un comando si trasgredisce inevitabilmente l'altro e viceversa (es. “sii spontaneo!”);
2. *mistificazione*: attribuendo ad un'altra persona intenzioni ed esperienze che non sono sue, una persona nega innanzitutto e disconferma la vera realtà esistenziale dell'altro contribuendo alla formazione di un falso io dell'interlocutore (es. ragazza: “desidero fare la hostess per girare il mondo”. Insegnante: “tu vuoi fare il liceo linguistico per fare l'interprete!” Ragazza: “No, voglio girare il mondo!”. Insegnante: “Bene! Tu vuoi fare l'interprete e quindi fai il liceo linguistico perché ti dà degli studi finiti, e così puoi fare altro che l'hostess, puoi diventare corrispondente!”);

3. *risposta tangenziale*: si tratta di una risposta inadeguata all'intervento verbale cui si riferisce, frustrando l'interlocutore come in qualsiasi tipo di reazione disconfermatoria, accentuando un aspetto della situazione che ha carattere incidentale e che è marginale all'esperienza che l'interlocutore dimostra di avere della situazione (es. al bambino che entusiasta mostra una lumaca alla mamma, la madre dice: "Corri a lavarti quelle mani sporche!").

Un altro fenomeno tipico del comportamento verbale riguarda la mancanza di controllo del linguaggio. Ciò comporta il rischio di comunicare messaggi non intenzionali, quali aspettative, ingiunzioni e valutazioni, e conseguentemente la possibilità di non ricevere *feedback* (o conferma).

Questo fenomeno lo si riscontra spesso di fronte al problema dell'aggressività che possono manifestare i bambini. L'aggressività, qualsiasi sia la sua natura (teoria dell'innatismo e teoria dell'ambiente), si manifesta frequentemente a scuola, specialmente quando l'insegnante, anziché assumere un atteggiamento autoritario, dà libertà e spazio agli alunni.

È possibile dirottare l'aggressività senza causare frustrazione nell'alunno?

La risposta di Lumbelli risiede nella qualità della comunicazione, e si rifà ai principi della ricerca clinica di Rogers.

L'intervento dell'insegnante si basa quindi sull'"implementation" rogersiana, non su tecniche o metodi precisi, ma su una risposta definita "a riflesso".

Si tratta di un'azione che Lumbelli definisce anche “riformulazione”, e che si basa su due fasi:

- l'insegnante verbalizza il comportamento aggressivo del bambino, non fa domande, né interpreta;
- il bambino verbalizza l'ostilità e le cause di esso.

Non significa quindi ascoltare passivamente, né d'altra parte interpretare, né assumere la posizione di “chiarificatore”, dimostrando di sapere di più. Si tratta invece di avere disponibilità all'ascolto dell'altro, senza giudizio, ascolto delle parole e delle emozioni dell'altro. Si tratta quindi di capacità empatica.

Come applicazione di questa strategia, Lumbelli porta l'esperienza del “disegnare parlando e parlare per disegnare”. Qui viene sottolineata l'importanza del “cosa” e del “come” il bambino disegna, attraverso la verbalizzazione degli elementi del disegno e delle azioni nel disegnare, a testimonianza dell'accettazione e del riconoscimento dell'originalità della persona, quindi come prova di accoglienza.

La verbalizzazione serve anche per affrontare sia un eventuale blocco del bambino di fronte al compito, sia lo scoraggiamento del bambino di fronte ad un errore.

La Comunicazione Non Violenta di Rosenberg

Alla fine del secolo scorso si è sviluppata negli Stati Uniti e poi anche in Italia un'altra metodologia tesa alla risoluzione non violenta dei conflitti: si tratta della "Comunicazione Non Violenta" ideata da Marshall B. Rosenberg, psicologo americano fondatore del "The Center for Non violent Communication" negli Stati Uniti d'America, nonché collaboratore di Carl Rogers.

L'obiettivo è sempre quello di creare un luogo di incontro, uno spazio di ascolto, di crescita, di esplorazione, di parola, di silenzio di invito, per apprendere e riapprendere (Costetti).

La metodologia consiste nell'esprimere i nostri bisogni in modo onesto e senza criticare o insultare l'altro, e nell'intendere i bisogni dell'altro senza percepirvi alcuna critica o giudizio nei nostri confronti.

Anche Rosenberg sostiene che ci sono modi diversi di trattare verbalmente i bambini. In particolare egli parla di un modo per non mortificarli, ovvero di un modo per riconoscere i propri bisogni, per ricentrarsi e far emergere le ricchezze insite dentro ciascuno di noi.

Lo slogan è "Dare parola al corpo e corpo alla parola", e per questo Rosenberg elabora un metodo strutturato in quattro fasi:

1. Osservare i fatti ed esporli senza dare giudizi
2. Chiarire i nostri sentimenti
3. Esprimere i nostri bisogni e valori
4. Fare richieste precise e concrete

Si tratta di un metodo per raggiungere l'empatia, ovvero il contatto con i sentimenti dell'altro, e l'assertività, cioè la propositività al posto dell'aggressività o della passività.

Un metodo quindi per imparare l'arte del ringraziare: al posto del "Tu sei bravo", esprimo cosa "Io ho provato", quale bisogno mio è stato appagato nel dialogo con l'altro.

1.5 Comparazione dei metodi

I metodi di Gordon, Lumbelli e Rosenberg condividono con il metodo di Rogers il principio che la finalità prioritaria di un sistema educativo sia quella di aiutare un individuo ad educare se stesso. Educare nel senso di "far venire fuori", educazione nel senso di processo autogestito: all'educatore quindi spetta il compito di promuovere la realizzazione di un contesto educativo che faciliti tale processo.

Il percorso dell'educatore è quello di un paradossale apprendere a non fare: basta essere in modo autentico e congruente ciò che si è.

Davanti ad una scuola che "perde il pelo ma non il vizio", così dice Gordon (Gordon, 1991), ovvero che continua a modificarsi senza cambiare il contenuto di riferimento e le sue finalità, Gordon, Lumbelli e Rosenberg lanciano la loro proposta: la loro logica è quella del vinciamo insieme, del collaboriamo alla soluzione dei problemi che ostacolano il nostro sviluppo. Una logica quindi opposta a quella del "Datti da fare per non essere secondo a nessuno!", dei giudizi, dei voti, delle promozioni e delle bocciature, del chi vince e chi perde, quindi della competizione.

All'insegnante direttivo che è centrato sui contenuti, sul compito e sulla produttività, si sostituisce una "persona" che promuove l'espressione dei bisogni, delle idee, delle emozioni, partendo dal mettere in campo se stessa, non solo con le sue conoscenze ma anche e soprattutto con la sua parte di emozioni e sentimenti.

Per questo la centralità dell'interesse cambia spostandosi dai contenuti e dalle metodologie didattiche alla qualità della relazione, all'intenzionalità, ai processi di comunicazione e interazione, alla capacità dell'insegnante di facilitare gli alunni nella soluzione dei loro problemi e di essere congruente e trasparente nella ricerca di una soluzione ai suoi problemi. Quindi potremmo dire in sintesi una sensibilità ed una capacità di rendere sinergico un sistema complesso, come la scuola.

Per molti di noi il bisogno di sicurezza ipotizzato da Maslow non dipende più tanto dal possesso e della disponibilità di beni materiali, quanto dalla capacità di risolvere problemi sociali e umani.

Insegnare le tecniche di lettura, scrittura, numerazione, e anche le regole più complesse sintattico-grammaticali, retoriche e logico-dialettiche, per esempio, non è sufficiente per rispondere ai numerosi ed attuali bisogni socio-relazionali degli utenti. Gardner allarga quindi il concetto di intelligenza ed ipotizza un sistema fatto di sette intelligenze: spaziale, corporeo-cinestesica, musicale, logico-matematica, linguistica, intrapersonale e interpersonale.

Cambia radicalmente la concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento: insegnare non vuol dire più attuare iniziative calate dall'alto dei ministeri senza chiarezza rispetto ai tempi, alle persone e alle risorse disponibili; insegnare significa sviluppare dal basso un processo autogestito (apprendere ad apprendere) che parte dall'esperienza e che, anziché ricorrere a maestri o esperti, unisce gli sforzi di tutti coloro che tanto nella scuola quanto in altri contesti formativi cercano di portare avanti un modello centrato sulla persona. È evidente sempre l'ispirazione rogersiana: la tendenza attualizzante, la fiducia nel processo di maturazione della persona, autogestito.

Quindi, sempre nel clima rogersiano si promuove l'autofiducia, la creatività, l'autocontrollo e l'autodisciplina, il senso di autonomia e di responsabilità, la condivisione delle regole dalla loro definizione.

Se però Rogers ha valorizzato molto l'intuizione e la creatività anche in gruppi molto numerosi, Gordon, Lumbelli e Rosenberg hanno scelto un approccio più strutturato. Mentre Rogers sostiene il rispetto delle modalità personali, con la finalità unica di garantire un contesto più facilitante e rassicurante per il massimo sviluppo dell'autoconsapevolezza e libertà di espressione, Gordon, Lumbelli e Rosenberg si interessano di reperire delle metodologie e delle tecniche per l'acquisizione delle abilità interpersonali. Gordon per esempio ricorre a esercizi e metodologie come il *role playing*, i ricordi guidati, i metodi di rilassamento, i quadri sinottici ecc.

In altre parole, mentre per Rogers l'educazione e lo sviluppo sono un affare del tutto personale, che cambia da persona a persona e che trova la sua metodologia quindi nell'esperienza concreta, *hic et nunc*, per gli altri autori che pur mantengono fede ai principi della filosofia e pedagogia rogersiane, è possibile pensare un *setting* educativo strutturato fatto di tecniche di programmazione che non sono altro che la parte visibile dell'iceberg dei valori di fondo.

Questi autori quindi concordano con Rogers sulle condizioni necessarie per facilitare lo sviluppo della tendenza attualizzante, ma si chiedono quale sia la via più breve per apprenderle in modo efficace.

“Il modo di essere” di Rogers diviene così “il modo di agire”.

Gordon sceglie infatti un *training* ed una metodologia didattica fortemente strutturata, che si basa su una tecnica cognitivista e gestaltica. Le attitudini terapeutiche sono tradotte in operazioni concrete e segmentate che sono il contenuto di *training* brevi sulle

abilità di comunicazione e di risoluzione dei conflitti interpersonali. Egli riesce così a rendere fruibili le conoscenze utilizzate in campo psicoterapeutico anche ai non professionisti delle relazioni di aiuto attraverso brevi corsi di formazione (il PET ovvero *Parent Effectiveness Training* e il TET cioè *Teacher Effectiveness Training*). Molti esprimono scetticismo sulla possibilità di apprendere in corsi brevi e strutturati la filosofia e le abilità necessarie per avere capacità di accettazione, empatia e congruenza. Si teme che tecniche proposte in modo programmato finiscano per contraddire l'essenza del messaggio rogersiano. Si tratta in realtà di vedere se esse continuano ad essere ancorate a boe profonde, cioè a valori, ad un modo di essere, oppure se si disancorano portando a credere di possedere un potere magico di cambiare le persone.

In pratica il problema può essere formulato in altro modo: come è possibile evitare il conflitto tra un modello fortemente strutturato e le qualità democratiche della relazione educativa tipiche dell'approccio centrato sulla persona?

La soluzione non è facile. Ogni educatore si orienterà, a seconda della persona che ha davanti e del contesto, ora verso il polo del rispetto del bisogno di autonomia, ora verso quello del bisogno di struttura, di sicurezza, di dipendenza. Con gli adolescenti poi questo approccio diventerà più complicato, poiché essi spesso esprimono questi bisogni in modo ambivalente.

Resta valida la fiducia nella tendenza autoformativa, e la convinzione che le tre condizioni che guidano il processo terapeutico (filosofia, scienza e arte) valgano anche per il processo educativo e che si incontrino per cementare i pilastri dell'educazione umanistica.

Tutti i metodi esposti hanno quindi alcune àncore in comune che seppur non visibili in superficie, ci sono e stanno salde nel fondale marino. Esse sono:

- Positività dell'essere umano
- Capacità di autorealizzazione della persona
- Accettazione incondizionata dell'altro
- Autenticità, ascolto di se stessi
- Ascolto dell'altro, empatia
- Attenzione alla comunicazione, senza giudizio
- Ancoraggio ai fatti e uso dell'esperienza

La differenza tra i metodi esaminati risiede nei diversi modi di strutturare e denominare i concetti suddetti che rimangono comunque *corpus* comune a tutti.

Le tecniche della psicoterapia a orientamento umanistico pertanto hanno lo scopo di aiutare una persona a superare uno stato di tensione psichica per riportarla ad una situazione di adattamento stabile, e tendono a sviluppare l'autopercezione, a liberare le risorse personali per chiarire il significato e lo scopo di un comportamento sintomatico e le azioni conseguenti alle proprie repressioni e ai sistemi di difesa. Le tecniche mirano a creare una situazione in continuo sviluppo, favorevole al cambiamento in modo da permettere alle persone di affrontare in modo nuovo i problemi che la vita pone, anche di giorno in giorno. L'uso della verbalizzazione per esprimere sentimenti ed emozioni è una procedura utilizzata in tutte le tecniche, sia individuali che di gruppo. La traduzione in parole di sentimenti e conflitti è già di per sé un successo indipendentemente dal modello di tecnica usato. Il

senso di questi metodi potrebbe essere riassunto in uno slogan: “Le emozioni non sono extracomunitarie, dovremmo dar loro il permesso di soggiorno!”. Il percorso può essere quello indicato da alcune fiabe. Per esempio ne “La piccola fiammiferaia” troviamo il silenzio e la relazione con le cose; ne “La bella addormentata nel bosco” troviamo il risveglio delle emozioni, il pianto e la relazione con la ragazza; infine ne “La bella e la bestia” troviamo la rabbia e la spiritualità. Come le tecniche della psicoanimazione utilizzano in modo interdisciplinare tutti i linguaggi della comunicazione (dal mimico al gestuale al grafico, dal verbale allo scritto al sonoro, ai moderni linguaggi di comunicazione quali la fotografia, il video, filmati, computers, ecc.), così i metodi di Rogers, Gordon, Lumbelli e Rosenberg utilizzano la parola come veicolo e mezzo principale per costruire un clima fatto di empatia, autenticità e fiducia. L’attenzione quindi va alla pragmatica della comunicazione, agli atti linguistici, cioè alla risposta dell’altro, partendo dall’ascolto di se stessi. Solo da un ascolto autentico e da una lettura congruente di sé nasce l’incontro con l’altro. Come nella fiaba “La principessa degli Specchi”, occorre favorire l’atto di crescere come fusione nell’“Io/Adulto” delle parti “Genitore” e “Bambino”, che sempre abitano dentro la persona, affinché “Bambino”, “Adulto” e “Genitore” vadano a braccetto, e la persona possa facilmente rispecchiarsi quando le occorre, ovvero possa ritrovarsi. Occorre guardare e favorire la naturale tendenza attualizzante del soggetto, cercando di “superare” quelle emozioni cosiddette “distruttive” e, poiché è stato dimostrato che il cervello è plastico anche da adulti, possiamo rafforzare la nostra parte del cervello sinistro che si “accende” quando proviamo emozioni positive (Dalai Lama-Goleman, 2003).

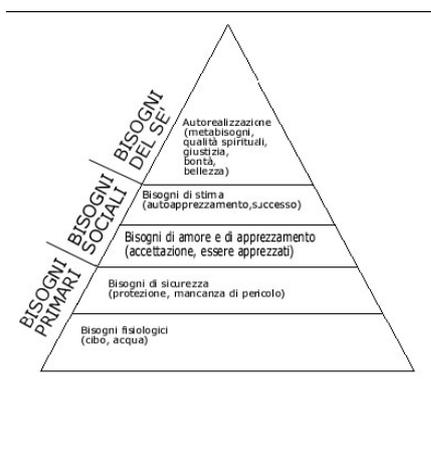
Una delle tecniche fondamentali della psicoterapia umanistica è la terapia “non direttiva” (o “centrata sul cliente”) ideata da Rogers che tende a ristabilire un equilibrio psichico con un processo di autosviluppo per renderla capace di affrontare il problema del presente e quelli del futuro in modo autonomo e con qualità umane. Il metodo si basa sul postulato che l’uomo possiede una tendenza naturale ad uno sviluppo sano e socialmente adeguato, ma spesso avviene che questa tendenza sia bloccata da specifiche patologie, e rimane pertanto allo stato latente. La funzione del terapeuta è di creare l’atmosfera comprensiva capace di liberare il paziente dalle sue limitazioni e rimettere in azione le sue capacità naturali. Da questo approccio, Rogers ha sviluppato poi il metodo dell’“insegnamento centrato sullo studente”.

CAPITOLO 2. Il volontariato e l'associazionismo giovanile come luoghi di ricerca di un modo di essere

Dopo aver analizzato i principi fondamentali della psicologia umanistica ed alcuni metodi che da essa derivano, mi sono chiesta quali siano i luoghi dove si mettono in pratica azioni e comportamenti che richiamano il modo di essere e i metodi descritti.

In risposta a questa domanda, nel presente capitolo prenderò in esame la realtà del volontariato, all'interno dell'associazionismo e del movimento giovanile, nella misura in cui esso svela di avere una peculiare potenzialità intrinseca, quella di essere luogo di espressione autentica di se stessi in risposta ad una volontà e una motivazione dai tratti peculiari. Quest'ultime infatti, anche qualora la persona non ne sia consapevole, hanno sempre carattere intrinseco, cioè hanno a che fare con una parte profonda dell'Io, di tipo non materiale, e che potrebbero trarre una possibile interpretazione nella piramide dei bisogni di Maslow (figura 2.1).

Figura 2.1: Piramide dei bisogni di Maslow



Ecco allora che il volontariato diventa luogo fertile per una ricerca dalle caratteristiche rogersiane, e cioè volta all'incontro con l'altro, alla sperimentazione di se stessi, al cambiamento di "un modo di essere", o meglio di diversi modi di essere.

La persona che fa attività di volontariato può trovarsi in questa situazione in modo più o meno consapevole. Spesso infatti vi è un rapporto strumentale della ricerca rispetto all'azione, poiché l'azione è cronologicamente anteriore alla ricerca, e la ricerca è logicamente anteriore all'azione.

2.1 Il volontariato: uno spazio in cui sperimentarsi

Negli ultimi decenni del '900 si è sviluppata una grande attenzione intorno all'area del volontariato, tanto è vero che anche la riflessione sociologica ha riconosciuto l'importanza del fenomeno per il cambiamento sociale. L'emergere di un volontariato con caratteri innovativi rispetto alle tradizionali forme di assistenzialismo e di beneficenza è stato interpretato come la risposta alla inefficienza delle politiche sociali pubbliche, alla carenza di risorse materiali e solidaristiche, al vuoto di rappresentanza e di diritti riconosciuti di fronte a nuovi bisogni e nuove soggettività. Questo fa supporre che l'azione volontaria stia assumendo nelle società post-industriali un significato non marginale, ma centrale e permanente. Essa acquista un duplice significato, nella misura in cui viene considerato o come effetto di una arretratezza storica del nostro sistema di welfare o come segnale dei processi di mutamento in atto nella moderna società dei servizi (Ranci, 1991).

In termini generali quindi lo sviluppo dell'azione volontaria nel contesto italiano viene spiegato rifacendosi a condizioni di tipo strutturale oppure all'emergere di un sistema di credenze. Il volontariato come effetto della crisi o come realizzazione di fini condivisi sono ancora i due modi dominanti di affrontare il fenomeno. È possibile però individuare un livello di spiegazione che sta nel mezzo a queste due, che porta a considerare il volontariato come un fenomeno associativo, risultato di un processo articolato di costruzione di identità collettive.

Il volontariato ha conosciuto una stagione di notevole espansione e di rinnovata legittimità tra la fine degli anni '70 e la metà del decennio '80, ovvero a ridosso della crisi dei sistemi sociali. In contrasto con la crisi di legittimità politica ed istituzionale ereditata dagli anni settanta, esso ha mostrato una sensibilità sociale e solidaristica utile a ristabilire una comunicazione tra istituzione e società.

Come viene definito il volontariato? Il termine "volontariato" nella sua accezione odierna, designa interventi di aiuto e di solidarietà compiuti da un gruppo o da un'associazione, non da individui singoli. Secondo Mauss, si tratta di pratiche di servizio, di una forma di relazione che "Non è un contratto ma è qualcosa che impegna l'onore" (Ranci, 1991).

Il suo sviluppo storico è avvenuto attraverso il superamento delle forme di solidarietà fondate su legami privati per aprirsi verso un intervento più allargato e mosso da motivazioni sociali o religiose di più ampio respiro.

Sul volontariato nel nostro paese sono state condotte molte ricerche che hanno contribuito a comporre una serie di conoscenze. Dapprima l'attenzione era rivolta principalmente alle dimensioni quantitative del

fenomeno, mentre negli ultimi anni si è cercato di cogliere elementi di carattere più propriamente qualitativo del fenomeno stesso.

Una ricerca svolta dall'Istituto per la Ricerca Sociale di Milano negli anni '90 ha analizzato la realtà del volontariato a Reggio Emilia (Ranci, 1991). I temi presi in esame sono stati:

1. i processi di identificazione e le forme di appartenenza dei volontari;
2. l'azione di servizio svolta dalle associazioni volontarie;
3. le relazioni con l'ambiente circostante ed in particolare con l'istituzione pubblica.

Riguardo al primo punto, è emerso che il senso dell'attività viene costruendosi all'interno di una rete di scambi e di relazioni che lega la pluralità di motivi individuali alla produzione di un agire collettivo specifico. Durante lo studio si è fatta una "fotografia" della realtà del volontariato a Reggio Emilia, significativa per il numero di iniziative, incrociando due dimensioni, l'ispirazione (religiosa o civile) e l'organizzazione (associazioni strutturate o gruppi informali).

Le forme di appartenenza rientrano in un sistema di relazioni a tre poli, che comprende l'individuo, l'organizzazione e l'utenza. A seconda del tipo rapporto sviluppato con i tre soggetti, si hanno tre possibili forme di partecipazione:

- la devozione al gruppo (è forte il sentimento di "sentirsi parte", es. la parrocchia)
- la militanza associativa (stabile se c'è una forte adesione al progetto collettivo; es. la Croce Rossa e l'Avis)

- la vocazione (utile per ritrovare e farsi riconoscere un proprio modo di essere, es. luogo di santificazione).

Il primo modello fa del servizio una funzione di rinforzo di un sistema di solidarietà più ampio, il secondo considera il servizio uno strumento di affermazione collettiva, il terzo considera il servizio in funzione del riconoscimento collettivo di alcuni valori fondamentali.

In merito al secondo punto, e cioè l'azione di servizio svolta dalle associazioni volontarie, si è visto che l'originalità del volontariato risiede nella specifica "cultura dei bisogni". Produrre un servizio assume il significato non tanto di fornire risposte a bisogni specifici quanto forme di contatto-solidarietà con i depositari di tali bisogni, la cui situazione viene caricata di significati simbolici peculiari.

Partecipare ad una organizzazione di volontariato ha in sé qualcosa di paradossale. L'impegno va per definizione a vantaggio di persone che non appartengono a questa organizzazione. Chi partecipa ad una associazione di volontariato non persegue, almeno esplicitamente, l'obiettivo di procurare per sé e per gli altri membri un bene collettivo. Si tratta quindi di una partecipazione dichiaratamente in perdita, ovvero fa spostare le risorse dai membri dell'associazione a vantaggio dei fruitori (paradosso del *free-rider*). Secondo Olson il paradosso del *free-rider* ci dice che se un'organizzazione persegue obiettivi collettivi, sarà sempre possibile per il singolo, anche senza dare il proprio contributo, fruire del bene collettivo ottenuto. Naturalmente partecipare al volontariato deve procurare qualche vantaggio... il volontariato può procurare soddisfazione, sicurezza alla propria identità, superiorità e potere rispetto a chi beneficia dell'aiuto... ma il punto è che questa azione di aiuto viene svolta in modo organizzato.

Il volontariato parrebbe riuscire così a raccogliere un insieme di “vizi privati” e di trasformarli in “pubbliche virtù”, cioè a soddisfare gli interessi privati dei volontari e contemporaneamente di prestare servizi collettivi ai propri utenti. Come avviene questo processo? Affinché l’intreccio di egoismi privati e generosità collettiva funzioni, ci deve essere un’elaborazione culturale, un modello di relazioni tra individuo e gruppo dell’organizzazione, entro cui lo scambio assume un senso e può avvenire. Si parla quindi di “partecipazione”.

La partecipazione emerge come elemento che fa parte di un modello culturale, che è tratto dall’esperienza vissuta dalle persone e che è l’ideologia ufficiale del volontariato esplicita. Non si tratta quindi di un pacchetto preconfezionato di regole, quanto il risultato di un’elaborazione collettiva, una sorta di equilibrio di forze che si costruisce tramite le interazioni degli attori, i loro aggiustamenti, i conflitti, le sfide. Un sistema dinamico e relazionale costituisce l’identità dei gruppi di volontariato. Questa partecipazione può connotarsi in modo diverso. Quali significati attribuiscono i volontari alla relazione con i destinatari? Quali sono le loro aspettative e quali soddisfazioni e quali problemi comporta la relazione per questi attori?

I destinatari possono essere considerati come

- “gli amici”
- “i bisognosi”
- “i malati”
- “la cittadinanza”

Mentre nei primi casi il volontariato si preoccupa di instaurare dei legami di affetto (amici), di supporto per la condizione socio-economica disagiata del destinatario (i bisognosi) o per il suo bisogno

specifico e contingente (i malati), nell'ultimo caso gli interventi vengono presentati come servizi "civili" di pubblica utilità per cui i gruppi si collocano nell'ottica di entrare in relazione con la collettività locale più che instaurare relazioni con i singoli utenti.

Dall'analisi fin qui sviluppata si potrebbe notare che, se da una parte è vero che il volontariato produce principalmente "solidarietà", dall'altra in esso è presente una forte ambivalenza.

Il produrre solidarietà, il donare gratuitamente tempo, risorse e "affettività" sembra infatti accentuare la diseguaglianza, poiché i destinatari sentono ricevere doni senza possibilità di contropartita, senza manifestare la loro riconoscenza. Nei modelli "amici" e "bisognosi" l'asimmetria sembra essere un ostacolo in quanto emerge una contraddizione tra obiettivi esplicitati dai gruppi di volontariato ed effettiva produzione di servizi. Se da una parte ci si adopera per andare verso una condizione paritaria, dall'altra si va contro. Diverso è il peso dell'asimmetria nei modelli "cittadinanza" e "malati" poiché nel primo caso l'asimmetria è percepita solo dai volontari che si sentono diversi dagli altri e più sensibilizzati rispetto ai bisogni della cittadinanza; nel secondo l'asimmetria c'è ma è accettata e utilizzata da entrambe le parti. Inoltre la relazione è a termine e si sviluppa tutta nel "qui ed ora". Nel modello "amici" che si caratterizza in particolare per un'impronta educativo-pedagogica della relazione ci possono essere le condizioni per un utilizzo del "potere di offrire" come risorsa. Il volontario infatti esercita il proprio potere per favorire la presa di coscienza dei destinatari in ordine alle cause dei loro problemi e alle opportunità per risolverli. Ciò può portare ad un cambiamento nella mentalità dei destinatari che da "assistiti passivi"

vengono incentivati a trasformarsi in protagonisti attivi della relazione.

Ora il dibattito nel nostro paese ha teso ad attribuire al volontariato una valenza di utilità sociale, in quanto considerato risorsa cruciale, agenzia di sperimentazione, anticipazione e umanizzazione delle presentazioni di servizio. La spontanea dedizione di chi presta gratuitamente le proprie risorse di tempo e di competenze al servizio degli altri non serve solo a dare risposte ai bisogni, ma sviluppa stili di vita che contrastano l'individualismo e promuovono l'etica della responsabilità, contribuendo alla crescita dei comunità solidali (Manifesto del Volontariato Toscano, Conferenza Regionale del Volontariato – Lucca 10-11 marzo 2007).

Tuttavia l'analisi fin qui sviluppata fa supporre che se è vero che il volontariato si presenta con il suo bagaglio di motivazioni e di opzioni ideali, è vero anche che non è necessariamente una risorsa cruciale, quanto un tipo di intervento che ha potenzialità, ma anche confini precisi.

Quando il "potere" del volontariato rimane nascosto, chi si trova in una situazione di bisogno rischia di non riuscire a definire in modo compiuto i problemi che stanno all'origine della sua condizione.

Il definire con chiarezza il proprio ruolo nella relazione con i destinatari, il comprendere le loro potenzialità ma anche i loro confini insiti nell'azione, sembra essere una grande risorsa per il volontariato.

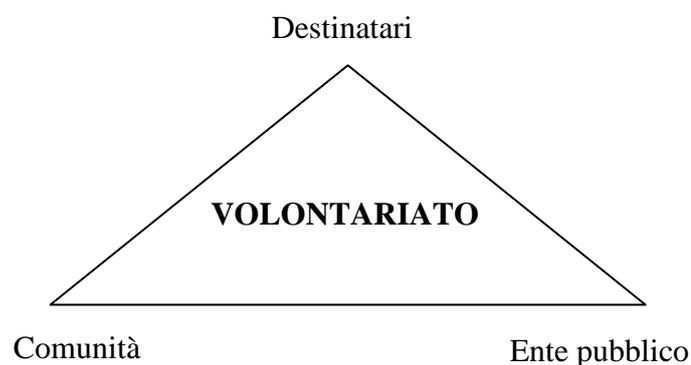
Nei gruppi che rivelano tale consapevolezza, accade che aspirazioni ideali, desideri ed effetti concreti dell'azione sono congruenti. Di qui la soddisfazione dei volontari rispetto al proprio impegno.

Riguardo all'ultimo punto preso in esame dalla ricerca, e cioè le relazioni con l'ambiente circostante ed in particolare con l'istituzione pubblica, si è visto che l'azione del volontariato non investe solo i suoi destinatari ma assume una rilevanza pubblica e sociale. Il rapporto con l'ambiente è il terreno su cui avviene un'ulteriore rielaborazione dell'identità dei soggetti, che si trovano esposti a svariate dinamiche di riconoscimento-disconoscimento della loro azione. La sua doppia natura di agenzia di servizio e opportunità associativa ne fa un soggetto sociale tanto particolare quanto fragile ed esposto a esiti controversi.

Come ogni forma di azione collettiva, anche i gruppi di volontariato si muovono dentro un contesto e con questo non possono evitare di stabilire contatti.

L'ambiente pertinente per un gruppo di volontariato è formato da tre soggetti: destinatari, comunità (o contesto locale), ente pubblico (sociale e politico-amministrativo) (figura 2.2).

Figura 2.2: i soggetti dell'ambiente del volontariato



I rapporti tra volontariato e ambiente possono essere considerati come una rete di interazioni fondata su un gioco di identità. Si parlerà quindi

di flussi, movimenti, più che di *input-output*, si parlerà quindi di processo di comunicazione, di scambio tra soggetti “aperti”. I tre soggetti quindi interagiscono influenzandosi a vicenda: tra essi continuamente partono e arrivano “risorse di identità” in termini di affermazioni e riconoscimenti. È possibile infatti individuare alcune forme di relazione, tre delle quali sono:

1. i riconoscimenti (relazione circolare equilibrata o comunque percepita da tutti i soggetti come tale);
2. le separazioni (la circolarità di riconoscimenti positivi si rompe o viene a mancare la comunicazione);
3. i disriconoscimenti (l'ambiente considera il problema a cui il gruppo risponde, ma non riconosce il gruppo nel ruolo da esso desiderato).

Il volontariato viene di solito considerato per quello che fa, per i servizi che offre, per ciò che rende visibile. Il suo apporto invece va compreso tanto sul piano dei fatti, quanto su un piano simbolico, culturale. La posta in gioco è il senso dell'agire collettivo.

Mentre la cultura dominante è quella della meta, della razionalità diretta allo scopo, l'esperienza di queste realtà associative sottolinea l'importanza del percorso rispetto alla meta. Il *come* è più importante del *cosa*.

I rapporti tra volontariato e ente pubblico si giocano su due piani: il piano dei fini che i due soggetti perseguono più o meno esplicitamente, e il piano dei mezzi, cioè dei rapporti esistenti ed effettivamente stabiliti.

Il volontariato non può quindi sottrarsi al problema di come e di dove collocarsi in un sistema di welfare composto da una pluralità di attori.

Dalla ricerca emergono due orientamenti: da una parte l'orientamento del pragmatismo che lega i successi delle iniziative di collaborazione alla capacità di concentrarsi sui problemi dei singoli contesti territoriali e alla capacità di rendere verificabili in ogni momento i risultati; dall'altra parte un grande dilemma, che riguarda il modo di mettersi in relazione con il soggetto istituzionale che comporta anche la capacità di "ascoltarsi" per tenere il passo con i ritmi incalzanti del mutamento, oppure stare a guardare ritagliandosi spazi separati dove praticare indisturbati i valori della solidarietà. Entrambe le strade hanno dei rischi, la professionalizzazione con rischio di perdere i tratti peculiari del volontariato e la marginalità. Bisogna allora perseguire una terza via, quella del volontariato come attore di politica sociale, con significati di sperimentazione che lo distinguono, scegliendo la complessità e non subendola, rendendo reversibili le scelte senza tradire i principi che le avevano ispirate; una via che sappia porsi in una strategia della alleanze, che sappia aprirsi a una pluralità di interlocutori: la comunità locale, le altre aggregazioni non istituzionali, l'ente pubblico.

E con esse partecipare alla costruzione di un nuovo territorio, da inventare insieme.

2.2 Storia dell'associazionismo educativo e dei movimenti giovanili in Italia

Prima della Seconda Guerra Mondiale

Mentre l'800 è il secolo della scoperta del bambino da un punto di vista sociopedagogico, possiamo dire che il '900 sia il secolo del ragazzo/a e del/lla giovane. Infatti accanto al movimento di

valorizzazione dell'infanzia iniziata grazie alla rivoluzione industriale, quindi alla considerazione dei bambini/e come potenziali soggetti produttivi e grazie alla scolarizzazione elementare come rimedio alla piaga dell'analfabetismo, mancò un movimento simile di attenzione verso l'età dell'adolescenza e della gioventù (Betti, 1984). Sembrava infatti che il problema formativo si risolvesse con l'istruzione elementare e l'avviamento ad un lavoro o a volte alle scuole successive. Verso la fine del '900 però gruppi di giovani iniziarono un processo di cambiamento di questo pensiero, smentendo cioè l'idea per cui dall'età di dieci anni si passava alla condizione di adulto saltando i grossi problemi individuali e collettivi della adolescenza. Il problema delle nuove generazioni venne in evidenza in Germania dove si costituirono i movimenti giovanili quali i Focolari Educativi Patrii o Le Case Formative e le Scuole del lavoro, con lo scopo di affermare l'autonomia e il diritto alla spontanea organizzazione dei giovani con in più la spinta al ritorno alla "vergine natura" in contrapposizione ai fenomeni già evidenti dell'industrialismo come ad esempio l'urbanizzazione massiccia e l'affarismo.

Anche in altri paesi le nuove generazioni manifestarono questa stessa necessità, e non solo: emerse infatti con il movimento scoutistico fondato da R. Baden Powell in Inghilterra nel 1907, l'importanza dell'organizzazione pedagogicamente guidata del tempo libero tanto dei ragazzi benestanti quanto di quelli di tutte le classi sociali. Era, dunque, chiaro il fine interclassista, il fine di pacificazione sociale da perseguire in forma preventiva, attraverso un progetto educativo precoce. Non a caso Baden Powell chiamava l'organizzazione del tempo libero la "terza forza educativa", insieme cioè alla famiglia e alla scuola. In Italia poi possiamo individuare una quarta, ovvero la

Chiesa cattolica, spesso pronta a recepire con grande attitudine le richieste dei giovani.

In Italia troviamo infatti la versione nostrana degli *scout*, Il Corpo Nazionale dei Giovani Esploratori, e la Società della Gioventù Cattolica (1905) attorno alla quale si raccolsero altre associazioni come la FUCI (Federazione Universitaria Cattolica Italiana) e la FASCI (Federazione Associazioni Sportive Cattoliche Italiane). Cominciava così la polemica contro la diffusione degli Esploratori visti come la *lunga manus* del materialismo e dell'ateismo per scristianizzare i giovani, polemica che portò la Chiesa prima a tentare l'accordo con gli Esploratori, poi a fondare l'ASCI (Associazione Scautistica Cattolica Italiana). Si aggiungeva così una presenza importante sul terreno della formazione extra-scolastica del tutto trascurato dallo Stato, e con la quale il Duce del Fascismo fece poi i conti.

La novità del '900 non fu solo la scoperta dell'adolescente dopo il bambino, ma anche il tipo di soluzioni che si trovarono, in quanto si caratterizzarono non come soluzioni scolastiche, ma di tipo para-scolastico, non-scolastico, e autonomo dalle istituzioni educative ufficiali. Si riconosce che dopo l'età infantile, i ragazzi continuano ad essere assetati di spazi ricreativi ed esperienziali preclusi sia in famiglia che nella scuola. Negli anni '20 il fascismo inizia la sua scalata al potere organizzando anche i primi Fasci giovanili e le Avanguardie Studentesche.

Quali motivi di originalità mostravano queste organizzazioni giovanili fasciste? I giovani di quegli anni si dividevano tra chi aveva combattuto la Grande Guerra e pretendeva per questo dai civili un riconoscimento espresso e tangibile e chi, per motivi di età, non vi

aveva partecipato e che per questo guardava con simpatia al fascismo permettendogli di indossare una divisa uguale a quelle degli ex-cambattenti. Ciò però non bastava per convincere tutti che solo il fascismo poteva sbarrare la strada al socialismo avanzante, anzi allo spettro bolscevico incombente. Mussolini, infatti, tra le due forze parlamentari maggiori, i socialisti e i cattolici popolari, si propose come terzo litigante vincente, per esempio sulla questione dell'insegnamento religioso nella scuola elementare e, dopo l'accordo col Vaticano e la marcia su Roma, affidò a Giovanni Gentile la politica educativa. È con Gentile che nel 1923 viene applicata la riforma educativa che, come lui stesso dichiarò, più che una riforma radicale per ogni ordine di istituti sarebbe stata una restaurazione dei valori della gloriosa Destra che guidò l'Italia al Risorgimento, rivalutando lo Stato forte e concepito come realtà etica anche nel campo formativo. Gentile quindi non inventava niente, né dal punto di vista ideologico e tanto meno dal punto di vista pedagogico (espressione che Gentile avrebbe disdegnato, in nome di una centralità unica della filosofia). La riforma Gentile fu così un intervento di tattica politica e di ripristino della ideologia classista nella scuola, che aveva origini ben più lontane, ispirandosi a quel processo iniziato prima della legge Casati del 1859, delle istituzioni educative, che eliminava del tutto i momenti "non formali" e attribuiva pertanto al residuo insegnamento formale tutte le prerogative istruttive e educative in senso lato.

La concezione educativa del movimento fascista si tradusse poi nella formazione dell'Opera Nazionale Balilla, e fu quest'ultima a rappresentare un disegno pedagogico ben più significativo della riforma /restaurazione gentiliana, mirante cioè a formare le nuove leve

secondo l'immagine fascista, a costruire il consenso di massa, raccogliendo tutti quei giovani, ex combattenti e non, che non erano attratti da una scuola che imprigionava tutta la loro ansia giovanile fra i banchi e le cattedre.

Nel clima bellico, la guerra divenne modello educativo, cioè venne utilizzata come una straordinaria potenzialità educativa.

Secondo la motivazione educativa dell'ONB l'infanzia e l'adolescenza inquadrate e formate avrebbero garantito che in futuro il Regime sarebbe stato difeso e sviluppato da giovani forze all'altezza del compito. Se fu raggiunto l'obiettivo di puntare ad una sorta di interclassismo attraverso l'affiancamento del figlio dell'avvocato con quello del bracciante tra i Balilla, le Piccole italiane, gli Avanguardisti e le Giovani italiane, non si può dire altrettanto per quanto riguarda l'obiettivo della formazione ardimentosa e guerriera delle nuove leve che erano messe in divisa fin dall'età dei sei anni. Tutta l'educazione pre-militare si ridurrà a lunghe ore di avanti-march, a ripetere a voce alta le parti del fucile e attività simili, con il risultato che il solo aspetto che funzionasse erano le sfilate e i saggi ginnici. L'educazione "spirituale" dell'ONB si ridusse quindi a piazzare i suoi reparti di fronte agli altoparlanti di quali ad un certo punto spiccava la voce del Duce e di qualche gerarca. La pedagogia fascista era di tipo ambientalista, ovvero si basava sulla lettura di proclami, circolari, opuscoli vari, sul portare vestiti fascisti, sul cantare canti ed inni fascisti, secondo il principio che "l'ambiente educa". I ragazzi ed i giovanotti non concepivano la possibilità di gestire il loro tempo libero, perché la giornata era scandita da orari prestabiliti in funzione di obblighi vari.

Possiamo dire quindi che l'educazione fascista insisteva, infatti, sull'immagine, sugli aspetti esteriori (il passo romano ne è un esempio) anziché sullo spirito eroico, determinando così un clima quasi opposto a quello voluto. Gli altri rami dell'attività dell'ONB (iniziative culturali, assistenziali, scolastiche) andarono spegnendosi in quanto si trattava di attività meno appariscenti. La prova del fallimento educativo si ebbe con la partecipazione alla guerra della generazione che aveva percorso tutto l'iter formativo da Balilla in su, e che non dimostrò né tecnicamente né moralmente una particolare attitudine guerriera, ma che anzi, private delle sfilate e dei saggi ginnici, si adattò ai rischi della guerra con rassegnazione e magari lavatismo appreso nell'ONB.

L'idea delle organizzazioni fasciste, concepita per mostrare a tutti gli italiani di recepire le nuove istanze dei giovani, fu un'idea politico-pedagogica originale che però non portò i risultati attesi.

Dopo la Seconda Guerra Mondiale

L'associazionismo educativo che si sviluppa in Italia dal secondo dopoguerra in poi è una realtà complessa e variegata tanto da poter essere definita come una sorta di "arcipelago".

Essa assume una grande importanza nella società italiana fra il primo grande sviluppo economico degli anni Sessanta e la crisi denunciata dal Welfare State a fine anni Ottanta (Dal Toso, 1995).

Se da un punto di vista sociologico e psicologico troviamo numerosi studi già prima degli anni Novanta, in campo pedagogico siamo lontani dal possedere una mappa dettagliata delle proposte pedagogico-associative e della loro evoluzione negli ultimi decenni.

I gruppi e movimenti di consolidata tradizione e significativa diffusione che possono essere individuati nel panorama dell'esperienza associazionistica sono: le esperienze di area cattolica, l'associazionismo studentesco e quello politico.

Nel ricostruire il loro percorso storico notiamo alcuni momenti cruciali, che rappresentano tappe fondamentali di sviluppo.

Dal punto di vista storico e culturale lo spartiacque è il Sessantotto: si mettono in crisi l'associazionismo giovanile di stampo ecclesiale e partitico e si gettano le premesse dell'associazionismo giovanile degli anni Ottanta. In quel periodo troviamo un panorama vasto fatto di tanti gruppi informali e non, che contestava la generazione dei padri definita poi delle "tre emme" (mestiere, moglie o marito e macchina): troviamo il Movimento Studentesco, la Nuova sinistra, e tante formazioni extraparlamentari di cui alcune approdano alla lotta armata, altre al nuovo modo di impegnarsi nel sociale e nell'educativo, altre ancora formano gruppi di volontariato civile ed ecclesiale.

Dopo il Sessantotto tutte le aggregazioni giovanili vivono un periodo di forte crisi, perché sono alla ricerca di una nuova identità. La ripresa della partecipazione ci sarà alla fine degli anni Settanta e verrà confermata nel corso degli anni Ottanta.

Il Settore Giovani dell'Azione Cattolica si presenta in ripresa e l'Agesci e Gioventù Aclista riscuotono una adesione considerevole.

Qual è il motivo del successo dell'associazionismo cattolico?

Un motivo va probabilmente individuato nel fatto che sa cogliere le istanze provenienti dal mondo dei giovani, bisogno di integrazione da una parte e di autonomia dall'altra. L'esperienza associativa è funzionale ad una ridefinizione della propria identità e della presenza

sociale. Un altro elemento che spiega l'adesione dei giovani alle associazioni cattoliche è il fatto che tali realtà evidenziano una forza aggregativa attorno ad un'idea forte, ad un'intuizione di fondo esplicita.

Passando all'associazionismo politico, notiamo come esso sia caratterizzato, negli anni della contestazione, da una forte accentuazione del momento ideologico, dall'esaltazione dell'impegno concreto, dal fatto che i giovani credono in modo ingenuo e utopico di poter rivoluzionare la società e creare un mondo migliore.

Ma gli anni Settanta segneranno una caduta di tensione a cui segue un diffuso disinteresse: ai miti del Sessantotto si sostituisce un generale sentimento di adattamento. Vengono spazzate via le utopie sessantottine, a cui rimangono aggrappate alcune minoranze che però le radicalizzano: dai gruppi di sinistra (Potere Operaio, Lotta Continua, Autonomia Operaia) alla lotta armata contro lo Stato e le sue istituzioni (Brigate Rosse, Nuclei Armati Proletari, Prima Linea). A fronte dell'incremento numerico delle associazioni di area cattolica, si profila la crisi dell'associazionismo politico che sul piano pedagogico sembra non sapere rispondere ai bisogni dei giovani. I partiti stessi sono attraversati da una profonda crisi di partecipazione e ciò si riflette anche nell'ambito delle rispettive organizzazioni giovanili. Un esempio delle difficoltà dell'associazionismo politico è rappresentato dalla FGCI. Esso, infatti, come le altre organizzazioni politiche, è alla ricerca continua di una sua identità e della risoluzione di un duplice problema che si trova di fronte: il proprio difficile rapporto con i giovani e l'autonomia dal partito.

Emerge una differenza tra l'associazionismo politico e l'associazionismo di area cattolica: il primo esalta gli aspetti di

militanza ma non ha espliciti intenti educativi nello svolgimento dei programmi.

L'inadeguatezza di ogni forma organizzata di protesta e la negativa esperienza della "lotta continua" portano in generale i giovani a maturare un rifiuto totale della politica. Ed è il 1977 l'anno che sancisce la crisi dell'enfatizzazione della politica che sfocia con l'esaltazione dell'autonomia giovanile, il chiudersi in se stessi, il ripiegamento nel privato, la fuga dalla responsabilità civile e la fine della speranza. Il movimento del Settantasette, anche se in parte si richiamava agli ideali del Sessantotto, si distingueva da questo per la forte carica di disillusione verso la politica, che veniva aspramente criticata, e, soprattutto, metteva in dubbio l'operato dei sindacati e del PCI. Il movimento si spense nella delusione più totale, a causa del ripiegamento della maggior parte dei partecipanti, ma chi non si ritirò passò alla militanza terroristica, andando a rifornire le file del terrorismo di sinistra. Dal 1977, si registrò un aumento degli attentati, rivendicati da gruppi diversi, tanto che, fino al 1980, la Repubblica Italiana visse il periodo più duro della sua storia (www.univirtual.it/corsi/2002_I/dal_toso/download/08.pdf).

Solo negli anni Ottanta emerge un nuovo soggetto giovanile, attraversato da tensioni e problematiche che partorirà un atteggiamento politico nuovo rispetto a quello del Sessantotto. Scompare la conflittualità nel rapporto tra fede e politica, nel senso che la militanza politica o sociale può non essere più legata ad un'esperienza religiosa. Si sviluppa un bisogno di appartenenza e di sicurezza, ricercate in un'evasione mistica trascendentale o intimistica che accentua il distaccamento dalla realtà, dalla politica, dalla *polis*.

Si diffonde una cultura dai tratti caratteristici della provvisorietà, soggettività, immediatezza, frammentazione, passività ed indifferente, bassa idealità. Le loro istanze sono ridotte ad inquietudine e insoddisfazione, espresse non in maniera conflittuale. Tuttavia si registra in tutti, sia pure in forma larvata, una nuova sensibilità verso ideali un tempo disattesi come la libertà, pace, giustizia, solidarietà. Succede infatti che gli aderenti alle aggregazioni giovanili legate a partiti storici si trasferiscono pressoché in blocco dalla politica all'impegno sociale, a causa anche del ricorrente prevalere degli interessi di partito rispetto a quelli generali (ne è esempio il fenomeno "tangentopoli"). Anche se è difficile stabilire se tale passaggio sia segno di maturazione o di abbandono di ogni forma di idealità, probabilmente il volontariato finisce per rappresentare una forma matura di impegno politico. I giovani infatti sono attenti alle trasformazioni del quotidiano piuttosto che delle istituzioni, credono al cambiamento possibile nella vita quotidiana, nel personale più che in quello collettivo.

I giovani degli anni Ottanta, così, scelgono di fare un'esperienza di tipo prepolitico, aderendo ad un impegno di tipo sociale. La crisi di grandi progetti favorisce la nascita di gruppi nell'ambito della comunità locale, che si impegnano per un solo obiettivo. Il volontariato ed il diffondersi dei movimenti per la pace, la difesa dell'ambiente e dei diritti umani, rappresentano mobilitazioni che apparentemente sono prive di un disegno globale, mentre in realtà ricercano un'etica comune: una migliore qualità di vita.

La percentuale della popolazione giovanile coinvolta in varia misura in forme aggregative più o meno strutturate, è aumentata dal 30-40% degli anni Ottanta al 62,9% degli anni Novanta secondo l'ultima

rilevazione Iard e cresce anche la “multi appartenenza”, cioè l’aderire a più di un’associazione contemporaneamente.

Quest’ultimo dato è indice di un orientamento esplorativo, di una sorta di sperimentazione pluralistica, e non espressione di scelte ideali, a lungo termine. Le motivazioni rilevano una ricerca a tutto campo di opportunità, risorse, esperienze, luoghi di socializzazione, tanto che molti dei gruppi giovanili possono arrivare a svolgere anche una funzione “terapeutica”. Inoltre notiamo due atteggiamenti: lo stare insieme, tipico delle aggregazioni informali, e il fare delle cose in comune, progettare qualcosa insieme, proprio invece delle associazioni formali e non formali.

2.3 Nuovo significato dell’associazionismo giovanile

Far parte di un gruppo può significare acquisire maggiore consapevolezza di sé, maggior padronanza psicologica, attraverso l’espressione libera e l’opportunità di confrontarsi e capire l’altro che porta punti di vista diversi e aiuto a risolvere i problemi personali.

Per questo si può dire che l’esperienza associativa si configura come “cerniera” tra l’individuo e le reti di relazioni primarie e il mondo esterno e la sfera pubblica. L’esperienza di gruppo può rappresentare uno stimolo ad uscire dall’indifferenza e la rassegnazione, portando la persona a sviluppare un’attenzione nei confronti dei bisogni dell’altro, attraverso un percorso educativo, in quanto orientato al superamento dell’individualismo.

La complessa realtà sociale oggi chiama l’associazionismo a chiarire il suo ruolo e le sue funzioni, acquisendo una maggiore consapevolezza della propria valenza educativa. Esso è chiamato a

dare prova di una capacità di progettazione pedagogica che si traduce in un'azione educativa più intenzionale e forse più efficace da parte degli educatori-animatori, a cui è richiesta una presenza ed una formazione più significativa proponendo ai giovani itinerari di crescita.

La chiarezza e la condivisione del progetto educativo hanno grande importanza anche nel rapporto tra associazione e famiglia. Infatti l'adesione associativa dipende spesso da propensioni personali del singolo genitore, e non da una scelta consapevole che sostiene una determinata proposta particolarmente efficace per la crescita.

Ciò può determinare nei genitori una risposta di delega piuttosto che di sostegno di fronte al ragazzino che solo perché per esempio un altro amichetto non frequenta più il medesimo gruppo, non ha più voglia di partecipare a quell'associazione. Una frase usata è "Ormai è grande, deve decidere da solo!" come se un bambino o un preadolescente fosse già esperto nello scegliere e valutare le varie esperienze che gli vengono proposte. Si rinuncia a cercare e offrire qualsiasi tipo di sostegno che può rafforzare o meno la motivazione di una scelta, ma che certamente aiuta ad approfondire la conoscenza di se stessi.

Rispetto ai messaggi improntati all'individualismo e che puntano più sull'apparire anziché sull'essere, l'esperienza del gruppo può risultare controcorrente o non trovare continuità soprattutto se la proposta educativa non è conosciuta e condivisa dalla famiglia.

Dietro alle motivazioni che portano i ragazzi ad andarsene si nascondono problemi che riguardano più la famiglia che non il ragazzo.

Ci possono essere timore di "perdere" il figlio e sentimenti di competizione verso l'educatore del gruppo: ciò significa che i genitori

avvertono che il figlio sta crescendo, si sta rendendo autonomo quindi si sta staccando da loro. È un processo tanto naturale e necessario, quanto difficile e delicato per entrambe le parti coinvolte, genitori e figli. Ci può essere il vuoto educativo: “Se non vai meglio a scuola, niente *scout!*” è una battuta frequente che i genitori usano per ricattare i figli e delegare la loro educazione alle agenzie extra familiari. I primi educatori sono i genitori, e in quanto tali non possono essere sostituiti, bensì supportati!

Da queste considerazioni emerge la necessità di una stretta collaborazione e confronto tra le associazioni e i genitori, facendo conoscere loro il progetto educativo per individuare le linee comuni da realizzare in ambiti diversi. La presentazione del progetto educativo permette che i genitori scelgano in modo consapevole di dividerlo o no.

CAPITOLO 3. L'Arciragazzi: un'associazione tra volontariato e servizio

Dall'analisi fatta sull'associazionismo giovanile, si evince come nei primi anni Ottanta assistiamo ad un processo di generale laicizzazione, comprendente mobilitazioni che a volte hanno un disegno strategico globale, estremamente significative, e che promuovono una sensibilizzazione dell'opinione pubblica - soprattutto dei giovani - su questioni quali la qualità di vita, la pace, il disarmo, l'ecologia, i diritti umani, la questione femminile (Dal Toso, 1995).

Accanto ad esperienze con finalità prevalentemente monotematiche, come nel caso dei gruppi ecologistici, ve ne sono altre con obiettivi più articolati e convergenti in direzione educativa. È il caso dell'associazione Arciragazzi, nata negli anni Ottanta, la cui forte istanza democratica si traduce in un preciso impegno di elaborare itinerari pedagogici carichi di tensione valoriale, come sono quelli centrati sulla promozione dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

3.1 La storia e le finalità dell'Arciragazzi

Arciragazzi è un'associazione educativa di tipo nazionale che si avvale in modo prevalente dell'impegno dei volontari iscritti per finalità di solidarietà sociale. L'associazione è nata a Napoli nel 1981 per merito di Carlo Pagliarini, uno dei fondatori storici dell'associazione culturale Arci. L'Associazione Ricreativa Culturale Italiana era nata ventiquattro anni prima, nel 1957 a Firenze, con l'idea di costituire un'organizzazione nazionale di tutti quei Circoli, Case del popolo e S.M.S. (Società di Mutuo Soccorso) che, formatisi

nella seconda metà dell'Ottocento con il movimento delle classi lavoratrici nello Stato unitario e poi abolite in periodo fascista, si riconoscevano negli ideali e nei valori democratici antifascisti.

Pagliarini porta in Arci/Ragazzi (suo primo nome) la sua esperienza dell'API (Associazione Pionieri Italiani), ovvero di un'associazione di ragazzi che era nata all'indomani della fine della Seconda Guerra Mondiale e della Liberazione e che si ispirava ai valori della Resistenza, del movimento operaio, della solidarietà, dell'amicizia. Nasceva qui l'idea di una democrazia nuova, laica e democratica che portava i ragazzi ad essere parte attiva della rinascita del paese, consapevoli da una parte delle lotte portate avanti dai genitori per i diritti dei lavoratori, e dall'altra dell'educazione autoritaria imperversante e contraria a principi quali l'ascolto, la partecipazione, la responsabilità. L'Api guardava sia alle importanti esperienze dei C.E.M.E.A. (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva), nati in Francia dalle idee pedagogiche di Célestin Freinet, sia alle esperienze cattoliche degli *scouts*, oltre che alle scuole per collaborare con gli insegnanti.

Arciragazzi nasce e costruisce la sua attività fondamentale per sostenere il rovesciamento della cultura adultistica dominante, che guarda all'infanzia solo se emarginata o a disagio.

Nel corso di questi ventisette anni, molti esperti, tra cui docenti universitari, artisti, architetti, ricercatori, hanno dato il loro contributo di idee e di lavoro all'Arciragazzi. L'associazione ha instaurato rapporti di collaborazione con le istituzioni nazionali, internazionali e locali, tra cui il Consiglio Nazionale dei Minori, l'Osservatorio Nazionale dei Minori, il Dipartimento di psicologia e di Scienze dell'Educazione di vari Atenei italiani ed ha condiviso progetti e

ricerche con associazioni come Agesci, Acli, Arci, Cidi, CNR, Istituto degli Innocenti, Legambiente, Save The Children, Uisp, Unicef e con sindacati (Documento dell'VIII Congresso Nazionale Arciragazzi, 2006).

Nel 1986 l'associazione pubblica *Ragazzi di Città* a cura di Carlo Pagliarini e Silvano Grussu ovvero i risultati di una ricerca sui bisogni educativi extra-scolastici dei ragazzi tra i 6 e i 14 anni, condotta dall'Arciragazzi per conto della Direzione del Servizio Civile del Ministero dell'Interno. Si tratta di una ricerca che registra una graduale "scomparsa dell'infanzia" e quindi della perdita di occasioni di socializzazione. L'attenzione è rivolta ai rapidi cambiamenti della vita dei ragazzi, sulla qualità della vita fuori dalla scuola, e alla necessità di rafforzare quindi il processo di conoscenze, sviluppando il campo delle esperienze, la capacità critica e di giudizio, educando all'uso razionale degli strumenti tecnologici, e recuperando i "valori naturali" quali affettività, collaborazione, rispetto reciproco, solidarietà umana. Arciragazzi concludeva questa ricerca facendo delle proposte al Ministero degli Interni per sperimentare sul campo e formare figure professionali capaci di progettare interventi specifici destinati all'infanzia e all'adolescenza.

Nel 1989 Arciragazzi pubblica *La città in Tasca*, un progetto e un lavoro di documentazione condotto dall'associazione in collaborazione con il Consiglio Nazionale dei Minori, con il tema "ragazzo-città". Vengono prese in considerazione sia esperienze in altri paesi per individuare i criteri di una città a misura di bambino, sia esperienze che si stanno realizzando in varie città italiane e che gettano le basi di una nuova cultura urbanistica modellata su una nuova cultura dell'infanzia.

Emerge sempre più una correlazione tra ambiente degradato e disagio infantile. Da qui l'esigenza di "partecipazione" e di coinvolgimento dei ragazzi anche nella fase di progettazione di spazi, attività ed eventi, il tutto fatto attraverso lo strumento del gioco che risulta essere funzionale sia allo sviluppo armonico dei bambini sia al loro attivo coinvolgimento. Si guarda quindi ad un sano protagonismo progettuale che porta alla conquista dell'autonomia e alla consapevolezza dei propri diritti, i diritti contenuti nella Convenzione ONU del 1989, finalità dell'associazione.

In quell'anno Arciragazzi lancia il progetto di affidamento a distanza *Salama Ragazzi dell'Olivo* affinché i ragazzi palestinesi possano vivere nella loro terra, auspicano una soluzione di pace tra Palestina e Israele attraverso fondi per interventi sanitari, aiuto per gli studi, scambio tra diverse culture, sviluppo sociale, in collaborazione con Agisci, Magistratura Democratica, Cgd, MCE, Acli, Cidi, Arcs-Arci, Cies. Nasce così il tema "cittadini nel mondo", uno dei temi conduttori dell'attività educativa dell'Arciragazzi.

Dopo l'invito che viene dalla Carta delle Città Educative di Barcellona, Arciragazzi insieme ad altre associazioni nazionali realizzerà il progetto *Riprendiamoci la città*.

Nel 1991 l'Italia ratifica la CRC (Convention of the Rights of the Child) e aumenta l'impegno delle associazioni per dare voce ai ragazzi, mettendo in evidenza il diritto di parola.

Nel 1997 il Governo di Centro-Sinistra arriva a varare il Piano Nazionale Infanzia, una legge che si ispira finalmente ai principi innovativi della CRC e che vede il bambino come soggetto di diritti e non solo oggetto di tutela.

Carlo Pagliarini ha collaborato alla stesura della legge insieme al ministro del Welfare Livia Turco fino alla sua prematura scomparsa. Questa legge ha permesso di finanziare ludoteche e centri aggregativi e laboratori espressivi e di potenziare il sistema formativo extra-scolastico. Arriviamo agli ultimi dieci anni e quindi ai pesanti tagli e arresti nelle politiche dell'infanzia e della famiglia, prima con il ministro Moratti ed ora con il ministro Gelmini. Una riforma che azzerava gli ultimi trent'anni della scuola italiana, toglie spazi e risorse agli istituti pubblici, alla ricerca, all'università, alla professionalità degli insegnanti, quindi favorisce la dispersione scolastica. Arciragazzi continua le proprie battaglie, prima con la sua presidente Daniela Calzoni, ora con Lino D'Andrea, nelle sedi politiche ed istituzionali, con la partecipazione a vari tavoli di progettazione e di concertazione nazionale e locale.

Ha partecipato al Coordinamento nazionale *Pidida* (per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza), alla campagna *Yes for Children*, alla stesura del *Manifesto per l'infanzia*, alla campagna sul diritto al gioco *Vietato vietare il gioco in ogni città* (quest'ultima si lega alla pubblicazione di una ricerca e un monitoraggio sul "Gioco negato").

La finalità dell'Arciragazzi rimane quella di valorizzare la cultura dell'infanzia e di aumentare il tempo e gli spazi in cui bambini, adolescenti e adulti insieme possano migliorare la qualità del loro ambiente di vita, sulla base dei principi sanciti dalla Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (ONU, 1989), di cui ha seguito da vicino la nascita. Arciragazzi continua a portare avanti molteplici iniziative con bambini e giovani nei vari ambiti di educazione non formale e, attraverso le sue attività, si

propone di trovare un metodo di aggregazione e partecipazione che non sia solo divertente, ma anche e soprattutto educativo.

Le azioni che ne derivano hanno obiettivi educativi, formativi, e di prevenzione delle diverse forme del disagio: sono direttamente o indirettamente volte al miglioramento delle condizioni di vita ambientale, sociale e culturale dei bambini/bambine, ragazzi/ragazze, siano essi aderenti o meno all'Associazione.

Arciragazzi rimane oggi impegnata da sola e a fianco di altre organizzazioni attive sul piano locale, nazionale ed internazionale per affermare, nell'agire quotidiano di istituzioni, servizi, organizzazioni sociali, famiglie e adulti in genere, la cultura dell'infanzia e dell'adolescenza che considera il bambino-bambina come persona soggetto titolare di diritti e come cittadino in formazione, capace di partecipare e di contribuire in modo specifico ed originale alla vita familiare, sociale e civile.

Arciragazzi quindi rientra in quel ventaglio di associazioni che si occupano del mondo infanzia, ma mentre le altre associazioni, anche di carattere internazionale come l'Unicef e Save the Children, lavorano "per" i bambini, Arciragazzi prevede un'azione diretta "con" i bambini, attraverso il coinvolgimento e l'impegno attivo da parte dei suoi aderenti ed è questa un suo punto di forza. Arciragazzi diventa quindi un laboratorio di espressione di se stessi, di ricerca interiore, ed una fonte di strumenti per sperimentare un processo e un movimento dialogico, quindi aperto al cambiamento, nell'interazione tra gli adulti e il mondo dell'infanzia.

3.2 Il concetto di “diritto” dell’infanzia: il passaggio dalla cura, alla protezione, alla partecipazione dei bambini

Il concetto di diritto riferito ad un minore è un concetto di recente acquisizione. Infatti per secoli il bambino e la bambina vengono considerati “minori” rispetto agli adulti che esercitavano il loro potere. Anche la parola latina *puer* lo testimonia, avendo un duplice significato: bambino e schiavo (Indelicato).

Solo nell’Ottocento l’infanzia acquista una maggiore considerazione, con la nascita della famiglia borghese e lo studio di nuove discipline quali la psicologia dello sviluppo e la pediatria.

Bisogna però aspettare il ventesimo secolo per arrivare a parlare di diritti in relazione alla minore età. È del 1959 la Dichiarazione dei diritti dell’Infanzia promulgata dall’ONU, che però porta ancora i segni di una vecchia concezione, quella secondo cui il bambino è oggetto di cure, beneficiario di protezione e non soggetti portatori di diritti.

La svolta è avvenuta nel 1989 con la Convenzione Internazionale sui diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza, ratificata in Italia nel 1991, con la legge 176. La principale novità di questa carta riguarda i diritti di partecipazione esplicitati nell’articolo 12, il diritto ad esprimere le proprie opinioni e ad essere ascoltato. A questo articolo sono strettamente collegati altri articoli, quali quello sulla libertà di espressione (art.13), sulla libertà di poter scegliere, sulla libertà di potersi riunire, sulla privacy (art.16).

L’insieme di questi articoli costituisce il diritto alla partecipazione perché permette ai bambini e ai ragazzi di essere e sentirsi parte attiva della famiglia, della scuola, delle associazioni in genere, quindi

cittadini del proprio paese e del mondo. Non esistono quindi limiti minimi di età, e sono inclusi tutti i bambini anche i cosiddetti disabili, nella misura in cui tutti possono essere incoraggiati ad esprimersi con la poesia, il gioco, l'arte, la musica.

Cosa occorre per esercitare i propri diritti? Il primo requisito è aver voglia di partecipare, non rifugiandosi dietro gli adulti, ma attivandosi e avendo proprie iniziative. Talvolta occorre anche scontrarsi contro la mentalità degli adulti che spesso non aiuta, nel senso che essi non sono preparati ad accettare la partecipazione attiva dei giovani e non hanno fiducia in loro.

Ma la cosa più importante per esercitare i propri diritti è assumersi la responsabilità, cosa legata all'esercizio dei diritti: non si può chiedere di essere ascoltati se non si ha niente da dire, se non si è informati delle questioni, se non si accetta il confronto con chi la pensa diversamente, se non si ascoltano gli altri. Diritto di partecipazione e senso di responsabilità divengono allora due facce della stessa medaglia.

La partecipazione responsabile favorisce la crescita della persona, nella sua individualità e socialità, preparandola a diventare cittadino di uno stato democratico, a partire dalla propria città.

Essa infatti diventa il luogo dove esercitare la partecipazione democratica, nella misura in cui democrazia significa partecipazione alla società civile indipendentemente dall'età e dal diritto di voto.

E in un mondo dove molti bambini non hanno riconosciuti i loro diritti, la solidarietà con loro diventa un altro modo ancora per conoscere e garantire i propri diritti.

Ecco allora che la partecipazione responsabile diviene utile non solo per i ragazzi, per la loro crescita, ma anche per la città ed il mondo, in

quanto favorisce le occasioni di incontro e risposta alle esigenze della cittadinanza.

Occorre ascoltare e prendere in considerazione i bambini, dar loro voce, creando quotidiane occasioni di coinvolgimento nelle decisioni e, perché no, nella gestione della scuola dando quindi la possibilità di fare esperienza con i processi decisionali.

Occorre maggiore fiducia e flessibilità, perché ancora oggi in molte realtà, mettiamo barriere al gioco, all'autonomia, all'esplorazione, quindi alla crescita "sana" del bambino, spesso in nome della sua protezione.

Un esempio di valorizzazione dell'infanzia e di promozione dei diritti dei minori è rappresentato dalla straordinaria esperienza di scolarizzazione che il Venezuela ha vissuto negli ultimi decenni.

In un paese piegato dalla povertà e dalla violenza, quale il Venezuela, Claudio Abbado, uno dei più grandi direttori d'orchestra nel nostro paese, partecipa a un progetto che, racconta lui, "cambierà il suo approccio alla musica. La musica ha a che fare con la vita. La musica a volte salva la vita". Si tratta di progetto iniziato trent'anni fa dal musicista ed ex ministro della Cultura José Antonio Abreu, si tratta del "sogno di un paese di umanisti, un paese di musicisti, un paese dove la gente possa riscattarsi attraverso la forza dell'arte". Grazie al folle e grandioso lavoro di quest'uomo, oggi il Venezuela ha un'organizzazione musicale che si estende per tutta la nazione e che coinvolge più di 240mila giovani: è nato il Sistema Orchestrale Giovanile e Infantile Venezuelano. Claudio Abbado, dopo la sua esperienza internazionale con i più grandi musicisti del mondo, ha raccolto la sfida di dirigere un'orchestra composta da ragazzi strappati dalla strada, ragazzi che hanno potuto impugnare uno strumento

musicale al posto di un'arma da fuoco. Claudio Abbado ha studiato con loro, ha lavorato con altri maestri, e ha portato come insegnanti altri affermati musicisti europei. Questa preziosa esperienza è stata ripresa e raccolta anche in un dvd dal titolo "L'altra voce della musica", un documentario che apre gli occhi ed il cuore (Failoni H., Merini F., 2006).

3.3 Il volontariato: un servizio offerto come dono in un contesto di "diritti"

In un contesto come quello appena descritto, dove la storia e l'importanza dei "diritti" dell'infanzia acquistano sempre più peso, come si colloca l'azione del volontariato, in riferimento alle associazioni educative?

Ripercorrendo sempre alcuni passaggi della storia, è importante partire da un'osservazione: alla base di un sistema di welfare lacunoso nel nostro Paese possiamo individuare anche il mancato sviluppo di una compiuta cultura della cittadinanza sociale. In altre parole la garanzia e la protezione dello stato sociale sono arrivate laddove arrivava l'onda di spinte particolaristiche e corporative, lasciando così scoperte ampie aree di diritti sociali a cui hanno dato poi risposta specifiche sfere di appartenenza (Ranci, 1991).

Vediamo che due sono state le principali culture sociali che hanno favorito il radicarsi nella società italiana di un tessuto mutualistico-volontario: quella del movimento operaio e quella del movimento cattolico. La differenza concettuale quindi sta tra azione volontaria e impegno di cittadinanza.

Il concetto di cittadinanza universalistica è un modo di giustificare razionalmente e non sulla base di principi religiosi il sostegno e il concorso dei cittadini al perseguimento di obiettivi sociali di tipo egualitario e redistributivo. La cittadinanza può essere definita come un'istanza collettiva che impone di sottrarre una quantità di beni correnti all'uso individuale per un investimento che ridia benefici a tutti. Inoltre si realizza attraverso il compimento di "azioni pubbliche", cioè che non solo sono finalizzate all'interesse pubblico ma anche che si costituiscono in forza di regole o istanze morali impersonali volte a promuovere la cooperazione tra estranei.

In quale misura il volontariato può essere considerato un fenomeno compatibile o alternativo alla cittadinanza?

Mentre nella cittadinanza l'offerta d'aiuto è assicurata dall'eguaglianza di diritto tra chi offre e chi riceve, nel volontariato essa è assicurata da un'organizzazione che mette in condizioni di parità ideale tutti quelli che offrono e che nel contempo li distingue dai destinatari.

Mentre l'utente di un servizio pubblico di welfare ha il diritto, in quanto cittadino, di essere assistito ed aiutato, il destinatario di un servizio di volontariato viene invece aiutato sulla base di una relazione asimmetrica, che lo pone in una posizione di inferiorità.

Un servizio offerto attraverso la forma del "dono" è dunque molto distante da una concezione del servizio in quanto "diritto".

La crescita del volontariato e di altre forme di solidarietà richiede forse di elaborare una nuova cultura della cittadinanza che contempli sia i principi di solidarietà che di universalismo, e che ne stimoli la dialettica. Questa forse è la maggiore sfida culturale del volontariato:

il procurare riconoscimento all'azione volontaria iscrivendola all'interno di una cultura compiuta della cittadinanza.

Alle associazioni volontarie dovrebbe essere riconosciuto uno *status* particolare di soggetti che pur dipendendo da risorse pubbliche alle quali devono rispondere, tuttavia mantengono autonomia nell'impostazione e nella gestione dei programmi.

Contemporaneamente le associazioni dovrebbero ottenere una piena legittimazione politica e sviluppare le loro potenzialità di critica e di stimolo nei confronti delle politiche pubbliche.

Non si tratta quindi di un mero sostegno finanziario che sviluppa una dipendenza economica e che snatura il fenomeno e ne limita le potenzialità operative.

Si tratta di un'interazione sempre più negoziale e collaborativa sul piano pragmatico tra volontariato e politiche pubbliche, principalmente in tre direzioni: il ruolo potenzialmente politico del volontariato; definizione di modalità organizzative e gestionali nelle associazioni volontarie che non ricalchino quelle del mercato privato o dell'amministrazione pubblica; la diffusione di una cultura della negoziazione e della progettazione, patrimonio comune degli attori del welfare.

3.4 I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: il cambiamento dopo la legge 285/97

Con la legge 285 del 1997 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" viene istituito un fondo nazionale per realizzare interventi sul territorio volti a promuovere i diritti, la qualità della vita, la realizzazione individuale e la

socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza. La legge prevede un ampio ventaglio di interventi come risposta ad una sempre più vasta gamma di esigenze e specificità, oltre che come riconoscimento e valorizzazione dell'infanzia a 360 gradi, cioè viene considerata non solo per il tempo passato a scuola. Infatti se nella prima parte la legge parla di servizi di sostegno alla relazione genitore-figli, di contrasto alla povertà e alla violenza, nonché misure alternative al ricovero dei minori in istituti educativo-assistenziali (art. 4) e di innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia (art. 5), nella seconda prende in considerazione i servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero (art. 6) e azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (art. 7), come riportato qui sotto.

1. Le finalità dei progetti di cui all'articolo 3, comma 1, lettera c), possono essere perseguite, in particolare, attraverso il sostegno e lo sviluppo di servizi volti a promuovere e a valorizzare la partecipazione dei minori a livello propositivo, decisionale e gestionale in esperienze aggregative, nonché occasioni di riflessione su temi rilevanti per la convivenza civile e lo sviluppo delle capacità di socializzazione e di inserimento nella scuola, nella vita aggregativa e familiare.

2. I servizi di cui al comma 1 sono realizzati attraverso operatori educativi con specifica competenza professionale e possono essere previsti anche nell'ambito dell'attuazione del regolamento recante la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche, emanato con decreto del Presidente della Repubblica 10 ottobre 1996, n. 567 (Art.6, legge 285/97).

1. Le finalità dei progetti di cui all'articolo 3, comma 1, lettera d), possono essere perseguite, in particolare, attraverso:

a) interventi che facilitano l'uso del tempo e degli spazi urbani e naturali, rimuovono ostacoli nella mobilità, ampliano la fruizione di beni e servizi ambientali, culturali, sociali e sportivi; b) misure orientate alla promozione della conoscenza dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza presso tutta la cittadinanza ed in particolare nei confronti degli addetti a servizi di pubblica utilità; c) misure volte a promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità locale, anche amministrativa (Art.7, legge 285/97).

Come si legge nell'intervento dell'Onorevole Turco, il successo di questa norma è dovuto al fatto che essa è nata da una esperienza di condivisione (www.carlopagliarini.it).

La legge è nata dopo che, con Carlo Alfredo Moro e il nascente Centro di Firenze e su proposta del Presidente dell'Arciragazzi, Carlo Pagliarini, una figura importante del mondo dei diritti dei bambini, purtroppo deceduto, si propose al Ministero della Solidarietà Sociale di presentare un primo rapporto sull'infanzia e sull'adolescenza a Palermo, in uno dei quartieri più difficili della città (On. Livia Turco, 1997).

Un altro punto di forza che ha supportato la legge è stato l'affermare che non si può separare il disagio dalla promozione del benessere.

Altro punto importante che caratterizza la cultura dell'infanzia, e che ha supportato il successo della L. 285/97, è che siamo riusciti a non cadere nell'errore di fare una legge che fosse una legge per i bambini disagiati, separando ancora una volta il disagio dalla promozione dell'agio. Se avessimo fatto una legge per i bambini disagiati orientata, soprattutto, verso i bisogni di alcune regioni d'Italia, avremmo sancito una disuguaglianza. Mentre il punto di forza della L. 285/97, scaturito dal confronto avuto con gli operatori, col volontariato, con le esperienze degli amministratori locali, consiste nell'affermare decisamente che non si può separare il disagio dalla promozione del benessere, non si può pensare ad una legge fatta per alcune parti d'Italia e non per altre. La L. 285/97 deve essere una legge che serve a tutto il nostro paese per costruire una progettualità nuova sui temi dell'infanzia (On. Livia Turco, 1997).

Infine un altro punto a supporto della legge è la valorizzare tutti i saperi, da quelli delle famiglie a quelli degli addetti ai lavori, a quelli del volontariato, e il superamento della frammentazione dell'offerta formativa.

Sottolineo gli aspetti della partecipazione, dell'accordo e della valorizzazione del territorio perché, per fare buone politiche sociali, dobbiamo sempre di più valorizzare tutte quelle risorse nascoste che sono i saperi delle famiglie, i saperi delle persone, i saperi del volontariato, i saperi delle professionalità, e mettere davvero in moto un meccanismo di cittadinanza attiva, superando l'ottica dell'utente che acquista servizi, e mettendo al centro il soggetto protagonista nella costruzione dei servizi stessi [...].

Credo inoltre che la L. 285/97 sia stata utile anche a regioni come Marche, Emilia Romagna, o Toscana, perché, oltre a incrementare la rete di servizi, già presente in questi territori, è riuscita a promuovere una metodologia di lavoro che non c'era, ed è quella del superamento della frammentazione, dell'accordo e dell'integrazione, la metodologia di lavoro del coinvolgimento di tutti gli attori, di tutti i soggetti, di tutte le risorse, per costruire una progettualità mirata e radicata nel territorio, promuovendo inoltre la valorizzazione delle professionalità sociali e del non-profit. Ovviamente questi punti di forza hanno messo in evidenza anche le inevitabili criticità poiché, nel realizzare questi aspetti innovativi, sono anche emersi tutti quegli aspetti con maggiori difficoltà [...].

...in quel rapporto, e questo fu importante per costruire la L. 285/97, era contenuta anche una cultura dell'infanzia che è alla base della legge e che credo poi sia cresciuta nel nostro paese, una cultura dell'infanzia che, è già stato anticipato, mette al centro alcuni aspetti: il primo, l'importanza di considerare i bambini come soggetto in crescita e quindi di guardare all'unitarietà del processo di crescita. E questo significa che le politiche per l'infanzia non soltanto ci devono essere, ma devono essere politiche che superano la frammentazione e la logica dell'elenco dei servizi da erogare all'infanzia, devono essere politiche che si pongono nell'ottica di un progetto di sostegno alla crescita della personalità del minore quale processo colto nella sua unitarietà [...] (On. Livia Turco, 1997).

Cosa è accaduto in questi dieci anni?

Secondo quanto emerso nell'VIII Congresso Nazionale Arciragazzi del 2006, alla crescita delle possibilità economiche si è contrapposta la tendenza sociale a limitare le possibilità di crescita personale dei bambini e delle bambine.

Oggi, infatti, già dall'entrata nel sistema scolastico si vedono risultati negativi in diverse forme: disagio scolastico, disagio sociale, disturbi alimentari. Sembra quindi che, paradossalmente, la ricchezza di offerte formative dalla primissima infanzia ha impoverito i bambini di tempi di spazi di sperimentazione ludica, di condivisione dei vissuti con i genitori e la famiglia ed infine di riflessione personale.

Queste riflessioni e l'ampliamento del campo di azione derivato anche dalla legge 285, hanno portato l'associazione ad approfondire alcuni aspetti negli interventi educativi ridefinendo le competenze richieste ai formatori Arciragazzi. L'obiettivo è fornire strumenti per la progettazione sociale, la gestione dei conflitti in un contesto interculturale, la conoscenza dei bisogni della prima infanzia, il sostegno alla genitorialità, la re-inclusione sociale in casi di delinquenza minorile e di tossico-dipendenza, la conoscenza di aspetti legislativi, fiscali e amministrativi del mondo dell'associazionismo e del welfare in generale per i dirigenti.

Si ridefinisce il profilo dei formatori (educatori e volontari), le loro capacità e il modo per il loro sviluppo delle competenze attraverso:

- l'affiancamento (*job shadowing*) di una persona meno esperta ad un'altra più esperta;
- il confronto con altre realtà europee;
- i momenti di confronto interno (autoformazione);

- la creazione di banche dati per favorire il confronto;
- l'aggiornamento formativo esterno.

La legge 285/97 ha avuto implicazioni importanti anche su un altro versante. Possiamo parlare infatti di una duplice svolta: se da un lato questa legge porterà al passaggio storico, in attuazione della Convenzione ONU, dalla considerazione dei minori non più visti solo come oggetto di tutela, a rischio di criminalità, emergenza sociale, ma come soggetti titolari di diritti, dall'altro essa significherà confrontarsi sempre più con una logica di impresa che mal si concilia con la nuova cultura dell'infanzia. In molte associazioni questo significherà un *focus* sull'erogazione del servizio a prescindere dalla motivazione.

Da una parte quindi si registra un'evoluzione se pensiamo al potenziamento che ne è derivato al sistema formativo extrascolastico quindi agli sviluppi nel gestire i servizi quali ludoteche, laboratori espressivi, spazi gioco, dall'altra si riscontra un'involuzione se guardiamo allo spirito associativo che da quell'anno si è “annacquato nel tempo”. I dati relativi al numero delle tessere e delle affiliazioni (circoli) Arciragazzi registrano questo cambiamento (tabella 3.1 e figura 3.1 e 3.2).

Tabella 3.1: numeri tessere e affiliazioni Arciragazzi, 1995-2008 ¹

anni	N. TESSERE	N. AFFILIAZIONI
1995	12205	119
1996	11888	131
1997	11850	155
1998	13102	168
1999	11201	155
2000	9829	141
2001	9420	112
2002	8970	111
2003	8420	98
2004	8037	94
2005	7910	88
2006	7775	92
2007	7720	90
2008	7320	86

Figura 3.1: andamento tessere Arciragazzi, 1995-2008 ¹

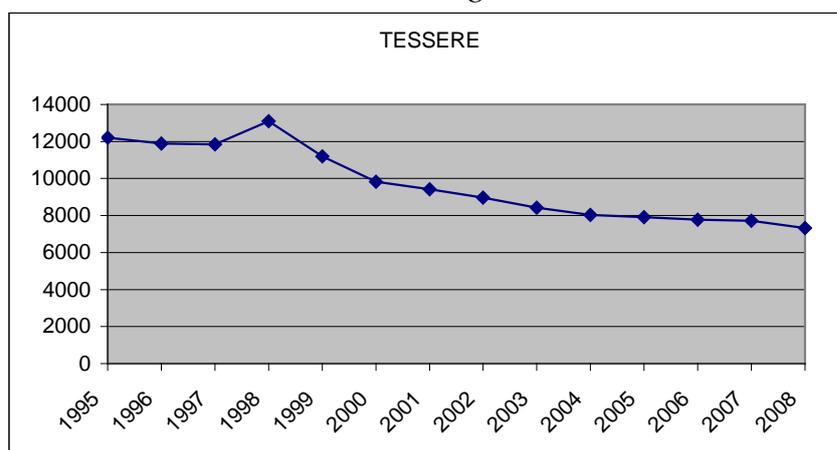
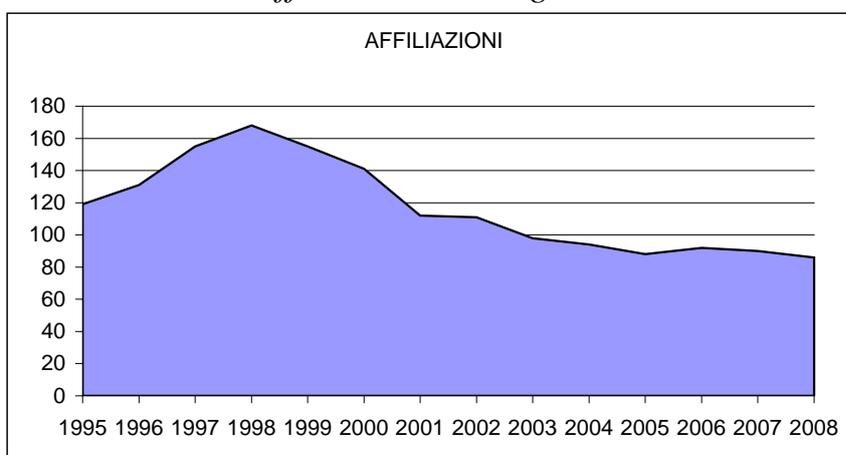


Figura 3.2: andamento affiliazioni Arciragazzi, 1995-2008 ¹

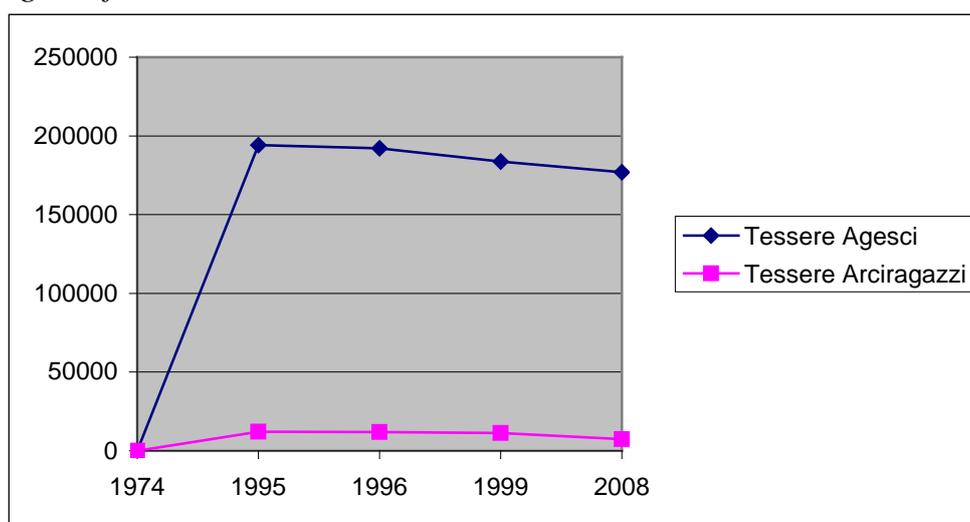


¹I dati provengono dalla Segreteria dell' Arciragazzi Nazionale (Luigi Tartaglia, Tesoriere).

Per quanto riguarda l'evoluzione volontariato/servizi, si è raggiunto un picco subito dopo l'approvazione della L. 285/97. Dal momento in cui è iniziata la progettazione è evidente lo spostamento verso i servizi, indicato dal calo costante sia delle tessere che delle affiliazioni.

Il calo di adesioni si registra in molte associazioni d'Italia nel corso degli anni Novanta. Se mettiamo a confronto di dati di tesseramento Arciragazzi con quelli Agesci (vedi figura 3.3), è chiaro l'anno di svolta. L'Agesci nasce nel 1974 dalla fusione dell'Associazione Guide Italiane (Agi) e dell'Associazione Scouts Cattolici Italiani (Asci) e per oltre un ventennio, cioè fino al 1996, ha un incremento continuo dei propri associati (194.091) (www.agesci.org). Nel 1996 è passata a 192.116, nel 1999 a 183.627 e a 177.000 nel 2008. Il fenomeno è complesso anche perché a fronte di molti ragazzi che se ne vanno, altrettanti chiedono di entrare.

Figura 3.3: confronto degli andamenti tessere Arciragazzi e tessere Agesci fino al 2008



CAPITOLO 4. L'applicazione dei metodi "umanistici" in Arciragazzi

4.1 Metodologia di lavoro

Il mio lavoro di ricerca ha inizio con la rielaborazione della mia esperienza in Arciragazzi, in collaborazione anche con Lorenzo Bocchese (di Vicenza), animatore, formatore nazionale, membro del Consiglio Direttivo Arciragazzi e attore.

Successivamente il lavoro si è articolato in una serie di interviste fatte ad altri membri del Consiglio Direttivo ed altri animatori/formatori nazionali, con l'obiettivo di rintracciare le caratteristiche generali dell'Arciragazzi nazionale, al di là della mia esperienza personale e locale, con l'occhio puntato ad estrapolare eventuali collegamenti ed applicazione dei metodi che ho esposto nel primo capitolo.

Le interviste sono riportate in allegato, in ordine cronologico. Le persone intervistate sono:

- ☞ NORA H. RODRIGUEZ – Vicenza – animatore e formatore nazionale
- ☞ GIANCARLO CASANOVA – Brescia – animatore e formatore nazionale
- ☞ ENZO GENNA – Palermo e Brescia – animatore e formatore nazionale
- ☞ LINO D'ANDREA – Palermo – animatore, formatore, attuale Presidente nazionale, membro dell'Osservatorio Nazionale Infanzia
- ☞ DANIELA CALZONI – Brescia – formatore, ricercatore, già Presidente nazionale, membro dell'Osservatorio Nazionale Infanzia

Le interviste sono state condotte al telefono con l'ausilio di un registratore. Si possono definire interviste di tipo "semistrutturato" in quanto le cinque domande di partenza di cui riporto lo schema qui sotto, sono state integrate di volta a volta, con "sottodomande" in base alla risposta dell'interlocutore (tabella 4.1) (Orefice, 1993). Queste ultime sono quindi frutto dell'ascolto e della relazione con l'altro, in linea con i principi cardine dei metodi visti nel primo capitolo.

La durata dell'intervista è variata da 30 a 60 minuti e si è definita sulla base dell'interazione tra me e l'interlocutore, e non a priori.

Tabella 4.1: domande delle interviste

- 1 - Quali sono gli obiettivi delle attività di Arciragazzi?*
- 2 - Come vengono raggiunti questi obiettivi?*
- 3 - Si può parlare di una pedagogia verbale in Arciragazzi?*
- 4 - Ci sono comportamenti del bambino che si possono definire "comportamenti-problema"? Se sí, quali sono?*
- 5 - Come li affronti?*
- 6 - Si può parlare di una metodologia Arciragazzi?*
- 7 - In che cosa si differenzia la metodologia Arciragazzi da quella di altre associazioni tipo l'Agesci?*

4.2 Il lavoro documetaristico e la voce di Lorenzo Bocchese

Il valore dell'associarsi risiede in prima istanza nel "fare". Ciò vuol dire che bambini, adulti, educatori, insegnanti studenti vengono attratti da ciò che l'Arciragazzi concretamente riesce a proporre nel contesto in cui vivono, pertanto il loro primo passo è costituito dalla partecipazione ad una specifica attività, ad un'azione sul territorio.

Solo in un secondo momento chi è già socio viene a contatto con il progetto educativo Arciragazzi.

L'apprendimento quindi partirebbe o quantomeno troverebbe la sua motivazione nel "fare", differenziandosi così, almeno in un passaggio, dalla tassonomia di Bloom che vede l'apprendimento passare attraverso queste fasi: il conoscere, il capire, l'applicare, l'analizzare, il sintetizzare, il valutare.

Lo Statuto e i documenti dell'VIII Congresso Nazionale Arciragazzi 2006 contengono i punti di riferimento e le linee guida dell'associazione, parte delle quali rientrano nel mio lavoro:

- i diritti
- la partecipazione: un diritto che apre la strada agli altri diritti
- il gioco e il mettersi in gioco
- la relazione a partire dalla formazione

I diritti

Arciragazzi trova il suo riferimento culturale, metodologico e la sua finalità nella Convenzione dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, punto cardine, di dialogo, confronto, e di applicazione nelle relazioni tra i soci e non solo nella relazione adulto-bambino.

Ciò vuol dire promuovere la CRC non solo come “carta” ma anche come pratica di vita, comportamenti, e come strumento educativo.

Da dove cominciare per mettere in pratica i diritti? Come fare per dare consistenza alle parole?

Il viaggio dei diritti ha inizio con la “partecipazione”, prosegue col “gioco e il mettersi in gioco”, per poi arrivare alla relazione adulto-adulto, quindi alla relazione adulto-bambino.

La partecipazione: un diritto che apre la strada agli altri diritti

Il punto comune che sta alla base dell’adesione ad Arciragazzi è la condivisione di un progetto associativo, come è scritto nell’articolo 8 dello Statuto, riportato qui sotto:

Arciragazzi è costituita dalle bambine e bambini, dalle ragazze e dai ragazzi, dalle donne e dagli uomini che intendono partecipare attivamente secondo le proprie personali possibilità, ai cambiamenti che interessano il loro ambiente di vita quotidiano, la società, il mondo (Art.8, Statuto Arciragazzi) (figura 4.1).

Carl Rogers parla di questo concetto e lo lega all’apprendimento:

*Tu parlami ed io dimenticherò,
Tu insegnami ed io ricorderò,
Tu fammi partecipare ed io imparerò.*
Carl Rogers

Figura 4.1: il gioco del paracadute Arciragazzi



Ne consegue che la parola chiave è “partecipazione”.

E non poteva essere altrimenti, visto che, come già detto, è questa la “novità” della Convenzione dei Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza, a cui l’Arciragazzi si ispira. Ciò vuol dire che i bambini e le bambine sono veri e propri soggetti di diritto, e non semplici beneficiari della protezione degli adulti. Il punto fondamentale risiede nell’articolo 12 che ci chiede di dare ascolto a ciò che i bambini hanno da dire, e di prenderli sul serio (Lansdown, 2001). Dare ascolto e prendere sul serio le loro parole e le loro altre espressioni non verbali, non è però una pratica diffusa nella nostra società. Cosa afferma l’articolo 12?

1. Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.

2. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale (Art.12, Convenzione dei Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza, 1989).

Questo articolo ci porta a ripensare la natura della responsabilità degli adulti nei confronti dei bambini. Vediamo ciò che è previsto dall’articolo ma anche ciò che non è previsto.

Questo articolo enuncia un diritto sostanziale e cioè che i bambini hanno il diritto di essere attori della propria vita e di partecipare alle decisioni che li riguardano. Come per gli adulti, la partecipazione democratica non è un fine per se stesso, ma è una via procedurale che consente di ottenere giustizia, influire sulle scelte e denunciare abusi

di potere, inosservanza dei propri diritti e di agire per promuoverli e tutelarli. Esso non dà ai bambini il diritto dell'autonomia, non dà loro il diritto di controllo su ogni decisione senza tener presente le conseguenze verso se stessi e verso gli altri, non dà il diritto di ignorare i diritti degli adulti. Si mettono in discussione in modo radicale gli atteggiamenti tradizionali che danno per scontato che i bambini debbano essere visti ma non ascoltati.

Il diritto di esprimersi e di essere ascoltati si applica a tutte le età e a tutti i bambini. Tutti infatti sono capaci di esprimere opinioni, e ciò vuol dire che non esiste un limite minimo di età, dal momento in cui anche bambini molto piccoli o portatori di handicap possono esprimere la propria idea attraverso il gioco, il disegno, il canto, la musica, la scrittura, il computer. Ciò detto, è vero che l'importanza da dare alle opinioni dei bambini va commisurata al loro grado di comprensione della materia in questione, quindi secondo l'età e il grado di maturità.

Il diritto ad essere ascoltati si applica a tutte le attività e decisioni che interessano la vita dei bambini, in famiglia, a scuola, nella comunità locale e a livello politico nazionale.

Tuttavia il diritto ad esprimersi (art.13) e di essere ascoltati (art.11) non basta, occorre, infatti, che ciò che viene espresso venga preso in debita considerazione. Ciò vuol dire dar peso e tenere di conto di loro nel decidere sulle questioni che li riguardano, e non conformarsi sempre ai loro pareri.

Ne consegue che la Convenzione sottintende che gli adulti devono imparare a collaborare più strettamente con i giovani per aiutarli ad articolare la loro vita, a sviluppare strategie di cambiamento e a esercitare i loro diritti.

Cosa succede quando gli adulti non ascoltano o non considerano l'opinione dei bambini? Esiste un'ampia documentazione che parla di come i bambini siano stati "traditi" dal diffuso atteggiamento nei loro confronti, che si fonda sulla presunzione che solo loro sapranno prendere la decisione più giusta. Adulti che hanno un ruolo di potere sui bambini possono sfruttare e abusare della loro autorità a danno del benessere dei bambini.

Gli esempi sono molti, e vanno dalle violenze fisiche e sessuali all'interno della stessa famiglia alle punizioni corporali, dall'imposizione di contatti corporei alla prevaricazione comunicativa verbale e non verbale. I genitori ne giustificano l'uso richiamando la necessità di imporre la disciplina ai figli. Eppure esistono prove in abbondanza che dimostrano che le punizioni fisiche, i contatti imposti e una forma di comunicazione autoritaria diametralmente opposta all'accoglienza ed all'accettazione dell'altro, non sono una forma di disciplina efficace, ma portano danni reali e potenziali. Purtroppo resistono argomentazioni ricorrenti contro la partecipazione dei bambini. Alcune di queste sono le seguenti.

I bambini non hanno sufficiente competenza o esperienza per partecipare: anche un bambino piccolo è capace di dire cosa gli piace o no della scuola e spiegare i motivi di avere idee su come rendere più interessanti le lezioni. Qualsiasi bambino è in grado di dare un suo contributo alle questioni che lo riguardano, ammesso che riceva sostegno necessario e che gli sia consentito di esprimersi con gli strumenti appropriati, come disegni, poesie, teatro, fotografie, colloqui e attività di gruppo.

Mettere in atto lo spirito della Convenzione dei Diritti dell'Infanzia significa anche creare ambienti che offrano più occasioni possibile per esplorare e avviare iniziative spontanee.

I bambini devono imparare ad assumersi delle responsabilità prima che si concedano loro dei diritti. Se ai bambini si offre l'occasione di condividere le loro idee all'interno di un gruppo nel quale vengono accolte come legittime, impareranno che anche gli altri hanno il diritto di ricevere ascolto e rispetto.

A proposito della parola "dovere", parla Lorenzo Bocchese (incontro del 4 agosto 2008):

Il concetto di "diritto" tocca piani valoriali che tutti abbiamo e piani educativi con cui tutti ci siamo confrontati. La parola "dovere" pone l'accento su un aspetto comportamentale che non scelgo, ma che viene dall'esterno, che devo accettare e che per questo a volte mi fa soffrire. Ciò vuol dire che c'è un altro aspetto del diritto, che di solito viene chiamato "dovere". Come faccio a sapere dove fermarmi? I miei diritti finiscono laddove iniziano quelli degli altri. Qual è il confine? Si potrebbe chiamare "responsabilità". Io ho dei diritti e delle responsabilità nell'esercitarli, nel pretenderli, nel viverli e nell'accettare che i miei diritti sono limitati dalla presenza altrui e dai diritti altrui. Questa parola lascia a me la soggettività e mi responsabilizza, chiede a me partecipazione, attenzione e continua presenza.

Dar voce ai bambini è un segno di amore e di rispetto. Ad alcuni adulti può risultare difficile rispettare il diritto dei bambini alla partecipazione soprattutto quando essi stessi non hanno mai beneficiato in passato. Per questo bisognerebbe incoraggiare e coinvolgere anche le famiglie laddove possibile, perché non bisogna portare a credere che solo i bambini hanno il diritto di farsi ascoltare.

Vediamo ora di capire meglio perché è così importante ascoltare i bambini.

I bambini possiedono conoscenze ed esperienze che sono tipiche della loro condizione, di essere umani in piena età evolutiva. Le loro opinioni si fondano sul loro vissuto. Tuttavia in pochi stati si cerca di scoprire direttamente dalla voce dei bambini quali metodi d'insegnamento funzionino meglio, quali programmi scolastici siano più adatti, quali fattori provochino l'abbandono e l'assenteismo scolastico. L'esperienza mostra che nelle scuole dove si favorisce il coinvolgimento dei bambini e si introducono organismi democratici, vi è una maggiore armonia, un miglior rapporto tra studenti e insegnanti, e nel complesso un ambiente d'apprendimento più favorevole. Se vogliamo che i bambini si sentano compartecipi e sviluppino un senso di responsabilità, occorre fare in modo che essi trovino quotidiane occasioni di coinvolgimento nelle decisioni e nella gestione della scuola.

I bambini sono ritenuti soggetti a rischio, esposti ai pericoli dell'ambiente circostante (traffico, droga, violenza ed abusi), e questi timori hanno condotto a controlli molto severi sulla libertà e sui movimenti dei bambini. Di conseguenza, in nome della loro protezione, si vedono negare la possibilità di gioco, di amicizia, di autonomia e di esplorazione. Per elaborare una politica efficace è necessario consultare i bambini e trarre indicazioni dalle loro intuizioni, conoscenze, idee... C'è l'esigenza, non solo nelle democrazie di recente costituzione, di dare ai bambini la possibilità di fare esperienza con i processi decisionali democratici, perché come diceva Bacone, *l'educazione non è altro che un'abitudine precoce.*

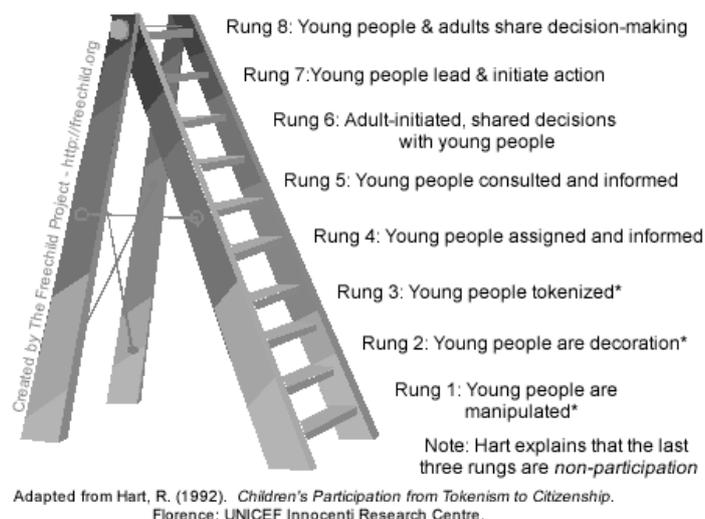
È necessario creare processi di partecipazione in tutte le istituzioni che prevedano la presenza dei bambini, perchè si rendano conto che è lì che la democrazia viene applicata e che essa è qualcosa di più dell'elezione di un governo nazionale.

Ci sono rischi o problemi ricorrenti nel promuovere la “partecipazione”? Occorre tener presente che la parola “partecipazione” ha più significati. Può voler dire ad esempio “essere parte di” (pubblico) ma anche “prendere parte a” (attore). E non solo.

I bambini possono essere strumentalizzati a favore degli interessi degli adulti. Roger Hart, professore di Psicologia Ambientale di New York, professore Associato di Psicologia dello Sviluppo e Direttore del “Centro per gli Ambienti Umani” e co-direttore del “Gruppo di Ricerca sugli Ambienti dei Bambini”, usa una metafora per illustrare i diversi gradi di iniziazione e di collaborazione dei bambini quando lavorano su progetti con adulti (figura 4.2).

Sebbene sia un po' semplicistica, tale metafora spiega bene cosa non è partecipazione e rappresenta un punto di partenza per discutere come sostenere il coinvolgimento dei bambini al massimo del loro desiderio e capacità (Hart, 2002).

Figura 4.2: Roger Hart's Ladder of Young People's Participation



I primi tre gradini della scala (manipolazione, decorazione, partecipazione simbolica) non sono partecipazione. Tutti i bambini possono operare ad uno dei gradini della scala in base alle loro abilità ed interesse in un particolare progetto. Ciò implica come non sempre sia meglio ed occorra raggiungere il gradino più alto della scala. La partecipazione acquista così varie forme, tutte legittime e da rispettare. Nella tabella 4.2 sono descritti i diversi scalini della scala di partecipazione proposta da R. Hart ed il loro significato.

C'è una moltitudine di esempi di auto-organizzazione di bambini e ragazzi senza alcuna mediazione da parte degli adulti. Ciascuno di noi si può ricordare di capanne costruite sugli alberi, di giochi organizzati insieme, di piccole collaborazioni, che hanno contribuito a costruire cose insieme, con partecipazione e coinvolgimento emotivo.

Il principio che sta alla base di questo processo risiede nella motivazione; i bambini e i ragazzi possono affrontare e risolvere problemi complessi se sono motivati e se li ritengono "propri". Il coinvolgimento infatti genera motivazione, che genera a sua volta

competenza che di nuovo aiuta la motivazione stessa per ulteriori progetti. Nel film “Il Signore delle mosche” è presente un modello di società possibile costruita dai più piccoli, e la negatività che emerge dimostra quanto i bambini e i ragazzi abbiano in realtà bisogno di imparare ad essere cittadini, grazie al contatto con adulti competenti ed interessati. La competenza dei processi partecipativi si acquisisce gradualmente attraverso la pratica, non può essere insegnata come un’astrazione!

È irrealistico infatti che una persona possa essere improvvisamente un cittadino a 16 o 18 anni, senza un addestramento graduale all’esercizio della cittadinanza (ne è un esempio l’educazione dei giovani nei regimi totalitari, oppure nella tradizione positivista anglosassone che hanno prodotto movimenti di bambini che dovevano imparare sin dalla tenera età gli ideali e le regole di quelle determinate società).

I bambini e i ragazzi provano senso di appartenenza ad organizzazioni come Arciragazzi ma non vogliono una programmazione dall’alto. Loro vogliono radicarsi dove possono prendere decisioni in prima persona, seppur con il supporto degli adulti. I bambini traggono beneficio dallo stare insieme, dall’ascoltarsi, dall’imparare e dall’insegnarsi reciprocamente, dal prendere e dal dare, e per questo si possono definire come ottimi educatori più di quanto gli adulti non riescano ad essere.

Tabella 4.2: *la scala di partecipazione di Roger Hart*

Gradi di non partecipazione:

1. <i>Manipolazione</i> (young people are manipulated)	Gli adulti ideatori di una azione utilizzano i bambini (es. facendo manifestare i bambini contro problemi che sono degli adulti).
2. <i>Decorazione</i> (young people are decoration)	Gli adulti utilizzano i bambini per rafforzare l'idea (es. vengono riprese immagini di bambini sofferenti).
3. <i>Partecipazione simbolica</i> (young people tokenized)	Gli adulti chiamano i bambini come testimoni a incontri o seminari pubblici.

Gradi di partecipazione:

4. <i>Informati ed investiti di ruolo</i> (young people assigned and informed)	I veri attori sono i bambini ovvero essi sono informati degli obiettivi del progetto loro rivolto e rivestono un ruolo attivo nella fase di realizzazione.
5. <i>Consultati e informati</i> (young people consulted and informed)	Gli obiettivi dei progetti vengono costruiti anche consultando i bambini e i ragazzi.
6. <i>Condivisione operativa</i> (adult initiated, shared decisions with young people)	Gli adulti definiscono gli obiettivi generali, ma le decisioni operative vengono decise insieme ai destinatari, i bambini.
7. <i>Progettazione in proprio</i> (young people lead and initiate action)	Gli adulti esercitano solo un ruolo di facilitazione e forniscono gli strumenti per realizzare gli obiettivi pensati dai destinatari, i bambini.
8. <i>Progettazione in proprio e condivisione operativa</i> (young people and adults share decision making)	I bambini, destinatari del progetto, definiscono gli obiettivi e le decisioni operative vengono prese e messe in atto insieme agli adulti, anche con variazioni in itinere.

Il gioco e il mettersi in gioco

La scelta di Arciragazzi è quella di favorire il gioco, in tutte le sue tipologie (cooperativo, competitivo, a gruppi, uno contro tutti, ecc.).

Gli animatori dell'Arciragazzi hanno seguito percorsi comuni e quasi tutti si riconoscono perché sanno giocare e sanno far giocare (Documento Congressuale, VIII Congresso Nazionale Arciragazzi 2006).

Promuovere il gioco è una scelta pedagogica, con i bambini e con gli adulti soci. Il gioco quindi è strumento importante nell'educazione a 360 gradi, perché entra nell'educazione di tipo non formale (quella extrascolastica), formale (nei laboratori svolti a scuola), e informale (ciò che si impara dall'esperienza negli spazi gioco della città promossi dall'associazione). Perché il gioco e qual è il suo significato?

Il gioco è una dimensione umana, comune a tutte le culture del mondo, che permette di entrare in relazione gli uni con gli altri sperimentando regole comuni, ma prima ancora giocando a deciderle insieme. Il gioco sperimenta la libertà e i suoi limiti.

Il gioco è un'azione o un'occupazione volontaria, compiuta entro certi limiti definiti di tempo e di spazio, secondo una regola volontariamente assunta, e che tuttavia impegna in maniera assoluta, che ha un fine in se stessa; accompagnata da un senso di tensione e di gioia e dalla coscienza di essere diversi dalla vita ordinaria (Huizinga, 1973).

Ogni gioco è anzitutto e soprattutto un atto libero. Il gioco comandato non è più gioco (Huizinga, 1973).

Lo storico del medioevo Huizinga affermava che il mondo del gioco e il mondo del sacro appartengono al medesimo universo e sono operatori decisivi di ogni cultura. La sua idea di gioco è simile al modello della contesa cavalleresca, una esperienza di felicità, di bella e leale competizione. Lo studioso Caillois, invece sostituiva all'espressione di "oasi felice" quella di "isola incerta", nella misura in cui il gioco è qualcosa di separato dalla realtà, uno spazio a sé, uno spazio magico entrando nel quale sospendiamo la vita quotidiana.

Il gioco diviene un'esperienza inquietante caratterizzata non solo dalla competizione (*agon*), ma anche dall'aleatorietà (*alea*), dall'ambiguità della maschera (*mimicry*), dall'effetto squilibrante della vertigine (*ilinx*). Entrare nel gioco non significa solo entrare nella dimensione illusoria, già di per sé instabile, ma anche esporsi al rischio, al senso di limite, ad un sistema di regole, ad un'idea di libertà all'interno del rigore stesso. La bella felicità di cui parlava Huizinga si drammatizza, secondo Caillois, nel senso suggerito dalla comune espressione "mettersi in gioco". E sta proprio qui forse il valore formativo del gioco. Il gioco è realmente una molla primordiale di civiltà, i suoi significati nascosti non possono che rivelarsi altamente istruttivi.

Il gioco è più antico della cultura, perché il concetto della cultura presuppone in ogni modo convivenza umana, e gli animali non hanno aspettato che gli uomini insegnassero loro a giocare (Huizinga, 1973).

L'uomo non è padrone dei suoi giochi, ognuno è una casella del gioco dell'oca, una mossa in una partita di scacchi di cui non conosciamo mai tutte le regole. Il piacere ludico è certamente connesso al piacere specifico, ma si collega a quel girare della grande piattaforma e alla

nostra capacità di stare al gioco, di sapere accettare o abitare l'incertezza dell'isola, il rischio e lo squilibrio.

Parla Lorenzo Bocchese (incontro del 4 agosto 2008):

Giocare e mettersi in gioco è una definizione alternativa della partecipazione. Il gioco come strumento, come metodo che ha più finalità, per esempio per divertirsi oppure per arrivare alla cooperazione anche attraverso la competizione. Divertirsi è una sfaccettatura, ma come educatore posso fare di più: è il sapore che ho bisogno di passare, in omaggio al bisogno di affinità dei linguaggi. Il metodo Arciragazzi è come un pennello, pesca un po' qua e un po' di là. I giochi per divertirsi sono spesso colori piatti, precisi, fissi, invece il gioco educativo riesce a sfumare, a passare da un colore ad un altro. Il gioco è rivoluzionario perché riporta alla superficie una memoria che tutti abbiamo.

Il gioco è:

- *è messa in gioco*
- *ha un aspetto relazionale*
- *ha un aspetto ludico-educativo*
- *è creatività, cioè: posso cambiare le regole, non si tratta solo di trasgredirle, posso andare oltre, classificare la trasgressione all'interno di un altro gioco. Si tratta non solo di rompere lo schema, ma anche di positivizzare, rimbalzare in un altro gioco*
- *è espressività*

La relazione a partire dalla formazione

Nello statuto Arciragazzi leggiamo all'articolo 11:

La pedagogia delle attività è ispirata a criteri di relativa non-direttività (tendenti semplicemente a non bloccare l'iniziativa ed a lasciare spazio alla dinamica del gruppo), dove l'educazione non dimentica mai che ha un ruolo preciso da svolgere, una responsabilità da assumere, degli obiettivi da raggiungere. L'accento è posto sullo scambio adulto-ragazzo, l'educazione è intesa come processo comunicativo e l'azione educativa come relazione. Inoltre l'educatore non può ignorare i tempi di vita del bambino ai quali non partecipa, le influenze che vi si producono, i condizionamenti che ne derivano per la sua azione immediata.

È questa consapevolezza che gli impone, pena la inefficacia dell'azione, di operare in sintonia con le altre agenzie educative e con quanti sono responsabili dell'educazione e dello sviluppo dei bambini/bambine, ragazzi/ragazze. L'indirizzo sopra esposto orienta la ricerca e la sperimentazione pedagogica che viene condotta nel progetto associativo ARCIRAGAZZI verso la definizione di un metodo specifico all'azione educativa a carattere continuativo (Art.11, Statuto Arciragazzi).

Durante la formazione in Arciragazzi, ho vissuto in prima persona esperienze che posso riassumere in quattro punti fondamentali (Bocchese, 2008):

- l'esperienza del *cerchio*
- il ruolo del *facilitatore*
- l'avventura del *feedback*
- i *confini*

Il *cerchio* ha rappresentato per me una modalità nuova di disporsi fisicamente con gli altri, ma non solo. Esso si è rivelato un mezzo dalle "potenzialità" sorprendenti.

Tutto ciò che ha vita, vive nel cerchio: questa è una delle verità su cui si fonda la cultura Lakota, la cultura dei nativi americani.

È così per il sole che dall'alba al tramonto, disegna un cerchio; è così per il vento che segna dei vortici; è così per gli uccelli che costruiscono i loro nidi a forma di cerchio; è così per la luna, le stagioni... è così per l'uomo che attraversa infanzia, adolescenza, maturità, vecchiaia per poi tornare bambino. Questo succede perché il Potere dell'Universo agisce secondo dei cerchi e ogni cosa tende ad esser rotonda (Indiani d'America).

La forma del cerchio crea una linea di demarcazione che definisce un “dentro” ed un “fuori”, un interno e un esterno. Nel cerchio la distanza tra attore e pubblico è minima, creando così un rapporto confidenziale e preciso, delimitato e protetto, e questo non potrà che facilitare l’apertura e la comunicazione. Le persone che compongono il cerchio testimoniano, con la loro posizione, il loro atteggiamento col gruppo. Anche questo fa parte del comunicare, cioè fa parte del linguaggio non verbale (Bocchese, 2008).

Nel cerchio ogni persona può vedere contemporaneamente tutte le altre (modalità non gerarchica) e può prendere la parola o ascoltare gli altri. Si parla quindi di modalità attore nel primo caso, e di modalità pubblico nel secondo. Se la persona esprimerà qualcosa che sente, questo contributo personale sarà sempre novità per il gruppo.

Ogni partecipante guarda e vede delle cose delle altre persone intorno che condizionano il suo comportamento (si parla infatti di: percezione, proiezione, sensazione, espressione, ovvero di: io noto, io interpreto, io sento, io esprimo).

Per questo nel processo comunicativo può accadere che io tenda a presentarmi all’altro come meglio ritengo opportuno, piuttosto che come realmente sono. Quindi accade che io vesta i panni di un personaggio e che proietti sugli altri dei personaggi che conosco. Le percezioni (mie e altrui) possono essere diverse dalle proiezioni (mie e altrui). Di questo è possibile prendere atto nel cerchio, quindi apprendere punti di vista diversi, cominciando col dare un nome a quello che c’è. L’esperienza relazionale del cerchio è strumento di apprendimento nella misura in cui le altre persone mi fanno da specchio. Ciò vuol dire che nel cerchio si apprende in maniera facilitata i due stati possibili, che sono:

- *essere attore*: vuol dire sperimentare i miei personaggi, da soli o in relazione, ed esprimerne dei nuovi divenendo consapevole del patrimonio a mia disposizione.

- *essere pubblico*: significa provare ulteriori sensazioni che possono fare da guida, imparare a definire ciò che succede e imparare a prendere responsabilità di ciò che vedo e di ciò che provo, dando così anche un *feedback* all'interlocutore, senza essere invasivo verso chi non mi interessa.

Se definiamo il cerchio come una ruota, in quanto esperienza dove le persone si accordano di essere a turno attore e pubblico e rispettano i bisogni espressivi di ciascuno, allora possiamo identificare come fulcro equidistante dai raggi della ruota la figura del *facilitatore*.

Il facilitatore non è il conduttore predicatore né controllore, ma è quel personaggio che, sulla base delle pratiche comportamentali (rituali) che si formano nel gruppo, trova la chiave relazionale e comportamentale per cui tutti coloro che vogliono parteciparvi, si sentano tutelati e si sentano di avere le stesse possibilità di espressione (Bocchese, 2008). Il facilitatore dunque sa essere pubblico offre l'ascolto affinché l'espressione dell'altro possa avvenire, e sa essere attore, poiché osservando le espressioni anche inconsapevoli delle maschere (linguaggio non verbale), interpreta i segnali che riceve ed offre agli altri le maschere di cui hanno bisogno per avviare l'espressione nel gioco della relazione. Può aumentare allora il senso della comunità, ovvero il gruppo trova un vitale dinamismo e ciascuno si sente di portare un contributo efficace per la crescita collettiva.

La relazione è fatta di comunicazione, intesa come processo circolare e dinamico, fatto di *feed-back* continui, risposte, ritorni a stimoli ricevuti, l'uno dietro l'altro o insieme. L'espressione del *feed-back* nel cerchio sarà tanto più costruttiva quante più condizioni adatte verranno create dal facilitatore. Nel dare un *feed-back*, la sfida sarà prendersi responsabilità delle proprie emozioni, delle proprie parole, delle proprie "storie", offrendo all'altro ciò che è significativo per lui: ciò vuol dire rispondere ad un bisogno dell'altro di ascolto, piuttosto che ad un bisogno mio di espressione.

Parla Lorenzo Bocchese (incontro del 4 agosto 2008):

Io non mi posso permettere di definire te, perché nel momento in cui ti definisco, ti giudico, esprimo un giudizio, è il personaggio che leggo su di te. Per questo è vietato il "tu sei": "tu sei timido", "tu sei bravo" perché danno corpo al film mio. Certo che è necessario che io definisca il mondo, per semplificarlo, ma farlo in questo modo vuol dire mettere le mani in tasca all'altro... posso dire invece "mi piace o non mi piace quando ti vedo... sono felice, sono scontento", cioè riporto tutto a me. Ogni definizione è una semplificazione, in termini relazionali è un rischio, devo prenderne atto ed ho bisogno di trovare un codice, è una scelta personale. In qualità di facilitatore, ti do degli elementi, poi fai tu, prendi ciò di cui hai bisogno. Il facilitatore sta fuori dal gioco per far giocare gli altri. Lui può giocare ma lo deve dichiarare, perché ci vuole consapevolezza delle maschere. La definizione "attore-pubblico" è insufficiente, non sono chiari abbastanza. L'attore è una modalità di stare nella relazione ma non definisce con quale personaggio sto in scena, perché l'attore recita dei copioni che prevedono personaggi diversi, rimandano a maschere, stereotipi, archetipi, concetti riconoscibili per tutti.

1. Come pubblico posso usare l'espressione

Ho notato che...

Lo scopo è dare un nome a ciò che *percepisco*, cercando di mantenere l'osservazione oggettiva, per quanto possibile. Possono essere notati

molteplici e diversi particolari che l'interlocutore deciderà poi se "tenere" o "mollare" ciò che ha colpito l'interlocutore: proprio come di fronte ad uno specchio, decido se aggiustarmi il ciuffo o tenerlo spettinato. L'ascolto della percezione quindi permetterà all'attore di vedersi usando gli occhi di chi conosce solo parzialmente le ragioni che lo muovono, e di prendere una decisione di intervenire o meno su una sua maschera.

2. Come pubblico posso usare l'espressione
Vorrei rivedere quando...

Il motivo è che posso rimanere affascinata ed attratta da alcune cose. Ciò vuol dire che sto operando la *proiezione* della mia storia, ovvero sto interpretando. L'attore che ascolta questo tipo di *feedback* si sente validato nella sua espressione e prende consapevolezza di ciò fin dove il pubblico si riconosce.

3. Come pubblico posso usare l'espressione
Sono stato toccato quando...

Ci possono essere momenti in cui, da pubblico, ciò a cui ho assistito mi ha "toccato" nel profondo. Questa espressione equivale a dire, che "ho *sentito*, ho provato un'emozione" che può riguardare sensazioni di simpatia, di antipatia o empatia. Dare un nome alla propria emozione significa esporre un *feedback* alla proiezione dell'altro. L'espressione delle proprie sensazioni ed emozioni, siano esse gradevoli che spiacevoli, è sempre un atto da premiare, in quanto utile a fare chiarezza dentro di sé ed utile per costruire un ponte con l'altro. Questa espressione facilita la relazione a differenza di espressioni dal significato simile del tipo "mi è piaciuto...", poiché quest'ultima implica un canone di giudizio che nel *feedback* può limitare

l'espressione, fino ad arrivare ad innescare anche meccanismi di opposizione, di difesa.

4. Come pubblico posso usare l'espressione

Mi ha ricordato di...

Da pubblico posso riconoscere in qualunque storia che sento, un archetipo, magari difficile da decodificare e che in realtà si rifà ad un universo comune di emozioni. Pertanto *esprimere* questo tipo di *feedback* all'attore gli consente di non essere solo a provare determinate emozioni dietro certi stimoli. È un processo che spesso sta alla base della tentazione di dare consigli. Questa formula sostituisce quella tentazione che a volte abbiamo di dare consigli e risulta più efficace nella comunicazione. Essa consente all'altro di scegliere autonomamente se considerare o lasciare l'esperienza offerta, senza sentire la pressione di un consiglio che spesso non è stato neppure richiesto.

5. Come pubblico posso usare l'espressione

Mi porto a casa...

Da pubblico posso decidere di diventare attore fuori dal cerchio, ovvero ripensare all'esperienza fatta, a ciò che porterò dentro e per cui sono cambiato, e che potrebbe avere lo stesso significato di quegli "appunti scritti" che siamo abituati a prendere fin da bambini, soprattutto a scuola.

Il cerchio è lo spazio dell'espressione nel rispetto di ciascun partecipante, e non del confronto e del giudizio. Per questo va limitato in situazioni specifiche e per questo il facilitatore aiuta chi parla ad esprimersi in modo contenuto, con dei confini, e non invasivo rispetto al pubblico. La relazione attore-pubblico sarà sana quando:

1. riesco a rimanere nel *mio territorio* (non esiste la verità assoluta, ma presento la mia prospettiva);
2. riesco a possedere le mie affermazioni esprimendole con la *forma dell'io* (è un'ammissione di parzialità e di responsabilità);
3. riesco a parlare *in positivo* (che diritto ho di dire agli altri che ciò che vedo "non" assomiglia all'idea che sto proiettando?);
4. riesco a evitare *i pareri gratuiti*, non richiesti (l'istinto a voler mettere in bocca, a mostrarsi più bravi, lasciando prevalere il "super-io");
5. riesco ad esprimermi usando un *linguaggio "neutro"* nel senso che è privo di giudizio (ciò vuol dire sforzarmi di mettere a riposo quella maschera che fa riferimento ad un modello di riferimento ritenuto ottimale, per me, quindi resistere all'uso del verbo "dovere", la comparazione esplicita "più, meno di" e quella implicita "molto, troppo").

Ciò vuol dire che il giudizio si nasconde dietro semplici parole e che, se questo viene contenuto tramite il limite dell'espressione, può non essere più di ostacolo alla relazione con l'altro. Può accadere allora che il limite dell'espressione faciliti la comunicazione, la relazione e il confronto costruttivo, poiché l'altro non si sentirà "violentato" nella sua sfera privata e pertanto non attiverà meccanismi di difesa.

Qual è l'espressione contenuta da adottare? Quali solo le frasi "rispettose" dell'altro? Alcuni esempi sono:

- *Mi sembra...*
- *Secondo me...*
- *A mia percezione...*
- *Ho la sensazione che...*
- *Ho sentito che...*

- *Io penso che...*
- *Io trovo che...*

È quindi possibile individuare alcune parole chiave ed alcune formule per affermare i confini personali ed offrire rispetto a quelli altrui.

L'esprimersi con la forma dell'"Io" consente di soggettivizzare anziché generalizzare, quindi permette di relativizzare e offrire una prospettiva "diversa" all'interlocutore, una maschera che l'altro più facilmente si sente libero di condividere o meno. Il risultato è una comunicazione/relazione più autentica e libera.

Lorenzo Bocchese parla a proposito di "educazione" e "formazione" (incontro del 14 novembre 2008):

L'Arciragazzi lavora sull'educazione, nel senso di "ex duco", cioè tiro fuori, e in questo senso viaggia col facilitatore. L'obiettivo è la messa in gioco, cioè costruisco un contesto tutelante, lavoro sull'acquisizione della consapevolezza del mio sapere e del mio voler sapere. Noi diamo voce ai bambini, ci interessa che loro parlino, che dicano ciò di cui hanno bisogno, senza condescendenza. Noi dentro siamo bambini, e per i bambini siamo una cartina di tornasole per guardare il mondo e costruire il futuro. La formazione ha a che vedere con la "forma", con la pedagogia del desiderio. Si è padroni della propria formazione, si è autonomi, si lavora sul divenire, vado verso una direzione scelta, non so la conclusione, ma mi sollecita a muovermi.

4.3 Arciragazzi: applicazione di un metodo?

Dalla rielaborazione della mia esperienza personale in Arciragazzi fatta di pratiche di animazione e di ricerca di documentazione intorno all'associazione, e dalle interviste fatte, sono emerse parole chiavi e concetti significativi che riassumo nel seguente schema (figura 4.3), e, subito dopo, in una intervista di sintesi (tabella 4.3).

Figura 4.3: parole chiave emerse nelle interviste

Lorenzo

- Attenzione, presenza, ascolto, responsabilità
- Gioco e il mettersi in gioco
- Il gioco è rivoluzionario perché riporta in superficie una memoria comune
- Astensione dal giudizio
- Il cerchio come esperienza formativa
- La figura del facilitatore
- Feedback e i suoi confini: l'importanza delle parole e dell'esprimersi con la forma dell'"io" per esempio

Giancarlo

- Qualità della vita
- Gestione del tempo libero
- Opportunità all'incontro con l'altro e la diversità
- Rimettersi in gioco tramite uno sforzo continuo, per ridefinire se stessi, ricoprendo le proprie radici e riappropriandosi del territorio
- Partecipazione
- Metodo è una ricerca continua
- Osservatore attento
- Definire ciò che percepisco

Daniela

- Socializzazione
- Gioco
- Accoglienza
- Gruppo/autoregolazione
- Condivisione/connoto/accettazione
- No discriminazione
- Spazi/tempi
- Adulti maturi (capacità di esserci e non esserci)
- Registri linguistici diversi
- Valore dell'esperienza
- Differenze delle attività proposte per luogo

Nora

- Il bambino/ragazzo si riconosce come persona portatore di diritti
- Ascolto di se stessi
- Ascolto attivo
- Relazione di empatia
- Costruire un gioco dalle risposte del bambino
- Partire dal bambino e della situazione in cui lo incontriamo
- Linguaggio chiaro
- Stabilire regole col bambino
- Verbalizzare i nostri sentimenti

Enzo

- La parola è il risultato dell'azione
- Tirar fuori
- Permettere a qualcuno che ha sempre dovuto dire di sì, di dire anche di no
- Pedagogia del gioco
- Accettare la diversità dell'altro
- Pedagogia del desiderio
- Il sogno è vita

Lino

- Qualità della vita dell'infanzia
- Campi generazionali
- Cittadinanza attiva e passiva
- Libertà di espressione
- Gioco
- Pedagogia del desiderio
- Diversità delle attività nei circoli
- Trasformazione continua del circolo
- No rigidità organizzativa
- Appartenenza
- Ascolto, contatto, approccio
- Animatore che osserva le dinamiche, anche dall'esterno
- Comportamento anomalo, cioè che esce dal momento o dal contesto, denuncia di disagio
- Pedagogia della comunicazione, in genere e non solo verbale

Tabella 4.3: intervista di sintesi

1. *Gli obiettivi Arciragazzi sono:*

- ~ Applicare la Convenzione dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (ONU, 1989).
- ~ Creare opportunità di crescita per bambini e ragazzi affinché si riconoscano come persone portatrici di diritti, favorendo l'intercultura, l'accoglienza e l'inserimento di tutti coloro che "bussano alla sua porta".
- ~ Arciragazzi si fa anche interlocutore con le istituzioni locali, di tutto il territorio nazionale, e con le organizzazioni internazionali.



2. *Come si raggiungono questi obiettivi?*

- ~ Dando voce ai bambini e ai ragazzi, affinché esprimano i loro bisogni e desideri.
- ~ Coinvolgendo tutta la società come società educante, perché tutti siamo di riferimento agli occhi dei bambini.
- ~ Prendendosi cura del tempo libero, quindi migliorando la qualità del tempo.
- ~ Proponendo attività diverse in base agli interessi degli educatori/animatori (v. pedagogia del desiderio di La Rocca), ma comunque legate dalla metodologia del gioco.
- ~ Promuovendo la cittadinanza, tramite il gioco, il che significa partecipazione in tutte le sue forme (partecipazione più o meno attiva, più o meno passiva) (v. Roger Hart).
- ~ Le attività lasciano spazio e tempo alla ridefinizione di ciò che sta fuori e dentro di noi, nell'ottica di consolidare la libertà di



espressione, la partecipazione, la responsabilità, l'appartenenza al territorio.

3. *C'è una pedagogia verbale in Arciragazzi?*

- ~ Si parla di pedagogia della comunicazione, che comprende la comunicazione verbale e non verbale, oltre alla pedagogia dell'azione. La parola è il risultato dell'azione.



4. *Ci sono comportamenti dei bambini che possono essere definiti "comportamenti-problema"? Se sí, come li affronti?*

Sí, si riscontrano dei comportamenti-problema che sono:

- ~ paura di non essere all'altezza (a causa di aspettative troppo grandi di altri). Lo affronto costruendo dalla sua risposta "un gioco", es. il gioco del "non mi va di giocare", "che pizza", "che noia", "che barba...";
- ~ incapacità di ascoltare e ascoltarsi. Lo affronto tramite l'ascolto, la comprensione, la comunicazione non verbale, e l'accettazione dell'altro che potrebbe non essere pronto a recepire la mia proposta;
- ~ incapacità di gestire una sconfitta. Cerco di far accettare la sconfitta, chiarendo la causa (abilità o disinteresse), e passando il messaggio che "hai perso quel gioco" e non "hai perso tu", io ti voglio bene comunque. Occorre essere autentici e non far finta di essere tutti uguali;



- ~ qualsiasi comportamento che esce fuori dal momento e dal luogo. Lo affronto partendo dall'ascolto, per decidere se e quale tipo di approccio avere, consapevole che ogni anomalia è una denuncia di disagio;
- ~ l'iperattività, nel senso di voler essere sempre al centro dell'attenzione, usando qualsiasi mezzo. Lo affronto creando opportunità nel tempo e nello spazio: il gruppo è una risorsa importante perché tende già ad autoregolarsi verso un benessere comune, che non stigmatizzi nessuno.

5. Si può parlare di una metodologia Arciragazzi?



Sì, lo riconoscono anche le insegnanti che ne fanno esperienza. Le basi su cui poggia sono:

- ~ L'accoglienza, accettazione dell'altro, ascolto di sé e dell'altro, empatia, astensione del giudizio (i confini del *feedback*).
- ~ La continua ricerca di un metodo, la teoria ma soprattutto la pratica, il fare, e l'incontro con i bambini che spesso danno di più degli autori. La partenza è sempre l'incontro con i bambini e i ragazzi, nel contesto spazio-temporale.
- ~ La chiarezza del linguaggio, con un registro adatto all'età del bambino/ragazzo, rendendolo partecipe del processo in atto (di ciò che si farà).
- ~ L'esplicitazione dei bisogni, il riconoscimento e l'espressione delle nostre emozioni (di noi adulti, visto che siamo l' "esempio").
- ~ La rieducazione dell'adulto, intesa come processo interiore e personale, come lavoro su se stessi, fatto di scambi e confronto nel

gruppo per superare i blocchi che ogni individuo si trova a dover gestire, sia come genitore che come adulto.

- ~ L'osservazione continua e la capacità dell'osservatore di "scompare", se la situazione lo richiede.
- ~ La verifica prima della valutazione: occorre accordarsi su cosa è successo (*verus facere*, fare il vero), prima di esprimere una qualsiasi valutazione in termini positivi o negativi (*valor, oris*, cioè "valore", un concetto che rimanda alle categorie di bene e male).
- ~ Il valore della bellezza, il piacere di cambiare e modificare anche le cose intorno a noi, nello spazio e nel tempo, apprezzando e rispettando il lavoro altrui.
- ~ Aspettare che il bambino si avvicini alla persona che si propone con un'attività (Freire).
- ~ Il "gioco" è inteso come "l'andare alla ricerca di un oggetto" e non come "il trovarlo" (ovvero come processo e non come prodotto). Gioco vuol dire anche mettersi in gioco, lasciarsi andare e abbandonarsi alla situazione.
- ~ Il "cerchio" come esperienza formativa di gruppo, interessante perché favorisce dinamiche relazionali positive e costruttive tra i partecipanti.
- ~ Il "facilitatore" come figura che, sollecitando la condivisione di regole e offrendo strumenti diversi di partecipazione, facilita l'ascolto e l'incontro, quindi la comunicazione.

Questi punti sono esempi attraverso i quali si applica la Convenzione dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, basti pensare al

collegamento tra essi e alcuni diritti come il diritto del bambino di avere un nome (art.7), il diritto di essere ascoltato (art.12), il diritto di avere del tempo libero e di giocare (art.31), il diritto alla libertà di espressione (art.13), il diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione (art.14).

Sono stati richiamate teorie e autori diversi, alcuni dei quali sono:

- ~ Pedagogia della complessità (Morin)
- ~ Pedagogia del desiderio (La Rocca)
- ~ Metodologia di Freire
- ~ Metodologia del gioco (Winnicott)
- ~ Teatro dell'assurdo (Ionesco)

Inoltre rientrano nella metodologia tutti gli argomenti riportati al punto 2.

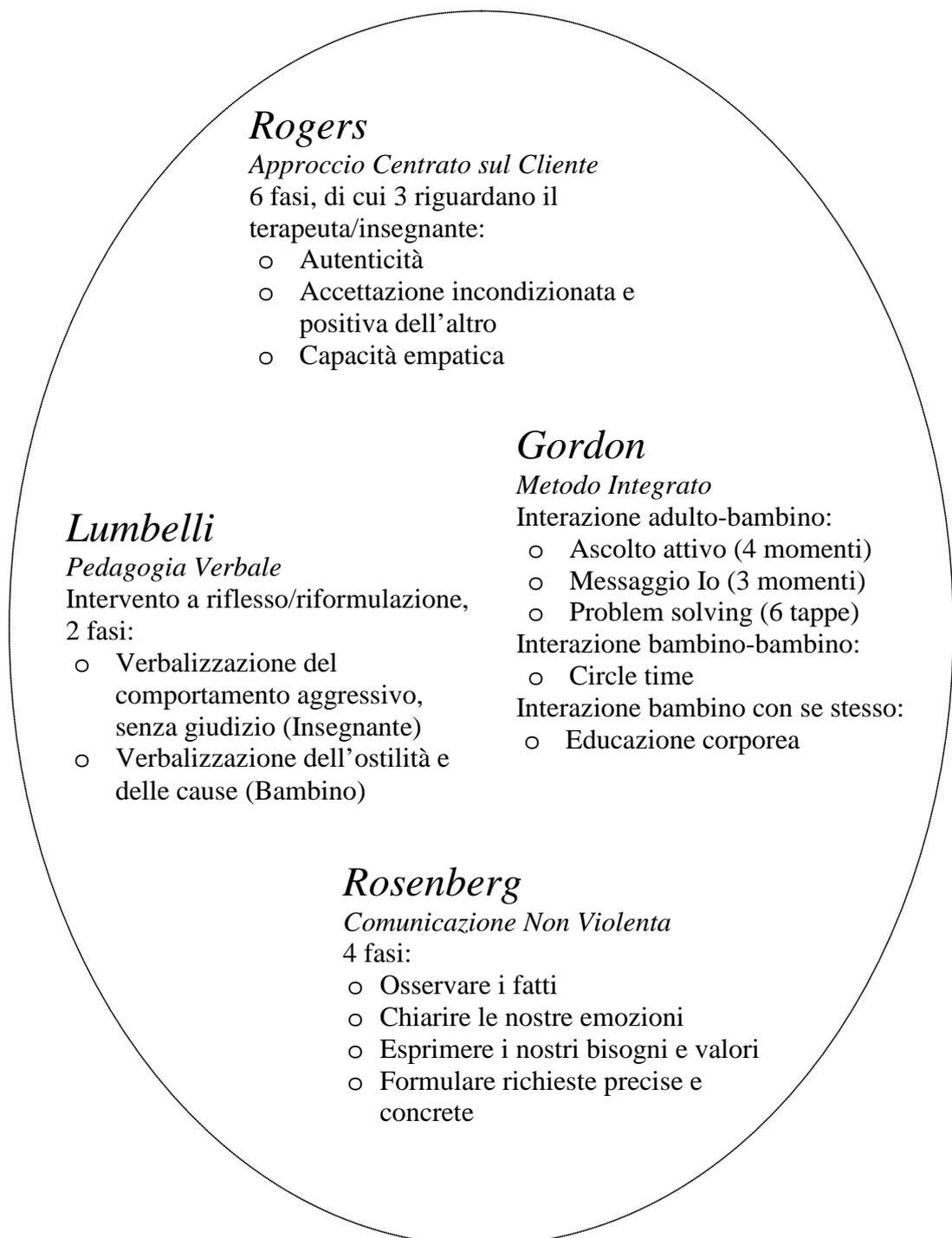
6. Qual è la differenza tra Arciragazzi e altre associazioni come l'Agesci?

Arciragazzi, pur condividendo lo stesso approccio “verso l'altro”, è un arcipelago eterogeneo riguardo alle proposte fatte dai circoli presenti su tutto il territorio nazionale. Essi infatti nascono e poggiano sul desiderio e le abilità delle persone del luogo, in un dato contesto fisico e temporale. A differenza di altre associazioni, c'è libertà di scelta nei percorsi e nelle attività di ogni circolo, nell'ottica della valorizzazione della diversità e del pluralismo. È un'associazione non confessionale, nel senso che accetta chiunque, dal ragazzo omosessuale, al ragazzo per via penale, al bambino o ragazzo disabile.



C'è intersezione tra il panorama emerso che caratterizza l'Arciragazzi e i metodi della psicologia umanistica e dell'educazione socio-affettiva esposti nel primo capitolo? Per rispondere, sintetizzo i metodi illustrati con parole chiave (figura 4.4).

Figura 4.4: alcuni metodi della psicologia umanistica e dell'educazione socio-affettiva



La risposta è affermativa, cioè è possibile rintracciare in Arciragazzi elementi che si collegano ai metodi di Rogers, Gordon, Lumbelli e Rosenberg. La base comune può essere riassunta nei seguenti punti.

- l'ascolto di sé (tramite tutti i sensi) e dell'altro
- l'accettazione incondizionata dell'altro
- l'astensione del giudizio
- la capacità empatica
- l'autovalutazione

Questi primi argomenti richiamano il metodo della “terapia centrata sul cliente” di Rogers, mentre i seguenti punti hanno affinità con il metodo di Gordon (il “messaggio io” e il “circle time”), e i metodi di Lumbelli e Rosenberg (la “pedagogia verbale” e la “comunicazione non violenta”):

- il *feedback* ed i suoi confini (espressioni verbali che facilitano il dialogo e l'incontro nel gruppo)
- l'esperienza del cerchio
- l'espressione dei propri sentimenti tra adulti fa da esempio e insegna ai bambini e ai ragazzi, e così la chiarezza del linguaggio usato, verbale e non verbale, e l'uso di diversi registri
- l'osservazione e la verifica

Tutti questi punti, insieme alla grande attenzione verso la *partecipazione* in tutte le sue forme, sono generatore o risveglio di “appartenenza” e “responsabilità” da parte della persona. Inoltre sono stimolo di auto-riflessione e di potenziale auto-apprendimento, in

quanto sono pratiche di vita condivise tra adulti prima di tutto, esperienze vissute sulla propria pelle e non solo studiate sui libri.

Possiamo dire allora che il “sole” Arciragazzi rientra nella “galassia” dei metodi sopra citati, ma si spinge anche oltre. Esso, infatti, va nell’“universo” o meglio nel “multi-verso” di tanti altri metodi e discipline. Nelle interviste infatti sono emersi nomi come Jean Baudrillard, Paolo Freire, Eugen Fink, Eugène Ionesco, Alejandro Jodorowsky (e Fernando Arrabal), Erving Goffman, Elena Malaguti, Umberto Maturana, Edgar Morin, Gianni Rodari, Arno Stern quindi studiosi di pedagogia, letteratura, biologia, teatro, pittura, che rimandano ad un “sapere” multidisciplinare e integrato, dove il metodo “unico e giusto” non esiste, ma esiste il metodo anzi i metodi come ricerca continua nel percorso della vita, che prendono forma nel momento dell’incontro col bambino dentro e fuori di noi.

Riflessioni finali

Nella prima parte del mio lavoro ho parlato della scuola di oggi e dei perché sia necessario un lavoro di integrazione della formazione formale e non formale. Ho ricordato quindi il nuovo paradigma su cui si basa oggi la pedagogia: si tratta di concetti chiave come educazione, acculturazione, apprendimento, istruzione e infine formazione e comunicazione. Il concetto di *formazione* riprende l'antico concetto greco di *paideia* (παιδεία) e quello ottocentesco di *bildung*, ovvero la crescita del cittadino, cioè di una persona con una testa "ben fatta" piuttosto che "ben piena", capace di elaborare un pensiero critico, proprio, quindi di una persona che impari a imparare, che si autogestisca per trovare gli strumenti utili ad affrontare un mondo che cambia molto velocemente, per tenersi in allenamento nella mente e nelle emozioni oltre che nel corpo, nell'ottica del "LLL" (*Long Life Learning*). Come affermava Michel de Montaigne nel XVI secolo, occorre un sistema educativo che privilegi l'intelligenza e non la memoria - *sapere a memoria non significa sapere* - presupponendo la formazione di un uomo di sano giudizio, dotato di spirito critico che gli permetta di reagire adeguatamente in tutte le circostanze. Principio che venne recepito in pieno da John Dewey tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, nella misura in cui affermava che il principio rivoluzionario dell'"educazione nuova" risiedeva qui: l'educazione come "processo di vita" quindi la scuola non come separazione della vita attuale, ma come vita sociale essa stessa (Orefice, 1988).

Accanto al nuovo paradigma della pedagogia, si è definito un nuovo modello di *insegnante*, non più trasmettitore di conoscenze, dall'alto

in basso, ma un facilitatore che, secondo Dewey, è insieme uno scienziato e un artista, nella misura in cui coniuga teoria e metodi, in una continua evoluzione. Ma non basta: il tutto è condito da una grande sensibilità riguardo alle proprie ed altrui emozioni e da un grande amore per l'oggetto della sua ricerca, che rende vincente le scelte che si trova a fare in quanto dettate da una forte presenza di se stesso in quel dato momento. Si tratta quindi di trovare il giusto equilibrio tra lo scienziato e l'artista, affinché il suo metodo non rischi di essere spontaneista o approssimativo come vorrebbe una certa tradizione del maestro per vocazione.

La *sfida* di fronte alla quale si trova la scuola è riuscire a recepire e a farsi interprete dei “nuovi” concetti della pedagogia, avendo un duplice riferimento: da una parte il concetto di salute secondo la OMS e la psicologia della salute di Maslow, dall'altra i documenti che richiamano i “nuovi” diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

In tal senso, le realtà dell'extra-scuola sono una risorsa importante e necessaria affinché la scuola possa compiere questo cambiamento, in senso sostanziale e non solo formale.

La mia ricerca parte da due ipotesi:

- ~ esiste un *denominatore comune* tra alcuni metodi teorici e la metodologia di una realtà dell'extra-scuola, l'Arciragazzi;
- ~ esiste *un metodo* che risponde ai nuovi interrogativi della pedagogia.

Ho iniziato quindi il lavoro con l'esposizione di alcuni metodi della psicologia umanistica e dell'educazione socio-affettiva (*Rogers, Gordon, Lumbelli e Rosenberg*), quindi ho ripercorso la storia del *volontariato e dell'associazionismo giovanile*. Essi, infatti, si

caratterizzano come luoghi di ricerca di un modo di essere, che può richiamare i principi dei metodi esposti.

L'esperienza dell'associazionismo giovanile può assumere allora il ruolo di "palestra di democrazia" per più motivi: perché si impara ad organizzarsi con gli altri all'interno della propria organizzazione, cercando il consenso rispetto a modi, stili e proposte; perché si impara a rapportarsi con altri all'esterno della propria organizzazione, conoscendo e rapportandosi con gli altri attori della comunità locale; infine perché si impara a decidere (www.vedogiovane.it).

L'associazione giovanile quindi rimanda alla dimensione della responsabilità delle persone che fanno parte dell'associazione in base ai loro ruoli (es. amministratore, socio, ecc.). Da questo punto di vista, emerge anche l'alto potenziale formativo dell'associazionismo giovanile. In questo senso, l'Europa lo considera come una "agenzia di educazione non formale", rispetto al valore di promozione della partecipazione e della cittadinanza attiva, attraverso l'avvio di percorsi che partono da interesse tipicamente giovanile (appunto i "contenuti" delle associazioni) e che possono svilupparsi anche senza l'istituzione. Successivamente ho analizzato un'associazione educativa nazionale, l'*Arciragazzi*, delineandone la storia e cercando di rintracciare una metodologia attraverso un lavoro di documentazione, di rielaborazione e di interviste con animatori/formatori ed esponenti del Consiglio Direttivo dell'associazione stessa.

L'*Arciragazzi* ha come obiettivo la promozione della conoscenza della Convenzione ONU dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, attraverso i comportamenti prima di tutto, cioè il "fare". Seppure il mondo dell'infanzia sia una scoperta relativamente recente, nel corso del secolo scorso si è registrato un significativo cambiamento nel

campo della pedagogia, della psicologia e di altre scienze umanistiche così come nella giurisprudenza che riguarda l'età evolutiva: negli studi scientifici e sulle carte legislative, infatti, si è passati dalla cura alla protezione dell'infanzia, infine al diritto di partecipazione dei bambini e degli adolescenti. Il concetto di partecipazione nella sue diverse forme rappresenta la grande novità della Carta dei diritti ratificati in Italia nel 1991.

Dalle testimonianze raccolte è emerso uno “zoccolo duro” comune ai metodi precedentemente esposti della psicologia umanistica e dell'educazione socio-affettiva. Si tratta dell'ascolto di se stessi e dell'altro, dell'accettazione dell'altro, della capacità empatica, dell'astensione del giudizio, del confronto nel gruppo, e dell'espressione verbale che faciliti il dialogo e l'incontro.

Emerge poi un orizzonte più ampio, che rimanda ad un sapere pluridisciplinare (dalla filosofia al teatro, alla sociologia, ecc.), che pur sempre parte da una conoscenza empirica, cioè dal gradino del “fare”, o meglio dell’“agire” inteso come fare unito ad un senso di responsabilità. È la fotografia di una costruzione dei saperi che supera la frammentazione delle conoscenze, delle discipline (musica, arte, matematica, italiano...) nell'ottica di una formazione integrata, mettendo in azione così quei metodi dell'educazione socio-affettiva, che portano ad un cambiamento sostanziale (e non solo formale) dell'educazione e che sono le basi per la formazione, intesa come “imparare ad imparare”. Come è vero che la pratica senza la teoria è cieca, così la teoria senza la pratica è vuota! In Arciragazzi si parte dal fare, dall'agire, e questo può innescare processi di apprendimento significativi, perché si mette a confronto i comportamenti e se ne cercano di nuovi.

Dall'eterogeneità dei saperi e dalla consapevolezza che ogni situazione (didattica e non) è diversa, non emerge la definizione di un solo metodo efficace (e non potrebbe essere altrimenti, vista l'ipotesi), bensì si delineano competenze trasversali a tutti i metodi, competenze soprattutto di tipo psico-pedagogico. Si tratta di accogliere elasticamente la teoria e fare propri i principi teorici dei metodi descritti per un tipo di applicazione che nasca dal confronto col bambino, di volta in volta.

Kafka scriveva: *Scrivere una ricetta è facile, parlare con chi soffre è molto più difficile* (Galimberti, 2007). Il metodo è un modo di procedere razionale che nasce dall'osservazione della realtà di fronte (persone e contesto in generale) per raggiungere determinati risultati e non qualcosa di preconstituito da usare come si fa con il ricettario in cucina. Si può essere tentati di cercare il metodo "giusto", ovvero ricette pronte all'uso da mettere in pratica senza commettere errori, che si caratterizzano sulla più o meno permissività dell'insegnante (ma si potrebbe dire anche del genitore, dell'adulto in generale). Don Milani sosteneva che *"l'obbedienza non è una virtù"*, e che la risposta giusta si basava su tre principi: non bocciare, dare il tempo pieno, dare un interesse ai bambini svogliati. È sufficiente? "Come mi devo comportare quando il bambino fa così?", "È giusto il mio metodo o quello del mio collega?".

In realtà, come possiamo evincere anche dall'esperienza dell'Arciragazzi, l'errore sta a monte, nel pensare che esista il "Metodo" come qualcosa di dato, a priori che prescinde da chi lo mette in atto e da chi ne subisce l'azione, che prescinde dal momento storico-sociale politico da cui è originato, e in definitiva dalla filosofia dell'uomo che sempre sottende l'atto dell'educare. Se torniamo al

significato originario della parola “metodo”, potremo vedere come esso assuma una determinata valenza solo all’interno di un contesto specifico (vedi ad esempio il metodo Agazzi). Tutto quindi può sembrare congruo o incongruo, giusto o sbagliato, se lo si guarda in assoluto, se cerchiamo una verità, un metodo con la “M” maiuscola (Masella C., 2007). Diversamente accade se cerchiamo il senso del nostro fare in noi stessi, nel rapporto con gli altri, nella situazione che stiamo vivendo, cioè nell’esperienza, con noi “presenti” non solo in veste di insegnante o genitore o educatore, ma noi in quanto persone, infine come persone consapevoli che anche l’errore è previsto come fonte di ulteriore conoscenza. Si tratta quindi di reinventare e non di riprodurre modelli che, sebbene validi, devono essere elaborati perché siano adeguati alla situazione che stiamo vivendo e siano frutto del convincimento e coinvolgimento personale: infatti il sapere che meglio riusciamo a trasmettere ad un altro individuo è quello che si è maturato dentro di noi attraverso un’esperienza felice che riteniamo valida per un altro perché in primo luogo lo è stato per noi stessi. Arciragazzi ha questo significato per me.

Il metodo quindi nasce dai fini che ci proponiamo di raggiungere nell’educare, ma nasce anche dalle molteplici conoscenze che abbiamo maturato nella nostra esperienza di vita, che proprio perché bene radicate dentro di noi, soprattutto quelle ricevute nell’infanzia, risultano più forti rispetto a teorie e metodi moderni che possiamo aver studiato ed a cui miriamo. Il metodo non si impara, ma neanche lo si ha già, il metodo lo si ricerca. Il metodo nasce dall’osservare e dall’osservarsi, dall’ascoltare e dall’ascoltarsi, dall’insegnare e dall’imparare ad imparare, attraverso un processo che conduce sia

l'altro che noi stessi verso una maggiore conoscenza della realtà esterna non scissa da quella interiore.

Pensare e studiare dei metodi e delle tecniche è necessario ma non sufficiente: l'educatore, l'insegnante, il genitore, l'adulto che voglia favorire una crescita "sana" del bambino, possono scegliere di percorrere la strada del "mettersi in gioco", la strada della "partecipazione" a partire da se stessi.

In questa ottica non è possibile certo dar da bere al cavallo che non ha sete! Compito della scuola è aumentare la sete di conoscenza, indicare le possibili risorse, allargare il ventaglio di possibilità e riferimenti, dai saperi formali, ai non formali e quelli informali, cercandone l'integrazione al posto della competizione anche tra genitori, educatori e insegnanti, e favorendo uno sviluppo armonioso e non irrigidendo quei meccanismi di difesa che spesso arrestano il desiderio del sapere e di stare con gli altri.

Alla fine di questa mia ricerca, posso concludere che:

~ riguardo alla prima ipotesi, i metodi della psicologia umanistica e dell'educazione socio-affettiva rappresentano una piattaforma in gran parte comune con l'Arciragazzi. Sono una base utile per aiutare l'animatore, l'educatore, l'insegnante, l'adulto in generale, a riflettere sulle caratteristiche e la validità del lavoro svolto, ma anche sul modo di porsi in qualunque momento nei confronti dei bambini e degli adolescenti. I metodi esposti non esauriscono la loro funzione come mezzo per "gestire" ciò che accade o è accaduto, ma ponendo all'operatore il problema del suo intervento, finiscono per trasformarsi in

uno strumento permanente di autoformazione, all'interno di un panorama metodologico e di saperi ben più vasto e vario, come quello dell'Arciragazzi;

~ riguardo alla seconda ipotesi, emerge la convinzione che il metodo "giusto" non esiste. Il metodo lo si ricerca e lo si trova di volta in volta nella situazione di incontro con l'altro, in condizioni spazio-temporali sempre diverse, attingendo da un'ampia rete di saperi, formali, informali e non formali. Il metodo inoltre lo si interpreta, nel senso che va rivisitato di volta in volta in base alla realtà che incontriamo (un bambino che un giorno non vuole giocare o un altro che rifiuta di indossare la divisa della sua associazione), affinché possa essere strumento di apertura verso l'altro, e non di chiusura. Quindi ogni metodo è mezzo e non deve essere una regola ferrea da seguire comunque, quindi, se il contesto lo richiede, dobbiamo essere capaci di lasciarlo da parte in favore della persona che abbiamo di fronte.

Per questo lo scambio tra istituzioni scolastiche e agenzie di formazione diverse sono auspicabili nell'ottica di integrare sempre più il sapere, il saper fare e il saper essere, quindi nell'ottica di un cambiamento sostanziale oltre che formale, della scuola.

Bibliografia

1. Agesci, numero monografico della rivista annuale per i capi scout, *Scout-Proposta educativa*, pubblicato ogni anno in preparazione del Consiglio Generale, www.agesci.org
2. Altan F., Forni E., *La prospettiva del ranocchio*, Torino, Bollati Boringhieri, 2005
3. Arciragazzi nazionale, *Statuto Arciragazzi 2006*
4. Arciragazzi nazionale, *Documenti dell'VIII Congresso Nazionale Arciragazzi*, 2006
5. Assemblea Costituente, *Costituzione della Repubblica Italiana*, 1948
6. Bencivinni A., *Don Milani. Lingua cultura e scuola*, Palermo, Edizioni della Battaglia, 1999
7. Betti C., *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La nuova Italia, 1984
8. Bigagli A., tesi dal titolo *Un gruppo di attività espressive in un ospedale psichiatrico: le modalità della comunicazione osservate attraverso l'analisi transazionale e l'analisi di codice*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1980
9. Billi C., *Comprendere e costruire la diversità nella relazione di aiuto*, Pisa, Edizioni ETS, 2007
10. Bocchese L., *La facilitazione. Spunti di riflessione*, Pidida, 2008
11. Bocchi G. Ceruti M. 2004, *Educazione e globalizzazione*, Cortina Raffaello, 2004
12. Boffo V., *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*, Pisa, Edizioni ETS, 2005
13. Caillois R., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano, Tascabili Bompiani, 2007
14. Cambi F., Toschi L., *La comunicazione formativa*, Milano, Apogeo, 2006

15. Cambi F. in Macinai E. *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa, Edizioni ETS, 2006
16. Collacchioni L., *Insegnare emozionando, emozionare insegnando*, Pisa, Ed. Del Cerro, 2006
17. Costetti V., *Esserci. Spazio di ricerca e creatività*, Reggio Emilia
18. D'Amore B., *Didattica della matematica*, Bologna, 2001
19. Dalai Lama, Goleman D., *Emozioni distruttive*, Milano, Oscar Mondatori, 2003
20. Dal Toso P., *L'associazionismo giovanile in Italia. Gli anni Sessanta-Ottanta*, Torino, SEI, 1995
21. Del Gobbo G., *Il processo formativo di conoscenza e reti di saperi*, Firenze, Firenze University Press, 2007
22. Failoni H, Merini F., *L'altra voce della musica. Il viaggio con Claudio Abbado tra Caracas e l'Avana. Con DVD*, Editore Il Saggiatore, 2006
23. Frascascato D., Putton A., Cudini S., *Star bene a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Roma, Carocci, 2006
24. Franceschini G., *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e di didattica per le scuole secondarie*, Pisa, Edizioni ETS, 2006
25. Franceschini G., *Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata*, Pisa, Edizioni ETS, 2000
26. Galanti M.A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori Editore, 2006
27. Galimberti U., *Se un filosofo ti prende in cura*, in La Repubblica del 15 dicembre 2004
28. Galimberti U., *Cure cliniche e cure umane*, in La Repubblica, Il Venerdì, 15 dicembre 2007
29. Gordon T., *Insegnanti efficaci*, Firenze, Giunti Lisciani Editori, 1991
30. Hart R.A., *La partecipazione dei bambini*, Roma, Arciragazzi e Unicef, 2004

31. Huizinga J., *Homo ludens*, Torino, Trad. Einaudi, 1973
32. Indelicato I. (a cura di), *Partecipo dunque sono*, Pidida (per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza) coordinamento del Veneto Università di Padova, <http://tutoreminori.regione.veneto.it>
33. Indiani d'America, *Il grande spirito parla al nostro cuore. Miti, leggende e canti degli Indiani d'America*, Milano, Edizioni red!
34. Laniado N., *Mio figlio sa stare con gli altri*, Milano, Edizioni red!, 2003
35. Lansdown G. *Promuovere la partecipazione di ragazzi per costruire la democrazia*, Firenze, Unicef, 2001
36. Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Franco Angeli, 1987
37. Macinai E., *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa, Edizioni ETS, 2006
38. Mancaniello M. in Franceschini G., *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e di didattica per le scuole secondarie*, Pisa, Edizioni ETS, 2006
39. Mannucci A. (a cura di), *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, Pisa, Ed. Del Cerro, 2006
40. Mannucci A., Landi M., Collacchioni L., *Per una pedagogia e una didattica delle emozioni*, Pisa, Ed. Del Cerro, 2006
41. Masella C., *Ricerca il proprio metodo*, in "Quale Programmazione", Movimento Cooperazione Educativa, 2007
42. Morin E., Lezione magistrale *La connaissance complete au service de la formation de formateurs*, Villa Ruspoli, P.zza Indipendenza 9, Firenze, 24 ottobre 2007
43. Nibbi G., *La scuola di Atene*, percorso di storia del pensiero umano 2008-2009, Centri territoriali permanenti, Educazione degli adulti, Firenze
44. ONU, *Convenzione dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 1989

45. Orefice P., *Gli anni della Repubblica*, Napoli, Ferraro, 1988
46. Orefice P. *Per una didattica dell'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1983
47. Pagliarini C., *Intervento dell'Onorevole Turco sulla legge 285/97*, www.carlopagliarini.it
48. Provincia di Mantova, *Generare cittadinanza attiva, promovendo l'associazionismo giovanile locale*, www.vedogiovane.it
49. Ranci C., De Ambrogio U., Pasquinelli S., *Identità e servizio*, Bologna, Il Mulino, 1991
50. Ranci C., *Oltre il welfare state*, Bologna, Il Mulino, 1999
51. Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1997
52. Rogers C., *La terapia centrata-sul-cliente*, Firenze, Psycos, 1994 (traduzione di *A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin Company)
53. Rogers C., *Terapia centrata sul cliente*, Bari, La meridiana, 2007 (traduzione di *Client Centered Therapy*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1989)
54. Rogers C., *Un modo di essere*, Firenze, Psycos, 1983
55. Sbisà M., *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli, 1978 (pp. 168-198)
56. Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Roma, Laterza, 2004
57. Trisciuzzi L., Sandrucci B., Zappaterra T., *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*, Firenze, Firenze University Press 2005
58. Turco On. L., *Intervento sulla legge 285/97*, www.carlopagliarini.it
59. Volontariati & Comunità Solidali, *Manifesto del Volontariato Toscano*, Conferenza Regionale del Volontariato, Lucca 10-11 marzo 2007

60. Watzlawick P., Beavin-Don D., Jackson J.H., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971
61. Zagrebelsky G., *Imparare la democrazia*, Roma, La Biblioteca di Repubblica, 2005
62. Zagrebelsky G., *Questa repubblica*, Firenze, Le Monnier, 2001

ALLEGATO: Le interviste

*NORA H. RODRIGUEZ – Vicenza
animatore e formatore nazionale
18 novembre 2008, h 17.00 – 17.30*

1 - Quali sono gli obiettivi delle attività di Arciragazzi?

Io credo che l'obiettivo principe in Arciragazzi sia creare luoghi e occasioni per i bambini e per i ragazzi dove possano riconoscersi attraverso il metodo, attraverso il gioco in quanto persone portatrici di diritti, quindi la promozione della Convenzione dei diritti dei bambini ONU.

In questa tappa che stiamo vivendo in Italia, riconoscersi è anche riconoscere l'altro, quindi lavorare per l'intercultura, favorire l'inserimento dei nuovi arrivati nel Paese con uno scambio che fa crescere tutti.

Poi un obiettivo che cammina insieme è quello di coinvolgere tutta la società come società educante, rivolgersi ai genitori, alla scuola, alle istituzioni perché si sia consapevoli che tutti, gli adulti, siamo di riferimento per i bambini e non solo i genitori e gli animatori di turno. Conseguentemente migliorare la qualità di vita dei bambini e dei ragazzi.

Arciragazzi vorrebbe anche diventare interlocutore con le istituzioni perché dal lavoro quotidiano con i bambini può capire i bisogni per cui li può portare alle sedi istituzionali che possono adempiere a questi bisogni, dall'Ente locale all'Assemblea dell'ONU a New York.

2 - Come raggiungi gli obiettivi prefissati? Si può parlare di una metodologia Arciragazzi?

La metodologia Arciragazzi è fondamentalmente ludica, noi cominciamo tutto il percorso con i ragazzi a partire dal gioco, in tutte le diverse forme che il gioco può avere, dal gioco all'aria aperta, a gioco nelle ludoteche, al gioco nei campi, nelle nostre sedi dove si fa un servizio per i piccoli piccoli.

Si parte dal gioco perché è una dinamica che parte dal desiderio, all'azione, alla verifica dell'azione, creare momenti in cui il bambino riflette su quello che è successo e ha desiderato per guadagnare in autonomia e sicurezza e lì si riconosce e può riconoscere anche l'altro.

Si parte dalla metodologia del fare, perché il bambino parte dall'emozione, poi lavora il pensiero.

2 a - Come si fa ad entrare in comunicazione col bambino?

Per entrare in comunicazione col bambino, bisogna mettersi in profondo ascolto di se stessi per primo, e il bambino capisce subito se la proposta parte in modo asettico o se c'è un coinvolgimento anche di chi propone l'attività. L'ascolto parte dall'adulto, perché se non si stabilisce una relazione di empatia, di ascolto attivo, difficilmente il bambino si metterà in gioco. E se lo fa per accontentarti, come succede oggi che tanti bambini sono costretti a vendere una buona immagine di se stessi, non si crea una comunicazione vera, quindi non c'è un'emozione reale, facciamo "finta di".

2 b - Come fa l'adulto ad ascoltare se stesso?

È un processo rieducativo che dobbiamo fare su di noi. Io seguo il metodo di Arno Stern, con una delle attività che propongo, di laboratorio espressivo, bisogna tornare bambini, ritrovare il bambino che è dentro di noi, questa è la grande sfida.

3 - Si può comunicare il nostro ascolto verso il bambino in un modo più o meno efficace? Si può parlare di una pedagogia verbale in Arciragazzi?

Il bambino merita rispetto da parte dell'adulto: una volta che il bambino è informato di quello che sta succedendo e capisce l'adulto con cui sta lavorando/giocando, basta porre al bambino le domande/ricieste/proposte con un linguaggio chiaro e adeguato all'età, bisogna stabilire le regole del gioco con il bambino, questo è il significato di rispetto, adesso l'idea che faremo questo, quali sono le regole, sono chiare? c'è qualcosa da modificare? E poi renderlo consapevole del processo che sta vivendo. Quello che ha imparato adesso, si chiama così, dare un nome a quello che sta vivendo, definendo le tappe, "adesso ci troviamo nella situazione di...e andiamo verso quella situazione di...".

3 a - È necessario verbalizzare i nostri sentimenti?

Il bambino ha diritto di sapere cosa sta succedendo all'altro. Se noi non ce la sentiamo di parlare dei nostri sentimenti con loro, come possiamo pretendere che loro sappiano riconoscere anche i propri sentimenti? Di fatti tante persone adulte non dicono che sono tristi, ma dicono che sono depresse...i bambini ripetono queste parole. Se

non viene espressa e spiegata da noi la differenza tra ansia, angoscia e paure, come possono riconoscere loro le emozioni? È un dovere che abbiamo noi adulti, sono le regole del gioco.

3 b - Cosa vuol dire la parola “dovere”? È l'altra faccia del diritto. L'atteggiamento con il quale noi intraprendiamo i nostri doveri è la responsabilità.

Se mi voglio tenere stretto alcune forze, devo fare queste altre...

Con i bambini è ottimo poter distinguere tra bisogni e doveri.

3 c – Cosa pensi a proposito del “giudizio”?

Il giudizio nella nostra cultura è imperante... ci condiziona molto, gli adulti, figuriamoci i bambini! Certo, è molto difficile operare nell'assenza del giudizio, perché siamo abituati all'opposto, ma è l'ottimale perché permette all'altro di mostrarsi come è, invece mettiamo subito delle etichette ai bambini e loro si adeguano a queste etichette pur di essere amati.

3 d - Come si fa per non cadere nella trappola di mettere l'etichetta?

È un lavoro che si fa fondamentalmente su se stessi. Quando ci scappa il giudizio, essere capaci di dire scusa, ho sbagliato, di modo che l'altro si senta che può togliersi l'etichetta.

Quando l'adulto dice che ha sbagliato, non perde di autorevolezza, ma la guadagna agli occhi del bambino.

4 - Hai riscontrato comportamenti nel bambino che possono chiamarsi “comportamenti-problema”? Se sí, quali sono?

Il comportamento-problema che sto riscontrando nei bambini negli ultimi anni è fondamentalmente la paura di non essere all'altezza di, di quello che gli altri si aspettano da lei/lui, allora sono in atteggiamento difensivo, che si può esprimere in:

- 1. non mi piace questo gioco*
- 2. che noia*
- 3. fare interruzioni continue*
- 4. o disturbando*

Quando ho indagato con loro le cause di questa ansia di prestazione, questa è la radice della difficoltà, questa è la cosa che vedo più frequentemente, bambini carichi di esigenze di altri, di cui non sanno cosa farsene, aspettative di qualcun altro...

5 - Come lo affronti?

Intanto ci gioco, ci gioco molto, e dalle sue risposte (“comportamento-problema”) costruisco un gioco, del tipo:

1. il gioco del “Non mi piace...”

2. il gioco del “Che pizza, che noia, che barba...”

Poi, dopo che ci siamo fatti due risate, forse nasce qualcos’altro, si esce dalla situazione di labirinto. Si tratta di accettare l’altro per quello che è, cerco di entrare in empatia con il suo linguaggio, cercando di capire che non è me che sta rifiutando, è altro, e poi vediamo.

5 a - Dopo averlo accolto ed aver costruito qualcos’altro, torni sopra questo atteggiamento di difesa?

No, perché non sono una psicologa. Io cerco di dare al bambino la possibilità di provare un altro modo di gestire questa cosa, la cosa che posso dire alla fine è “Ci siamo divertiti?”, è una restituzione a lui “Ci siamo riusciti”, basta, non posso entrare in aspetti terapeutici, non fanno parte della mia sfera professionale.

A chiusura dell’attività, come verifica quindi, posso fare una domanda generica: “Ci siamo divertiti? Oppure “Abbiamo imparato qualcosa di nuovo?”, per capire che abbiamo spostato una barriera che ci ha permesso di andare oltre, abbiamo aperto una finestra nuova.

I testi miei di riferimento sono Arno Stern e la sua “Semiologia dell’espressione”, Paolo Freire, Miller e Carlo Pagliarini sulla “Pedagogia del desiderio” e poi tanti tanti bambini che possono creare delle loro teorie. Questi autori mi hanno dato tanto, ma il più me lo hanno dato i bambini.

6 - Si può parlare di una metodologia Arciragazzi?

Facendo anche formazione con insegnanti e parlo del metodo, vedo che rimangono sorpresi, quindi possiamo chiamarla la nostra metodologia ormai.

7 - In che cosa si differenzia la nostra metodologia da quella di altre associazioni tipo l’Agesci?

Noi siamo un’associazione laica, non partiamo da una fede, da dei canoni stabiliti, noi partiamo dal bambino e dalla situazione nella quale incontriamo il bambino.

GIANCARLO CASANOVA – Brescia
animatore e formatore nazionale
20 novembre 2008, h 17.30 – 18.30

1 - Quali sono gli obiettivi delle attività di Arciragazzi?

Gli obiettivi principali sono riuscire a offrire delle opportunità esperienziali ai bambini e ragazzi e non solo, anche ai genitori, opportunità di crescita da una parte e di gestione del tempo libero dall'altra per quanto riguarda la qualità di vita, opportunità che li investano direttamente, che li vedano coinvolti, attivi e partecipi sul territorio, in modo particolare in riferimento al tempo libero del bambino, condizione poco rispettata. Il tempo dal bambino viene occupato dal tempo scuola e da quei "buchi" che i genitori cercano di riempire per riuscire a coprire la loro assenza per l'attività lavorativa, dunque tutte quelle attività che potrebbero essere anche interessanti, ma che sono a pagamento oppure sono dei parcheggi che vengono offerti dall'Ente pubblico oppure da altri.

L'associazione offre opportunità associative all'incontro con gli altri in ambiti collettivi e la qualità dell'incontro. Temo che sia difficile fare questo visto che la società tende sempre più all'individualismo, a pensare al proprio orticello, a se stessi, e i genitori tendono a chiudere queste possibilità ai loro figli perché nelle proposte che noi facciamo li vedono soggetti attivi dunque coinvolti in questi processi, cosa che loro non possono fare o la considerano una cosa troppo impegnativa. Il tutto in una prospettiva di migliorare le relazioni tra gli individui, questa comunità terrestre.

Attraverso queste esperienze sono obbligati all'incontro con l'altro, a rimettersi in gioco una parte di se stessi per incontrare l'altro, uno sforzo continuo in questo mondo che diventa sempre più diverso dal punto di vista culturale, eterogeneo nell'incontro con l'altro. L'incontro con l'altro rafforza comunque la crescita dell'individuo, diventa una palestra di vita, e questo lo fa in parte la scuola perché fa altro in quanto obbligata a seguire i programmi. Il problema è come prendersi cura di sé nel tempo libero, la ridefinizione di sé parte dall'incontro con l'altro, quindi la gestione del tempo libero diventa importantissimo secondo me.

1 a - Come si incontra l'altro?

È uscire dalle quattro mura, opportunità che vengono offerte dal territorio, a volte a pagamento, a volte con associazioni come

Arciragazzi per esempio nelle ludoteche. La ridefinizione degli spazi ludici è un aspetto importante perché c'è una desertificazione che stiamo tastando, parchi che non sono adatti a esperienze ludiche, città che non sono sostenibili o comunque legate alla frenesia del traffico, ad un tipo di vita frenetica, quindi non adatte all'incontro con l'altro, ma dunque questi spazi vanno ripensati e ridefiniti. L'associazionismo non è chiudersi nelle quattro mura ma è con gli altri ridefinire il mondo, come diceva Gianni Rodari. Riappropriarsi di alcuni spazi ridefinendoli. Ci sono spazi interni e spazi esterni a noi. Questo è un processo che noi facciamo contemporaneamente: mentre riesploriamo gli spazi interni, ridefiniamo quelli esterni e mentre si scoprono quelli esterni, ridefiniamo quelli interni. Questo è il concetto di "anello" o "anelli" che ridefiniscono quello che noi siamo in rapporto con noi stessi e con l'altro.

1 b - Quali sono questi spazi interni?

Sono principalmente gli spazi emotivi, la possibilità di osare in un certo momento, di lasciarsi andare all'emozione, cosa che viene controllata tramite meccanismi complessi. Riappropriarsi di alcune parti nostre, la parte del corpo, dunque ridefinire quello che noi siamo, sono spazi in espansione e ci permettono di ridefinire l'armonia delle parti del nostro tutto. La scienza ha segmentato molto l'uomo, e noi siamo dissociati da questo punto di vista. Il tentare di rimettere insieme la complessità dell'uomo è una cosa difficilissima. Si parte da piccoli a fare questa esperienza dove dal punto di vista emotivo, psicologico, fisico, probabilmente si cresce in un modo diverso di stare con se stessi e con gli altri. Quindi la ridefinizione di questi spazi risulta fondamentale. In questi tempi questi spazi vengono poco considerati salvo che non siano particolarmente valorizzati dal punto di vista economico. Se lo spazio fisico diventa iscriversi ad una squadra di calcio, legato a interessi di tipo economico, l'essere in quanto appaio, va bene, altrimenti, come tendenza, si nota che queste possibilità esperienziali sono poco valorizzate, hanno poca importanza.

Questo tipo di proposta della qualità del tempo libero è: la qualità dello stare con gli altri è stare con se stessi. Ribadisco che stare con gli altri implica la qualità dello stare con se stessi. Gli altri ridefiniscono il gruppo vitale, ridefinisce sempre attraverso le regole gli ostacoli oltre i quali non possiamo andare. In una società apparentemente piena di regole, ma che invece dal punto di vista educativo ne ha poche vengono proposte troppe cose, troppi oggetti,

l'elemento gruppale obbliga i bambini e i ragazzi, attraverso gli ostacoli, a ridefinire continuamente se stessi uno sforzo continuo fondamentale per la loro crescita: si confrontano, ridefiniscono le loro modalità relazionali, di curiosità, cosa che nel nucleo familiare avviene in parte, spesso sono soli...

1 c - Tu dici che troppe proposte sono di ostacolo alla crescita "sana" del bambino?

Si, perché li riceve in gran parte dall'esterno. Queste proposte possono essere degli stimoli, ma a volte possono essere anche degli impedimenti. È come quando ti arriva addosso un camion pieno di giocattoli, tu non sai cosa scegliere se non sei ben strutturato, il bambino non è strutturato per gestire questa situazione complicata, dunque vanno selezionate la qualità delle proposte che vengono fatte. Essendo noi nel mondo del consumo, dell'usa e getta, di riflesso ripropone queste modalità dell'usa e getta. Il bambino viene condizionato e limitato nelle sue possibilità di esprimersi e di scegliere, e questo per il rapporto in parte con i genitori, in parte con i media, la televisione e la pubblicità e questo lo fa vivere male nella famiglia e nella scuola. Per fare un esempio, non prende il Kinder, perché è una buona di cioccolata, ma perché c'è il regalo, e questo è un pessimo modo di educare. È preferibile dare la cioccolata perché è una buona cioccolata e poi un bel regalo, stiamo invertendo completamente tutto il meccanismo che li fa crescere e applicando condizioni paradossali che impediscono di capire e di scegliere, perché "perdono" il senso del gusto. Scelgono la cioccolata non perché è una buona cioccolata, ma per un meccanismo paradossale... In che modo cresco? Cresco per dare un contributo a questa comunità terrestre che continua nella qualità della vita o cresco con la concezione che un bravo consumatore, quindi sono funzionale a questo mercato. Spesso accade che i bambini sono manipolati dall'esterno, mentre all'interno hanno altri bisogni. I loro bisogni non vengono chiariti in modo preciso dalle agenzie educative, dalla famiglia e dalle altre istituzioni, come fa che i suoi bisogni è questo qualcosa o qualcos'altro, rischia di entrare in un meccanismo caotico dal punto di visto percettivo, dunque la difficoltà a scegliere, dunque il navigare in un'incertezza incredibile, che non è quell'incertezza che ti permette di crescere, ma è quell'incertezza che è caos. Non capisci più niente, fai le scelte non in funzione di quelli che sono i tuoi bisogni, ma per qualcos'altro, questo è il rischio. Ecco che mi

ricollego alla qualità del tempo libero, obiettivo della nostra associazione.

2 - Come raggiungi gli obiettivi prefissati? Si può parlare di una metodologia Arciragazzi?

Attivare il processo di partecipazione dei bambini, cioè rendere i bambini "cittadini" a tutti gli effetti e soggetti attivi, attori, del processo di crescita loro e degli altri, loro sono attori come noi.

Dare strumenti attendibili, rispettosi, coinvolgendoli, partendo da noi adulti, il farlo per loro con loro. Proporre delle cose che scelgono loro ma farlo con loro. Dare le informazioni necessarie, possibilità all'ascolto per permettere a loro di esprimersi. Attivando esperienze e progetti dai più semplici e quelli più complessi, come le ludoteche sul territorio, e attivando scambi internazionali, in un mondo sempre più colorato, interculturale, dunque la necessità di confronto, dunque far vivere a loro queste esperienze.

Ripensare modalità per la scoperta del territorio (parchi Robinson), in modo ludico. Dare la possibilità al bambino di ridefinire e ricreare questo mondo con i termini e gli strumenti a sua disposizione...perché se lo ha ricreato, diventa suo, e se ne prende cura, dunque lo rispetta e viene rispettato, e se ne riappropria. L'appartenenza al territorio, a questo mondo, alla madre terra,...ritorna questo anello... l'appartenenza è fondamentale, ci riporta alla radicalità delle nostre scelte, "essere ancorati vuol dire essere alle proprie radici" diceva Marx, riscoprire i riti e i miti, le due ancore che hanno permesso questo sviluppo culturale. Dunque attraverso il mito, il rito, la radicalità, la riappropriazione al territorio che stanno sotto il termine cultura, ridefinire questo che sta intorno al bambino che non è solo mercato. Al di là della crisi economica, c'è una crisi valoriale. La domanda è come ci si riscatta, che valori riproponiamo con queste modalità di partecipazione?

3 - Si può comunicare il nostro ascolto verso il bambino in un modo più o meno efficace? Si può parlare di una pedagogia verbale in Arciragazzi?

Sì, io la uso volentieri, sono educatore verbale. Dobbiamo specificare un metodo, se c'è una metodologia, altrimenti non posso pensare ad una pedagogia, dunque una pedagogia della complessità, rivolta a tutte le parti, cioè le parti di quel tutto che non conosciamo...la difficoltà dell'educatore, operatore, animatore ecc. è riuscire a cogliere, ascoltare, capire, queste parti per integrale in un tutto che è

poco definito...questo è complesso, metodologia complessa...Se è inquadrata in questo, sì, si può parlare di pedagogia verbale perché è dentro una cornice, un processo che conosciamo bene, ne abbiamo consapevolezza, di quello che sta succedendo, non sto scegliendo gli strumenti perché mi vengono buttati lì al momento oppure perché sta funzionando bene questa cosa dunque la faccio. Io attivo con i bambini un meccanismo di rispetto, e mentre faccio questo, io ho la preparazione e consapevolezza di scegliere lo strumento migliore per loro.

3 a - Come lo definiresti questo strumento della pedagogia verbale?

L'educazione permanente complessa. Io lavoro avendo come riferimento Edgar Morin, quindi come scelta metodologica faccio riferimento, ai sette saperi per l'educazione planetaria, l'educazione degli educatori. Il suo metodo te lo ritrovi in dimensioni completamente diverse, dalla strada alla scuola, alla famiglia, al bambino stesso, per cercare di capire la complessità e coesistere con essa. Difficile definirlo come metodo Arciragazzi. Ci sono tante cose in comune, bisognerebbe trovare un accordo sui postulati iniziali, cosa che si stava cercando di fare, ma con estreme difficoltà perché è molto eterogenea la varietà dei ragazzi. Sulla questione metodologica potremmo fare un salto qualitativo perché altrimenti rischiamo di non capire perché scelgo Umberto Maturana un neurobiologo, uno scienziato che mi permette di fare ragionamenti sulla definizione della realtà o della non realtà, il gruppo patafisico di teatro dell'assurdo di Ionesco, il teatro panico di Jodorowsky e di Arrabal, e secondo me non dei contenitori ma sono tutte quelle possibilità che mi vengono offerti dalla complessità. Dunque è il metodo che mi permette di utilizzare tutti questi autori in diversi ambiti perché me li riporta dentro tutti quanti in questo concetto di gioco, dunque il gioco ritorna come una delle funzioni fondamentali del mondo, come diceva Fink il gioco come simbolo del mondo, e se me lo ritrovo in tutti gli ambienti scientifici e accademici vuol dire che devo avere un buon metodo per ricollegare tutte queste condizioni. Il metodo l'ho trovato con Edgar Morin e poi lo sto ancora ricercando, con altri autori che ci stanno dentro, sono tutti contenuti che mi dicono che questo metodo sta andando bene, che mi danno delle buone risposte.

3 b - Il buon metodo è fatto di una continua ricerca?

Si, te lo confermo, questo metodo della complessità deve essere continuamente in fase di evoluzione e di ricerca, guai a noi se ci fermassimo...è un metodo che incontra la diversità e che si confronta costantemente con la diversità.

3 c - Come fai a comunicare con la diversità, con l'altro in modo efficace?

È una questione di tempi e di percorsi, bisogna ridefinire i valori di appartenenza in modo preciso, e la possibilità di accogliere l'altro, attivare processi di comprensione, non possiamo scappare da questo tipo di meccanismi. Comprendere l'altro vuol dire "cum prendere", l'apprendere e il crescere con l'altro, cresco io con l'altro. Questo mondo fortemente individualista non sta portando alla comprensione e ci sta allontanando dalla comprensione, abbiamo dentro delle antinomie, il bene e il male, abbiamo dentro la possibilità di comprendere e di escludere e queste condizioni emergono attraverso alcune esperienze, e il fatto che un'esperienza possa far emergere l'uno o l'altro, il bene o l'altro, la comprensione o il rifiuto dell'altro dipende dalla tipologia delle esperienze che facciamo, da come le facciamo, dunque dedicare del tempo al pensare bene, al ben pensare, del tempo al benessere dunque alla qualità del nostro essere, la possibilità del prenderci il tempo che è in contrasto con la vita frenetica che abbiamo, dell'incontro con l'altro dal punto di vista culturale, perché queste esperienze devono avere del tempo per entrare dentro di noi. Sempre Morin, è lui che ci viene in aiuto quando dice "possedere del tempo per possedere e farsi possedere", dunque avere il tempo per possedere un'esperienza che vuol dire possedere anche delle idee e avere il tempo per farsi possedere da questa esperienza e da queste idee. Questo mondo è il mondo che non ci dà il tempo per fare questo, perché o esprimiamo il nostro punto di vista e poi chiudiamo le nostre idee all'altro, di solito diciamo "ti dico quello che penso" e questa diventa la verità...Siamo in questa fase, una fase strana, ...la fase delle verità, di estremismi di pensiero, dal punto di vista religioso per esempio, e siamo figli di un mondo pubblicitario, dell'immagine...diceva Jean Baudrillard "Quello che ci sta fregando è il mondo reale". Dunque si ritorna ai concetti di tempo e di spazio, che sono concetti filosofici occidentali inventati da noi, che vanno ridefiniti e ripensati, è per questo che amo l'esperienza patafisica del teatro dell'assurdo e il gioco che racchiude secondo me tutte queste possibili esperienze per ridefinire costantemente quello che noi siamo. Dunque l'incontro con l'altro

attraverso questi momenti particolari espressivi, offrire più possibilità di questo genere. È che sempre meno siamo in questa dimensione perché l'opportunità offerta dal pubblico diventa servizio e, quando questa cosa diventa servizio, non sempre è sinonimo di incontro con l'altro, si torna alla mercato...

3 d - Mi puoi parlare del teatro dell'assurdo?

Il teatro dell'assurdo nasce con Ionesco, si può definire il teatro della demenzialità, dove c'è dentro una ricchezza incredibile di parole, Ionesco gioca molto con le parole, cambia le scene in modo particolare, sembra di vedere i bambini che giocano a "far finta", mi ha dato questa immagine...faccio l'esempio di alcune ps che lui ha scritto, in opere complete, due volumi molto belli,il tipo che va ad acquistare un'automobile in una concessionaria, si trova in mezzo ad una cascina, e questa ce l'ha una segretaria che diventa un sex symbol, con cui lui fa degli ammiccamenti particolari, si trova in mezzo a capre e galline, e lui esce fuori a cavallo....dunque c'è una trasfigurazione completa dove le cose cambiano. Oppure ci sono gli ingrandimenti, della serie una persona che muore, un morto che cresce cresce cresce, l'uomo esce perché non sta più nella stanza e diventa grande come una piazza, quindi un'espansione particolare. Dunque il teatro dell'assurdo offre delle opportunità di esprimersi che sono, secondo me, incantevoli, e li ritrovo nel gioco questo tipo di meccanismo, c'è dentro un gioco teatrale notevole, il teatro dell'assurdo offre opportunità di vedere il mondo dall' altro punto di vista, e attenzione, ciò vuol dire ridefinire il mondo diversamente, il che vuol dire che la realtà, e me lo confermano tutti questi ambiti, la realtà non esiste... hanno ragione Francisco Varela e Umberto Maturana, che dicono che la realtà esiste nel momento in cui io sono un osservatore ma un osservatore attento che definisce quello che io sto percependo. Dunque il bambino quando fa il gioco del far finta, sa e ha la consapevolezza che sta facendo finta, perché altrimenti è in un'altra dimensione.

4 - Ci sono comportamenti nei bambini che definiresti "comportamenti-problema"? Se sí, quali sono?

Gli atteggiamenti che di frequente incontro sono la poca capacità di ascoltare e di stare con se stessi. Non sanno aspettare un momento, il rapporto col tempo li massacra, e vogliono essere riempiti, perché probabilmente vivono questa dimensione, e non ascoltano perché probabilmente non sono ascoltati e hanno la loro vita riempita in tutti

gli ambiti, vanno in tilt e non sanno gestire l'incertezza, dunque vogliono essere al centro dell'attenzione, voler sempre vincere...

5 - Come li affronti?

Cerco di rincuorarli attraverso un meccanismo di ascolto, cerco di capire cosa sta accadendo, cerco di parlare al loro cuore con il mio cuore e cerco di far capire loro che ciò che sto facendo è rivolto al loro benessere, rispettando la loro capacità di poter accogliere o non accogliere questa. Potrebbero anche non essere pronti, e allora bisogna avere l'umiltà di lasciare perdere o cercare altre vie, altri strumenti. Dunque cercare di sintonizzarmi, quello che io definisco nei miei corsi, la chiave della relazione, diventa un tassello fondamentale. È la relazione non verbale, quello che noi attiviamo, il contenitore dei nostri pensieri, quello che gli animali utilizzano.

6 - Si può parlare di una metodologia Arciragazzi?

7 - In che cosa si differenzia la nostra metodologia da quella di altre associazioni tipo l'Agesci?

Siamo un arcipelago eterogeneo, molto diverso nei suoi aspetti: 150 circoli, uno diverso dall'altro, anche se abbiamo uno statuto, l'ambiente in cui si lavora ci obbliga a fare i conti per sopravvivere e per i bambini che incontriamo e la differenza economica e culturale, Nord e Sud, la libertà di azione e di scelta degli strumenti e del metodo rispetto all'interazione, alla rappresentazione Erving Goffmann tutto quanto è rappresentazione, la libertà di scelta ci obbliga a selezionare, questo potrebbe essere un criterio che ci avvicina alla definizione del metodo, ma andrebbe specificato perché ancora non si parla di metodoè un'integrazione tra tante difficoltà, è nella difficoltà ricerchiamo gli strumenti, e troviamo quello più semplice, economico, fattibile. Gli altri invece hanno dei metodi strutturati che li obbligano a fare dei cammini obbligati, delle rotaie. Tu dici che queste rotaie so che mi garantiscono questo, io voglio questo e queste rotaie mi portano da Torino a Venezia, è un metodo che potrebbe creare delle difficoltà. Dunque è questa la differenza tra noi e l'Agesci. Loro hanno definito in modo specifico una serie di percorsi dunque che lo facciano a Bolzano o che lo facciano a Palermo, gli Scout hanno questa modalità, cambiano di poco, quelle sono le regole...da noi trovi quello laico, quello cattolico, quello buddista, il musulmano, animista, dunque c'è un po' di tutto. Il pluralismo e la valorizzazione della diversità. Tendenzialmente con le

difficoltà che abbiamo, siamo accoglienti, cioè ci apriamo verso la differenza.

Ho la testimonianza di un ragazzo che ha tentato il suicidio, un ragazzo che ha vissuto in un convento di frati, a Chievo (Valle Camonica), negli anni '80, e che ha scritto questa lettera:

*Cara estate,
io ti amo tanto e non ti ho mai lasciato
per questo ti dico di esserci sempre come fai sempre
come farai sempre
Il cielo è sereno e limpido
Ti vorrei abbracciare
Ciao natura e terra
Aiutatemi ad essere bello*

Quanta sofferenza ci sta dietro queste parole? La possibilità di offrire questi incontri...ogni tanto penso a questi...

Se devo vedermi nella difficoltà come animatore con loro, penso a ragazzi come lui, come posso stare con loro, come ti posso incontrare, dunque io lavoro su questo.

Domani lavoro col ludobus in una scuola dell'infanzia, e la direttrice didattica ha fatto una scelta intelligente, perché questi bambini stanno cambiando la sede, e per non farglielo pesare - perché verranno mandati dei camion per spostare tutto -, verranno mandati in una palestra dove ci siamo noi e intanto che giocano, i camion trasportano tutto. Questa è la scelta rispettosa, perché non li lasci a casa ma fanno un giorno di festa, perché poi cambieranno ambiente, dunque sono partecipi attraverso questo momento di gioco, giocano nella palestra nuova perché poi pian piano entreranno nelle aule nuove...dunque se posso facilitare questo cambiamento di vita, perché no, c'è una continuità e il gioco è importante perché il passaggio diventa più fluido...

1 - Quali sono gli obiettivi delle attività di Arciragazzi?

L'obiettivo principale è il coinvolgimento di bambini, bambine, ragazzi, ragazze, in attività ludico-ricreative al fine di renderli coscienti del loro grado di partecipazione democratica della vita.

Un altro obiettivo è quello di ridare ai bambini la loro dimensione infantile, che perdono troppo spesso a causa del loro essere costretti ad altre attività, dimenticandosi di fatto il senso e il significato di giocare e del gioco!

Un altro obiettivo è quello di fare in modo che gli adulti prendano coscienza del valore che ha la parola dei bambini, quindi lavorare oltre che con il bambino anche con l'adulto, affinché capisca e impari il linguaggio e "l'alfabeto" dei bambini.

2 - Come raggiungi gli obiettivi prefissati? Si può parlare di una metodologia Arciragazzi?

Gli obiettivi si raggiungono lavorando con il gioco e lavorando con i bambini.

Il metodo che Arciragazzi utilizza è fare in modo che il bambino si senta parte integrante delle proposte che l'animatore/educatore fa e fare in modo che ci sia sempre condivisione e partecipazione di quello che è il gioco stesso. Giocare con i bambini e giocare anche con gli adulti. Infatti lavoriamo anche giocando con gli adulti nei corsi di formazione e negli incontri informativi dove gli adulti non hanno mai un rapporto frontale e didattico con gli educatori Arciragazzi, o con ludotecai o animatori, ma hanno un rapporto nel quale si mettono in gioco anche loro in quanto adulti e genitori per scoprire quali sono le cose e i metodi da noi utilizzati e che finora a loro erano sconosciute o comunque poco conosciute.

Lavorare con i bambini giocando significa ad esempio giocare con le costruzioni "Lego", oppure a nascondino, oppure nel gioco libero o in quello strutturato; tutto questo scatena e ci offre delle dinamiche. Dinamiche che poi saranno restituite ai bambini in varie forme dall'educatore Arciragazzi. Le dinamiche vengono restituite ai bambini sotto forma di discussione. Per esempio, spesso nascono delle discussioni perché alcuni bambini tendono a trasgredire le regole facendo delle cose che non sono corrette nei confronti del

gruppo, al che l'educatore Arciragazzi deve essere sempre pronto non tanto a correggere ma a confrontarsi coi ragazzi per verificare quali sono state le mancanze o meno. Quindi questo è il metodo educativo: un metodo educativo dove non si insegna al bambino come comportarsi bene, ma dove si cerca di "tirar fuori" quelle che sono le posizioni del bambino e come rendersi conto che si può fare insieme agli altri senza il bisogno di sopraffare o di vincere. "Standoci per fare", questo è il metodo.

3 - Si può comunicare il nostro ascolto verso il bambino in un modo più o meno efficace? Si può parlare di una pedagogia verbale in Arciragazzi?

Io non credo che in Arciragazzi si possa parlare di pedagogia verbale, perché se così fosse sarebbe una pedagogia impostata sulla parola mentre è una pedagogia dove la parola è il risultato dell'azione...

3a - Però hai detto che la parola è il risultato dell'azione....

Certo! Nel senso che la pedagogia non è la parola, la pedagogia è l'azione che veicola poi parole che servono a comprenderti meglio, ma è l'azione, è lo stare dentro l'azione che al bambino fa capire cosa sta accadendo in quel momento. Ad esempio, se un bambino sta facendo un laboratorio con l'argilla e si rende conto che le cose che fa lui non piacciono agli altri, alla madre o agli amici per esempio, tutte queste dinamiche, sono dinamiche nelle quali attraverso la parola si riesce a far capire al bambino il valore del fare le cose per il piacere di farle, però bisogna far rendere conto al bambino che quell'oggetto è bello perché è un oggetto fatto da lui, quindi è l'azione che è bella, non tanto la parola sull'azione... la parola serve per migliorare la comprensione, ma secondo me nell'Arciragazzi è il fare che conta. È lo stare insieme al bambino che rende il bambino cosciente che lui è un valore, non dirglielo. Fare delle cose come esporre i disegni che si fanno, fare dei giochi dove anche chi perde riconosce il divertimento del gioco che ha fatto. Ma è il farlo, non il dirlo.

3b - Dunque si può parlare di pedagogia o di educazione? C'è differenza?

Certo che si può parlare di pedagogia. Sono scelte pedagogiche, e in Arciragazzi non c'è soltanto questa, ma sono molteplici. Quelle che io ho utilizzato nel mio percorso in Arciragazzi sono almeno tre:

- *Una è la pedagogia del desiderio, ed è la pedagogia che è venuta fuori dagli studi di Paolo Freire in Brasile ed è quella che si è applicata nel sud Italia (Palermo, Catania, Francavilla) che è quella di stimolare nei ragazzi la voglia di desiderare. Uno dei problemi che mi ricordo quando lavoravo in Sicilia era che i ragazzi spesso avevano l'apatia che li portavano a dire "tanto non la cambio", "tanto non si può fare niente". Quindi insegnare ai ragazzi i canoni del desiderio.*
- *Poi c'è la pedagogia del gioco, non intesa come Piaget, ma gioco in quanto piacere ludico totale. Nel senso che il gioco è uno strumento educativo perché ogni volta che giochi, come dice Winnicott, metti in atto tutti gli strumenti della realtà pur sapendo che è un gioco, e questo è un metodo pedagogico nel quale io mi riconosco perché è quello che usiamo sempre quando giochiamo. Non dire "Vabbè adesso abbiamo giocato, ora andiamo a fare i compiti", ma giocare in tutto e per tutto, perché giocare è tutto per un bambino. Io penso anche che tutti noi giocheremo fino a quando saremo vecchi, fino alla morte, e questo dovrebbe aiutarci a capire l'importanza che ha il giocare per un bambino.*
- *E poi, un altro strumento pedagogico è quello di saper riconoscere il valore e la bellezza delle cose. Quanto è costruttivo riconoscere il valore dell'equilibrio della bellezza della forma. Ma non nel senso dei canoni greci o cose simili, ma semplicemente che è bello scoprire che ci sono delle cose che non sono soltanto cose che hanno un uso, ma che sono cose che sono belle. Una penna è bella perché ha un cappuccio che serve per coprire, il cappuccio è bello perché è fatto in un modo che si può tenere in tasca. Uno studio e una conoscenza delle cose, e non trasformare gli oggetti "tanto per fare", ma per far capire quanto diventa bello modificare lo spazio e le cose che hai intorno.*

Questi tre sono tre metodi pedagogici che sono tipici della nostra associazione.

3 c - Anche perché forse c'è qualcun altro che ha lavorato per quella bellezza....

Certo! Io ad esempio ho avuto il piacere di lavorare in Francia facendo la guida per i bambini al museo del "Louvre". E quello che in genere vedevo fare alle guide per bambini, quello che dovevo imparare, era che in Francia c'era il piacere di fare la guida ai bambini, ma non dicendogli "Questo quadro si chiama la Gioconda ed è stato fatto da Leonardo nel 1512..." ma dicendogli "Questo

quadro vi piace? Il colore qui è meglio scuro o forse se era chiaro era più bello?” Insomma, parlare e insegnare ai bambini quanto lavoro c’era dietro a quelle opere d’arte e trasmettere loro che la bellezza è un valore. È un valore perché tutte le cose sono belle perché hanno un canone, una struttura, delle regole. Ed è bello scoprire tutto questo e apprezzare la bellezza del fatto, di quello che avviene, di quanto l’uomo sta a fare. A prescindere se sia bello o brutto.

3 d - Mi puoi dire qualcosa di più della pedagogia del desiderio?

Nasce nelle favelas negli anni '80 da Paolo Freire una metodologia che ha delle tappe, per far scoprire ai bambini quanto c’è di voglia di fare che non si conosceva, era applicata dagli educatori di strada per far scaturire ai bambini la voglia di avvicinarsi a sé e di desiderare la tua vicinanza, il lavoro nella strada è quello di andare verso il bambino ma aspettare che il bambino si avvicini a me, il bambino viene perché sei attraente per il bambino, perché incuriosito. Poi far desiderare ai bambini di fare quello che fai te, per mimesi, in modo che loro imparino a fare quello che fai tu per loro. Poi far desiderare che siano loro a farti conoscere il loro mondo, che siano parte attiva perché fino a quando c’è la possibilità di riscatto, desiderando delle cose che fino a quel momento sembravano impossibili. Ricordo in Mozambico si faceva un gioco e si diceva “Cos’è che sogni? Una barca, un elicottero...” Questo sogno deve essere vivo sempre, non bisogna mai dire che questa barca questo elicottero non mi interessano, quindi non li sogni, perché il sogno è un fuoco che va mantenuto sempre. Se uno smette di sognare, di desiderare, inizia a lavorare per accontentarsi e può da adulto evadere con droghe o altre “scappatoie” perché non è abituato a sognare e desiderare. Il sogno ha un valore in quanto tale. Quindi possiamo giocare a fare l’elicottero, mantenere vivo non il desiderio di essere ricco ma il desiderio delle cose che sai di non poter avere ma che nel sogno, in quello sì, in quello nessuno te le può toccare. Il giorno che finisce questo sogno, sei morto!

4 - Ci sono comportamenti nei bambini che definiresti “comportamenti-problema”? Se sí, quali sono?

Il problema che molti bambini manifestano è l’incapacità di gestire la sconfitta, questa diventa un motivo in più per andare indietro.

5 - Come li affronti?

Il problema va affrontato facendo accettare questa sconfitta come tale, e invitando il bambino a capire il perché. Quindi nel caso del bambino in carrozzina, aiutarlo a capire che lui non può competere con un bambino che corre con i piedi. Ciò vuol dire riconoscere e accettare la diversità di ciascuno e non fare finta che siamo tutti uguali.

Un altro caso è quando il bambino perde perché non gli interessa quella cosa che ha fatto, quindi fargli capire questo suo disinteresse equivale a liberarlo dall'angoscia della sconfitta. Tanto è vero che nel momento in cui il bambino riconosce che non gli interessa il gioco, si mette a ridere. Si può allora cambiare strada, obiettivo, ovvero fare una cosa diversa. Se gli interessa quella cosa, occorre lavorare insieme per migliorarsi, altrimenti bisogna cambiare strada, cambiare obiettivo.

Laddove ci si rende conto che qualcuno è meglio di noi in quella cosa, saper riconoscere che quella persona sa fare meglio quella cosa e non la persona è meglio di me. I bambini hanno difficoltà a selezionare l'azione dal tutto. Per loro vincere una partita, non vuol dire "Ho vinto al gioco della partita", ma vuol dire "Io ho vinto" o "Io ho perso", l'io come soggetto, per cui il lavoro che dobbiamo fare è far capire al bambino che "hai perso quel gioco, in quel momento", ma "Non hai perso tu".

Il metodo che usiamo e che ci riconoscono i colleghi, è non dire mai la nostra visione del problema "Io ...", ma farla dire al bambino "Mi sento che ho perso", e se non ce la fa, occorre lasciarlo stare. L'importante è dargli il germe del pensiero, poi sarà lui a lavorarci.

Se il bambino insiste con la sua risposta anche quando io gli ho detto la mia opinione, per esempio non vuole giocare perché si sente inutile, allora propongo subito un altro gioco, e se poi continua a non voler giocare, va bene così, perché si può scegliere anche di non giocare. Come si vede nel film "Si può fare", ciò significa vincere una grande battaglia, cioè permettere a qualcuno che ha sempre dovuto dire di sì, di dire anche di no. Mi interessa che i bambini abbiano coscienza di dire di no, non di dire no perché lo sentono a pelle, tipo un rifiuto meccanico, ma avere il coraggio di dirlo, no perché ho paura di perdere, l'importante è dirlo, poi ti voglio bene lo stesso. L'affetto per lui rimane invariato, cioè per me rimani bravissimo anche se questa cosa l'hai fatta sbagliata, perché la crescita ti impone il riconoscimento dell'errore, non si può fare finta, se hai perso, hai perso, l'adulto non è un plagiatore, ma deve essere autentico.

6 - Si può parlare di una metodologia Arciragazzi?

Il metodo è il gioco, e la struttura sono i circoli. Il gioco è strumento e metodo. Tutto ciò che si fa con i bambini, dal fare la spesa al fare i compiti è gioco, quindi il gioco è strumento e metodo. In Arciragazzi non c'è divisione tra le attività e il gioco "Adesso andiamo a giocare".

6 a - Cos'è il gioco?

È il campo neutro della vita quotidiana dove tutto è possibile, le regole diventano fantastiche, lo stare insieme è obiettivo metodo e strumento. Il gioco è l'andare a cercare un oggetto e non il trovarlo. Quindi riconoscere il valore del gioco, quindi non "Giochiamo a fare...", ma "Facciamo...", perché il gioco è un cosa seria, ad esempio il gioco del fare il mercato, fare le mamme, fare le torte con la sabbia, per il bambino sono tutte realtà, sono realtà diverse dalle mie ma sono realtà. Non si può tradire un bambino dicendogli "Questa cosa non si fa più", devi starci fino in fondo, perché deve essere il bambino a dire basta!

7 - In che cosa si differenzia la nostra metodologia da quella di altre associazioni tipo l'Agesci?

Lo spirito laico e non confessionale, apartitico, scevro da ogni condizionamento. Di solito le associazioni che lavorano con i bambini lavorano con spirito gregario, mentre l'Arciragazzi lavora al contrario, con spirito selettivo, nel senso che i bambini non si vestono allo stesso modo e scelgono l'Arciragazzi perché piace loro quel tipo di adulti che incontrano, perché siamo adulti che proponiamo delle cose, quindi lo spirito non è gregario, cioè i bambini non si sentono gruppo perché tutti uguali, ma si sentono accolti anche se diversi da altri. Quindi lo spirito è laico ed ha accoglienza a 360 gradi, senza voler formare uniformità né omogeneizzazione dei bambini.

LINO D'ANDREA – Palermo
animatore, formatore, attuale Presidente nazionale,
membro dell'Osservatorio Nazionale Infanzia
4 dicembre 2008, h 18.00-18.45

1 - Quali sono gli obiettivi delle attività di Arciragazzi? E cosa accomuna i vari circoli?

L'obiettivo principe è migliorare la qualità della vita dell'infanzia, attraverso la pratica della carta dei diritti. Ci stiamo attrezzando per creare una dimensionedove il rapporto natura uomo sia più idoneo possibile.

Poi cerchiamo di sperimentare e attivare i campi generazionali, perché siamo convinti che le generazioni non dialogano più.

Ridare cittadinanza ai giovani, stiamo mettendo al centro i giovani, perché i bambini di una volta sono cresciuti e attraverso l'associazione stiamo cercando di progettare il loro futuro. Adesso ci occupiamo oltre che dell'infanzia anche dei giovani.

A livello di circoli c'è una presenza forte dei giovani per cui c'è una ricerca continua... Viviamo in una società che non garantisce futuro e non dà cittadinanza ai giovani...in Arciragazzi qualsiasi persona, ragazzo, giovane, adulto, bianco nero, gay, religioso o no, in Arciragazzi trova cittadinanza.

1 a - Cosa significa "cittadinanza"?

Per "cittadinanza" intendo quando una persona che si inserisce al interno di un gruppo di altre persone, non solo ascolta ma può anche condividere e decidere.

I tre livelli di partecipazione sono: informazione, ascolto quindi partecipazione indiretta e partecipazione diretta. Dal piccolo ragazzino all'adulto nei circoli trovano questo. Magari in altri posti prima di avere cittadinanza in quel luogo, ci sono periodi, tempi, libertà di espressione.

1 b - Puoi fare un esempio di "partecipazione"?

Un esempio forte è: il ragazzo per via penale, l'immigrato, il gay, i cosiddetti "emarginati" della società che già si sentono "emarginati", messi da parte, esclusi appunto dalla società, da noi trovano una "normalità" quasi disarmante, voglio dire che da noi non esiste la diversità, io credo che già questo è cittadinanza.

Poi quando usiamo il termine “partecipare” è un termine ancora più forte nel senso che io quando mi sento cittadino posso scegliere di partecipare attivamente o passivamente, questo è un fatto caratteriale, posso ascoltare, e la cosa finisce lì, oppure posso partecipare alla decisione, oppure c’è chi gestisce le decisioni. Si tratta quindi di forme diverse di partecipazione.

La cosa principale trasversale in tutti i nostri circoli è la cittadinanza. Il gioco è un’altra cosa che troviamo in tutti i nostri circoli. Il gioco è un elemento di sostanza dell’associazione. Tutto quello che si fa, si fa giocando, voglio dire che la nostra formazione si fa giocando, le nostre riunioni e le nostre assemblee nazionali iniziano giocando, i campi si fanno giocando, nei nostri circoli si gioca.

Cittadinanza e gioco sono quindi il comune denominatore.

Poi chiaramente abbiamo una diversità dei circoli nelle attività, nel senso che alcuni si occupano di ragazzi, altri di rom, altri di immigrati, chi fa lo 0-5 anni, chi fa l’informagiovani, la webradio, le ludoteche, il giornalino o il giornale nelle scuole...

1 c - Questa diversità dipende dal tipo di utenza del territorio, dal tipo di richiesta?

No, questo dipende da chi fa l’attività in associazione. Una cosa fortemente presente nei circoli ma che forse non abbiamo “socializzato” è la pedagogia del desiderio.

Succede questo: quando nasce un circolo, il punto di partenza sono i soggetti che fanno il circolo. Di solito in altre realtà associative si fa un ragionamento opposto del tipo “Vediamo cosa manca, facciamo questo”. Noi invece partiamo dal desiderio di chi fa il circolo. E secondo me è la formula più vincente, perché se tu mi imponi delle cose che non so fare, le faccio male e malvolentieri. Se invece mi dici “apriamo un circolo” e tre di noi fanno film, scegliamo come target i ragazzi interessati al cinema e facciamo questo. Questo attiva un meccanismo del tipo “io mi sento felice, perché desideravo quello che sto facendo”. La trasmissione avviene automaticamente.

L’importante è questo oggi. Sono convinto che un’associazione non dovrebbe avere competenze specifiche, nel senso che se tu vuoi fare cinematografia, vai a scuola di cinema, se tu vuoi fare ceramica, vai a scuola di ceramica, fermo restando che da noi in associazione ci possono essere bravi registi e bravi ceramisti, ma cambia l’approccio, perché io vado in un luogo dove ci sono persone che sono felici, e che mi trasmettono la gioia e l’entusiasmo di fare quella cosa, quindi è il massimo che si può dare in termini educativi.

La criticità che abbiamo oggi è questa, per esempio nella scuola tante volte non ci sono insegnanti che hanno il desiderio di insegnare, ci sono insegnanti punto. Perché il più delle volte ci sono persone che nella loro vita non hanno scelto di fare l'insegnante, ma hanno provato a fare l'insegnante, quindi l'esempio è quello di fare qualcosa in maniera forzata. Già la nostra cultura è "devi andare a scuola", già da quando siamo piccoli, poi nella scuola troviamo un contesto poco felice, noia e stanchezza, quindi uno dei segreti è anche questo. Per esempio molti circoli nostri per un periodo fanno i campi estivi in una certa maniera, poi magari qualcuno di loro fanno un'altra cosa e dedicano meno tempo, arrivano altri volontari con altre attitudini e propongono altro. Quindi il circolo si trasforma, anche negli utenti. E questo ce lo possiamo permettere, perché siamo un'associazione, e non un gestore di servizi, altrimenti cadrebbe anche il principio di cittadinanza. Perché altrimenti tu saresti un utente che ti iscrivi a quel laboratorio, e lo fai perché ti piace punto e basta, invece la cittadinanza presuppone che indipendentemente dal laboratorio se ti piace o meno, fai altre cose, poi ci sono momenti lasciati liberi, ti organizzi e fai delle cose, a fare delle cose che non hanno pensato, per esempio la ludoteca è lasciata alla libertà dei ragazzi, in molti momenti, poi i ragazzi imparano a stare insieme.

1 d (domanda in scaletta ma anticipata) - È forse questo un elemento distintivo dell'Arciragazzi rispetto ad altre associazioni tipo l'Agesci?

Sicuramente. A differenza di altre associazioni non abbiamo una rigidità organizzativa con i ragazzi, non abbiamo schemi definiti, non ci sono spazi definiti. Il ragazzino ha accesso a tutto il circolo. I ragazzini si riconoscono nei nostri circoli per esempio la casellina per la posta, il posto per mettere il cappotto, il murales...tanti elementi traducono l'appartenenza, la cittadinanza, molti elementi comuni. Tra l'altro i nostri circoli spesso rinnovano la struttura ma lo fanno insieme ai ragazzini.

Un ragazzino gay, della via penale, un immigrato trova subito cittadinanza, che sia a Palermo piuttosto che a Vicenza, viene accettato per quello che è, nessuno gli propone ricette di cambiamento, ma esempi di cambiamento, questa è la differenza.

Non diremo a questo ragazzino "Dai devi cambiare, devi essere bravo", ma attraverso la vita associativa, decide lui se cambiare.

Girando in Italia i gay e le lesbiche non hanno cittadinanza da nessuna parte, in vari contesti sociali, eppure hanno una grande

sensibilità, forse dovuta anche al fatto che loro nel loro vissuto pensano che non potranno mai avere la soddisfazione di avere dei figli. Non viene socializzato, non è stato fatto un metodo, è naturale, allora succede che il ragazzino della via penale, il gay, l'immigrato riescono ad avere cittadinanza e loro diventano i migliori educatori in assoluto, è come dire "Io fino a ieri non ero accettato, sono arrivato qui e non solo mi sento accettato, mi sento cittadino". Fanno della loro esperienza un esempio per il ragazzino. Queste sono le formule...

2 - Come raggiungi gli obiettivi prefissati? Si può parlare di una metodologia Arciragazzi?

Sì, si parlare di una metodologia Arciragazzi, io credo che noi in assoluto, e lo vedo nell'osservatorio nazionale, siamo l'associazione caratterizzata da questi tre elementi: la cittadinanza (che comprende la partecipazione), poi c'è il gioco (tutto il tempo libero, la città....) e poi il desiderio. La maggior parte dei nostri circoli fa una confusione organizzata, sembra quasi che tutto è lasciato al caso, ognuno può fare quello che vuole, però c'è un'organizzazione dietro. Il ragazzino che arriva, che prende il gioco dalla scaffalatura, nessuno gli dice "che stai facendo?", quindi c'è una libertà di toccare, di prendere, di sistemare, di pulire. Con gioco intendo gli spazi, la città tutto quello che c'è dentro. E quando parliamo di cittadinanza intendo tutti gli elementi che ci stanno dentro: la partecipazione, il progetto...

2 a – Le varie forme di partecipazione che dicevi prima, attiva e passiva, giusto?

Sì, anche perché non tutti sono uguali, molti ragazzi sono timidi e non li puoi forzare ad avere una partecipazione attiva, ma non è detto che non partecipino. È un po' come con l'handicappato: l'handicappato che viene nei nostri circoli, vive momenti, sentimenti, lui li vive alla sua maniera ma non possiamo pretendere ...

Per esempio, nei nostri circoli è difficile avere una riunione con un assetto che non sia circolare, sono piccoli elementi che sottolineano una metodologia.

3 - Si può parlare di una pedagogia verbale in Arciragazzi?

Io direi una pedagogia della comunicazione in genere. Io credo che come Arciragazzi noi adottiamo tutte le linee di comunicazione, la comunicazione è l'elemento fondamentale, anche nel gioco, e le pratichiamo tutte, per esempio in un'assemblea tu vedi che i nostri educatori, volontari hanno delle caratteristiche comuni, anche nella

postura, perché abituati a far giocare i ragazzi, hanno un ottimo uso del corpo, quindi non hanno i falsi pudori, per loro è tutto semplice, quindi questa è una comunicazione che socializza molto, che attiva i processi di socializzazione, di incontro con l'altro. Sicuramente c'è anche un'attenzione alle parole, ai simboli, ai colori nei circoli... gli adulti che vengono in associazione non vengono per forzatura, vengono per desiderio, quindi il desiderio è fortemente presente. Non so se possiamo coniare un termine, la "pedagogia della cittadinanza", perché in parte il desiderio è l'elemento alla base della cittadinanza, probabilmente la cittadinanza è un insieme di desideri... Se volessimo costruire un processo in cui lo start up è il desiderio, poi a seguire c'è la conoscenza, l'informazione, poi la socializzazione, poi a seguire ancora c'è la partecipazione attiva, il tutto fatto attraverso il gioco, questa è la pedagogia Arciragazzi. Non so se si può dire "Pedagogia della cittadinanza"... qualcosa dobbiamo coniare...

La pedagogia del desiderio non l'abbiamo coniato noi, è di Cesare La Rocca, un fiorentino che vive in Brasile da venti anni, e lui ha sperimentato la pedagogia del desiderio con i bambini brasiliani, noi l'abbiamo conosciuto tanti anni fa, ...

Tre sono i personaggi che hanno segnato la storia dell'Arciragazzi: Carlo Pagliarini che rivendicava la questione delle città, ridare la cittadinanza ai bambini; poi abbiamo conosciuto Roger Hart, che ci ha trasferito la voglia di sperimentare diverse forme di partecipazione; Cesare La Rocca, che ci ha trasferito la pedagogia del desiderio

4 - Ci sono comportamenti nei bambini che definiresti "comportamenti-problema"? Se sí, quali sono e come li affronti?

Io credo che qualsiasi comportamento che possiamo definire anomalo tra virgolette, un comportamento anomalo è un comportamento che esce fuori dal momento o dal contesto, perché abbiamo una fascia d'età vastissima ed i contesti sono diversi, perché il comportamento di un bambino di tre anni a Brescia non è la stessa cosa di un bambino della stessa età a Palermo...io credo, che una risposta abbastanza trasversale, guardando l'Arciragazzi tutto è quello dell'ascolto, dell'approccio, dell'accostamento, del toccarsi, cioè in un momento che il bambino dimostra un comportamento anomalo, sicuramente deve comunicare delle cose, se le può comunicare si può passare all'ascolto; se non lo può fare, allora prima c'è un approccio di contatto, in modo che attraverso il contatto gli si risponde che siamo pronti, abbiamo capito, aspettiamo il momento, comunque sia, queste

sono le tecniche se di tecniche si può parlare, io credo che sia una cosa abbastanza diffusa, come modalità. Quando in Arciragazzi si fa animazione, c'è l'animatore che osserva, e l'animatore esterno che osserva tutte le dinamiche quindi pronto ad intervenire, questa può essere una metodologia.

Poi io sono convinto che qualunque anomalia sia una denuncia di disagio.

DANIELA CALZONI – Brescia
formatore, ricercatore, già Presidente nazionale,
membro dell'Osservatorio Nazionale Infanzia
26 dicembre 2008, h 15.45 – 16.30

1 - Quali sono gli obiettivi delle attività di Arciragazzi?

La socializzazione dei bambini e dei ragazzi quindi la possibilità di farli crescere in modo tale che abbiano miglior benessere e sviluppo possibile. Questo attraverso una teoria di strumenti, stando molto attenti alla questione gioco soprattutto legata all'infanzia e si sposta, in termini evolutivi cioè rispetto alla fase adolescenziale, nel privilegiare il gruppo e l'autogestione.

Lo sfondo è quello della Convenzione dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

2 - Come raggiungi gli obiettivi prefissati? Si può parlare di una metodologia Arciragazzi?

Sì, il presupposto è che è un'associazione non confessionale, non ha come obiettivo la catechesi, l'accoglienza dei bambini non è legata a farli diventare bravi ragazzi di chiesa come fanno gli oratori per esempio, il cui obiettivo principale è la cattolicizzazione. Come metodo si parte dal presupposto di favorire una serie di processi: rendere disponibili una serie di spazi e tempi in modo che i ragazzi possano crescere bene come dicevo. L'altro aspetto è legato a considerarli delle risorse, quindi a favorire più possibile dei processi di partecipazione, e interferire meno possibile rispetto alle attività che loro stessi propongono, fanno, e quindi essere degli adulti che sono capaci di esserci e non esserci, cioè stare lì presenti nel momento in cui viene chiesta la loro collaborazione, e saper scomparire nel momento in cui si diventerebbe di troppo, altrimenti si farebbero attività con i bambini per un beneficio personale.

7 - In che cosa si differenzia la nostra metodologia da quella di altre associazioni tipo l'Agesci?

C'è un basso ingresso di soglia, cioè, per quello che ho visto io negli anni, arrivano bambini che in ambienti più rigidi difficilmente riescono a starci o si sentono accolti.

Siamo un'associazione non confessionale, ed uso questo termine apposta e non "laica" perché vuol dire accettare chiunque, stare

all'interno delle differenze che si vivono nel corso delle attività di gruppo e saper accogliere contraddizioni, fatiche, piuttosto che altro. Quando parlo di bambini con bassa soglia di ingresso, voglio dire la possibilità di spazi aperti a tutti, senza discriminazione, entrano quando e se ne hanno voglia, quindi non sono legati a tempi predefiniti, basta stare all'ingresso, quindi se ti arrivano bambini piuttosto problematici dal punto di vista comportamentale, fa parte della nostra filosofia "nessuno escluso", si lavora affinché grazie al gruppo dei coetanei, questi bambini riescano a rimodulare quegli aspetti più difficili del loro comportamento che fa sì che nella maggior parte dei casi esclusi.

3 - Ci sono riferimenti teorici in associazione?

I riferimenti della formazione associativa sono Paolo Freire, Malaguti e Rodari.

Dal documento congressuale di Prato, ne esce un'immagine, un taglio interpretativo dell'infanzia più antropologico che psicologico, nel tema del confronto con gli altri, di un fenomeno migratorio, che sta cambiando i bambini a bassa soglia di ingresso, cioè abbiamo sempre più a che fare con bambini migranti.

4 - Ci sono comportamenti nei bambini che definiresti "comportamenti-problema"? Se sí, quali sono e come li affronti?

Comportamento-problema tipico è l'iperattività, usando un termine che va di moda, quindi bambini che tendono a voler essere al centro dell'attenzione, e usano qualsiasi mezzo per poterlo fare.

L'affrontarlo passa attraverso una possibilità di spazio e tempo educativo che non si esaurisca in una sola volta, come primo passaggio pensiamo che già il gruppo di bambini o di ragazzi tenda ad autoregolarsi, l'altro aspetto è quello che si è normativi ma all'interno di una dimensione che non è la stigmatizzazione del singolo ragazzino, ma stiamo tutti insieme, cerchiamo di stare bene insieme, l'aspetto di tutela, quindi la possibilità di esprimersi di ciascuno attraverso il gruppo, quindi il passaggio attraverso la valorizzazione di un consenso di gruppo rispetto a come si può stare bene insieme.

5 a - È importante la valorizzazione del gruppo anche nella primissima infanzia?

L'essere umano nasce come essere capace di aiuto reciproco, poi nel passaggio della crescita si cominciano ad innestare quegli aspetti più

culturali che caratterizzano l'essere umano, con il rischio dell'individualismo, altre strutture rispetto a questa che è quasi un fattore innato, a meno che non intervenga il fattore adulto....io credo che la cosa più importante sia avere degli adulti sufficientemente maturi, intendendo con questo termine meno tratti possibile di narcisismo, oltre che di ansia,....di Super-io? Si si.

*5 b - Quali sono oggi le strade per avere adulti "maturi"?
L'autoformazione, i corsi di genitorialità?*

L'autoformazione non penso che sia possibile, nel senso che di libri ne esistono tanti, ma è ben poca cosa fermarsi alla lettura dei testi, perché la questione non può che tradursi in termini dell'esperienza e quindi nella possibilità della riflessività determinata anche dall'esperienza.

5 c - Quindi i libri dell'Edizione Red non sono sufficienti?

Direi proprio di no. Poi per quanto riguarda i corsi di genitorialità, la mia esperienza dei corsi che ho condotto con i genitori, mi porta a dire che se sono legati alla formula delle conferenze, servono a poco, cosa diversa se sono una struttura più portata al lavoro di gruppo, dove ci si confronta, si riesce in questo modo a superare tanti blocchi, perchè la difficoltà di essere genitori è trasversale a tutti. Non basta essere genitori sufficientemente buoni, come diceva Winnicott. Troppo amore fa male, come hanno dimostrato in tanti, si rischia di danneggiare, oppure spostare le persone in termini di auto-riflessività....quando si fa qualcosa per i bambini, bisogna riuscire a chiedersi se lo si fa per noi o per loro.

5 d - Mi viene in mente l'esperienza dell'associazione a Roma "Tempo Lineare", dove i genitori fanno esperienza di gruppo per quanto riguarda l'osservazione e la scrittura su diari giornalieri, oltre il confronto e lo scambio verbale...

Sull'osservazione ho letto un libro interessante scritto da Susanna Mantovani "La ricerca qualitativa", che parla appunto della relazione genitori-bambini con due osservatori, sono quei posti abbastanza protetti che negli ultimi anni sono cresciuti molto, quegli spazi che favoriscono la dimensione relazionale soprattutto tra la figura materna e i figli, manca un po' la figura paterna...questo è un aspetto culturale sul quale non siamo pronti...

6 - Si può parlare di una pedagogia verbale in Arciragazzi?

Penso di sì, ma che passa non tanto attraverso una formazione specifica dei nostri educatori, ma attraverso questa posizione: tutti vanno ascoltati, e l'ascolto di tutti può portare al consenso, inteso come punto di maggiore mediazione possibile condivisa, senza che esista un'arroganza, una differenza di valore tra gli uni e gli altri, cioè per esempio, io sottolineo sempre che non bisogna mai dimenticarci di essere adulti. Ritengo che questa cosa avvenga pur non avendo fatto noi una specifica formazione di livello ai nostri educatori proprio su questo tema, perché è l'approccio con i bambini che ti obbliga a muoverti all'interno di un registro linguistico che non può essere quello che tu utilizzi con il gruppo dei tuoi coetanei o in altri contesti, quindi anche la scelta delle parole, poi il discorso della crescita quindi di maggiori opportunità per tutti passa attraverso la filosofia del...(omissis), cioè vediamo se riusciamo un po' alla volta a far sì che anche all'interno del gruppo si riesca a lavorare bene, a stare bene, si diventi più autonomi, attraverso lo strumento del linguaggio, della parola.

7 - Cosa accomuna e cosa differenzia i circoli dell'Arciragazzi in Italia?

Cosa li accomuna è quanto ho detto fino adesso. Poi ci sono tante cose che li differenziano ma non tanto come approccio quanto il tipo delle proposte formulate, per cui c'è chi dà più spazio agli aspetti creativo-artistici, cinema, pittura, alcuni accoglienza delle famiglie non solo dei bambini, associazione che si apre come comunità, e questo è più fattibile nei piccoli centri piuttosto che nelle grandi città dove la dispersione comunitaria è molto maggiore; c'è il circolo che si è caratterizzato più per un lavoro con gli adolescenti piuttosto che con i bambini piccoli. Direi che la matrice è la stessa poi è proteiforme rispetto al tipo di proposte che vengono fatte, e non potrebbe essere altrimenti in base alle differenze delle località, al Nord e al Sud...

7 a - Si può dire che queste differenze dipendono anche dai desideri delle persone che animano di volta in volta i circoli, e qui penso alla "pedagogia del desiderio"?

Sì, di sicuro. La pedagogia del desiderio nasceva anche da una necessità di andare oltre l'adolescenza, cioè partire dai bambini e dagli adolescenti e poi ci si trovava nella situazione di trasformare i propri desideri, che nello specifico erano le opportunità di diventare educatori, finire la fase dei ragazzini e vederla trasformare in

possibilità lavorativa all'interno di un contesto geografico che di lavoro non ne offriva nessuno, con uno sviluppo abbastanza naturale, vediamo se riusciamo a trasformare la nostra esperienza in qualcosa che garantisca un percorso successivo. Infatti abbiamo realtà che sono molto attente al tema della formazione, altre che lo sono meno, alcune sono attente ai tempi dei giochi, altre lo sono più al tema del tempo libero estivo o invernale.