

www.linguaggi.eu

linguaggi

PRESENTA



EDUCANDO, EDUCANDO...

di [Raffaele Corte](#)

CORSO DI FORMAZIONE
PER IL CONSEGUIMENTO DELL'IDONEITÀ DEL PERSONALE EDUCATIVO
NELLA SESSIONE RISERVATA DI ESAMI DI CUI ALL'O.M. N° 01/01

NOTA:

Questo volumetto è stato realizzato riunendo i fascicoli autoprodotti destinati agli allievi del Corso di Formazione di cui in copertina.

Questi, a loro volta, sono stati tratti da appunti universitari e/o di preparazione al Concorso per Educatori e da marea di altre carte utilizzate per altri corsi o per ricerche personali.

È stato un lavoro molto interessante, stimolato anche dall'ottima recettività degli allievi, che ringrazio.

R.C.

CAPITOLO UNO PAGINA 3

IL SENSO DELL'EDUCAZIONE NELLE SOCIETÀ IN RAPIDO PROGRESSO

CAPITOLO DUE PAGINA 19

I FIGLI DELL'UOMO NON SONO FOGLI BIANCHI

CAPITOLO TRE PAGINA 33

ADOLESCENZA

CAPITOLO QUATTRO PAGINA 59

EDUCAZIONE, ISTRUZIONE, LIVELLAMENTO, ADDESTRAMENTO...

CAPITOLO CINQUE PAGINA 71

L'EDUCATORE ATTORE SOCIALE E L'ESIGENZA DI UN'AUTOEDUCAZIONE PERMANENTE

ALLEGATI PAGINA 83

BIBLIOGRAFIA / FILMOGRAFIA

IL SENSO DELL'EDUCAZIONE NELLE SOCIETÀ IN RAPIDO PROGRESSO

LETTURA INTRODUTTIVA

Platone - "LA REPUBBLICA" - dal Libro II:

"L'educazione dei guardiani: ripudio della mitologia tradizionale"

XVII. - Quale sarà l'educazione? Non è forse difficile trovarne una migliore di quella ritrovata da gran tempo? Essa consiste in certo modo per i corpi nella ginnastica, per l'anima nella musica.

- È così.
- Ora, questa nostra educazione non comincerà, prima con la musica che con la ginnastica?
- Come no?
- Nella musica - dissi - fai rientrare o no le composizioni letterarie?
- Io sì.
- Ma non ne esistono due specie, le vere e le false?
- Sì.
- E la nostra educazione non si deve svolgere nell'uno e nell'altro ambito, ma prima in quello delle false?
- Non comprendo il senso delle tue parole - rispose.
- Non comprendi - feci io - che ai bambini raccontiamo anzitutto favole? E questo è in genere un falso, non scevro però di cose vere. Per educare i bambini ci serviamo di favole prima che di palestre.
- È così.
- Ecco perché dicevo che si deve porre mano alla musica prima che alla ginnastica.
- Giusto - ammise.
- E non sai che in ogni opera il più è cominciare, specialmente con qualunque individuo giovane e tenero? È allora soprattutto che si forma e penetra l'impronta che si voglia dare a ciascuno.
- Proprio così.
- Dovremo allora permettere così, con tutta leggerezza, che i bambini ascoltino qualsiasi favola, inventata dal primo che capita? e che ricevano nelle anime loro opinioni per lo più opposte a quelle che, secondo noi, dovranno avere quando saranno maturi?
- Nemmeno per sogno.
- Perciò, come sembra, dobbiamo anzitutto sorvegliare i favoleggiatori e se le loro favole sono belle, accoglierle, se brutte respingerle. Poi persuaderemo le nutrici e le madri a raccontare ai fanciulli le prime e a formarne le anime con le favole assai più che con le mani i corpi; però dobbiamo ripudiare la maggior parte delle favole che si raccontano oggidì.
- Che sorta di favole? - chiese.
- Nelle maggiori - risposi - vedremo anche le minori: maggiori e minori debbono essere improntate all'identico modello e avere identico effetto. Non credi?
- Io sì, - disse - però non mi rendo conto affatto di quali favole maggiori intendi parlare.
- Quelle - risposi - che ci hanno raccontate Omero, Esiodo e, gli altri poeti. Hanno composto per gli uomini favole false, le hanno raccontate e le raccontano ancora.
- Ebbene, quali sono? - fece egli - e che ci trovi da criticare?
- Ciò che dà luogo - risposi - alla prima e maggiore critica, specialmente se non si riesce a mentire bene.
- E cioè?
- Quando nel racconto si rappresenti malamente quali sono gli dèi e gli eroi, così come fa un pittore che dipinge immagini per nulla somiglianti agli oggetti che voglia ritrarre.

- È ben giusta - ammise - la critica a simili errori. Ma come che la esprimiamo? e quali sono i punti da criticare? (...)

INTRODUZIONE AL CORSO

Queste pagine sono dedicate, all'interno di un Corso Formativo per l'idoneità al Personale Educativo, ai rapporti socio-psicologici che intercorrono tra gli educatori ed i ragazzi e tra questi ed il resto del mondo.

Complessivamente si tratterà di

PSICOLOGIA DELL'ETÀ EVOLUTIVA
SOCIOLOGIA DELL'EDUCAZIONE
SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ
PROCEDURE SOCIALIZZANTI

ma in una DIMENSIONE DI TIPO ANTROPOLOGICO, che ho ritenuto assolutamente fondamentale alla luce della travolgente evoluzione della società. Per questo ci si riferirà spesso a culture diverse dalla nostra ed ai punti in comune degli umani, così vicini tra loro anche quando distanti nello spazio-tempo.

In questo senso mi è sembrato opportuno inserire al termine degli incontri una lezione sull'EDUCAZIONE PERMANENTE, nella quale il soggetto diventerà l'educatore stesso con la sua esigenza di autoeducarsi.

In realtà è davvero impossibile suddividere in argomenti specifici un ciclo di lezioni su questi temi, perché in educazione tutto concorre all'insieme dell'azione pedagogica, quindi parlando di famiglia dovremo parlare di organizzazione sociale, di psicologia di gruppo, di età evolutiva e così via. Ed il risultato sarà che probabilmente alcuni incontri si prolungheranno, altri si contrarranno.

Per fare tutto questo ci si riferirà talvolta, necessariamente, ad autori che hanno lasciato il segno, anche se ho sempre avuto l'abitudine di sostenere che il metodo Montessori è morto con Maria Montessori, quello scout con Baden-Powell, la scuola popolare con Don Milani, il comunismo con Marx e via dicendo. Una cosa è concepire un'idea, altro è allevarla.

Quindi non ritengo di fondamentale importanza, in un corso per educatori nelle Istituzioni educative dello Stato, soffermarsi in modo particolare sulla loro vita ed opera perché al di là di una "infarinatura" che illumini alcune circostanze operative, sono fermamente convinto della necessità, in situazioni come quelle che viviamo o andremo a vivere, di dovere imparare a rendere noi stessi autori, attori e registi di una nuova pedagogia. Si tratta di una pedagogia che nasce nel quotidiano e difficilmente può raffrontarsi con teorie anche solo di poche decine di anni fa, quando l'espansione odierna delle reti comunicative, con il conseguente flusso di apporti culturali, poteva essere poco più di un sogno.

Personalmente imparo ogni giorno dai miei ragazzi, così come spero di imparare molto da voi e dalle vostre esperienze, ma questo è un discorso che affronteremo più approfonditamente durante gli incontri previsti.

Comunque, dato che viviamo di contraddizioni, comincerò dando giustificazione di questa mia posizione proprio con l'aiuto di un pedagogista belga vissuto tra il 1871 ed il 1932 che fu definito santo-laico per lo zelo e la dedizione dedicati all'opera educativa.

AUTORI

Di OVIDIO DECROLY non esistono scritti sotto forma di opere perché rifiutava tutti i sistemi pedagogici e non voleva dare organico e definitivo corpo al suo metodo per timore che i suoi discepoli si fossilizzassero su quello e perdessero di vista lo

spirito del metodo. Il suo motto era “PIÙ CHE LE PAROLE VALE L'AZIONE” e la sua pedagogia, desunta da appunti, tesi, articoli e discorsi, si basava su tre principi:

1) **la realtà della natura**

2) **il rispetto dell'individuo**

3) **la conoscenza della psicologia infantile**

L'esigenza principe per il fanciullo è il contatto con la natura, l'educazione è impossibile altrimenti e l'aula scolastica è un *SURROGATO*.

Tuttavia per Decroly la natura non è solo campagna, ma anche l'uomo, la società, i prodotti dell'attività umana, la realtà, il mondo intero.

Dice Decroly:

“Non bisogna isolare il fanciullo per lo studio...ma, al contrario, per assicurargli e svegliargli il suo appetito di sapere e di agire, bisogna farlo vivere in completo e costante contatto con la vita dei suoi simili e degli adulti...per (fargli) voler apprendere e perfezionare i suoi metodi di pensiero e d'azione”

. E la conseguenza di questo pensiero sono i CENTRI D'INTERESSE che gli educatori progettano in sintonia con l'ambiente di appartenenza dei bambini per rendere possibile l'incontro tra fanciullo e realtà mirato a soddisfare i suoi quattro bisogni fondamentali:

1) **nutrirsi**

2) **lottare contro le intemperie**

3) **difendersi dai pericoli**

4) **lavorare in solidarietà, riposarsi e ricrearsi**

Nonostante le contrapposte estrazioni culturale e politica e la differente collocazione geografica, mi viene facile riconoscere nella pedagogia di Decroly degli input che forse non sono stati del tutto indifferenti a due educatori suoi contemporanei: il russo ANTON SEMENOVIC MAKARENKO (1888 - 1939) e l'inglese ROBERT BADEN-POWELL (1857 - 1941).

MAKARENKO è stato un pedagogista “puro”, avendo cominciato a lavorare in questo campo già a 17 anni. Suo è stato il merito di aver dato un primo indirizzo orientativo alla nuova pedagogia post rivoluzionaria, fin lì affidata ad una sorta di anarchismo occidentalizzante o al pedagogismo astratto, per attuare in modo concreto ed organico una prospettiva incentrata sul valore della vita collettiva, del lavoro e dell'esperienza sociale. La sua è una linea di educazione responsabilizzante ed umanizzante, pertanto dotata di una forte carica liberatoria anche se talvolta fortemente orientata, non senza momenti di durezza, in funzione comunitaria.

Il primo brano che andiamo a leggere dal “*POEMA PEDAGOGICO*”, esemplifica, anche se in modo estremo, l'impossibilità di universalizzare le convinzioni pedagogiche per adeguarle, invece, alle circostanze

Il quattro dicembre giunsero alla colonia i primi sei allievi e mi consegnarono un plico misterioso con cinque enormi suggelli di ceralacca. Nel plico c'erano le loro "pratiche". Dei ragazzi, quattro avevano diciotto anni ed erano stati destinati alla colonia perché colpevoli di rapina a mano armata nelle abitazioni; gli altri due erano più giovani e risultavano colpevoli di furto. Erano tutti ben vestiti, calzoncini alla zuava, stivali eleganti, e pettinati all'ultima moda. Non
--

erano evidentemente ragazzi abbandonati. Si chiamavano Zadorov, Burun, Volokhov, Bendiuk, Gud, Taraniets.

Noi li accogliamo affabilmente. Fin dal mattino avevamo preparato un desinare particolarmente appetitoso; la cuoca splendeva nel suo grembiule candido. Nel dormitorio, tra i letti, erano stati apparecchiati dei tavoli di gala; mancavano le tovaglie, ma le avevamo sostituite felicemente con lenzuola nuove. Qui si riunirono tutti i membri della colonia nascente. Venne anche Kalina Ivanovic, che per l'occasione aveva rimpiazzato la sua giacca grigia, tutta unta, con una giubba di velluto verde.

Io pronunciai un discorso sulla nuova vita di lavoro. Dissi che bisognava dimenticare il passato e andare sempre avanti. I ragazzi non ascoltavano quasi affatto le mie parole, sussurravano fra loro, guardavano con sorrisi maligni e con aria di scherno le brande pieghevoli allineate nella caserma, coperte da trapunte tutt'altro che nuove, le porte e le finestre non verniciate. Nei mezzo del mio discorso, ad un tratto, Zadorov gridò ad uno dei suoi compagni:

-Per colpa tua. siamo finiti in questo buco!

Il resto della giornata lo dedicammo a progetti per il futuro, ma i ragazzi ascoltavano con cortese noncuranza le mie proposte, pur di sbarazzarsi di me al più presto.

L'indomani, al mattino; venne da me tutta agitata Udia Pietrovna e disse:

Non so proprio come parlare con loro... Dico che bisogna andare a prendere l'acqua allo stagno, ed uno di quelli, con una strana pettinatura, che si stava calzando gli stivali, me ne pianta uno sotto il naso e:

-Vedete - dice - il calzolaio me li ha fatti troppo stretti: non posso muovermi!

Nei primi giorni non ci offendevano: si limitavano ad ignorarci. Verso sera lasciavano la colonia senza chiederne il permesso e ritornavano al mattino, sorridendo appena alle mie rampogne di educatore sociale. Di lì a una settimana Bendiuk fu arrestato da un agente di polizia del commissariato provinciale, per omicidio e rapina commessi di notte. Lidia restò terribilmente spaventata a questo avvenimento, si rifugiò nella sua camera a piangere e ne usciva solo per domandare a tutti noi:

-Ma che roba è, com'è possibile? Esce di qui e va ad ammazzare una persona?...

Ekatierina Grigorievna, sorridendo gravemente, aggrottò le sopracciglia:

-Non so, Anton Siemiònovic, proprio non so... Forse non ci resta altro che andarcene...

Non so più quale tono debbo usare...

Il bosco deserto che circondava la nostra colonia, quelle scatolette vuote che erano le nostre case, quella decina di brande invece dei letti, una scure e una vanga quali unici strumenti, e quei cinque corrigendi che respingevano categoricamente non solo la nostra pedagogia, ma tutta la civiltà umana, tutto ciò, a dire il vero, non corrispondeva affatto alla nostra passata esperienza 'scolastica.

e lunghe sere invernali erano opprimenti. La colonia era rischiarata da due modeste lampade a petrolio, una nel dormitorio, l'altra nella mia camera. Le donne e Kalina Jvanovic avevano dei lumini ad olio assai primitivi.

Quanto alla mia lampada, la parte superiore del tubo di vetro era rotta e il resto sempre affumicato, poiché Kalina Ivanovic, per accendere la pipa, si serviva spesso del fuoco della mia lampada, infilando nel tubo un mezzo giornale.

Quell'anno cominciarono presto le tempeste di neve. Tutto il cortile della colonia era sepolto sotto mucchi di neve e bisognava che qualcuno sgombrasse i viottoli. Pregai di ciò i ragazzi, ma Zadorov mi rispose:

-Certo, si può fare, ma aspettiamo che passi l'inverno, altrimenti la neve li copre di nuovo. Capite?

Detto questo, sorrise garbatamente e si volse verso un compagno dimenticando la mia presenza. Zadorov proveniva da una famiglia di intellettuali, lo si vedeva subito. Egli parlava correttamente. Il suo viso aveva quella floridezza giovanile che si nota soltanto in ragazzi ben nutriti. Volokhov era un altro tipo fisico; bocca larga, naso largo, occhi distanti fra loro, e tutto ciò con una spiccata mobilità dei suoi tratti carnosi; una 'faccia da vero bandito. Teneva sempre le mani nelle tasche dei pantaloni e fu appunto in questa posa che si avvicinò a me:

-Che volete ancora?...

Uscii dal dormitorio, mentre la mia collera si trasformava in una specie di grosso sasso in mezzo al petto. Ma i viottoli bisognava spazzarli, e la mia collera pietrificata esigeva movimento. Andai da Kalina Ivanovic:

-Andiamo a spazzare la neve.

-Che ti salta in mente? Non sono mica venuto qua per fare l'uomo di fatica! E questi altri che ci stanno a fare? - disse accennando col capo dalla parte del dormitorio. - I nostri signorini briganti, voglio dire.

-Non vogliono saperne.

-Ah, parassiti! Su, andiamo!

Avevamo già finito di sgombrare il primo viottolo, quando su di esso apparvero Volokhov e Taraniets, diretti, come al solito, in città.

-Così sì che va bene! - disse allegramente Taraniets.

-Era tempo! - rincalzò Volokhov.

Kalina Ivanovic sbarrò loro la strada.

-Come sarebbe a dire "va bene?" Ti rifiuti di lavorare, canaglia, e credi che debba farlo io per te? Di qui non passi, parassita! Passa nella neve, se no, con la vanga ti...

E fece l'atto di alzare la vanga; ma in un istante questa volò lontano e andò a cadere su un mucchio di neve, la pipa volò dall'altra parte e Kalina Ivanovic, attonito, poté soltanto accompagnare con lo sguardo i giovincelli e sentirli gridare da lontano al suo indirizzo:

-Vacci tu nella neve, a riprenderti la vanga!

E, ridendo, proseguirono verso la città.

-Lavorare qui? Me ne vado, non importa dove, fosse pure all'inferno! - disse Kalina Ivanovic, e senza curarsi della vanga rimasta nella neve si ritirò nella sua stanza.

La nostra vita era diventata penosa ed opprimente.

Sulla strada maestra per Kharkov' si sentiva gridare ogni sera:

-Aiuto!

I contadini rapinati venivano da noi e con voci tragiche chiedevano aiuto. Mi feci dare dal direttore dell'Ufficio provinciale dell'Istruzione popolare una pistola per difendermi dai briganti della strada, ma gli nascosi la situazione esistente nella colonia. Non avevo ancora perduto la speranza di trovare il modo per venire a patti con i correggendi.

I primi mesi della nostra colonia, se furono per me e per i miei compagni mesi di disperazione e di inutili sforzi, furono anche mesi di ricerca della verità. In tutta la mia vita non ho mai letto tanti libri di pedagogia come nell'inverno del 1920.

Era quello il tempo di Wrangel e della guerra polacca. Wrangel era lì vicino, nei pressi di Novomirgorod; non lontano da noi, a Cerkassy, combattevano i polacchi; per tutta l'Ucraina vagavano i banditi; attorno a noi molti vivevano nell'illusione che tutto ciò non dovesse finire mai. Però noi, nel nostro bosco, con la testa poggiata sulle mani, cercavamo di dimenticare il tuono dei grandi avvenimenti e, leggevamo libri di pedagogia.

Per me il risultato più importante di quelle letture fu l'opinione, tramutatasi ad un tratto, non so perché, in salda certezza, che nelle mie mani non avevo alcuna scienza, nessuna teoria, e che la teoria bisognava estrarla da tutta la somma dei fenomeni reali che si svolgevano sotto i miei occhi. In principio non tanto capii, quanto vidi che mi occorrevo non formule libresche, ma un'analisi immediata e un'azione immediata.

Con tutto il mio essere sentivo che dovevo far presto, che non potevo aspettare neppure un giorno di più. La colonia assumeva sempre più il carattere di un covo di ladri, e nei rapporti verso gli istitutori si precisava sempre più un tono di costante scherno e teppismo. In presenza delle istitutrici si cominciavano già a raccontare aneddoti sporchi; i ragazzi chiedevano sgarbatamente da mangiare, si bersagliavano con i piatti nel refettorio, tiravano fuori ostentatamente i coltelli, come per gioco, e domandavano in tono beffardo quanto denaro uno possedeva:

-Non si sa mai, può far comodo... nei momenti difficili.

Essi si rifiutavano decisamente di spaccare la legna per le stufe e sotto gli occhi di Kalina Ivanovic sfasciarono il tetto di legno della rimessa. E mentre facevano ciò, si lanciavano frizzi amichevoli e ridevano:

-Ci basterà per quel tanto che abbiamo da vivere!

Kalina Ivanovic mandava milioni di scintille dalla sua pipa e, allargando le braccia, esclamava:

-Che si può dire a questi parassiti? Guardate, cosa gli è saltato in mente? Di rompere i tetti? Per questo bisognerebbe mandare in galera i loro genitori, di questi parassiti!

Ed ecco che accadde l'inevitabile: io deviai dalla retta via pedagogica.

Una mattina d'inverno proposi a Zadorov di andare a spaccare la legna per la cucina. Udii la solita risposta tra scanzonata ed arrogante:

-Vacci tu: siete in tanti, qui!

Era questa la prima volta che mi si dava del tu.

Adirato e offeso, spinto alla disperazione ed inasprito. da tutti i mesi precedenti, scattai e colpii Zadorov sulla guancia. Colpii forte. Egli per-dette l'equilibrio e rotolò sulla stufa. Colpii una seconda volta, lo presi per il bavero, lo rialzai e colpii per la terza volta.

Vidi subito che era terribilmente spaventato. Pallido, con, le mani tremanti, si affrettò a mettersi in testa il berretto, poi se lo tolse e se lo rimise. Probabilmente lo avrei colpito ancora una volta se egli non avesse sussurrato sommessamente, quasi con un gemito:

-Perdonate, Anton Siemion'ovic...

La mia collera era smisurata e selvaggia, e sentivo che se qualcuno si fosse azzardato a dire una parola contro di me mi sarei buttato su tutti: ammazzare, distruggere questa masnada di briganti. Nelle mani avevo un attizzatoio di ferro. Tutti e cinque i corrigendi stavano zitti accanto ai loro letti, in silenzio. Burun si affrettò a mettere a posto qualcosa nel vestito.

Mi volsi verso di loro e battei con l'attizzatoio sulla spalliera di un letto:

-O andate tutti immediatamente nel bosco a lavorare o ve ne andate al diavolo, fuori dalla colonia!

E uscii dal dormitorio.

-Passando dalla rimessa, nella quale erano raccolti i nostri strumenti, presi una scure e guardai accigliato come i corrigendi sceglievano le scuri e le seghe. Mi era balenato in mente che fosse meglio non spaccare la legna quel giorno, per non dare in mano ai corrigendi le scuri, ma era già tardi: essi ebbero tutto quello che loro occorreva. Non importa: ero pronto a tutto ed avevo deciso che non avrei rischiato invano la mia vita. In tasca avevo anche il revolver.

Andammo nel bosco. Kalina Ivanovic mi raggiunse e mormorò, terribilmente agitato:

- Che succede? Dimmi, per piacere, come va che stanno così buoni?

Io guardai distrattamente i suoi occhi azzurri e dissi:

-Una brutta storia, mio caro... Per la prima volta nella mia vita ho picchiato un uomo.

-Santo cielo! - fece Kalina Ivanovic. - E se reclamano?

-Be', questo sarebbe ancora niente...

Con mia sorpresa tutto andò benissimo. Io rimasi a lavorare con i ragazzi fino all'ora di pranzo. Tagliammo nei boschi alcuni pini inclinati. I ragazzi, in generale, erano imbronciati, ma l'aria fresca e pungente, la bellezza del bosco adorno di enormi cappucci di neve e il contributo amichevole della sega e della scure ebbero il loro effetto.

In un intervallo del lavoro fumammo con un certo imbarazzo dalla mia provvista di tabacco e, lanciando il fumo verso le chiome dei pini, Zadorov diede ad un tratto in una gran risata:

-Magnifico! Ah, ah, ah!...

Era piacevole veder ridere il suo volto colorito ed io non potei astenermi dal rispondergli con un sorriso:

-Che cosa, magnifico? Il lavoro?

-Anche quello... Magnifico come me le avete suonate!

Zadorov era un giovanottone robusto, e poteva anche permettersi di ridere dell'accaduto. Io stesso mi stupivo di come avevo potuto decidermi a toccare quel colosso.

Continuando a ridere rumorosamente, egli prese la scure e si diresse verso un albero:

-Che storia! Ah, ah, ah!

Pranzammo tutti assieme con appetito e tra scherzi faceti, ma senza accennare all'episodio del mattino. Mi sentivo ugualmente a disagio, ma avevo ormai deciso di non cambiar tono e diedi con sicurezza gli ordini per il pomeriggio. Volokhov sorrise, ma Zadorov si avvicinò a me con l'aria più seria di questo mondo:

-Non siamo poi così cattivi, Anton Siemionovic! Tutto andrà bene, noi comprendiamo come stanno le cose...

Il secondo si riferisce ad un caso in cui Makarenko è costretto ad infliggere una punizione. Questo, però, gli è doloroso, come dolorosa è stata la sua reazione nel caso precedente. Da qui nasce l'idea che anche le punizioni debbano essere inflitte a seguito di una decisione collettiva.

In febbraio scomparve da una cassetta della mia stanza un intero pacchetto di banconote, qualche cosa come il mio stipendio di sei mesi.

La mia stanza, in quel periodo, serviva anche da segreteria, da sala di riunione degli insegnanti, da ufficio contabile e ufficio cassa, avendo io riunito in me tutte queste funzioni. Il

pacchetto di banconote nuove nuove era sparito da un cassetto chiuso a chiave e senza alcuna traccia di scassinamento.

La sera ne parlai ai ragazzi, pregandoli di restituire il denaro. Prove del furto non ne avevo e mi si poteva benissimo accusare di appropriazione indebita.

I ragazzi mi ascoltarono con aria cupa, e poi se ne andarono. Dopo la riunione, mentre traversavo il cortile per raggiungere la mia camera, mi si accostarono nel buio due persone, Taraniets e Gud. Era questi un ragazzo piccolo, vivace.

-Noi sappiamo chi ha preso i soldi, - bisbigliò Taraniets, - ma non potevamo dirlo davanti a tutti; non sappiamo però dove sono nascosti, e se noi parliamo, quello taglia la corda e addio soldi.

-E chi li ha presi?

-C'è lì un tale...

Gud guardava Taraniets di sotto in su, non approvando evidentemente la sua politica. Ad un tratto borbottò:

-Bisogna toglierli il bottino... A che servono tante chiacchiere?

-E chi glielo toglie? - fece Taraniets, voltandosi verso di lui. -Tu forse? Quello ti concia per le feste.

-Ditemi chi ha preso i soldi, parlerò io con lui - proposi io.

-No, così non va.

Taraniets insisteva sui metodi cospirativi. Io mi strinsi nelle spalle.

-Be', fate come volete.

E me ne andai a dormire.

Al mattino Gud trovò i soldi nella scuderia. Qualcuno li aveva buttati nel vano della finestrella e il vento li aveva sparpagliati per tutto il locale. Tremante di gioia, Gud venne di corsa da me tenendo nelle mani, alla rinfusa, delle banconote qualcite.

Gud danzava dalla gioia per la colonia; i ragazzi, tutti raggianti, accorrevano nella mia stanza a farmi visita. Soltanto Taraniets camminava con aria fiera, tutto impettito. Io mi astenni dall'interrogare tanto lui che Gud su quello che avevano fatto dopo il nostro colloquio.

Due giorni dopo qualcuno scassinò la porta della cantina, sottrasse parecchie libbre di lardo, tutta la nostra provvista di grassi. Anche la serratura era sparita. Era passato appena un giorno che scassarono la finestra della dispensa; questa volta sparirono i confetti, che dovevano servire a festeggiare la rivoluzione di febbraio, ed alcuni barattoli di sego per le ruote che noi tenevamo cari più del denaro.

Kalina Ivanovic in quei giorni era persino dimagrito; fissava il suo viso pallido su ogni ragazzo, gli soffiava negli occhi il fumo del suo tabacco scadente e cercava di persuaderlo:

- Giudicate un po' voi stessi! È tutta roba vostra, figli di cani, rubate a voi stessi, parassiti!

Taraniets la sapeva più lunga di tutti, ma teneva un atteggiamento evasivo. Il rivelare come erano andate le cose non rientrava nei suoi calcoli.

I ragazzi ne parlavano abbondantemente, ma con un interesse prevalentemente sportivo. Essi si rifiutavano assolutamente di capire che, in fondo, i derubati erano proprio loro.

Nel dormitorio gridai in tono irato:

- Che cosa siete voi? Uomini o...

-Siamo ladri, - si udì da - una branda lontana.

-Ladroni, - rettificò un'altra voce.

-Balle! Altro che ladroni! Siete delle autentiche carogne. Rubate a voi stessi. Ora state pure senza lardo, che vi prenda un accidente! E per la festa, niente confetti. Nessuno ci darà più nulla. Disgraziati!

-Ma che possiamo farci, Anton Siemionovic? Non sappiamo chi li ha presi. Nè voi, nè noi lo sappiamo.

Fin dal principio, del resto, io avevo capito che i miei discorsi erano inutili. Il ladro doveva essere uno dei più grandi, uno di cui tutti avevano paura.

Il giorno dopo, assieme a due ragazzi, andai a brigare per una nuova razione di lardo. Stemmo fuori qualche giorno e trovammo il lardo. Ci diedero anche una razione di confetti, ma dopo molti rimproveri perché non avevamo saputo tenerli da conto. La sera raccontammo per filo e per segno le nostre peripezie. Alla fine il lardo arrivò e lo chiudemmo in cantina. La stessa notte lo rubarono.

Questa circostanza mi fece persino piacere. Mi aspettavo che ora avrebbe cominciato a parlare l'interesse comune, collettivo, costringendo tutti ad occuparsi con maggior premura della questione dei furti.

Veramente, tutti i ragazzi se ne rammaricarono, ma non si notava ancora nessun fermento, e, passata la prima impressione, tutti furono presi di nuovo dall'interesse puramente sportivo:

-Chi è che lavora con tanta destrezza?

Dopo appena pochi giorni scomparve dalla stalla il collare del cavallo, sicché non si poteva nemmeno andare in città. Dovemmo farcelo prestare per un po' di tempo da una fattoria.

Quasi ogni giorno c'era un furto. La mattina si scopriva che in questo o quel posto mancava qualcosa: scuri, seghe, stoviglie, lenzuola, portastanghe, redini, viveri. Provai a non dormire la notte e andai su e giù per il cortile col revolver, ma naturalmente non potei resistere più di due o tre notti. Chiesi ad Ossipov di far la guardia per una notte, ma egli s'impaurì a tal punto che non osai più parlargliene. Sospettavo parecchi ragazzi, non esclusi Gud e Taraniets.

Non avevo nessuna prova e i miei sospetti ero costretto a tenerli dentro di me.

Zadorov rideva sonoramente e scherzava:

-Che cosa credevate, Anton Siemionovic? Lavoro, lavoro, e nessun divertimento nella colonia? Aspettate: se ne vedranno ancora delle belle E che farete al ladro, se lo acciuffate?

-Lo mando in galera.

-Tropo poco: io pensavo che gliel'avreste volute suonare.

Non so come, una notte egli comparve nel cortile, vestito.

-Farò quattro passi con voi.

-Bada che i ladri non se la prendano con te.

-Ma no, tanto sanno che voi fate la guardia e non andranno a rubare.

-Dì la verità, Zadorov, perché hai paura di loro?

-Dì chi? Dei ladri? Certo che ho paura, ma non si tratta di questo, della paura; è che, ammettetelo, non sta bene denunciarli.

-Ma se vi derubano di tutto!

-E a me che importa? Ho forse qualcosa di mio, qui?

-Ma voi, qui, ci vivete!

-Bella vita, Anton Siemionovic! Si chiama forse vita, questa? Non ne caverete nulla da questa colonia. È tutto inutile. Vedrete, faranno piazza pulita e prenderanno il largo. Fareste meglio ad assumere due buoni guardiani, dando loro i fucili.

-No? niente guardiani, niente fucili.

-E perché? - fece Zadorov, sorpreso.

-I guardiani bisogna pagarli, e noi siamo già fin troppo poveri. E poi la cosa più importante è che i padroni siete voi.

-L'idea dei guardiani veniva ventilata da parecchi ragazzi. Nel dormitorio ci fu, anzi, una lunga discussione al riguardo.

Anton Bratcenko, il miglior rappresentante del secondo partito dei ragazzi, di quelli cioè che volevano i guardiani, ragionava così:

-Se c'è il guardiano, nessuno andrà a rubare. E se ci andrà, rischia di prendersi una buona scarica nel didietro. Quando ne avrà avuto per un mesetto, gli sarà passata la voglia di fregare la roba.

Di parere opposto era Kostia Vietkovski, un bel ragazzo, la cui specialità, "allo stato libero", consisteva nell'eseguire perquisizioni in base a documenti falsi. Durante queste perquisizioni gli erano assegnate parti di secondo piano, perché le principali spettavano agli adulti. Del resto - e questa era la regola della sua attività - egli non aveva mai rubato nulla, ed era attratto unicamente dal lato estetico dell'operazione. Verso i ladri dimostrava sempre disprezzo. Io avevo notato da un pezzo la natura complessa e raffinata di questo ragazzo. Mi colpiva soprattutto il fatto che egli si affiatasse facilmente coi peggiori elementi e fosse un'autorità riconosciuta da tutti in fatto di politica. Kostia sosteneva:

-Anton Siemionovic ha ragione: niente guardiani! Oggi noi non lo vogliamo ancora capire, ma presto capiremo tutti che nella colonia non si deve rubare. Anzi, già molti l'hanno capito. Vuol dire che cominceremo presto noi stessi a fare la guardia. È vero, Burun? - disse all'improvviso, volgendosi verso Burun.

-Se è così, facciamo pure la guardia, - rispose Burun.

Nel febbraio la nostra economista doveva lasciare la colonia, avendo io ottenuto il suo trasferimento in un ospedale. Una domenica facemmo accostare il Piccolo alla scaletta del suo alloggio e tutti i suoi amici e partecipi dei tè filosofici cominciarono alacremenente a caricare sulla slitta i numerosi sacchi da viaggio e sacchetti. La buona vecchietta, dondolandosi placidamente in cima alle sue ricchezze, mosse incontro alla sua nuova vita alla solita velocità

di due chilometri l'ora. Il Piccolo ritornò tardi, ma con lui ritornò pure la vecchia e, tra grida e singhiozzi, irruppe nella mia stanza; l'avevano rapinata, fino all'ultimo spillo. I suoi amici e aiutanti non avevano caricato sulla slitta tutti i bauletti, i sacchi da viaggio e sacchetti, ma li avevano trafugati verso altri posti; un furto veramente sfacciato.

Io svegliai immediatamente Kalina Ivanovic, Zadorov, Taraniets e assieme a loro feci una perquisizione generale in tutta la colonia.

La roba rubata era tanta che non erano riusciti a nascondersela come si conviene. Nei cespugli, nelle soffitte delle rimesse, sotto la scaletta, addirittura sotto i tetti e dietro gli armadi, furono rinvenuti tutti i tesori dell'economia. La vecchietta, dovemmo constatare, era proprio ricca: trovammo una dozzina di tovaglie nuove, molte lenzuola e asciugamani, cucchiari d'argento, vasetti artistici, un braccialetto, un paio di orecchini, e ancora molte altre cosette di ogni sorta.

La vecchietta piangeva nella mia stanza, e la stanza a poco a poco si riempiva degli arrestati, i suoi ex-amici e confidenti.

I ragazzi da principio negarono, e solo quando li ebbi sgridati a dovere l'orizzonte si schiarì. Risultò che gli ex-amici della vecchietta non erano i principali colpevoli.

Essi si erano limitati a qualche ricordinio, come una salvietta da tè o una zuccheriera. L'autore principale di tutto era stato Burun. Questa scoperta sorprese molti e soprattutto me. Fin dal primo giorno Burun mi era parso il più in gamba di tutti, era sempre serio, di una cortesia misurata, ed a scuola studiava meglio di tutti col più appassionato interesse.

Mi sbalordirono le proporzioni e la solidità dell'operazione. Non c'era dubbio che tutti i furti verificatisi in precedenza nella colonia erano opera sua.

Finalmente avevo messo le mani sulla radice del male, squarciando i veli del mistero. Deferii Burun al tribunale popolare, il primo tribunale nella storia della nostra colonia.

Nel dormitorio, sui letti e sui tavoli, presero posto i giudici, neri e cenciosi.

La lampada a petrolio rischiarava i volti emozionati dei colonisti e il viso pallido di Burun, un viso greve, massiccio, con un collo grosso, somigliante a Mac Kinley, presidente degli Stati Uniti d'America.

In tono indignato e veemente descrissi ai ragazzi il delitto: depredare una vecchietta, la cui unica felicità consiste in questi malaugurati stracci, depredarla ad onta del fatto che nessuno come lei aveva trattato i ragazzi della colonia così amorevolmente, depredarla mentre aveva bisogno di aiuto, tutto questo significava proprio non avere dentro di sé niente di umano, significava essere non un serpe, ma un verme. L'uomo deve rispettare se stesso, deve essere forte e fiero, e non togliere alle vecchiette deboli e indifese i loro ultimi stracci.

O che il mio discorso avesse prodotto una forte impressione, o che, a parte ciò, i ragazzi già ne avessero abbastanza, fatto sta che tutti, con impeto concorde, si scagliarono contro Burun. Il piccolo Bratcenko, col suo grosso ciuffo, tese tutti e due i pugni contro Burun:

-Parla, dunque! Cacciarti dietro le sbarre, in galera, è questo che ci vuole! Per colpa tua abbiamo sofferto la fame, e sei stato tu a rubare i soldi ad Anton Siemionovic.

Burun, ad un tratto, cominciò a protestare:

-I soldi ad Anton Siemionovic? Fuori le prove, allora!

-Lo proverò, lo proverò.

-Provalo, dunque!

-Che, non li hai presi tu, forse? Non sei stato tu?

-Io?

-Certo, tu!

-Io ho preso i soldi ad Anton Siemionovic? E chi può provarlo?

Si udì la voce di Taraniets:

-Lo proverò io.

Burun si vide perduto. Si voltò dalla parte di Taraniets, fece per dire qualche cosa, poi ebbe un gesto rassegnato:

-Bene, lascia allora che parli anch'io. Non li ho restituiti, forse?

I ragazzi risposero a queste parole con un'improvvisa risata. Prendevano gusto a quella discussione così interessante. Taraniets pareva un eroe. Egli si fece avanti:

-Però non è il caso di cacciarlo via. Che cosa ne avremmo? Dargliele sul muso per benino, questo ci vuole.

Tutti tenevano il fiato. Burun, lentamente, percorse con lo sguardo il viso butterato di Taraniets:

-Levatelo dalla testa, il mio muso! Perché ti dai tanto da fare? Tanto, direttore della colonia non diventerai lo stesso. Me le darà Anton, se è necessario, ma tu non c'entri proprio!

Vietkovski scattò dal suo posto:

-Come sarebbe a dire "non c'entra"? Ragazzi, la cosa riguarda noi, oppure no?
-Sì, noi! - gridarono i ragazzi. - Noi sapremo gonfiarti il muso un po' meglio di Anton!
Qualcuno già si buttava addosso a Burun. Bratcenko, agitandogli le braccia sotto il naso, strideva:

-Frustarti, bisogna, frustarti!

Zadorov mi bisbigliò all'orecchio:

-Portatelo via, in qualche altro posto, se no gliele suonano.

Io staccai Bratcenko da Burun. Zadorov ne buttò indietro due o tre. A stento mettemmo fine al baccano.

-Che parli Burun! Lasciatelo parlare! -. gridò Bratcenko.

Burun abbassò la testa:

-Non c'è niente da dire. Avete tutti ragione. Lasciatemi andare con Anton Siemionovic, mi punisca lui come crede

Tutti tacevano. Io mi avviai verso la porta, per timore che straripasse il mare di collera bestiale, che mi riempiva fino all'orlo. I ragazzi si scansarono da tutte e due le parti, facendo largo a me e Burun.

Attraversammo in silenzio il cortile buio, nei camminamenti di neve, io avanti e lui dietro. Sentivo dentro di me una grande ripugnanza. Burun mi pareva l'ultimo rifiuto della giungla umana. Non sapevo proprio cosa farne. Era capitato nella colonia perché faceva parte di una banda di ladri, i cui componenti maggiorenni erano stati in gran parte fucilati. Aveva diciassette anni.

Burun stava in silenzio, ritto sull'uscio, io ero seduto al tavolo e a stento mi trattenevo dal tirargli in testa qualcosa di pesante e chiudere così la questione.

Alla fine Burun alzò lentamente il capo, mi guardò fisso negli occhi e disse piano piano, sottolineando ogni parola e trattenendo a stento i singhiozzi:

-Non ruberò più...

-Menti! L'hai già promesso una volta alla Commissione.

-Alla Commissione è una cosa e a voi un'altra. Punitemi come volete, ma non cacciatemi dalla colonia.

-E che ci trovi di interessante nella colonia?

-Mi piace stare qui. Qui si studia e io voglio imparare... Ho rubato ;perché mi piace mangiare forte.

-Bene, rimarrai tre giorni sotto chiave, a pane ed acqua... E non toccare Taraniets!

-Bene!

Burun rimase tre giorni in uno stanzino accanto al dormitorio, nello stesso stanzino dove, nella vecchia colonia, alloggiavano gli istruttori. Non lo chiusero a chiave, avendomi egli data la parola d'onore che non ne sarebbe uscito senza il mio permesso. Il primo giorno gli mandai effettivamente pane ed acqua, ma il giorno dopo ne ebbi compassione e gli feci portare il pranzo.

Burun tentò orgogliosamente di rifiutare, ma io gli gridai:

-Non fare il difficile, che diavolo!

Egli sorrise, scrollò le spalle... prese in mano il cucchiaino.

Burun mantenne la parola; egli non rubò più nulla, né nella colonia, né altrove.

Egli, inoltre, sostenendo che i giovani sbandati o delinquenti sono tali perché abbandonati e perché prodotto di una società che li trascura, non li nutre e li abbandona nella miseria morale e materiale, è un formidabile oppositore del determinismo biologico affermato nelle tesi di CESARE LOMBROSO (Verona, 1835 – Torino, 1909) secondo cui i **corrigendi** sono malfattori nati:

L'appiglio per una folle teoria: il cranio del brigante Vihella

"Questa non era semplicemente un'idea, ma un lampo di ispirazione. Alla vista di quel cranio, mi sembrò di vedere tutto d'un tratto, illuminato come una vasta pianura sotto un cielo fiammeggiante, il problema della natura del criminale: un essere atavico che riproduce nella sua persona i feroci istinti dell'umanità primitiva e degli animali inferiori. Così erano spiegate anatomicamente le enormi mascelle, gli zigomi alti, le arcate sopraccigliari prominenti, le linee

solitarie nelle palme delle mani, l'estrema grandezza delle orbite, le orecchie a manico trovate nei criminali, nei selvaggi e nelle scimmie, l'insensibilità al dolore, la vista estremamente acuta, i tatuaggi, l'eccessiva pigrizia, l'amore per le orge e l'irresponsabile brama del male solo per amore del male, il desiderio non solo di spegnere la vita della vittima, ma anche quello di mutilarne il cadavere di strappare la sua carne e di bere il suo sangue."

L'IMPOSSIBILITÀ DI AMMETTERE IL MALE ASSOLUTO NELLE COSIDDETTE "RAZZE INFERIORI" (GLI ZINGARI)

"Essi sono vanitosi, come tutti i delinquenti, ma non hanno paura o vergogna. Ogni cosa che guadagnano la spendono per bere e per ornamenti. Possono essere visti a piedi nudi, ma con abiti di colori brillanti o adorni di merletti, senza calze, ma con scarpe gialle. Hanno l'imprevidenza sia del selvaggio che del criminale [...]. Divorano carogne mezze putrefatte. Sono dediti a orgie, amano il rumore e fanno un grande clamore nei mercati. Uccidono a sangue freddo per rubare e, in passato, erano sospettati di cannibalismo [...]. Si deve notare che questa razza, così moralmente bassa e così incapace di sviluppo culturale e intellettuale, una razza che non può mai portare avanti alcuna attività e che in poesia non è andata oltre le più misere liriche, ha creato in Ungheria una meravigliosa arte musicale: una nuova prova del genio che, misto all'atavismo, deve essere trovato nel criminale."

La giustificazione morale dei maltrattamenti a "selvaggi" e criminali

"La loro [dei criminali] insensibilità fisica ben ricorda quella dei popoli selvaggi che possono sopportare, nei riti di pubertà, torture che un uomo bianco non potrebbe mai sopportare. Tutti i viaggiatori conoscono l'indifferenza al dolore dei negri e dei selvaggi americani: i primi si tagliano le mani ridendo per evitare il lavoro, i secondi, legati al palo della tortura, cantano gaiamente le lodi della loro tribù mentre vengono bruciati lentamente."

Intendiamoci: Makarenko non afferma di non avere mai incontrato dei ragazzi incorreggibili. Parlando ai maestri, dice: "Ne ho incontrati, ma sono pienamente convinto che tra quindici anni la nostra pedagogia e voi, con le vostre forze fresche e la vostra teoria più elaborata, riconoscerete che non possono esservi dei ragazzi incorreggibili".

Leggendo questa affermazione in maniera un po' semplicistica, potremo trovare un'affinità forse inconsueta:

"Anche nel peggior carattere c'è il 5% di buono. Il gioco consiste nel trovarlo, e quindi nello svilupparlo, fino ad una proporzione dell'80 o 90 %. Questa è educazione nella personalità del ragazzo, e non semplice istruzione".

A farla è stato

BADEN-POWELL, il fondatore dello scoutismo. È arrivato ad operare nel campo educativo dopo esperienze militari che, al servizio della Corona britannica, lo hanno portato a servirsi nelle colonie di giovani staffette locali. Da questa necessità militare Baden-Powell ha mutuato la concezione del "buon cittadino" che, con quello che oggi chiameremmo "GIOCO DI RUOLO", si forma attraverso un sistema autoeducativo basato su uno stretto contatto con la natura (in questo caso intesa prevalentemente in senso letterario) che ne stimoli la capacità di rendersi autosufficiente ed arrangiarsi nei casi di difficoltà. Nella forza interiore che promana da questi talenti (non disgiunta da un rinforzo di carattere morale e religioso) risiede la potenzialità liberatoria del metodo. Possiamo leggere un brano chiarificatore da "SUGGERIMENTI PER L'EDUCATORE SCOUT":

LO SPIRITO DELLO SCAUTISMO

L'aspetto fondamentale del Movimento scout è il suo spirito, e la chiave per comprenderlo è l'avventura fantastica della scienza dei boschi e dello studio della natura.

Dov'è il ragazzo anzi, sotto quest'aspetto, anche l'adulto - che anche in questi tempi di materialismo non senta il richiamo della natura selvaggia e della strada aperta?

Può darsi che si tratti di un istinto primitivo, ma in ogni modo esiste. Con questa chiave una grande porta può essere aperta, non fosse che per immettere l'aria pura e la luce del sole in vite umane che altrimenti rimarrebbero grigie.

Ma in genere, servendosi di questo richiamo, si può fare qualcosa di più.

Gli eroi delle foreste vergini, gli uomini della frontiera e gli esploratori, i vagabondi dei mari, gli aviatori del cielo, esercitano sui ragazzi la stessa attrazione del suonatore di flauto di Hamelin. I ragazzi li seguiranno dovunque essi li conducano, e danzeranno alla loro musica, quando essa ripete il suo canto di impegno e di coraggio, di avventura e nobile sforzo, di capacità e di abilità, di sereno sacrificio di sé per il prossimo.

Questo è pane per i denti dei ragazzi; qui c'è un'anima.

Osservate quel ragazzo che cammina per la strada, con gli occhi che guardano lontano. Dove si stende il suo sguardo? Attraverso la prateria oppure sugli Oceani dalle grigie onde? In ogni caso, ve lo posso assicurare io, il suo sguardo non è qui!

Avete mai visto i bufali pascolare in Kensington Gardens? E non vedete il fumo dell'accampamento dei Sioux sotto l'Albert Memorial? Io li ho visti in tutti questi anni.

Attraverso lo Scautismo il ragazzo ha adesso la possibilità di mettersi sulle spalle lo zaino dell'uomo di frontiera e di sentirsi veramente parte della grande famiglia degli uomini del bosco. Egli può lasciare e seguire una traccia, segnalare, accendersi il fuoco, costruirsi una capanna e cuocersi il cibo. Può fare con le sue mani moltissime cose in tutto ciò che è pionieristica e tecnica campistica.

La sua unità è la banda naturale di ragazzi, guidata da un proprio capo che è egli stesso un ragazzo.

Pur essendo uno di un gruppo, il ragazzo conserva la propria individualità. Vivendo all'aria aperta egli impara a conoscere le gioie della vita.

C'è poi un lato spirituale: con la conoscenza della natura, assorbita a larghe sorsate durante le uscite nei boschi, un'anima limitata cresce e si guarda intorno. L'ambiente naturale è senza confronto la migliore scuola per osservare le bellezze di un mirabile universo e rendersene conto, poiché esso apre la mente alla giusta valutazione del bello che ogni giorno si trova sotto i nostri occhi, e rivela al ragazzo di città che le stelle sono là, molto al di sopra dei comignoli delle case, e che le nuvole del tramonto risplendono nella loro gloria, assai al di sopra della sala del cinematografo.

Lo studio della natura fonde in un atto armonioso il senso dello spazio infinito, del tempo che scorre, dell'infinita-mente piccolo, che tutti formano parte dell'opera del Grande Creatore. In questa prospettiva, sesso e riproduzione vengono ad acquistare un posto onorevole.

Le attività scout sono un mezzo mediante il quale si può condurre il più perfetto teppista a sentimenti più nobili e dargli elementi di fede in Dio. Tutto ciò, insieme con l'impegno scout di fare una Buona Azione ogni giorno, su cui poi i genitori o il sacerdote potranno inserire con la massima facilità il credo religioso da essi desiderato.

« L'abito non fa il monaco ». Ciò che conta è lo spirito interno, non il rivestimento esterno. E lo spirito è là, in ogni ragazzo che riceverete; solo deve essere scoperto e portato alla luce.

La Promessa, che lo Scout deve osservare sul suo onore è per quanto sta in lui, e la Legge scout rappresentano un vincolo che impegna obbligatoriamente, ed in novantanove casi su cento raggiunge il suo scopo. Il ragazzo non è governato da comandi negativi, ma guidato da indicazioni positive. La Legge scout è fatta in modo da rappresentare una guida per le sue azioni, non un sistema di sanzioni per i suoi errori. Essa si limita infatti ad esporre il buon comportamento che ci si attende da uno Scout.

Del resto la storia della "guida del fanciullo".(questo il significato della parola *pedagogia*), è pervasa dal rapporto tra Uomo e Natura fin dai tempi dei suoi primi

codificatori universalmente riconosciuti, autori classici quali Socrate, Platone e Aristotele.

Con l'avvento del Cristianesimo, il problema dell'educazione, prima strettamente filosofico, subisce un'accentuazione morale e teologica. I contributi più validi alla pedagogia cristiana furono offerti da S. Agostino e S. Tommaso d'Aquino.

Una svolta decisiva nel campo dell'educazione si ebbe con l'avvento dell'Illuminismo grazie al contributo di Jean Jacques Rousseau, dal cui pensiero derivarono le teorie dei pedagogisti più importanti del periodo romantico, quali Pestalozzi e Froebel.

JEAN JACQUES ROUSSEAU ha basato la sua opera sul contrasto tra l'uomo di natura e l'uomo artificiale prodotto dalla società. Nell'"EMILE", oppone all'educazione tradizionale, che opprime e distrugge con una sovrastruttura artificiale la natura originaria dell'uomo, un'educazione che si proponga come unico fine la conservazione e il rafforzamento di tale natura. In sostanza il maestro non deve modellare il discente inculcandogli valori che non sono i suoi, ma al contrario rimuovere gli ostacoli che limiterebbero il libero sviluppo della sua natura.

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746 - 1827), fu inizialmente un entusiasta sostenitore delle teorie di Rousseau, ma il contatto con i bambini in carne ed ossa, così diversi da Emilio, lo portarono a modificarne profondamente la pedagogia, portandola a livelli più realistici. Così l'uomo naturale non è né buono né cattivo, semplicemente indifferente e quindi egoista. Scopo dell'educazione è quello di guidarlo in senso positivo verso un'essenza sociale, prima, e morale poi. Lo stato sociale, insomma, disciplinando ed armonizzando gli egoismi naturali può rendere possibile l'instaurazione dello stato morale, fine dell'educazione. Inoltre l'educazione deve sviluppare, oltre le qualità morali, anche la forza della mano, perché è attraverso il lavoro che l'uomo diventa membro consapevole e attivo della società a cui appartiene.

FRIEDERICH AUGUST FROEBEL (1782 - 1852) trae le sue intuizioni dall'esperienza poco felice della propria infanzia dando vita al GIARDINO D'INFANZIA un genere di scuola che, fondata sulla libera spontaneità del gioco, era paragonata al giardino in cui i fiori sbocciano per forza propria e non per opera del giardiniere, che ha solo il compito di coltivarli. Il gioco si divideva in GIOCO DI MOVIMENTO (passeggiate, danze ritmiche) e GIOCO DI OCCUPAZIONE, per il quale predispose un complesso di DONI - simbolicamente offerti dalla divinità - che erano principalmente:

- 1) la PALLA di cotone (il soffice, la carezza, la maternità)
- 2) la SFERA (la durezza, il movimento)
- 3) il CUBO (la stabilità)
- 4) il CILINDRO (sintesi di movimento e stabilità)

Il gioco ed il lavoro si confondono e si manifestano a causa di una spinta interiore che mette naturalmente ognuno in relazione all'umanità. Quindi il lavoro è sacro, come è sacro il lavoro del bambino che è il gioco. In questa teoria sono evidentissimi gli influssi del luteranesimo (il padre di Froebel era un pastore protestante). L'intuizione di Froebel ha comunque dato evidenti spunti di sviluppo a MARIA MONTESSORI, in particolare per quanto riguarda l'utilizzo dei "MATERIALI"

Alla fine del XIX secolo gli studiosi concordano nel considerare la pedagogia come una scienza nel cui ambito tuttavia si distinguono due indirizzi, l'uno storicistico che vede la pedagogia collegata al processo evolutivo dell'umanità in stretta relazione con gli eventi storici, e l'altro sperimentalistico, che si basa sui risultati ottenuti empiricamente e tende quindi a costituire una pedagogia basata unicamente su dati e leggi incontrovertibili, che hanno per oggetto la natura del fanciullo e le leggi del suo sviluppo, formazione e capacità d'apprendimento: a quest'indirizzo si collegano le esperienze, tra gli altri, di Maria Montessori.

Attualmente le scuole di pedagogia tendono alla ricerca del metodo piuttosto che alle speculazioni teoriche. Per quanto riguarda l'Italia, tra gli esponenti di maggior

rilievo, vanno ricordati Benedetto Croce, Giovanni Gentile e G. Lombardo Radice: dagli ultimi due in particolare sono stati formati l'ordinamento ed il programma della scuola italiana dal 1923 al 1945. Dopo il 1955 la scuola italiana tende all'avvicinamento alle esperienze compiute negli altri paesi, mentre la stessa organizzazione scolastica appare in continua trasformazione facendo anche ricorso all'ausilio ritenuto sempre più prezioso della psicologia e della sociologia.

Per tentare una grossolana sintesi di questo breve excursus tra autori, conviene citarne uno contemporaneo:

SERGEI HESSEN, un russo trapiantato in Polonia noto per la sua critica all'educazione sovietica da lui accusata di distruzione della personalità.

È un autore importante per quanto riguarda il nostro specifico perché insiste nella distinzione tra la funzione del maestro e quella del pedagogo, la cui cultura complessiva deve essere più ampia e generale. In ogni caso, tutta la tecnica e la conoscenza di insegnanti ed educatori si rendono inutili quando non pervasi da CARITAS ed EROS, come dire **assoluta dedizione** ed **impulso irrefrenabile**.

L'educazione deve tenere presente lo stato della cultura in cui essa si applica e si attua e deve essere concepita come processo spirituale, cioè autoeducazione della personalità.

Hessen propugna la SCUOLA UNICA come concetto di scuola democratica, garantendo ad ognuno il diritto all'istruzione ed eliminando le distinzioni tra scuola popolare e privilegiata.

(nota sugli attuali orientamenti governativi: facendo questo si migliora la scuola privata o si peggiora quella pubblica?)

L'educazione democratica inizialmente è uguale per tutti, per cui il principio dell'uguaglianza si equipara a quello di libertà. Quindi la scuola democratica mira a dare a tutti NON IL MINIMO DI ISTRUZIONE (elementare, media, superiore, universitaria) MA IL MASSIMO di istruzione secondo le capacità e l'iniziativa dell'allievo).

Dal punto di vista metodologico, Hessen sistematizza l'istruzione come segue:

- 1) nel corso elementare, globalità e insegnamento collegato condotto per episodi fondato sull'esperienza regionale e sull'espressività del fanciullo
- 2) nel corso medio, metodo sistematico che aiuta a trovare se stessi
- 3) nel corso superiore, concentrazione intorno ad un determinato gruppo di materie approfondite.

Concluso questo breve e necessariamente incompleto excursus tra gli autori che, con le dovute cautele e i dovuti *distinguo*, ci accompagneranno oltre in questo viaggio nell'educazione, entriamo nel vivo della questione.

LIMITI DEGLI AUTORI NELLA VISIONE DEL BAMBINO COME SOGGETTO UNIVERSALE

Avremo modo di parlare della "tabula non rasa" che è il bambino, o meglio della "tabula rasa" culturale, ma non essenziale, del bambino.

Il bambino viene riconosciuto in quanto "proprietà" culturale della sua società.

Il limite principale della scienza pedagogica è la sua collocazione filosofica e metodologica all'interno dell'area culturale europea e più in generale in quella occidentale.

Ed è un limite oggettivamente valutabile, nel senso che il problema scientifico dell'educazione è nato nella società industriale, per la società industriale, non a caso fin dall'alba della nuova scienza "partorita" dall'industrializzazione (la SOCIOLOGIA), uno dei campi di ricerca più frequentati è stato proprio quello educativo.

Uno dei massimi esponenti dell'avanguardia sociologica, **EMILE DURKHEIM** (1858 - 1917), afferma senza mezzi termini:

“L'educazione è l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle non ancora mature per la vita sociale. Ha per fine suscitare e sviluppare nel bambino un certo numero di condizioni fisiche, intellettuali e morali, che reclamano da lui, sia la società politica nel suo insieme, sia l'ambiente particolare cui è specificamente destinato”.

E' un'affermazione estremamente precisa, ma deve essere letta alla luce della realtà dei tempi di Durkheim. Nella nostra realtà (intendo sociale in senso generale e di operatori all'interno delle Istituzioni educative in particolare) e in considerazione di questo come di altri enunciati, è nostro preciso dovere porci il problema di rispondere a due quesiti fondamentali:

- 1) Il bambino non occidentale è forse non-educabile?
- 2) Quale deve essere l'atteggiamento dell'educatore nei confronti di un educando approdato alle nostre istituzioni proveniente da culture “altre”?

Avrete notato come, seppure con diverse sfumature, gli autori citati partano generalmente da una sorta di *HUMUS* proprio di ogni individuo.

Qualcuno rasenta il concetto di istinto a livello quasi animalesco, altri ne danno una spiegazione metafisica o teologica. Lo stesso Makarenko, che tra i citati è forse il più pragmatico, nel negare la devianza come fatto biologico, implicitamente afferma che nei figli dell'uomo c'è un “qualcosa in più” che rende percorribile la via dell'educazione. Quel che resta certo è che ogni individuo, alla sua nascita, è portatore di un patrimonio che aspetta solo di essere valorizzato.

Quindi il bambino non occidentale È educabile, sembra quasi l'aneddoto di Lapallisse.

Ma come?

Rileggendo l'affermazione di Durkheim dovremmo già sentirci a disagio perché si chiede che

l'educazione sviluppi doti che reclamano da lui, sia la società politica nel suo insieme, sia l'ambiente particolare cui è specificamente destinato.

DUE ARGOMENTI DI RIFLESSIONE:

- ❖ Qual è la società politica di appartenenza?
- ❖ Qual è l'ambiente particolare cui è specificamente destinato?

Prima ipotesi: il bambino proviene da culture non occidentali, ma è stato, per esempio, adottato da una nostra famiglia. Per semplificare diciamo che in tal caso si tratta di un cittadino ormai occidentale a tutti gli effetti e quindi il problema non si pone, a meno che...non sia stato adottato, proveniente dai suoi luoghi di origine, in età consolidata.

Seconda ipotesi: il bambino viene, per così dire, “adottato per ragioni umanitarie”. Un caso abbondantemente descritto dalla stampa è stato quello di MUSTAFÀ, il ragazzo che, divenuto *maschette* dei nostri soldati in Libano, è approdato in Italia al loro seguito. È stato ospite del Convitto Nazionale di Roma, da dove è uscito diplomato per poi, entro breve tempo, intraprendere un genere di vita certo non conforme alle nostre norme sociali.

Terza ipotesi: sono le famiglie a trasferire i figli nelle nostre Istituzioni, quindi esiste una famiglia ed apparentemente non ci sono problemi. È il caso del Convitto del Garibaldi, dove esiste una nutrita comunità albanese con famiglie piuttosto solide e talvolta anche abbienti. Generalmente il pensiero della famiglia di origine è che nelle scuole italiane si studi di più e meglio! La possibilità di accesso all'Università accentua la posizione.

Altre ipotesi: tutte quelle che gli educatori si trovano a dover affrontare e che devono essere vagliate di volta in volta.

Capitolo due
I FIGLI DELL'UOMO NON SONO FOGLI BIANCHI
PSICOLOGIA DEL BAMBINO E POLITICHE DELLA FAMIGLIA

INTRODUZIONE

Precedentemente, ci siamo lasciati con alcuni interrogativi aperti sulla funzione dell'educazione. Erano naturalmente interrogativi di carattere retorico e provocatorio, ai quali, tuttavia, sarà bene rispondere in qualche modo o, almeno, sui quali sarebbe bene meditare alla ricerca di risposte che, forse, non avremo mai, o che saranno comunque limitate e limitanti.

Riflettere serve a dare una forma mentale a chi, per forza di cose, deve entrare in contatto con molti cervelli. E non solo quelli degli educandi.

Noi vogliamo (e dobbiamo) spingervi a riflettere e a mettere in piazza le vostre riflessioni. E le riflessioni servono per avviare dibattiti.

I dibattiti servono per allargare i propri orizzonti, perché, attenzione!, il ragazzo che pone una domanda ha diritto ad una risposta, e per quanto attiene all'educatore non si parla del risultato matematico della somma 1+1 (che spetta all'insegnante curricolare), ma a risposte che riguardano il mondo, la vita stessa. Quindi non possiamo escludere che almeno uno di questi incontri siano gestiti completamente da voi.

Ma dato che dobbiamo percorrere una lunga strada, ricominciamo da affermazioni ed interrogativi lasciati in sospeso la settimana scorsa.

Durkheim (tra i padri della sociologia nata da e per la civiltà industriale) afferma che:

L'educazione deve sviluppare le doti che reclama l'ambiente particolare cui (il ragazzo) è destinato (quale?)

Prendiamo ad esempio (tra le tante possibili) la storia raccontata nel film "*CENTO PASSI*" di Marco Tullio Giordana:

Peppino Impastato, figlio di mafioso, rifiuta l'ambiente in cui è nato e cresciuto, rifiuta di essere **educato** come mafioso, di crescere e comportarsi come tale. La mafia non è genetica, è culturale.

DUE ARGOMENTI DI RIFLESSIONE:

- ❖ L'educatore, in talune situazioni e per ottemperare alla visione di Durkheim (e di altri, ovviamente) dovrebbe educare a comportamenti malavitosi?
- ❖ Attraverso quali vie Peppino è in grado di dire NO a quella che, in definitiva, è la sua vita?

Abbiamo già constatato nel nostro fugace incontro con Lombroso che, ad oggi, non è possibile dare spiegazione di comportamenti devianti innati.

È quindi fin qui inevitabile dovere ammettere che nei figli dell'Uomo sia presente l'*HUMUS* su cui gli educatori possono lavorare.

Cominciamo ad indagare con una breve introduzione da KANT

ILLUMINISMO E ROMANTICISMO

Kant, pur non appartenendo né al periodo dell'illuminismo né a quello del romanticismo, perché la sua gigantesca personalità sta a sé, chiude il primo periodo e apre il successivo. Molti sono infatti i motivi che Kant accetta dall'illuminismo, ma i motivi più fecondi ed originali del suo pensiero saranno ripresi, potenziati e inverati dai romantici.

Dall'illuminismo Kant accetta il concetto di un essere ragionevole in generale, che poi è uno schema astratto al quale egli vuole ricondurre tutte le manifestazioni della vita dello spirito. Illuministico è anche il suo schematismo, tutto l'apparato logico in cui va dispiegando la ricchezza del suo pensiero. Ma questi sono i lati meno felici e più vulnerabili del Kantismo. Il concetto veramente rivoluzionario è dato dalla visione dell'io inteso come legislatore della natura, come attività originaria, creatrice dell'ordine dell'universo.

L'opera in cui Kant si occupò di pedagogia in modo compiuto è il breve trattato PEDAGOGIA che in realtà non è stato scritto da Kant, ma consiste in appunti presi alle sue lezioni da un suo discepolo (Teodoro Ring) e poi pubblicati con la revisione del maestro.

L'introduzione pervasa da entusiasmo, mostra anche quanto egli abbia letto Rousseau e quanta critica gli rivolga.

Considera l'educazione come vittoria sulle inclinazioni animali (disciplina) e la necessità di non confondere la libertà con l'innata rozzezza propria dell'uomo che non si è ancora liberato della propria animalità.

Ancora, l'ideale educativo come ideale per uno stato migliore possibile nell'avvenire secondo l'idea dell'umanità e della sua destinazione.

E infine la finalità morale e non utilitaristica dell'educazione.

Fra le altre osservazioni, tra le quali ve ne sono di tecniche intorno alla durata dell'educazione (fino a 16 anni), alla organizzazione degli istituti di educazione e delle scuole sperimentali richiamo la vostra attenzione su due soprattutto: una sul carattere di scienza razionale che la pedagogia deve avere, l'altra sul progressivo sviluppo che l'educazione, e con essa la scienza pedagogica, deve presentare.

Poiché la natura non ci ha fornito di nessun particolare istinto nell'educare, l'educazione può risultare meccanica, ossia suggerita dalle circostanze che di volta in volta si presentano. Nostro compito è invece uscire da questa casualità, per far sì che l'arte di educare divenga razionale, ossia Organicamente predisposta ad un fine morale. il meccanismo nell'arte educativa deve trasformarsi in SCIENZA, altrimenti non sarà mai un coerente studio, ed una generazione potrebbe distruggere ciò che l'altra ha fatto.

L'educazione ha il compito di sviluppare tutti i germi di umanità che sono potenzialmente nell'uomo e dei quali non abbiamo ancora compiuta cognizione, seppure ne conosciamo la finalità morale. L'opera educativa quindi è progredente oltre che razionale. Contro Rousseau, l'educazione non comincia da capo per ogni individuo, ad essa è necessaria l'esperienza storica e l'apporto sociale, quanto un ideale razionale-morale, è sintesi a priori di eterni principi e di apporti dell'esperienza individuale e collettiva. Sostiene che la pedagogia dell'educazione è fisica e pratica. Fisica è quella che l'uomo ha comune con gli animali ossia l'allevamento; Pratica o Morale è quella che riguarda la cultura che mette l'uomo in grado di vivere come ente libero (si chiama pratico tutto ciò che si riferisce alla libertà).

L'educazione consiste: 1) nella meccanica cultura scolastica, che riguarda le abilità, è quindi didattica (compito dell'insegnante). 2) nella cultura prammatica che riguarda la prudenza (compito del precettore), 3) nella cultura morale che si riferisce alla moralità.

La cultura scolastica, o istruzione, viene impartita per prima e conferisce le abilità tecniche che rendono possibile la prudenza. Quest'ultima a sua volta, rende possibile all'uomo vivere in società retamente. La morale completa l'edificio educativo conferendo alla vita sociale un contenuto etico ed aprendo quindi l'orizzonte di una compiuta partecipazione spirituale all'umanità. La moralità è il vertice dell'educazione, ma viene imparata fin dall'inizio del processo educativo, sia pure attraverso gradi diversi.

DUE DOVEROSI COMMENTI AL BRANO LETTO

Due punti di questa introduzione meritano di essere rivisti e analizzati più da vicino. Il primo dice:

KANT: PRIMO PARAGRAFO "INCRIMINATO"

*"Poiché la natura non ci ha fornito di nessun particolare istinto nell'educare, l'educazione può risultare meccanica, ossia suggerita dalle circostanze che di volta in volta si presentano. Nostro compito è invece uscire da questa casualità, per fare sì che l'arte di educare diventi razionale, ossia organicamente predisposta ad un **fine morale**. Il meccanismo nell'arte educativa deve trasformarsi in SCIENZA, altrimenti non sarà mai un coerente studio, ed una generazione potrebbe distruggere ciò che l'altra ha fatto"*

Con tutto il rispetto per Kant, che resta un grandissimo filosofo, certo queste affermazioni lasciano il tempo che trovano, soprattutto perché sottolineano la loro stessa natura filosofica quando, per esperienza personale di noi tutti, ci rendiamo conto che qui non si sta trattando di idee o documenti, ma di persone.

Sono proprio le persone che abbiamo davanti, per prime, a rappresentare quelle che il filosofo chiama "circostanze". Che esse si presentino sotto forma di bambini, o di adolescenti, o addirittura di adulti, ognuna porta dentro di sé un pezzo di storia, un pezzo di geografia, un pezzo di patrimonio culturale che può essere infimo o sublime, ma per quel che riguarda il nostro lavoro, comunque, È! Ed è proprio la casualità a rendere il lavoro dell'educatore difficile e meraviglioso, ammesso che egli abbia coscienza di ciò che sta facendo e ancor più di quello che può provocare. Il nostro lavoro è quello di creare una parte della nuova umanità. Ed in questo sono d'accordo con Kant: abbiamo di fronte un **FINE MORALE**.

Il problema è: quale morale?

A chiunque si vada a chiedere quale debba essere il futuro del mondo, la risposta non potrà che essere "UN MONDO MIGLIORE". Quali sono le strade per questo miglioramento, e chi deve guidarle?

Torna un discorso già affrontato: la CENTRALITÀ DELL'OCCIDENTE E DELLA SOCIETÀ INDUSTRIALE.

E di conseguenza torna l'incognita per l'educatore cosciente: è questa la società migliore? Quali sono le motivazioni secondo le quali bisogna attenersi a regole che non appartengono, o comunque appartengono limitatamente, ai tre quarti della popolazione umana?

Con questi interrogativi aperti, secondo me, si arriva ad affrontare l'ultima questione posta da Kant: UNA GENERAZIONE POTREBBE DISTRUGGERE CIÒ CHE L'ALTRA HA FATTO.

Kant non poteva immaginare nemmeno da lontano quello che sarebbe stato lo sviluppo delle società mondiali del nostro tempo. Per questo mi sento di rispondere che una generazione DEVE DISTRUGGERE ciò che la precedente ha costruito, ma per ricostruire con mattoni nuovi tra i quali inserire parte di quelli già usati in precedenza, quando non ancora logori o spaccati.

KANT: SECONDO PARAGRAFO "INCRIMINATO"

"La cultura scolastica, o istruzione, viene impartita per prima e conferisce le abilità tecniche che rendono possibile la prudenza. Quest'ultima a sua volta, rende possibile all'uomo vivere in società retamente. La morale, completa l'edificio educativo conferendo alla vita sociale un contenuto etico ed aprendo quindi l'orizzonte di una compiuta partecipazione spirituale all'umanità. La moralità è il vertice dell'educazione, ma viene imparata fin dall'inizio del processo educativo, sia pure attraverso gradi diversi."

In questo caso l'autore perde di vista la realtà prescolare del bambino, come se educazione e scolarizzazione coincidessero.

Noi andremo a vedere come, invece, è proprio nel periodo prescolare che si sviluppano tutte le piattaforme sulle quali l'educatore avrà il compito di incidere, e contro le quali si troverà in difficoltà, proprio perché cardini fondamentali dell'essere del bambino, uscito, appena un attimo dopo il parto, dalla sua *"modellabilità"*.

Torna la questione della moralità e si propone la PARTECIPAZIONE SPIRITUALE ALL'UMANITÀ.

Ancora domande per l'educatore: cosa intende l'autore per *"umanità"*?

Non per rispondere, ma per analizzare la questione avendo sempre davanti agli occhi la realtà, vorrei ricordare, o far conoscere, quanto è recentemente accaduto in alcune zone del Nord del nostro Paese.

Con la firma di uno dei partiti che attualmente siedono nel nostro governo, sono stati affissi dei manifesti rappresentanti una bambina bionda e con gli occhi celesti che andava a reclamizzare, in qualche modo, un qualche diritto che spetterebbe ai BAMBINI DEL NORD, come se gli stessi diritti non appartenessero indistintamente a tutti i bambini in quanto tali, a prescindere da latitudine e longitudine.

Purtroppo la logica che ci governa è quella che abbiamo conosciuto recentissimamente: la vita di un occidentale ha un valore al confronto della quale quella di un essere umano appartenente al resto del mondo è nulla.

Quindi un bambino appartenente all'area culturale europea (per area culturale europea intendo anche le derivazioni storiche, primi fra tutti gli Stati Uniti, o il Canada o l'Australia) È, uno diverso da quello NON È, o, peggio, diventa spesso un veicolo di soddisfacimento del tentativo di risolvere i rimorsi di coscienza di una società psicologicamente consapevole delle ingiustizie che provoca, alimenta e infligge.

Detto questo, andiamo a cercare l'ESSENZA DEL BAMBINO in quanto figlio dell'uomo, percorrendo, almeno in parte, le fasi che lo stesso Kant, e questo bisogna riconoscerglielo, ha indicato:

CURA (mantenimento, trattamento)

DISCIPLINA (governo)

ISTRUZIONE (unità della formazione)

Ci soffermiamo qui sulla figura dell'infante, cioè sul fruitore della CURA, tutto quel che riguarda il bambino nel periodo in cui, normalmente, la sua crescita è affidata alla mamma, principalmente, ed alla famiglia in generale.

Cominciamo a percorrere questo cammino prendendo spunto da due brani tratti da *"L'ALBA DELL'UOMO"* di Folco Quilici e Carlo Alberto Pinelli:

LE SOCIETÀ ANIMALI

Nelle savane, nelle brughiere, nelle foreste, nelle acque del mondo si muovono animali di ogni tipo. Pochi vivono soli e si incontrano unicamente al momento degli amori. I più cercano, durante tutto l'anno, varie forme di contatto stabile con i loro simili.

Perché? Quali vantaggi offre agli animali la vita in comune? E su cosa si fondano le pulsioni istintive che li spingono a cercare la compagnia dei loro congeneri?

Il motivo più antico e primordiale è la paura. I rettili, gli anfibi, i pesci, possono formare colonie anche molto numerose ma sempre anonime. I vari membri non si riconoscono l'un l'altro e in caso di bisogno non si aiutano a vicenda in nessun modo.

Stanno insieme solo per un elementare istinto di sicurezza. La forza del numero spesso confonde e intimidisce gli aggressori che hanno l'abitudine di individuare e isolare una preda singola prima d'assalirla.

Rettili, anfibi e pesci sono animali a sangue freddo; depongono uova ma non le covano e dunque non praticano nessuna forma di cura della prole, per elementare che possa essere. I

piccoli, fin dall'istante della nascita, debbono cercare di cavarsela da soli. Ciascuno per suo conto; isolati nella loro esistenza primitiva e vorace anche quando giacciono al sole a migliaia o nuotano tutti insieme a contatto di pinna. Invece gli uccelli e i mammiferi si occupano attivamente dei loro nati, li nutrono, li proteggono e - a livelli diversi - insegnano loro i segreti della sopravvivenza. In tal modo creano una serie di reciproci rapporti emotivi i quali finiscono poi col riflettersi su tutti gli aspetti della loro vita sociale. La madre, proprio perché rappresenta la sicurezza, il calore della tana, il cibo, favorisce nei piccoli lo sviluppo armonico di quel fondamentale istinto alla fiducia negli « altri », su cui si fonda la capacità stessa di creare tipi di società articolate e collettivamente responsabili.

Una carenza affettiva nei primi mesi di vita provoca in tutti gli animali una minore capacità di collaborazione comunitaria. Ma se le cure parentali sono essenziali per lo sviluppo dei piccoli, anche i piccoli, a loro volta, provocano negli adulti tutta una serie di reazioni emotive di importante valore sociale. L'assistenza della madre, e di conseguenza la protezione di tutto il gruppo degli adulti, sono risposte automatiche e innate, che vengono scatenate da particolari « esche » infantili, alle quali è praticamente impossibile resistere. I neonati, con il loro odore, o colore, o comportamento non supplicano d'essere aiutati o protetti: lo impongono. La difesa della prole è, dopo la paura, il secondo stimolo che permette, condiziona e consolida le associazioni degli uccelli e dei mammiferi. I rapporti individualizzati tra genitori e figli portano come risultato forme di società in cui i membri si conoscono l'un l'altro, rispettano un certo tipo di regole gerarchiche e collaborano in caso di difficoltà, di aggressione o di caccia. Gli animali a sangue freddo accettano con assoluta indifferenza l'eventuale ingresso di un nuovo compagno nei loro gruppi anonimi; anzi, in realtà non si accorgono nemmeno del suo arrivo. Invece le associazioni individualizzate sono sempre esclusive ed intolleranti: gli estranei vengono aggrediti e respinti come potenziali nemici. L'istinto alla collaborazione, quanto più è sviluppato, tanto più provoca la comparsa del suo opposto: l'istinto aggressivo.

Parlando di aggressività spesso si incorre nell'equivoco di mettere sullo stesso piano la lotta di una specie contro specie diverse e le lotte che possono verificarsi all'interno di una stessa specie. Il leone che assale e sbrana una gazzella non è più feroce che quella stessa gazzella, la quale fino ad un momento prima si era nutrita « uccidendo » innocenti ciuffi d'erba. Per i carnivori abbattere la preda è una necessità vitale che non scatena emozioni violente ed è priva di qualsiasi compiacimento crudele.

Si può parlare di aggressività solo quando si ha lotta tra animali della stessa specie. Gli etologi la chiamano « aggressività intraspecifica ». Una forma di violenza che si scatena di rado e sempre obbedendo a precise regole di *fair play*.

I FIGLI DELL'UOMO NON SONO FOGLI BIANCHI

Va di moda, negli ambienti universitari che amano definirsi progressisti, una teoria secondo la quale noi uomini, al momento della nascita, ci troveremmo privi d'ogni istinto ereditario e saremmo insomma come dei fogli bianchi su cui l'ambiente sociale potrebbe incidere qualsiasi messaggio.

Gli studiosi del comportamento hanno dimostrato invece che anche il genere umano possiede un piccolo ma indistruttibile bagaglio di orientamenti innati, programmati filogeneticamente, ultimi residui della sua lunga marcia attraverso il mondo animale. Sono istinti che non ci obbligano ad assumere dei comportamenti precisi e non ci impongono delle scelte definite; suggeriscono solo la direzione lungo la quale sarebbe meglio che noi sviluppassimo il ventaglio della nostra cultura. (Certo, l'elasticità adattiva dell'uomo è tale che gli permette di modellare la sua esistenza entro gli schemi più diversi, opposti e anche innaturali.

La creatività culturale può tentare di aprirsi un varco nelle direzioni più impensabili. Se questo è vero, è anche vero che raramente uno sforzo del genere porta come risultato un aumento della felicità. In realtà ciascuno di noi reagisce meglio quando la cultura in cui è nato gli insegna a decodificare i messaggi genetici ereditati naturalmente e non lo costringe a comportarsi come se questi messaggi non esistessero. Per convincersene basta pensare a tutte le frustrazioni, le distorsioni, i traumi irreparabili che certe culture orientate in direzioni autoritarie, moralistiche e sessuofobiche, hanno provocato e provocano nei giovani, istituzionalizzando un contrasto artificiale tra le pulsioni istintive e il « dovere ».

La capacità di modificare per via culturale tutto quello che può essere modificato, rappresenta senza ombra di dubbio la più preziosa e insostituibile ricchezza del genere

umano; ma in essa si nasconde anche il rischio di sbagliare. È il frutto proibito dell'Eden; quel pomo che ci ha fatti per sempre diversi dagli animali.

Tutti i bambini, quindi, nascono con istinti che ne indirizzano in qualche modo gli inizi della vita. Paradossalmente il bambino NON HA BISOGNO DELLA MADRE, non di quella biologica, perché egli NON HA BISOGNO DI EDUCAZIONE, che è richiesta dalla società, MA DI SODDISFARE LE PROPRIE ESIGENZE. La sua necessità primaria risiede nella GUIDA che una madre può dare: per nutrirsi, per coprirsi e per difendersi. E non è scritto da nessuna parte che questa guida sia di sesso femminile o di genere umano.

A tale proposito può essere d'aiuto toccare per un momento l'esempio di Victor
IL RAGAZZO SELVAGGIO

non perché caso unico nel suo genere, ma perché conosciuto per merito di un bel film di François Truffaut.

La storia narra di un ragazzo di circa 12 anni che verrà chiamato Victor) ritrovato e catturato nella foresta dell'Aveyron alla fine del '700, dopo una permanenza nei boschi di almeno otto anni. Viene condotto a Parigi, all'Istituto Nazionale Sordomuti, evidentemente perché pur nell'insieme di carenze adattive alla vita sociale, si riconosce come primaria quella dell'incapacità di comunicare vocalmente. Dei due medici incaricati di curarlo, l'uno, in breve tempo, decide per l'inutilità del tentativo consigliandone la reclusione in manicomio, l'altro, il dottor ITARD decide di prenderlo con sé e di continuare l'opera di educazione. Il tentativo è destinato a fallire. I pochi progressi non vanno al di là di quelli paragonabili all'ammaestramento degli animali.

L'ERRORE DI ITARD È STATO QUELLO DI ILLUDERSI, CREDENDO CIECAMENTE NELLE TEORIE DI ROUSSEAU, CHE LA PERMANENZA DEL RAGAZZO AL DI FUORI DELLE CORRUZIONI SOCIALI NE CONSERVASSE INTATTO LO STATO NATURALE, CON UN MANTENIMENTO ALLO STATO ZERO DELLE FACOLTÀ INTELLETTIVE.

ITARD NON POTEVA SAPERE CIÒ CHE LA PSICOANALISI HA SCOPERTO OLTRE UN SECOLO DOPO, CIOÈ CHE VICTOR È UNO PSICOPATICO, UN BAMBINO LE CUI CAPACITÀ COMUNICATIVE SONO STATE SERIAMENTE COMPROMESSE A CAUSA DI CARENZE AFFETTIVE PRECEDENTI AL SUO SOGGIORNO NELLA FORESTA, E CHE PROBABILMENTE NE SONO STATE CAUSA.

Dunque il bambino è, sì, fondamentalmente un animale, ma è un animale che possiede un qualcosa in più che per emergere deve essere stimolato dal momento della nascita in poi
Cerchiamo di capire, allora,

QUALI SONO I NOSTRI ISTINTI.

Tutti gli animali sociali ereditano un istinto che, sin dal momento della nascita, li aiuta a riconoscere e ad accettare unicamente il tipo di consociazione caratteristico della loro specie. Una consociazione che ha regole e strutture praticamente immutabili.

Anche l'uomo possiede delle « pulsioni associative » innate: e un tipico animale che riesce a dare il meglio di sé quando si trova inserito in una comunità individualizzata. Però i sistemi, le regole, i divieti escogitati di volta in volta, lungo tanti millenni, per rendere possibili, stabili ed efficaci queste unioni, sono il frutto della sua inesauribile capacità di creare cultura; nascono dalla fantasia e dall'intelligenza; posseggono una libertà e una agilità che l'istinto non potrebbe mai

conoscere. Ma sono anche molto più fragili. Se rinnegano le loro oscure radici istintive finiscono prima o poi per soccombere.

Quali sono dunque gli istinti più antichi, su cui si è fondata e si fonda la socialità umana?

Come negli altri mammiferi, anche nell'uomo alla base di ogni rapporto comunitario sta il primordiale circuito di amore e protezione che si crea tra la madre e il figlio.

La figura materna è la chiave d'oro che apre le porte più segrete della personalità sociale di ogni essere umano, nell'unico e limitato periodo in cui è veramente possibile aprirle. Se la fiduciosa appetizione al contatto, così viva nel neonato, viene frustrata da una carenza di *adeguate* cure materne, ne derivano fatalmente traumi psichici anche irreparabili. Il termine « adeguato » ha qui un'importanza capitale. Periodicamente la stampa si occupa di bambini « selvatici » che sono stati allevati da animali della foresta. Si tratta sempre di infelici creature, incapaci di parlare, di reagire, di apprendere, insomma prive di ogni barlume di umanità; il loro livello di intelligenza è addirittura inferiore a quello delle belve che si sono prese cura di loro. La mancanza di efficaci stimoli culturali sul piano affettivo e intellettuale, ha inibito definitivamente in loro ogni possibile sviluppo psichico. Anche il fondamentale patrimonio di istinti ereditari, non riuscendo ad incanalarsi entro *adeguati* modelli di cultura, si è perduto nei mille rivoli di una animalità tanto più ottusa e inferiore quanto più innaturale e copiata dall'esterno.

Cosa succede agli altri animali, quando vengono posti artificialmente in una situazione analoga?

Avviciniamoci alle gabbie di un qualsiasi giardino zoologico. In questi campi di prigionia in cui gruppi di animali strappati dal loro habitat impazziscono lentamente dietro le sbarre, si trovano anche esemplari nati in cattività e divisi subito dai genitori. Sono animali che non hanno dunque mai avuto la possibilità di sfruttare durante la loro infanzia gli esempi e gli insegnamenti degli adulti della loro specie. Malgrado ciò i rettili, gli uccelli ed anche i mammiferi inferiori, si dimostrano in grado di ritrovare da soli, nel loro bagaglio di istinti ereditari, i comportamenti e le caratteristiche della razza cui appartengono. Ad esempio gli uccelli imparano a volare, le lontre a nuotare e così via. Invece per i mammiferi superiori, come le scimmie, le cose non stanno così. Privati fin dalla nascita degli orientamenti materni e degli esempi del branco, essi si mostrano completamente perduti. Se vengono posti in libertà non riconoscono un frutto velenoso da uno commestibile e hanno paura di salire in alto sugli alberi; se riescono ad avere figli, le femmine non sanno poi cosa farne, non capiscono in che modo indirizzare il loro istinto materno e quasi sempre li uccidono o li abbandonano. Come per l'uomo anche per le scimmie la trasmissione per via « culturale » è essenziale alla sopravvivenza.

LA PRIMA INFANZIA E LO SVILUPPO AFFETTIVO DEL BAMBINO

Dunque, i primi contatti con il mondo reale, nel bambino, avvengono nella famiglia. Il modo di porsi del bambino nei confronti del mondo avrà una sollecitazione particolare a seconda del tipo di accoglienza, prima e degli atteggiamenti circostanti, poi, fino al distacco decretato dall'ingresso nella scuola.

Un figlio desiderato, atteso ed accolto con gioia e che sarà seguito attentamente e correttamente fino alla scuola, sarà dotato di una sufficiente serenità psicologica da poter affrontare senza problemi il "distacco". Si porrà conseguentemente in maniera aperta verso la realtà del mondo.

Le carenze affettive, al contrario, nei bambini male accolti (per esempio perché illegittimi, o perché non rispondenti per qualche requisito alle aspettative di uno od entrambi i genitori) o comunque allevati parzialmente dai genitori (con ripetuti affidamenti a baby sitter o, peggio, praticamente conviventi con i nonni, i quali riversano su di loro una forma di affetto deviato creando confusione tra i ruoli

familiari) provocano delle turbative che, con molteplici sfumature, impediscono loro un corretto rapporto con il mondo quando, nei casi limite, non addirittura un estraniamento totale da esso (AUTISMO).

Il rapporto tra madre e figlio è basato sulla soddisfazione dei bisogni del piccolo. Essendo inutile la parola, quel che conta è il gesto, l'atteggiamento. Tra la richiesta del bimbo e la risposta della madre deve crearsi un equilibrio che eviti un circolo vizioso che talvolta sembra una vera "lotta" tra i due.

Un esempio, apparentemente al limite, può consistere nella rigida applicazione degli orari dei pasti.

Il bambino che all'ora prevista del pasto serale non ha fame, mangerà poco, per poi svegliarsi nel cuore della notte e svegliare anche la madre che perdendo ore di sonno, si innervosirà e si atteccherà in maniera conflittuale fino all'ora prevista per il pasto quando il piccolo, affamato, si avventerà sulla mammella o il biberon succhiando avidamente e di fretta, sputando, magari vomitando, nutrendosi di nuovo in maniera insufficiente e dando nuovamente vita al circolo perverso.

Da una situazione del genere si può facilmente giungere a reazioni nervose ("COLICHE DEL TERZO MESE") che col tempo potrebbero sfociare in vere e proprie forme di anoressia mentale.

In altri casi, invece, una forma di rinuncia e di adagiamento passivo sulla situazione potrà essere premessa per la formazione di un carattere rinunciatario ed instabile nell'adolescenza e oltre.

Naturalmente quella del cibo è solo una delle vie che il bambino percorre nel corso dei suoi contatti con la madre

Egli vive in un mondo fatto di tatto e suoni. Ogni occasione deve essere presa al balzo dalla madre per toccare, muovere, parlare, cantare, farsi toccare ed ascoltare i suoni del piccolo. Tutto deve essere occasione per un contatto, mentre molte madri, nella convinzione che un essere tanto piccolo, e sostanzialmente inetto, non possa apprezzare o far tesoro di tali attenzioni, o semplicemente perché troppo indaffarate, limitano questi rapporti ai soli momenti di necessità vitale.

Le richieste non soddisfatte del bambino provocano in lui, già da piccolissimo, un approccio a muso duro con la vita e con il mondo.

PADRI, "MAMMONI" E FRATELLI

In tutto questo la figura del padre si inserisce come indiscutibile figura ideale, come l'essenza della parte maschile del mondo, non necessariamente da imitare, ma da tenere in considerazione per il semplice fatto che È. Molti patetici tentativi di cucire un rapporto con i figli quando questi sono in età adolescenziale potrebbero essere evitati se solo i padri non avessero timore di apparire al fianco delle mogli come un tutt'uno genitoriale, mentre considerano questo tipo di approccio con i figli una specie di rifiuto del proprio ruolo per convertirlo in quello di "mammo".

Non bisogna dimenticare tuttavia che nel rapporto falsato tra figli e padri, spesso, entrano anche madri gelose, esclusiviste, che non riescono a staccarsi dai figli negando loro la giusta autonomia psicofisica e sociale.

Le tristi statistiche sui "single" che continuano a vivere in famiglia anche in età avanzata rappresentano un'immagine del MAMMISMO di cui si farebbe volentieri a meno perché sono segno di un rapporto malato con la società che si porta avanti fin dall'infanzia

Parlando di ATTACCAMENTO non si può fare a meno di affrontare anche il tema relativo della SEPARAZIONE.

L'attaccamento si rivolge, generalmente, alla madre, in quanto questa è la sola a poter fornire tutti gli stimoli necessari al bambino (dalla suzione al tatto, ecc.). Ma in generale qualsiasi persona capace di dare forti stimoli ai bambini può divenire

oggetto di attaccamento. Questo naturalmente quando i rapporti sono corretti, duraturi e “forti”.

In realtà le coppie madre-neonato mostrano uno straordinario grado di variabilità relativamente allo stabilirsi di livelli soddisfacenti di richieste e di aiuto (anche in relazione all’ambiente circostante).

Tali differenze si colgono appieno nel caso di una separazione.

I neonati molto attaccati alla madre soffriranno di questa, naturalmente, molto più degli altri.

Alcuni studiosi rintracciano nella morte della mamma (eventualmente aggravata dall’internamento in un istituto impersonale nel quale le cure sono condivise con altri) le origini della PERSONALITÀ SOCIOPATICA, contraddistinta da disinteresse, quando non avversione, per gli altri.

Un caso su cui è doveroso porre l’accento è quello della nascita di un/a fratellino/sorellina, oppure quello dell’eventuale attività lavorativa della madre.

Malgrado le apparenze i due casi sono piuttosto simili perché comunque portano il bambino a sentirsi escluso, a perdere il senso di possesso verso il principale “oggetto del desiderio”, indifferentemente causato da un essere fisico tangibile o da un’entità astratta e fuori dall’immaginario.

In entrambi i casi sarà necessario che i genitori (insieme) riempiano, per quanto possibile, i vuoti affettivi creati. Quindi MAI prendere ad esempio il più piccolo come rappresentazione di bontà, bravura e calma mentre si sgrida il più grande, piuttosto rendere partecipe il grande della buona crescita del piccolo, evitandogli paralleli e soprattutto evitando di caricarlo di responsabilità psicologiche (e, ahimè, materiali) che una spesso minima differenza di età non può giustificare.

Entrambi sono bambini, con diverse esigenze dovute alle differenze caratteriali e generazionali, ma comunque bambini in crescita, nessuno ha il diritto di assegnare ad uno dei due la patente di “adulto”, così come non è possibile spiegare loro l’importanza del LAVORO e della necessità che se ne ha. L’impossibilità di concepire un’astrazione come quella del lavoro deve essere mitigata con la concretezza dell’assoluta dedizione ai figli nei momenti in cui si è riuniti in casa. È una difficoltà quasi insormontabile e da qui, spesso, nascono le occasioni per nuovi conflitti.

FAMIGLIA E PARENTELA

I due termini solo “recentemente” si sono distinti in ruoli precisi. Questo perché in epoca contadina, e successivamente artigianale, le “famiglie” erano composte da almeno tre generazioni conviventi (nonni, genitori, figli), e quindi anche un grado parentale come quello dei nonni e degli zii, era radunato genericamente in un tutt’uno sociale.

La famiglia contadina era caratterizzata da una disinvoltata interscambiabilità di ruoli, dove ogni adulto si faceva in parte carico dell’educazione e del sostentamento dei bambini, e dove la devozione agli anziani era totale, in quanto portatori della cultura di base che consentiva di andare avanti.

Con l’avvento dell’industrializzazione ed il conseguente distacco dei giovani dalla terra e dalle parentele, la famiglia si è “urbanizzata” riducendosi a due generazioni, ove il compito di far crescere i bambini si è limitato alla figura dei genitori.

Questo ha fatto sì che i rapporti tra genitori e figli si facesse più intimo ed approfondito, creando le basi per uno sviluppo psicologico dei bambini più fragile perché affidato solo al microcosmo genitoriale, passibile di mutamenti per carattere o situazioni contingenti, senza possibilità di riferimenti esterni.

Nella famiglia contadina i figli erano molti e, in caso di convivenza di famiglie di fratelli, questi creavano veri e propri scambi sociali e di crescita in comune.

Il “lavoro” del genitore era tutto sommato più semplice, ma da non confondere con la pratica dell’affidamento “tout court” ai nonni che viviamo ai tempi d’oggi.

Lì si trattava di un organico e continuo scambio di disponibilità e competenze, oggi di mero utilitarismo.

Del resto il nonno si fa forte delle sue esperienze (dimenticando spesso i propri errori) ed i giovani genitori si trovano spesso in difficoltà specialmente con il primo figlio, che trattano con estrema prudenza ed insicurezza. Questo porta ad una maggiore preoccupazione di quanto normalmente non avvenga in occasione del secondogenito, che generalmente cresce più sicuro ed indipendente del primo (o unico).

La famiglia industriale è generalmente priva di mezzi autonomi di sussistenza, per cui la necessità di lavorare per altri crea problemi specialmente nella donna cui, socialmente, spetta l’obbligo di “badare ai figli”.

ORFANOTROFI E FAMIGLIE FITTIZIE

Alcune ricerche vantano di avere riscontrato problemi psicosociologici notevoli in orfani adottati (e quindi curati da una madre non biologica) a confronto con altri cresciuti in orfanotrofio.

L’inattendibilità di queste ricerche stagna nella lapalissiana diversità tra una qualsiasi (e comunque motivata) famiglia ed il terribile stato degli orfanotrofi.

E comunque c’è una notevole differenza tra l’assenza di madre ed una presenza limitata, ma (auspicabilmente) “vissuta”. L’ATTACCAMENTO PERVICACE ALLA MAMMA NON È LA PANACEA PER OGNI MALE DEL BAMBINO!

Certe ricerche non fanno che coprire i veri problemi che la società rivela di fronte ai nuovi nati: se ci fossero asili e scuole materne sufficienti per numero, strutture e preparazione del personale educativo, il problema della donna che lavora sarebbe assai ridotto, perché socializzando, e non vivendo in ghetti di ogni genere, i bambini potrebbero vivere serenamente la propria esistenza, a patto, naturalmente, di trovare poi una madre (ed un padre) comunque disponibili per le sue domande e le sue esigenze.

IL RAPPORTO GENITORI-FIGLI

Il rapporto genitore-figlio è un rapporto dinamico basato su richieste e soddisfazioni delle stesse. Non solo richieste da parte dei figli, ma anche degli adulti, che inviano stimoli ai quali il bambino risponde in una dinamica di crescita. Del resto neanche il genitore, a contatto del figlio, riesce a sottrarsi ad un progresso personale. Dalla nascita in poi il bambino crea tante e tali situazioni che un adulto, per quanto tale, non può sottrarsi ad una costante forma di adattamento.

Il problema educativo consiste nella mediazione tra domanda e offerta.

Ad una richiesta troppo forte da parte dei genitori (AUTORITARISMO), il bambino potrà rispondere con

ACCONDISCENDENZA, cui seguirà **DEBOLEZZA E SOTTOMISSIONE**, oppure

RESISTENZA, con conseguenti situazioni di **CONFLITTO** tra genitore e figlio.

Al contrario, una sorta di “**AUTORITARISMO FILIALE**” con momenti di cedimento da parte dei genitori, porterà il bambino, che è in ricerca di un “carattere”, a non riconoscerne il modello.

Bisogna qui sottolineare l’importanza dell’IMITAZIONE nel bambino, attraverso la quale egli riesce a “toccare con mano” i limiti e le possibilità del mondo adulto.

Il veicolo principale attraverso cui ha libero sfogo l'imitazione è

IL GIOCO

Il discorso del gioco richiederebbe un corso a parte, e del resto noi tutti siamo ben coscienti della sua importanza e del suo valore anche come tecnica educativa, oltre che come valvola di sfogo della personalità.

Ci limitiamo quindi a leggere un breve brano, ancora da *"L'ALBA DELL'UOMO"* di Folco Quilici e Carlo Alberto Pinelli, che ne sottolinea l'universalità nel tempo e nello spazio, oltre ai suoi collegamenti profondi con la vita reale degli adulti.

IL RITO È ANCHE UN GIOCO

Miti e riti sono l'anima stessa di ogni popolo. Quando nuove religioni e più evolute forme di vita sociale ne distruggono il significato e la credibilità, essi non scompaiono ma continuano a vivere sotto forma di leggende, di poemi epici, di racconti per l'infanzia, di giochi.

I bambini che disegnano sui marciapiedi di asfalto delle nostre città o nella polvere dei villaggi indiani le caselle irregolari del gioco della campana, si tramandano da una generazione all'altra, con incredibile spirito conservatore, quello che un tempo era quasi certamente un rito di iniziazione: la difficile uscita da un labirinto simbolico. Se il mito si può trasformare in favola e il rito in un passatempo, ciò accade perché nell'intreccio dei sentimenti che entrambi presuppongono e stimolano c'è anche, già dall'inizio, un elemento di divertimento, di attività libera e creativa, di gioco.

Le sfumature poetiche che noi riusciamo a cogliere in certi racconti mitici non possono essere spiegate unicamente col significato sociale del mito stesso. Rappresentano qualcosa di più: sono il segno del piacere che l'uomo prova nell'atto creativo. Un piacere che non ha bisogno di giustificazioni utilitarie.

In Lucania o in Perù come tra i Bunyoro dell'Africa o dovunque nel mondo, qualsiasi cerimonia rituale interrompe, con la violenza e il colore del suo svolgimento drammatico, la piatta monotonia della vita dei villaggi tradizionali. Durante la festa si possono o debbono indossare abiti speciali, maschere, ornamenti, insegne. Si balla, si suona, ed è spesso permesso comportarsi in modo difforme dalle regole abituali.

Proprio per questo, cadute le ragioni del culto, molti popoli non hanno voluto rinunciare al divertimento che tradizionalmente procuravano loro le antiche cerimonie e hanno continuato a celebrarle sotto forma di giochi. Del resto il gioco non è un'attività secondaria, marginale, quasi degradante, come vorrebbero farci credere i profeti dell'efficienza industriale. Non a torto i giapponesi, che pure sanno bene cosa significhi lavorare e produrre, indicano con lo stesso termine *asobu*, tanto il gioco e l'ozio, quanto lo studio sotto la guida di un maestro o la partecipazione alla cerimonia del tè.

Il gioco, lo abbiamo visto a suo tempo, rappresenta la prima attività esplorativa e conoscitiva attraverso la quale i bambini prendono contatto con le complesse realtà della loro cultura e del mondo circostante. Ma non è solo questo. Nel gioco l'infanzia sviluppa anche le proprie capacità di *astrazione simbolica* e di fantasia.

Quando ascolto due bambini che giocano e dicono: "Ora facciamo che tu eri una nave e io una balena", mi ricordo cosa significa essere uomo.

A questo punto conviene dunque riassumere i cardini dello

SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ NELLA FAMIGLIA

1) Se il genitore che ha più ascendente sul figlio è quello dello stesso sesso, il bimbo si muoverà agevolmente nel campo imitativo.

Nel caso contrario nei ragazzi si creano tensioni e conflitti circa il ruolo sessuale e l'identità personale

2) Madre e padre devono essere **COERENTI** nei loro atteggiamenti verso il figlio, perché in caso di conflittualità il bambino sperimenterà un senso di inadeguatezza e dubiterà di se stesso.

3) La presenza di fratelli introduce una ulteriore complicazione per la necessità del genitore di soddisfare più richieste e dare più sostegno.

4) Il figlio di un genitore **ESIGENTE** (non **AUTORITARIO**) sviluppa un diverso criterio di giudizio rispetto al figlio di un **INDULGENTE** e si troverà avvantaggiato nei rapporti con il mondo

Pochi genitori eguagliano i livelli di richieste e sostegno per tutti i figli e la percezione di questo da parte del bambino può spingerlo a dubitare di sé o a comportarsi narcisisticamente (a seconda dei casi).

5) Come gli altri sistemi sociali, la famiglia tende a confezionare per sé delle **NORME**, mutate da quelle generali, per un comportamento corretto ed adeguato.

6) Talvolta certe **NORME FAMILIARI** investono il bambino del ruolo di “capro espiatorio” nel tentativo di proteggere la famiglia intera da tensioni pericolose. Le conseguenze di questi atteggiamenti possono essere disastrose (p.es.: coppie che restano insieme “per il bene dei figli”).

AUTORITARISMO ED AUTOREVOLEZZA

I ragazzi cresciuti in famiglie autoritarie (dove oltre ad elevati livelli di controllo mancano affetto e disponibilità), dimostrano all'esterno una aggressività spesso patologica, il più delle volte giustificata da concetti morali non necessariamente universali, ma che appaiono come irrinunciabili.

Nelle famiglie “autorevoli” (cioè con un forte controllo, ma anche con presenza di affetto e disponibilità), i figli sono generalmente giudicati “maturi” e “stabili” all'esterno.

Entrambi gli atteggiamenti derivano dalla capacità della famiglia di adattarsi alle **REGOLE SOCIALI E DELLA CONVIVENZA** e di testimoniarle in un'ottica educativa.

In sostanza, la famiglia è investita dalla società del compito di adeguare i propri “prodotti” al mondo circostante. Naturalmente nel livello di adeguamento e di testimonianza dei valori degli stessi genitori risiede la loro capacità educativa e di elaborazione metodologica interna. Tutto questo concorre al cambiamento della società, altrimenti immutabile

Il rapporto autoritario con i figli, spesso, può assumere connotati che confinano o addirittura si addentrano palesemente nel campo sessuale.

Non è questa la sede per affrontare il tema della pedofilia, ma sarà comunque utile dare un breve sguardo al problema della

SESSUALITÀ INFANTILE

I problemi legati alla sessualità dei bambini si rifanno generalmente a momenti precisi dello sviluppo nella prima infanzia. Si è già detto della possibilità di turbe dovute alla eventuale sublimazione della figura del genitore “sbagliato” come punto di riferimento. Altresì non si può non ricordare il famoso “**COMPLESSO DI EDIPO**” che, intorno ai tre anni, pone il bambino a risolvere i problemi affettivi (non più soddisfatti da suzione, giochi tattili, ecc.) innamorandosi della madre (e viceversa per le bambine).

Generalmente questa fase, del tutto normale, si risolve in breve tempo, specialmente con l'inserimento nella scuola, cioè in un sociale che offre ampie alternative. Ma quando, al momento di abbandonare la fase edipica, il bambino (maschio) torna a guardare al modello paterno (e ugualmente per le femmine) alla

ricerca di un modo di porsi nei confronti dell'altro sesso, può succedere che questi si ritrovi davanti un personaggio così perfetto ed irraggiungibile da sprofondare in un forte complesso di inferiorità, tanto dannoso per i suoi progressi futuri da poterlo spingere nuovamente verso il genitore del sesso opposto (tutto sommato più "raggiungibile") e non essere in grado di uscire dal proprio edipismo.

Questo, nella maggioranza dei casi, non comporta grossi problemi, perché i due sessi sono regolati socialmente, ma proprio da questa regolamentazione potrà derivare quella sorta di asservimento o di ribellione alle "IMMAGINI GUIDA" che ritroveremo nell'ADOLESCENZA.

Prima di addentrarsi nell'adolescenza, il bambino "normale" si trova più o meno a suo agio in una situazione già organizzata.

Assume il suo ruolo femminile o maschile, a seconda dei casi, con le sfumature che esso comporta.

Alle soglie dell'adolescenza il bimbo possiede una certa quantità di informazioni sulla vita sessuale (differenze, nascita, pubertà, rapporti sessuali, anomalie - tutto questo probabilmente in maniera scorretta).

Comunque egli abbia ricevuto tali informazioni, queste possono essere giunte sia in un clima molto franco, sia tra censure e divieti, fatto questo molto diffuso in quanto molti genitori non riescono ad affrancarsi dal tipo di educazione sessuale ricevuta a loro volta, cosa che invece riesce perfettamente per altri campi.

A seconda del proprio ambiente di origine, comunque, il bambino possiede uno schema abbastanza preciso della sessualità e dei suoi collegamenti esteriori (baci, atmosfera, ecc.), spesso ulteriormente sottolineati dai mass media.

Questa esteriorità cambia con le epoche, e lo stile di vita degli adulti irrompe nell'universo infantile scardinando, di fatto, le sue tendenze naturali.

Capitolo tre
ADOLESCENZA:
PSICOLOGIA, GRUPPO, MODE E RITI D'INIZIAZIONE

INTRODUZIONE

È spesso piacevole ricordare la propria infanzia, ma ricordare l'«età ingrata» come un periodo felice dimostra perlomeno mancanza di memoria! L'adolescenza è un periodo di turbamento, di anarchia, un periodo penoso, paventato da molti genitori; è il periodo che segue all'infanzia e che si prolunga fino all'età adulta.

Per i ragazzi: dai 14 ai 20 anni.

Per le ragazze: dai 12 ai 18 anni.

Questi dati variano a seconda del clima, della razza, dell'ambiente sociale (che possono provocare anticipi o ritardi).

LA PUBERTÀ

È l'inizio dell'adolescenza. In un certo senso, si rinasce. L'infanzia si allontana, i giuochi infantili vengono abbandonati. L'equilibrio si rompe, il carattere diventa notevolmente instabile. È finita l'esistenza avvolta nella bambagia, sotto la protezione dei genitori!

Per molti popoli, la pubertà non è morte e rinascita insieme?

Il cinema ci ha familiarizzato con certi riti di «iniziazione» crudeli, spietati, destinati ad iniziare appunto il giovane alla nuova vita di adulto.

Con l'aiuto, di nuovo, di Pinelli e Quilici (*"L'ALBA DELL'UOMO"*) indaghiamo sulle iniziazioni di comunità altre, facendo bene attenzione alla loro non completa estraneità con quelle occidentali odierne, che anzi possono essersi modificate proprio con un ulteriore apporto culturale proveniente da lontano.

RITI DI INIZIAZIONE

Presso quasi tutte le popolazioni del mondo la trasmissione del patrimonio culturale del gruppo avveniva di preferenza, o comunque con maggiore intensità, durante i riti di iniziazione. Riti che sancivano il passaggio degli adolescenti dal mondo dell'infanzia alle responsabilità e ai compiti della vita adulta. La rappresentazione simbolica di questo passaggio e i miti che lo giustificavano, variavano moltissimo da luogo a luogo e da popolo a popolo. C'era chi sottolineava con mutilazioni e segni permanenti l'ingresso nella nuova classe (circoncisione, sub-incisione dell'uretra, ablazione degli incisivi, tatuaggi, ecc.), chi invece metteva l'accento su prove «eroiche», o sulla simbolica discesa del candidato nel «nulla», premessa necessaria alla resurrezione.

Le isole della Nuova Britannia sono uno degli ultimi luoghi in cui i riti di iniziazione tradizionali non hanno perduto ancora il loro fascino e il loro significato.

Un gruppo di uomini seminudi, con i volti coperti da grandi mascheroni di legno scolpito, balla al suono dei tamburi di fronte all'estuario di un fiume tropicale, sul quale si riflettono le nubi d'oro del tramonto. È la sera che precede la grande festa dell'iniziazione. Gli uomini mascherati appartengono ad una comunità di antichi pescatori che ora si dedicano all'agricoltura e abitano nell'interno, lungo l'alto corso dello stesso fiume. Sono scesi laggiù, alla foce, per risvegliare dal fondo del mare vicino lo spirito del dio pescecane, il mostruoso Manu Rerè, e condurlo poi il mattino seguente a suon di musica fino al villaggio.

La grande bocca spalancata del mostro marino è stata intanto innalzata tra le capanne, sullo spiazzo di terra battuta in cui avverrà la cerimonia. La bocca, coronata di denti aguzzi, è fatta di legno, corteccia, conchiglie, ed è stata dipinta con colori violenti.

Quando il suono dei tamburi che guidano lo spirito divino si comincia ad udire in lontananza, i ragazzetti in attesa della prova non possono trattenere un tremito di paura. Nei giorni precedenti hanno dovuto ascoltare dalla bocca degli anziani ogni sorta di racconti terrorizzanti ed oggi sono stati dipinti da capo a piedi con cenere e polvere di riso, come si dipingono i morti. Perché l'iniziazione simboleggia la morte definitiva degli anni dell'infanzia e la rinascita nella società degli adulti. Si tratta di un vero rito « di passaggio ». La scenografia volutamente sinistra, le maschere che danzano intorno alla grande bocca dentata, hanno lo scopo di mettere alla prova il coraggio dei futuri guerrieri e di imprimere profondamente il significato della cerimonia nella loro memoria.

Quando il momento è giunto, i ragazzi spaventati vengono afferrati con finta brutalità da alcuni adulti e gettati nelle fauci del dio che li divora simbolicamente; ma solo per restituirli - dall'altra parte - alla tribù, fatti ormai uomini da quel breve volo attraverso le soglie del mistero.

Anche la nostra società moderna ha mantenuto, a diversi livelli, il ricordo o il bisogno dei rituali di iniziazione. Ad esempio il battesimo cristiano, in cui il catecumeno discende nell'acqua e vi si « dissolve » per poter rinascere completamente « nuovo », è in se stesso un autentico rito di iniziazione.

L'iniziazione sancisce drammaticamente il passaggio da una classe d'età ad un'altra. Le classi d'età, presso tutte le culture tradizionali, rappresentano una fondamentale divisione che corre all'interno della società, articolandone ed orientandone i rapporti.

Bambini, giovani, adulti, uomini sposati, vecchi. Ogni classe ha i suoi simboli, i suoi compiti, i suoi riti, i suoi modelli di comportamento stereotipi. Se da un giovane guerriero la comunità si aspetta un carattere fiero e spavaldo, agli anziani invece richiede esempi di saggezza e riflessione.

L'INIZIAZIONE DI POLLICINO

Orfeo che scende nel regno dei morti e ritorna vivo tra gli uomini, Ercole che infrange le porte degli abissi infernali, Ulisse che vaga per anni con la sua nave nelle terre dell'Occidente, il paese dei morti... Il desiderio di conoscere cosa si cela al di là del breve arco dell'esistenza individuale, di fare ritorno da quel viaggio che è per eccellenza « senza ritorno », non emerge solo nei racconti della mitologia greca ma è diffuso tra molte culture, un po' dovunque sulla faccia della terra. Molti riti iniziatici riproducono simbolicamente il viaggio di un eroe mitico oltre le soglie della vita; una impresa ritenuta equivalente alla morte e alla rinascita rituale dell'iniziando.

Gli adulti di alcune tribù della Nuova Guinea usano portare i giovanetti per i quali è giunto il momento dell'iniziazione, nel cuore di una foresta, dove li abbandonano a se stessi. I ragazzi debbono cercare di sopravvivere e di trovare la speciale capanna dell'iniziazione, costruita da qualche parte, nel fitto dell'intrico vegetale che simboleggia il regno del caos e della morte. Quando finalmente raggiungeranno la capanna vi incontreranno altri adulti che insieme con lo stregone insegneranno loro i segreti della mitologia tribale. S probabile che alcune antichissime popolazioni europee abbiano praticato riti molto simili a questo. Il loro ricordo non ci è stato tramandato da fonti storiche, ma riemerge nelle favole del nostro folklore, in cui si narra, con molte varianti, la storia di Pollicino. Anche Pollicino e i suoi fratelli vengono condotti dal padre nel labirinto della foresta; anche a loro capita di esservi abbandonati. I bambini dopo molti vagabondaggi, incontrano una capannuccia, provvista dell'immancabile lumicino. Vi abitano orchi, streghe o vecchine assai esigenti; sono personaggi « magici » che minacciano la vita dei nuovi arrivati oppure li costringono a compiere una serie di imprese rischiose. In entrambi i casi si tratta di un « passaggio difficile », grazie al quale Pollicino e i suoi fratelli imparano a cavarsela anche nelle circostanze più difficili e maturano il loro carattere.

Quando finalmente i bambini fanno ritorno a casa, i genitori, che pure avevano cercato in tutti i modi di allontanarli, li accolgono con lacrime e feste. Questo contraddittorio atteggiamento può essere spiegato solo alla luce del rito dal quale la fiaba deriva. Se è illogico che i genitori agiscano così, è invece logico e naturale che la comunità riceva con gioia i ragazzi trasformati in adulti dalla prova iniziatica.

Cerchiamo di focalizzare la questione dei riti di iniziazione nei termini dell'attualità, anche se non sarà difficile riconoscere, nei limitati esempi proposti, le affinità che ne dimostrano l'essenza ancestrale ed universale.

VESTIRE È UN PO' MORIRE: NORME ESTETICHE DI INGRESSO AL GRUPPO

Nella nostra società i riti di iniziazione non sono istituzionalizzati, o meglio non offrono modalità visualizzate ed appariscenti pur nella loro esistenza.

All'ufficializzazione del rito iniziale, si preferisce una sorta di "spontaneismo indotto" quale "iniziazione all'iniziazione". In altri termini, non si concede all'adolescente la possibilità di inserirsi in un gruppo iniziale se questi non risponda preventivamente ad una serie di requisiti imposti per vie sociali (prevalentemente massmediali).

Chi si occupa di moda, sfrutta ad arte quella sotterranea ma sempre e variamente presente comunione tra abito e crudeltà, corpo e mortificazione, o per dirla in termini dichiaratamente "leopardiani", **moda e morte** (il *Dialogo della Moda e della Morte* è una delle *Operette morali* di Giacomo Leopardi). Commistione che sin da un decennio fa avevano ipotizzato alcuni pionieristici studi: ovvero "Moda, sesso e potere".

Effettivamente l'archetipo del corpo dolorosamente rivestito non riguarda semplicemente una moda culturale che nasce recentemente o una perversione sessuale di cui oggi tutti parlano. Da sempre il corpo è un territorio di negoziazione del potere, un ambito di costruzione di gerarchie che passano anche per la concezione della sessualità e per l'idea di erotismo connessa al vestire. Basti pensare al busto femminile tipico della moda ottocentesca, indumento di costrizione e contenzione del corpo, diventato però nell'immaginario del tempo un elemento di esaltazione delle forme e della sensualità.

I più recenti tacchi a spillo, altro "pericoloso" oggetto di culto feticista, sono stati adesso riediti nella moda delle scarpe con tacco a stiletto, vale a dire sorrette da un sottile parallelepipedo di almeno 7 cm privo della base larga dei tradizionali tacchi a spillo.

L'instabilità del corpo femminile oscillante su altezze stratosferiche sembrerebbe, ci dicono, esaltare la sua desiderabilità: ma il rischio che si corre - cadere e sfracellare al suolo quel bel corpo - può a sua volta accrescere la carica erotica? Insomma, l'idea di pericolo, a volte perfino di morte, accompagna la sensualità? E se sì, come si è reso possibile questo nella storia dei segni del nostro corpo, particolarmente di quelli del corpo femminile?

Il corpo in pericolo e gli oggetti o i segni "crudeli" di cui esso si riveste sembrano essere in pari misura investiti di desiderabilità, sia essa erotica, consumistica o sacrale. Le scarpe con lo stiletto e la punta stretta ci strizzano l'occhio maliziose e tentatrici.

Gli zatteroni alti fino a 20 cm sono stati per qualche stagione l'oggetto del desiderio di adolescenti incoscienti, tra le quali una giovane giapponese, Misayo Shimuzu, la cui prematura morte (estate del 2000), dovuta a trauma cranico, è stata imputata a una rovinosa caduta dall'alto delle sue calzature.

Vestire, insomma, è anche un po' morire oltre che soffrire? L'archetipo di questa immagine potrebbe essere il vestito di *mino* giapponese, un mantello di paglia fatto con un'erba dalle foglie lunghe e larghe detta appunto *mino*, che veniva anticamente usato dai contadini per ripararsi dalla pioggia. Nel XVII secolo, durante le rivolte contadine in Giappone, molti condannati vennero fatti bruciare fino a morire con questo "vestito" indosso a cui veniva dato fuoco.

Oggi il vestito di *mino*, cioè l'abito per cui si rischia la morte, può essere qualcosa di molto più banale, eppure investito di alto potere simbolico.

Una camicia con le maniche corte in Iran, ad esempio, come quella indossata da un giovane, reo di avere trasgredito la presunta regola islamica che impone di indossare maniche lunghe, e per questo ucciso lo scorso giugno a Teheran dagli integralisti.

O, drammaticamente, il burqua, una sorta di coperta totale, che i Talibani al potere in Afghanistan impongono oggi alle donne di indossare cancellando per giunta con la maglia l'intero volto. Donne lapidate per non averlo indossato o addirittura per avere accidentalmente mostrato un braccio: l'abito diventa qui non soltanto un simbolo, ma un vero e proprio strumento di morte del corpo e della propria dignità.

ESEMPI DI INIZIAZIONE ALL'INTERNO DEL GRUPPO

E che dire della debordante moda di quelle mortificazioni corporee masochiste che vanno dall'ormai inflazionato **piercing** alle pratiche di **scaring** e di **bruciature volutamente procurate sulla pelle**?

Gli adepti di queste pratiche mai accetterebbero che il termine "moda" venisse attribuito ai loro stili estremi. In questi sono certamente in gioco ancestrali riti di iniziazione e di decorazione del corpo connessi a costumi che da sempre e in varie parti del mondo gli esseri umani hanno seguito.

Ma non si può negare che in essi si celi oggi la vera e propria moda di auto-violentarsi quasi a voler esternare il concetto di "estetica sacrificale" introdotto di Eric Gans intitolata "Sacrificing Culture" descrive una situazione in cui le forme estetiche, pur rimanendo sacrificali, si sono evolute da caratteristica necessaria dell'organizzazione sociale ad elemento psicologico della condizione umana. Gans conclude che l'estetico sacrificale dell'arte è sostanzialmente esaurito come forza creativa e che il futuro appartiene alle simulazioni, alle realtà virtuali in cui lo spettatore svolge un ruolo parzialmente interattivo. La sua affermazione più significativa è che "Questa fine della capacità dell'arte di discriminare tra il sacrificale e l'antisacrificale non costituisce la fine dell'arte. Al contrario, essa libera l'estetico dal fine etico di giustificare il sacrificio". Il presente saggio si occupa principalmente delle conseguenze della liberazione dalla giustificazione etica del sacrificio.

Attraverso tutta la storia dell'arte abbiamo incontrato immagini di sangue, dalle rappresentazioni di animali feriti nelle pitture delle grotte di Lascaux passando per secoli di brutali immagini bibliche, per dipinti storici raffiguranti scene di guerra, fino agli innumerevoli film di guerra, orrore e violenza. Ora il sangue è all'esterno della tela, all'esterno dello schermo, e qualche volta letteralmente ce lo troviamo in faccia. Non è un caso che questa sostanza abbia affascinato gli artisti nel corso della storia. Perché il sangue esercita fascino; esso rappresenta simultaneamente la purezza e l'impurezza, il sacro e il profano, la vita e la morte.

Ci sono molte manifestazioni di quell'estetico che si manifesta nel sangue e nella carne. Gli esempi più familiari sono sotto gli occhi di tutti nella grande popolarità delle pratiche come tatuaggio, *piercing*, *branding*, modificazioni del corpo. Queste pratiche costituiscono i prerequisiti di base per entrare nei mondi dei *Modern Primitives*, della *Vampire Culture*, e del Feticismo. Queste subculture altamente ritualizzate si sono sviluppate a partire da generi estetici diversi, quali l'*Happening*, la *Body Art*, la *Performance*, la *Ritual Art*, il *Gothic Movement*, e Hollywood. In origine l'obiettivo degli artisti che facevano riferimento a questi filoni era la trasformazione personale, ed essi tentavano di recuperare lo spirituale. Ne risultarono forme non convenzionali del sacro, manifestate in un'arte che attaccava valori fondamentali della cultura occidentale, provocando la censura a molti livelli della società. Cominciò la guerra della cultura

TABAGISMO: COME SI INSTAURA E COME SI MANTIENE LA DIPENDENZA DA FUMO

Nel nostro paese ogni anno il fumo di sigaretta causa tra 75000 e 90000 morti, di cui 35000 per cancro, 10000 per malattie respiratorie croniche, 30000-50000 per malattie cardiovascolari.

Ogni 1000 fumatori 250 muoiono prematuramente per motivi legati al fumo. Molti fumatori di vecchia data presentano sintomi fastidiosi e si ammalano più frequentemente dei non fumatori. Ne consegue che il costo socio economico è considerevole, sia come perdita di giornate lavorative sia come ingenti spese sanitarie.

Se fortunatamente la percentuale di fumatori maschi adulti in Italia è scesa costantemente negli ultimi decenni, la percentuale di donne che fuma è purtroppo cresciuta dal 17% al 27%. Anche fra gli adolescenti la tendenza al fumo è in crescita, in particolare nelle ragazze. Questa pericolosa tendenza, non ostante le dispendiose campagne pubblicitarie antifumo e gli investimenti miliardari su interventi preventivi, è stata osservata non solo in Italia ma anche in altri paesi.

Secondo la mia esperienza clinica con centinaia di fumatori che, a parole, si dichiaravano pronti a smettere, disassuefarsi dal fumo è molto difficile, mentre iniziarsi alla sigaretta e mantenere poi nel tempo l'abitudine a fumare costituisce un facile percorso percorribile da chiunque. Quali sono le tappe ed i meccanismi sottesi al percorso perverso per diventare fumatori? E' quello che cercherò di spiegare in queste pagine, risultato di una esperienza clinica come pioniere in Italia della psicoterapia antitabagica multimediale.

Nella maggior parte delle persone il primo contatto con la sigaretta avviene durante il periodo adolescenziale quando all'interno del gruppo dei coetanei (le tradizionali compagnie) si sperimentano nuovi comportamenti. Solitamente la compagnia raggruppa, elitariamente, ragazzi che accettano e si adeguano alle tacite regole implicite, condivise dal nucleo originario dei primi aderenti. Pertanto entrare in una compagnia e rimanerci, in virtù dell'approvazione degli altri membri, dipende dal grado di tacita adeguazione alle abitudini vigenti. Se, come spesso succede, una delle abitudini dei membri di una certa compagnia è quella di fumare, con probabilità vi si assoceranno quei ragazzi che, desiderosi di farne parte, si adegueranno iniziando a fumare. Secondo la psicologia sociale l'omogeneità dei comportamenti (tendenza a fumare compresa) che solitamente si riscontra nelle varie compagnie adolescenziali viene spiegata in primo luogo dalla pressione psicologica del gruppo in direzione del conformismo tale da indurre l'omogeneità comportamentale tra i componenti del gruppo stesso. Inoltre i nuovi entrati in una compagnia assumono gli atteggiamenti del gruppo come mezzo per guadagnarsi l'accettazione da parte dei membri tanto che il bisogno dell'appartenenza ad un determinato gruppo risulta più forte degli eventuali disagi subiti (per esempio gli effetti spiacevoli delle prime sigarette) per farne parte.

Anche se una delle caratteristiche predominanti dei membri della compagnia di appartenenza non è proprio quella di fumare sigarette il gruppo comunque favorisce nell'adolescente l'acquisizione di nuove abitudini. Ciò rientra in un processo di iniziazione costituito da prove comportamentali e sperimentazioni all'interno del gruppo talvolta effettuate come un rito (rito di iniziazione) e che possono anche comportare sperimentazioni audaci e trasgressive con dolore e sofferenza come certe "prove di coraggio" all'interno delle caserme o certe iniziazioni sessuali in ambito goliardico. Iniziare a fumare rientra in tali "riti" attraverso cui ci si aspetta una crescita personale verso il mondo degli adulti come quel prezzo da pagare per diventare grandi.

Per quanto riguarda le ragazze e le donne, gioca un ruolo importante anche un altro fattore. La preoccupazione di essere sovrappeso, quindi non essere fisicamente accettate, è indubbiamente molto più presente fra le donne che fra gli uomini. Questa preoccupazione si esprime spesso in una dieta, per cui la maggior parte delle ragazze si sottoporrà a una dieta dimagrante almeno una volta negli anni della scuola media superiore. Poiché il fumo viene di solito associato a un corpo più snello (per motivi che non sono ancora chiari), nelle donne un'efficace motivazione a fumare è indubbiamente il controllo del peso. Basta dare un'occhiata agli annunci pubblicitari sui giornali americani per vedere che le case produttrici di sigarette cercano di fare leva su questa preoccupazione confezionando le sigarette in scatole piccole e sottili e dando ai loro prodotti nomi suggestivi come Slim Line [linea sottile]. Queste dinamiche stanno modificando lo schema secondo cui fra i fumatori ci sono sempre stati più maschi che femmine.

Non è necessario appartenere ad un gruppo, al cui interno vige l'abitudine di fumare, per iniziarsi al fumo. Anche i gruppi a cui non si appartiene possono determinare lo sviluppo di nuovi comportamenti. Sono questi i cosiddetti "gruppi di riferimento" per il ragazzo che aspira ad appartenervi e con questi si identifica e cerca quindi di assumere quei comportamenti (compreso anche il fumare) che riscontra nella maggior parte dei membri di quel tale gruppo cui, in tanti casi, non aderirà mai. Analogamente condizionano i comportamenti, favorendo la nascita di abitudini, positive o dannose che siano, i modelli di riferimento consistenti spesso in personaggi proposti dalla cinematografia. Si pensi soltanto al fascino allora esercitato su

milioni di attuali fumatori dal mitico Humphrey Bogart, con la perenne sigaretta appesa al labbro come seducente modello di indipendenza e dominio.

Se si inizia a fumare per imitazione di modelli trovati all'interno del proprio gruppo di appartenenza o distanti dal proprio mondo esperienziale come quelli offerti dal cinema e dalla Tv, il comportamento di fumare si apprende e si mantiene stabilmente tramite i meccanismi psicologici del condizionamento operante. Se in presenza di un determinato stimolo discriminativo il fumare produce conseguenze rinforzanti, cioè instaura una condizione positiva o piacevole oppure attenua una condizione negativa, in futuro la risposta comportamentale di fumare diventerà sempre più frequente per l'aspettativa di una conseguenza favorevole, quando si ripresenterà lo stesso stimolo e si stabilizzerà nel repertorio comportamentale della persona. Gli stimoli discriminativi per la risposta di fumare possono essere di ordine situazionale (ad es. pressione del gruppo), sociale (ad es. esclusione sociale), cognitivo (ad es. senso di inefficacia), emozionale (ad es. ansia o depressione) o fisiologico (ad es. sintomi da astinenza), e spesso svolgono anche la funzione di impulsi. Pertanto se accendo una sigaretta su sollecitazione dei summenzionati stimoli e alla prima boccata di sigaretta seguono rispettivamente gratificazione ed approvazione sociale, sicurezza ed efficacia personale, calma, quando prima ero nervoso, eccitamento e concentrazione, quando prima ero depresso e deconcentrato, allora ricorrerò sempre più alla sigaretta per l'aspettativa dei suoi effetti positivi (contingenze rinforzanti)

Una volta instaurata l'abitudine a fumare si parla di dipendenza psicologica (v. Paolo Zucconi, *Fumatore o Tabagista?* Diagnosi & Terapia N°4/1998, p. 9) quando il soggetto non riesce ad attivare determinati comportamenti senza l'ausilio della sigaretta tanto che si convince che determinate azioni (come ad esempio studiare, sostenere esami, concentrarsi, fare certe richieste o incontrarsi con qualcuno) riescono solo fumando. Poiché il fumare è strettamente legato alle contingenze di apprendimento, può evolvere nel corso degli anni in modi assai diversi: così che in una fase successiva quando si è instaurata la dipendenza fisiologica da nicotina (v. Paolo Zucconi, *Fumatore o Tabagista?* Diagnosi & Terapia N°4/1998, p. 9), si continua poi a fumare per l'aspettativa favorevole ed immediata dell'alleviamento dei sintomi astinenziali.

Dr. Paolo G. Zucconi
Clinica di Neuropsicologia e Psicoterapia Udine

I GIOVANI E LE NUOVE DROGHE: MODA, FESTA, EVASIONE DEL QUOTIDIANO

Quello che mi chiedete di assolvere, con questo mio intervento , è un compito decisamente arduo. Descrivere il mondo giovanile e il suo rapporto con le droghe si presta molto facilmente a riduzioni, schematizzazioni, divisioni in tipi che ricordano da vicino i caratteri della commedia nuova di Menandro, o i personaggi dei film di Verdone, ma che sono piuttosto difforni dalla realtà.

Tuttavia, credo che in questo caso sia necessario alla vostra discussione introdurre alcuni criteri di classificazione, premettendo che essi nascono da una mia osservazione diretta del mondo giovanile, che è sicuramente più "reale" delle statistiche, perché di quel mondo io faccio parte, ma anche sicuramente parziale e quindi forse poco attendibile.

Credo che sia importante perché spesso si ha così tanta paura di classificare che si fa di tutta l'erba un fascio, rendendo la nostra azione politica solo parzialmente efficace. Il primo criterio che ci dovrebbe guidare nella diversificazione, all'interno di questo mondo complesso, sia il tipo di droga assunta: il consumatore di ecstasy è profondamente diverso da quello che consuma hashish, per cultura, provenienza sociale ed interessi, così come lo è il consumatore di eroina da quello di cocaina.

Accantoniamo per un attimo la descrizione del ragazzo che si fuma le canne, perché è decisamente un mondo più composito, anche se i danni fisici sono minori. Il ragazzo che assume l'ecstasy lo fa prevalentemente in discoteca, luogo da lui amato e frequentato con regolarità; ricerca un completo stordimento dei sensi, un modo per bastarsi, nella solitudine di uno spazio che spesso, invece di aggregare, disgrega; ricerca lo "sballo" che altro non è che una dilatazione nella percezione della realtà, così grande da non sentire più niente.

Il ragazzo che si fa l'eroina, proviene normalmente da un contesto in cui intravede pochissime opportunità; si fa perché si sente inadeguato e triste, perché ha paura del mondo e della vita; ricerca solo un buco nero, una coperta di Linus sotto cui coprirsi dalla testa ai piedi.

Il giovane che sniffa la cocaina è sicuramente ricco, e proviene spesso da famiglie di media e buona cultura: la cocaina costa troppo per essere alla portata di tutti, e non lascia segni particolarmente visibili; la scelgono perché hanno il culto dell'immagine: vestiti alla moda, vogliono essere belli, anche se completamente fatti. Credo che sniffino per noia, ma a dire la verità non ho mai frequentato molto queste persone e non li conosco granché.

Per quanto riguarda l'hashish, marijuana e affini, penso che siano state fumate da tutti i ragazzi almeno una volta nella vita. Si fuma per i motivi più disparati: normalmente si fuma in gruppo, quindi si fuma per aggregazione; altre volte è "tanto per provare", visto che non ha particolari controindicazioni fisiche, perché "lo fanno tutti", insomma. io credo che sia un problema in determinati casi, e che per il resto sia solo un modo di stare insieme, esattamente come bere una birra o mangiare una pizza il sabato sera.

Questo mio ultimo punto mi porta ad introdurre un secondo criterio di diversificazione, quello tra consumatore occasionale, e consumatore assiduo di una determinata sostanza. Per la prima, scusate il termine, categoria, credo che ci sia poco da fare: deriva da un'innata curiosità, per cui a poco valgono le prediche, le minacce o la presentazione dei rischi; è come una tentazione, come la mela del paradiso terrestre: o si fa in modo che non ci sia, o si può solo sperare che non venga colta.

Assumere droghe in maniera continuativa, evidenzia comunque un problema, anche se si tratta di droghe così dette "leggere". Il ragazzo che si fuma 15 canne al giorno, forse preferisce il sapore dell'erba a quello del tabacco, ma può essere che lo faccia perché ha bisogno di quelle canne per stare bene e questo è senza dubbio un problema.

Questi sono i due criteri di classificazione che ritengo debbano essere tenuti presenti, anche se non ci dobbiamo, né dobbiamo mai scordare che ogni persona è diversissima dall'altra, e quindi assai difficile da incasellare.

Prima di concludere, una considerazione ed una proposta che spero possano aiutarvi. La considerazione, a mio avviso fondamentale, è che i giovani a questa età si sentono invincibile e invulnerabili. Le politiche che mirano alla prevenzione, attraverso la presentazione dei rischi, sono importanti ma quasi del tutto inefficaci; è come il discorso dei rapporti sessuali non protetti, ed il rischio dell'AIDS: tutti conoscono cos'è questa malattia, e i danni che provoca, ma ancora troppo pochi usano il preservativo, convinti che non possa capitare a loro.

Da questa breve considerazione, la proposta: insegniamo loro i modi alternativi di stare insieme, che non comprendono le droghe; modi e spazi che gli appartengono, vicini alla loro cultura, alla loro sensibilità, al loro mondo. Per fare questo dobbiamo smettere di bacchettare, e mettersi in ascolto, capire le loro esigenze e dare loro una risposta; per tornare all'esempio di prima, smettiamo di dire che non si fa l'amore senza preservativo perché altrimenti si muore, e convinciamoli che fare l'amore con il preservativo è più bello, perché c'è più amore e rispetto per se stessi e per gli altri.

GIULIA PERUZZI

Presidente della Rete Regionale degli Studenti Toscani "Studenti. Net"

«Giovane apprendista della vita» l'adolescente vi si avventura in modo maldestro. Le sue caratteristiche sono: slancio, azione, impetuosità.

Comincia a fantasticare: scopre il suo «IO»

Si paragona a coloro che gli sono vicini. Scopre il concetto del tempo e comincia a fare progetti per l'avvenire. La scoperta del futuro e del passato lo porta a «fare il punto» della situazione; è il periodo del diario intimo. La rivelazione del suo «io» non può che sconvolgere l'adolescente; egli si esplora mentalmente, si osserva, si esamina, si isola. Cerca prima di tutto di capire ciò che gli succede; cerca cioè di analizzarsi. Impastoiato nel guazzabuglio delle contraddizioni interiori, cerca ardentemente un affetto ed una direzione che possano aiutarlo a vedere più chiaro. La sua immaginazione divaga, un po' stordita, non sapendo da dove cominciare, né per quale verso prendere il vasto mondo.

Altra scoperta importante: i valori spirituali! È il periodo delle crisi psicologiche e morali. L'adolescente si preoccupa del bene, del bello, del vero. Si lancia in discussioni a volte accanite, che spesso somigliano ad un « the delle cinque »! Lo consuma la sete dell'assoluto.

È un irriducibile ragionatore che afferma categoricamente ciò, che ignora, e non tiene assolutamente conto delle contingenze.

Se il suo « io » lo rende perplesso, è naturale che provi ad affrancarsi da se stesso. Cerca simpatie, sostegni, dirigendosi lentamente verso l'amicizia e l'amore.

È il periodo chiamato « stadio della liberazione di sé ».

Da una parte il vulcano si accende: compaiono le grandi passioni, scatenate, dolorose, cieche. Anche le avversioni accanite. L'adolescente prova attaccamenti esclusivisti, gelosi, ombrosi. Cerca spesso l'amicizia di qualcuno più giovane, che gli permetta di meglio affermarsi; succede a volte che si dedichi anima e corpo ad un adulto che ammira: professore, letterato, scrittore. Alcuni professori sono oggetto, da parte dei liceali, di cieca predilezione, che spesso passa la misura normale.

Dall'altro lato alza le bandiere della ribellione contro le « vecchie barbe », contro i « cadenti », contro i valori prestabiliti, le regole sociali, la morale tradizionale.

C'è anche la ribellione (latente o aperta) contro la famiglia, cosa che fa impazzire gli educatori. Continuano le stranezze: l'adolescente tiene inverosimili discorsi, schiamazza, scandalizza, deride padre e madre e società; fa parte di « bande » che hanno i loro clubs ed i loro codici segreti.

IL GRUPPO

***Lo psicanalista David Meghnagi, con gli studenti del liceo classico "Aristofane",
il 29 gennaio 2001 a "Rai Educational"***

STUDENTESSA: Benvenuti al Liceo *Aristofane* di Roma. Oggi siamo qui per parlare del gruppo ed abbiamo invitato lo psicoanalista David Meghnagi, che ringraziamo per essere venuto. Introduciamo l'argomento con una scheda filmata.

La nostra epoca, che celebra il trionfo dell'individualismo, spesso trova nel gruppo un protagonista negativo. La cronaca abbonda di notizie che riferiscono di gesti criminali perpetrati da grupio di amici. Atti violenti che colpiscono per la loro apparente gratuità e incoscienza. È troppo semplicistico e generico ricondurre questi comportamenti alla crisi dei valori e ai vuoti che le società occidentali, opulente e contraddittorie, non riescono a colmare. Certamente il gruppo offre sicurezza e garantisce un'identità che altrove non viene evidentemente riconosciuta. Il gruppo si definisce in prima istanza per opposizione. Il "noi" si contrappone a tutti gli altri, che molto più spesso sono dei nemici dichiarati, funzionali all'esistenza stessa del gruppo. In questi casi il gruppo arriva a rappresentare per un individuo una realtà assoluta e totalizzante, in cui vengono accettate le regole diverse da quelle della società. In alcune azioni non vi è nemmeno una vera consapevolezza di infrangere la legge oppure di violare la vita umana. Ma in base a quali dinamiche psichiche un individuo arriva a misconoscere in modo così radicale la legittimità delle norme etiche e giuridiche che pure gli appartengono? Naturalmente questo non è l'unico esito del vivere in gruppo, che rappresenta, soprattutto nella fase adolescenziale, un passaggio decisivo nella costruzione di un individuo. Nella vita di gruppo ogni ragazzo si confronta con gli altri e ha modo di definirsi, imparando a uscire dal proprio orizzonte familiare e a mediare tra se stesso e il resto della società. Lavorare a un progetto comune o condividere un ideale fa scoprire valori e sentimenti importanti. Ma quando quest'esperienza di vita collettiva apre una finestra sul mondo e quando si trasforma nella negazione dell'altro?

STUDENTESSA: Vorrei iniziare con questa domanda: da che cosa è data l'identità di un gruppo? E come si costruisce l'identità di un gruppo in rapporto a quella dell'individuo?

MEGHNAGI: Intanto bisogna dire che l'umanità è sempre vissuta in gruppo. Nella storia della filogenesi e anche nella storia più recente, noi vediamo che gli esseri umani crescono sempre in piccoli gruppi. Anzi, fondamentalmente l'umanità per lungo tempo è vissuta in piccoli gruppi cristallizzati, con una loro cultura e una loro dinamica interna. Quindi, la vita umana non è pensabile assolutamente al di fuori di una dimensione di gruppo. Al punto che oggi gli studiosi, gli scienziati che si occupano di questa tematica, riconoscono la dimensione "gruppale" come una dimensione intrapsichica, nel senso che, come esseri individuali, alberghiamo dentro di noi una dimensione gruppale, di cui abbiamo assolutamente bisogno. Allora il problema è che cosa significa la dimensione gruppale all'interno della psiche umana. E qui gli psicoanalisti hanno introdotto la nozione di "fantasma" di gruppo, nel senso che nei piccoli gruppi, come in quelli più ampi, ci sono dimensioni fantasmatiche, chiamate "assunti di base", che sono le dinamiche più inconsce che scoppiano quando il gruppo perde la sua funzione elaborativa. E allora ci sono l'assunto di base di attacco e fuga, l'assunto di base di accoppiamento e l'assunto di base di dipendenza. I tre assunti riflettono una dimensione inconscia gruppale. Vedremo più avanti di che cosa si tratta. Poi invece c'è il gruppo di lavoro. Ad esempio il nostro, quello che c'è questa mattina, qui, insieme. Noi stiamo riflettendo sulla dinamica di gruppo, stiamo riflettendo insieme su che cosa significa vivere in gruppo, su che cosa accade dentro il gruppo. Anche la psicoanalisi di gruppo, come psicoterapia, fa fondamentalmente un'attività analoga a quella che facciamo, anche se di diverso tipo. Cioè il gruppo si riunisce per riflettere sui suoi fantasmi. Noi siamo invece qui come gruppo di lavoro per riflettere sulle dinamiche di gruppo. Per questo siamo, come dire, relativamente strutturati, interagiamo l'uno con l'altro. Anche la composizione del gruppo, il modo in cui è strutturata la sala. Ad esempio, la nostra sala: chi ha studiato la sala sicuramente ha una nozione di dinamica di gruppo. Se avessimo una sala in cui io sto di qua e Voi state di là, già la nostra dinamica verrebbe fortemente impoverita. Invece in questo caso c'è una permanente interazione, per cui mi arrivano stimoli sensoriali, psicologici, da parte di tutti coloro con i quali io interagisco, inconsciamente e coscientemente. Quindi, dobbiamo sfatare l'idea che il gruppo sia qualche cosa che viene dall'esterno rispetto all'individuo. L'individuo alberga in sé una dimensione gruppale. Anche la vita di coppia è una vita gruppale, anche la vita tra due persone è uno specifico modo di vivere la vita di gruppo. E questo ci aiuta a capire gli assunti di base su cui tornerò tra un po', perché è un concetto fortemente complesso e difficile, che ci permette anche di cogliere la differenza che esiste tra il gruppo di lavoro, cioè riunito per fare delle cose insieme, e un gruppo dove invece la funzione lavorativa viene persa, per cui la gente regredisce nel gruppo di dipendenza e affida a qualcuno la gestione della vita e della dinamica del gruppo - come succede appunto nei gruppi regressivi, dove ci sono dei capi dominanti e delle persone che hanno perso completamente la capacità di autonomia. Nel gruppo di attacco e fuga tutto il mondo è vissuto come nemico, e chiunque all'interno del gruppo mette in discussione il valore confermato dal gruppo viene percepito come nemico interno, per cui deve essere eliminato, cacciato via. Come succede, talvolta, nei gruppi adolescenziali o nella cultura del branco. Nel gruppo di accoppiamento, invece, quando è in atto la dinamica di accoppiamento dentro il gruppo, c'è come una speranza messianica, cioè qualcuno che deve cambiare le cose. Questo si vede anche in politica, quando c'è un leader, o un'idea nuova; quando emerge qualcuno o qualcosa all'interno del gruppo, a cui si affida questa funzione salvifica. Ecco, queste microdinamiche gruppali sono permanentemente operanti. Cioè nella vita di tutti i giorni, dentro la scuola, dentro la famiglia, dentro la classe, anche qui, sono operanti. Soltanto che in questo momento, siccome domina il gruppo di lavoro, sono, come dire, messi sotto controllo. Però possono emergere.

STUDENTESSA: Secondo Lei l'esigenza di appartenere a un gruppo è insita nell'uomo - quindi nasce dall'istinto - oppure vi è una rielaborazione razionale?

MEGHNAGI: È insita nell'essere umano. L'essere umano non può vivere senza gruppo, anche quando è solo. Prendiamo un carcerato, un esiliato politico, oppure un monaco che vive in un monastero: una persona che ha deciso di vivere in totale solitudine non è detto che non stia vivendo una dimensione gruppale. Il solo fatto che comunichi, anche in maniera immaginaria, quando scrive, presuppone una funzione destinataria al suo interno. Quindi dobbiamo sfatare l'idea che ci sia una contrapposizione assoluta. Il problema è di capire che cos'è il gruppo di lavoro. La nostra mente è strutturata per il gruppo di lavoro. Cioè noi, se non abbiamo delle

funzioni, stiamo male. Prendiamo una classe di lavoro, per esempio la scuola. Se il professore è disattento, se non è in grado di attivare l'attenzione dei suoi studenti, la classe comincia a perdere attenzione, le persone cominciano a fare quello che vogliono, si mettono in moto dinamiche gruppali fantasmatiche, cioè da assunto di base. Quando invece c'è un docente in grado di coinvolgere nel lavoro la classe, creando nuove attività creative, le persone stanno bene insieme, non diventano violente. Gli esseri umani hanno bisogno di cooperare continuamente. Nel gruppo di lavoro vengono valorizzate tutte le funzioni di capacità dell'individuo. E quindi un buon rapporto gruppale è il presupposto per una buona vita individuale. Cioè, se l'individuo si è completamente, come dire, identificato con la vita di gruppo, senza una sua vita privata, senza una sua dimensione privata che abbia un suo valore, vuol dire che qualcosa non funziona. Ci sono anche parecchie persone che non riescono a fare altro che vivere in gruppo. Ecco, questa è una situazione regressiva. Ma questo non ha nulla a che vedere con la svalutazione del gruppo. Noi abbiamo bisogno di creare una sana vita gruppale per i giovani, creando occasioni d'incontro in cui si facciano delle cose creative. Io lo vedo anche all'università con i miei studenti. Quando vedo giovani che perdono il loro tempo per le scale, mi chiedo: "Che cos'è mancato nella struttura?" Oppure: "Che cosa manca ancora dentro queste persone che scatti per far nascere il bisogno di fare delle cose e quindi di rendere la vita piacevole?" Perché quando c'è interazione, quando si costruisce insieme, c'è una vita piacevole. A proposito degli assunti di base, si nota una cosa molto interessante: tutte le società sono terrorizzate da una situazione in cui dominino gli assunti di base, perché è come se l'inconscio prendesse il sopravvento sulla vita. E quindi avvengono situazioni difficili, la gente diventa violenta o diventa paralizzata e incapace di pensare, oppure pensa che debba arrivare qualche cosa che cambierà il mondo in maniera meravigliosa, mentre il mondo si cambia giorno dopo giorno, concretamente, quotidianamente. Ecco, le società, anche le microsocietà, gestiscono gli assunti di base. Ad esempio la religione tendenzialmente gestisce l'assunto di base della dipendenza. Ci si rivolge a una divinità, e quindi tutto il clero è proposto alla gestione di questa funzione psichica interna; per cui in tutte le società esistono meccanismi di questo tipo, al di là delle religioni storiche. L'esercito e la polizia gestiscono l'assunto di base di attacco e fuga. Immaginate che cosa può accadere in una società in cui di colpo non c'è la polizia o l'esercito. Non c'è più nessuna legge che tuteli nessuno. Ecco che emergono gli assunti di base, di attacco e fuga: ciascuno si arma, ciascuno vuole farsi giustizia da sé. Quindi la società precipita nel caos, nella violenza più diffusa, finché non arriva qualcuno che dice: "Ma non è meglio delegare a qualcuno l'ordine?". Ovviamente questo qualcuno deve essere controllato a sua volta perché anche coloro che gestiscono gli assunti di base di attacco e fuga impazziscono - come succede nelle società militarizzate, ad esempio. Lo stesso vale anche per l'assunto di base di accoppiamento. Le istituzioni universitarie scientifiche gestiscono l'assunto di base di accoppiamento, la speranza che una società possa riprodursi. Anche la famiglia è un gruppo di lavoro che gestisce l'assunto di base di accoppiamento. Tutti i genitori sperano che i loro figli facciano quello che loro non hanno fatto. Talvolta investono nei loro bambini tutte le loro speranze non realizzate. Talvolta si creano disturbi di assunto di base di accoppiamento anche dentro le famiglie. Vedete come questi meccanismi sono all'opera sempre.

. STUDENTESSA: Secondo Lei, la famiglia è un tipo particolare di gruppo oppure rappresenta il vero e proprio modello del gruppo?

MEGHANGI: No. È un tipo particolare di gruppo. Non può essere l'unico gruppo in cui viviamo. Infatti, se una persona fosse, come dire, identificata con la sua vita familiare senza una vita sociale altrettanto importante, dovremmo convenire che c'è qualcosa che non funziona nella sua mente e nella sua vita, che c'è un elemento di impoverimento della sua vita affettiva. Le famiglie si ripiegano su se stesse quando non c'è una comunicazione con l'esterno. La famiglia sostanzialmente è un gruppo specializzato. È un gruppo specializzato per allevare i bambini, ad esempio. Se lo vedessimo in questo modo potremmo cogliere l'importanza di quest'istituzione, perché nel corso della storia dell'umanità ha assunto un ruolo così significativo. Perché ogni società deve in qualche modo gestire questo processo della sua riproduzione e della speranza insita nella riproduzione. Questo è molto importante, perché i genitori, la madre da una parte, il papà dall'altra, sono, in un qualche modo, dentro una struttura più ampia, delle molecole gruppali che gestiscono questo assunto di base. Questo spiega perché anche la famiglia ha avuto un ruolo così importante nell'umanità. Poi naturalmente ci sono modelli familiari diversi. Non è necessariamente un assunto dire che un particolare tipo di famiglia è il modello che deve prevalere per sempre nella storia

dell'umanità. Ogni società si dà i suoi modelli di gestione familiare, ma se noi andassimo a studiare anche le tribù più antiche dell'umanità, le popolazioni tra virgolette "più primitive", le società meno complesse, per arrivare alle nostre, ci accorgeremmo sempre che questa gestione del processo è necessariamente presente, senza la quale non sarebbe possibile sognare insieme un futuro diverso. Lo vedete anche nella dinamica di gruppo: se prendiamo una classe piccola, per esempio un gruppo di lavoro dentro un'università composto intorno alle trenta persone, c'è come un controllo gruppale contro gli assunti di base. Il fatto che all'interno del gruppo due persone abbiano una relazione privata è guardato con sospetto. La legge prevede anche alcune regole al riguardo, quando per esempio ci sono dei concorsi universitari o dei concorsi pubblici in cui si prevede che il parente non possa essere presente nella commissione giudicante. All'interno di un gruppo ristretto, se ci sono due persone che hanno un rapporto affettivo, vengono guardate con sospetto. Ecco, lì c'è una reazione contro il gruppo di accoppiamento. Se il gruppo si amplia, se diventano per esempio cento persone, c'è invece un meccanismo di anomia. E allora succede che gli assunti di base si mettono in moto. Nascono le coppie. Le persone stanno bene affettivamente. Mentre in un gruppo di cinque persone la dinamica è diversa. Sarebbe interessante introdurre questi aspetti della dinamica di gruppo nell'autoriflessione che le istituzioni hanno di se stesse, perché spiegano spesso le dinamiche del malessere. Io ne ho attraversate tante nella mia vita, avendo lavorato nelle istituzioni. Percepisco immediatamente la dinamica del malessere che si mette in moto a causa di questi dinamismi profondi. Il problema è di avere una maggiore consapevolezza, sapere che fanno parte della nostra vita e imparare a convivervi meglio.

STUDENTESSA: Perché è soprattutto nell'adolescenza che si sente l'esigenza di vivere in gruppo? Perché si è meno autonomi o perché ci sono altre spiegazioni?

MEGHNAGI: Ma l'adolescenza è una tappa fondamentale nella vita. Quella che avviene è una rivoluzione psichica. Nell'organismo c'è anche una rivoluzione biologica. Spesso i genitori non se ne accorgono perché sono abituati a rappresentarsi i propri figli come eternamente piccoli, così anche loro possono sentirsi più giovani. Il tempo passa, la vita si consuma, si vedono i segni sul corpo: e quindi immaginare i propri figli più piccoli, talvolta, aiuta in maniera fantasmatica i genitori, che hanno paura essi stessi di invecchiare, a sentirsi più giovani; ma è un aspetto talvolta pericoloso. Che cosa succede nell'adolescenza? Intanto a partire dai dodici, tredici anni avviene una grande rivoluzione biologica: c'è una maturazione sessuale nei bambini, che diventano ragazzi. Anche nelle culture più antiche ci sono dei riti di iniziazione, attraverso i quali il ragazzo è considerato come giunto all'età maggiore, verso i dodici, tredici anni. Anche le culture religiose prevedono riti di iniziazione. Anche le bambine, a dodici anni, hanno le mestruazioni, diventano femmine - nel senso di adulte - percepiscono all'interno del loro organismo dei grandi mutamenti che creano inquietudine, angoscia. Quindi il gruppo adolescenziale si presenta come un sostituto della famiglia: il bambino, che diventa adolescente, comincia a emanciparsi e, per emanciparsi, ha bisogno di lottare; si scontra con tutte le identificazioni che si è costruito nel corso dell'infanzia, sviluppa una sua lotta interiore, che ha come sfondo il processo di individuazione, la nascita di un'individualità formata: dunque di un adulto. Questo è un periodo favoloso nella vita degli adolescenti, che lascia un segno; e come educatori, come docenti, come genitori abbiamo delle grandi responsabilità nei loro confronti. L'adolescente cerca nel gruppo una struttura più ampia che funga da palestra per la sua costruzione; per cui io mi preoccuperei qualora un adolescente non avesse una vita di gruppo, se visse isolato, se non avesse un amico. Ecco, questi sono segni molto importanti. La vita dell'adolescente è una vita esplosiva e implosiva. Questo spiega perché i giovani sono anche contestatori. È un fatto di creatività! Stanno vivendo, sul piano culturale e sociale, un'esperienza di cambiamento immane, dopo la quale c'è la vita adulta. Ora nelle nostre società industrializzate, avanzate dal punto di vista economico, questo tipo di percorso vitale si è come allungato, nel senso che l'adolescenza si è prolungata. E quindi ne abbiamo anche un'esperienza più duratura, più lunga nel tempo, mentre in altre società, dove le risorse erano più povere, spesso il processo era come compresso nel tempo, per cui a diciotto, diciannove anni si entrava nella vita adulta. Questo passaggio alla vita adulta comporta la costruzione di una vita più individualizzata, dove le esperienze del gruppo, vissute nel periodo della adolescenza, restano come un ricordo formativo estremamente importante.

STUDENTESSA: Nella scheda filmata abbiamo visto che un gruppo si costituisce in prima istanza per opposizione. Dunque un gruppo, per avere una propria identità, sia in senso

negativo sia in senso positivo, spesso deve avere un nemico da combattere. Come mai bisogna avere qualcosa o qualcuno a cui opporsi perché un gruppo attivi la propria identità?

MEGHNAGI: Lei ha colto un problema fondamentale. Le sono grato di sollevare questa questione, perché noi abbiamo una visione idilliaca dell'essere umano; il quale invece alberga in sé impulsi distruttivi e aggressivi. Non dobbiamo immaginarci l'essere umano come un essere meraviglioso. Del resto basta vedere la storia dell'umanità per rendersene conto. Noi abbiamo nell'inconscio dei dinamismi aggressivi distruttivi, che talvolta non sono adeguatamente elaborati. Ora, il gruppo si costituisce sempre per identificazione dall'interno, ma questo comporta sempre qualcuno che sta fuori. Se nel gruppo domina l'assunto di base di attacco e fuga, chiaramente l'esterno è percepito tutto come nemico e come ostile. Se il gruppo è aperto ed è maturo, se è culturalmente evoluto, riesce invece a interagire con l'esterno in maniera positiva. Questo lo si vede anche nella psicologia individuale in relazione al gruppo. Cioè l'individuo costruisce la propria identità per opposizione e per identificazione. Facciamo l'esempio di un ragazzo che sviluppa attività microcriminali nella prima infanzia - che comincia a rubare, che picchia i suoi amici: se questa immagine di sé viene fissata dal mondo adulto come un'immagine che spiega quel bambino, c'è il rischio che quel bambino ci si identifichi per opposizione, che non si liberi più di quell'immagine. Lo stesso succede anche per i gruppi adolescenziali, che sfogano nel branco la loro aggressività. Se noi li fissiamo in quel processo di identificazione, rischiamo di confermare al loro interno quel processo identificatorio. Invece, la strategia pedagogica più adeguata è, come dire, quella di non colludere con quel processo identificatorio. Questo spiega perché spesso un bambino con tendenze aggressive, se incontra educatori adeguati capaci di percepire le sue difficoltà - legate alla sua storia familiare, individuale, e a tante altre cose - che fanno parte quindi anche di un'indagine psicologica e clinica, può essere aiutato a non identificarsi con quel mondo.

STUDENTESSA: Professore, perché i gruppi femminili violenti sono più rari in confronto a quelli maschili? Dipende da un fattore psicologico femminile oppure da un fattore culturale?

MEGHNAGI: Dipende da tanti fattori. Dipende sicuramente da fattori sia psicologici sia educativi sia culturali. Dipende certo dalla struttura psichica: il mondo femminile è meno distruttivo di quello maschile. Pensi che cosa significa per una donna albergare nel proprio grembo, per nove mesi, una vita che deve venire al mondo, che cosa comporta questo nel processo di gestione dell'aggressività. Lei se lo immagina un adolescente arrabbiato in grado di tenere nel proprio grembo per nove mesi una vita? La vita morirebbe, non ci sarebbe spazio per l'esistenza. Quindi nel processo di specializzazione culturale e psicologica che l'umanità si è data nel corso dei millenni, inevitabilmente la capacità di gestire le pulsioni aggressive e distruttive nelle donne è stata molto più forte. Le donne infatti hanno maggiore empatia dei maschi - non è un caso che nella società odierna riescano molto di più. Nelle scuole finalmente cominciano a pubblicare le statistiche - ma sono cose che noi docenti sapevamo da anni - secondo le quali le ragazze riescono molto meglio sia all'università sia a scuola. Ciò non dipende soltanto da un desiderio di affermazione. È legato anche alla gestione delle proprie pulsioni aggressive. Se noi immaginiamo la storia dell'umanità millenni fa le femmine dovevano provvedere a mettere da parte i semi che servivano per coltivare qualcosa e dovevano pensare alla prole, mentre i maschi si specializzavano in attività aggressive, distruttive, che erano collegate alla caccia, all'uccisione o alla guerra. Tutto questo si è in parte attenuato nelle società complesse, però si tratta di un processo molto più ampio. Quando io parlo di specializzazioni psichiche, intendo qualche cosa che si tramanda nel corso dei secoli, dal punto di vista della sensibilità, del rapporto col proprio corpo. E qui ci sono molti elementi che la psicoanalisi ha studiato. Ad esempio, il rapporto con la cura del proprio corpo. Nel maschio, come dire, anche il suo apparato più interno è in un certo senso esterno, immediatamente collegato. Anche quando fa la pipì, il maschio vede, percepisce; mentre la donna ha tutto all'interno. Quindi la cura del proprio corpo è come qualcosa che sin dalla prima infanzia fa parte del suo corredo psicologico. Questo spiega anche in parte perché le femmine sono più pulite dei maschi, perché tendono ad avere una maggiore attenzione all'ordine. Con questo ovviamente non voglio estremizzare le cose al punto di dire che le cose sono così in assoluto per ogni singola persona. Parlo in termini statistici. La specializzazione è avvenuta nel corso dei secoli, ed è una specializzazione culturale e psicologica che ha come sfondo il tema della maternità. Se noi immaginiamo che la femmina per nove mesi è, come dire,

specializzata dalla natura a gestire un processo di crescita di qualcosa che deve ancora nascere al suo interno, è evidente che i meccanismi di sublimazione connessi alla gestione dell'aggressività, sono preminenti. Al maschio toccava la difesa del territorio dai nemici, mentre la femmina faceva qualche cosa che era percepito, anche con ansia, con angoscia. Io credo che nella forte distruttività che c'è nella cultura di branco maschile ci sia il complesso di castrazione, cioè la paura dell'evirazione, il senso di impotenza, il senso di fallimento.

STUDENTESSA: Perché, secondo Lei, il senso di responsabilità di un individuo all'interno di un gruppo poi viene a mancare? Secondo Lei, il gruppo si fonda più sull'affettività o più sulla razionalità?

MEGHNAGI: Voi avete trovato un bel titolo: "Noi e loro". Tuttavia, quando il gruppo lavora permette autonomia. Anzi, io direi che i gruppi di lavoro si percepiscono nella loro adeguata funzionalità quando permettono l'emergenza dell'individuo; però è evidente che, quando sono in atto i meccanismi di assunto di base, l'individuo è percepito come un nemico, l'autonomia del pensiero è percepita come un pericolo. Ma questo avviene solo in situazioni fantasmatiche gruppali, che, però - tengo a precisarlo - sono sempre operanti. Sono operanti anche qui tra di noi. Sono semplicemente o rimosse o represses. Possono emergere in situazioni di difficoltà. Ma noi non possiamo immaginare un individuo completamente slegato dalla vita del gruppo. La conquista del pensiero individuale è percepita inconsciamente come sradicamento dal gruppo. Non solo dal gruppo esterno, ma anche dal gruppo interno, ovvero da tutte le "assemblee interne" che abbiamo in noi - perché dobbiamo percepire la nostra mente come una specie di assemblea interna, dove ci sono tante forze in conflitto tra di loro, tante richieste in conflitto, e talvolta delle richieste assolute. Quindi la conquista dell'individualità è un processo estremamente faticoso, che richiede forti esperienze formative nella prima infanzia: in particolare la capacità di sentire che si può essere soli, non perché siamo contro qualcuno, ma perché abbiamo il coraggio di pensare cose che non vengono pensate nel fantasma del gruppo, nel fantasma di assunto di base o di dipendenza. Infatti, se Voi osservate una situazione gruppalmente dove domina l'assunto di base di dipendenza, nessuno ha il coraggio di esprimere un'idea, di dire qualche cosa. Tutti hanno paura di pensare, tutti sono come paralizzati, oppure attendono che il messia - che può essere lo stregone, il demiurgo, o il maestro - gli dia l'assoluzione. Lo stesso nella situazione di assunto di base di attacco e fuga. Nella situazione del branco si attiva un meccanismo in cui c'è l'eclisse dell'io. L'io non funziona più, ma non perché la persona è pazza, ma perché la dinamica di attacco e fuga è talmente dominante che a comandare sono i più disturbati, quelli che stanno peggio - e questa è la cosa più tragica della vita dei gruppi. Quelli che stanno peggio diventano i profeti, diventano semidivinità, diventano leader politici. E anche nelle società complesse accade questo, quando ci sono situazioni di questo tipo: dominano i più violenti, i più aggressivi, quelli più incapaci a gestire questi processi dal punto di vista interno. Quando funziona invece il gruppo di lavoro, questi processi si riescono a gestire. Questo è uno dei motivi per cui nelle società più complesse, come dire, si chiede alle forze dell'ordine di polizia di non occuparsi di politica, per esempio, o si è provveduto dal punto di vista costituzionale alla separazione dei poteri. Tutto questo percorso, che la civiltà occidentale ha conosciuto, obbedisce anche a dinamiche di gruppo di questo tipo.

STUDENTESSA: Sappiamo che all'interno dei gruppi si viene a formare spesso una sorta di gerarchia. Cosa determina questa obbedienza a un capo e quali sono le caratteristiche che questo leader deve avere?

MEGHNAGI: Quando il gruppo di lavoro funziona le gerarchie sono per competenza. Ma ovviamente non sempre funziona e anche i gruppi che funzionano presentano dei disturbi. Quando, invece, sono in gioco questi assunti di base inconsci, a dominare sono altre regole. Le gerarchie possono obbedire alla logica della fedeltà e non della competenza: per cui io scelgo come mio vice non la persona più capace a svolgere quell'attività; oppure scelgo come docente universitario non il più bravo ricercatore, ma quello più fedele, il portaborse, oppure il più stupido. Lo stesso succede anche nella vita politica e in quella amministrativa. Prevalgono logiche di questo tipo. Quindi i processi di gerarchizzazione sono meccanismi inevitabili nei gruppi più ampi. Però se il gruppo funziona, a fondare la gerarchia è la competenza. E tutti hanno la possibilità di sviluppare quella competenza che serve a far funzionare meglio la vita sociale, la vita del gruppo e quindi anche a gestire i processi di gelosia, perché io posso tollerare parzialmente che uno più bravo di me faccia una cosa che io non so fare. Quello che difficilmente posso tollerare internamente è che lo faccia uno che non sa fare nulla. Si

scatenano meccanismi terribili, tanto più in un modello di società come la nostra, democratico almeno nei suoi valori di ispirazione - per cui c'è l'idea che i capaci possono emergere, che tutti hanno le stesse possibilità - mentre in altre società gerarchizzate strutturalmente, invece, era la nobiltà a contare di più, per cui se eri figlio di un nobile potevi fare una certa vita, mentre se eri figlio della servitù restavi servo a vita.

STUDENTESSA: Io vorrei chiederLe se esiste una patologia di gruppo diversa da quella individuale. Voglio dire: può succedere che un individuo, all'interno di un gruppo, assuma un atteggiamento violento e aggressivo, mentre preso singolarmente non presenti alcuna patologia?

MEGHNAGI: Certo. Le patologie individuali vengono amplificate nel gruppo. Per esempio, una persona che presenta forti patologie paranoiche rischia, in un gruppo di base di attacco e fuga, di diventare leader. Del resto l'abbiamo visto anche nel documentario: vengono mostrate persone che, considerate singolarmente, a parte la loro muscolatura e la loro forza, sono primitive dal punto di vista psicologico. Spesso anche quando vengono portate alla Questura o al Comando dei carabinieri per essere interrogate crollano immediatamente dopo tre minuti. Non c'è dunque nessun rapporto tra l'immagine di potenza, a cui Voi assistete quando è in gioco questo assunto di base di attacco e fuga, rispetto invece alla situazione individuale o di coppia, tra due persone, dove l'eclissi dell'io è venuta meno ed emerge un io fragile, bisognoso di protezione, di assicurazione, di riconoscimento. Questo spiega perché nel gruppo noi siamo disposti a compiere atti che non compiremmo mai nella vita individuale. Se l'assunto di base è controllato dal gruppo attraverso istituzioni specializzate, il processo vitale è un po' più tranquillo. Però gli assunti di base sono, come dire, il nostro portato inconscio nella vita di gruppo. E allora dovremmo pensare alla psicologia individuale in termini freudiani - con la strutturazione in io, *es* e *super-io* - e pensare che questa attività inconscia entra in moto come attività dell'intero gruppo. Quindi si potrebbe per analogia accostare il comportamento del paranoico al comportamento di un gruppo in uno stato di attacco e fuga, ma moltiplicato per mille - come per esempio in uno stato di assunto di base di attacco e fuga quale il pericolo di una guerra, o l'assenza di protezione da parte delle forze dell'ordine, oppure la cultura dello stadio. È evidente che ci sono forze distruttive che scelgono lo stadio come luogo di reclutamento dove le persone più disturbate, con più disagio psichico vengono catturate da quella cultura della violenza, regredendo ad uno stadio del comportamento che è estremamente primitivo. C'è tutto un meccanismo che ruota intorno al processo dello sport che rende possibile questi processi. Se ci fosse invece una migliore cognizione di queste dinamiche, si potrebbero risolvere. Basterebbe una volontà culturale da parte delle istituzioni educative. Si potrebbe fare moltissimo.

STUDENTESSA: Senza dubbio vivere in gruppo è un'esperienza utile e costruttiva. Allora mi chiedo: è possibile con una terapia di gruppo poter curare il singolo individuo?

MEGHNAGI: In alcuni casi sì. Soprattutto per le patologie più grandi, per patologie psicotiche che comportano grande disagio, talvolta la presenza di una struttura gruppale può fare moltissimo. Ci sono persone che hanno bisogno di appoggiarsi a una struttura, perché hanno un forte meccanismo di dipendenza. Non riescono a vivere la loro autonomia, quindi hanno bisogno di un gruppo che li protegga. Ma non deve essere il manicomio, come era una volta, che era un gruppo che separava l'individuo, lo tirava fuori dalla famiglia e lo espelleva dalla società per collocarlo in un luogo altro dal mondo, dove poteva anche crepare. Io ho visto persone che hanno fatto trent'anni di manicomio. È una violenza spaventosa. Sono entrati lì per essere curati. Ho visto una donna di settant'anni tornare a casa dopo cinquant'anni. Le uniche cose che aveva con sé erano le fotografie della mamma e del papà. È vissuta per cinquant'anni depositata in un luogo, dimenticata. Queste sono le grandi barbarie che l'umanità ha fatto a se stessa nel corso della storia, organizzando gruppi specializzati in questo modo. Invece, non so, il Day Hospital, strutture terapeutiche di gruppo mobili, dove uno può fare un'esperienza, ma poi torna a casa, possono svolgere un ruolo estremamente importante. Anche i gruppi sportivi, anche i gruppi sociali, anche i gruppi di canto, anche i gruppi culturali. L'importante è che la mente umana sia collocata in uno spazio dove i processi trasformativi siano possibili. Mentre se uno è con se stesso, solo con disagi così profondi, tende a regredire, a lasciarsi andare, tende a perdersi.

STUDENTESSA: Come pensa che due gruppi, radicalmente differenti, possano unirsi? Ad esempio, nella questione palestinese vediamo un fronte arabo e uno israeliano: due gruppi completamente diversi per cultura e per tradizioni. Come pensa che si possano integrare nello stesso territorio, e soprattutto insieme?

MEGHNAGI: Questa è una grande scommessa dell'umanità. Lei passa dalla dimensione della dinamica microgruppale, di cui stiamo parlando, a dimensioni politiche, che hanno un retaggio storico di lungo periodo. E lì devono nascere e maturare lentamente delle idee che facciano sentire a entrambi che non c'è altra scelta che quella di imparare a convivere, anche se con separazioni, con stati distinti, con confini, con identità nazionali diverse. Sono obbligati a dover convivere, perché l'alternativa è la tragedia: che uno distrugga l'altro. E la distruzione di uno da parte dell'altro comporterebbe una catastrofe ancor più ampia, perché quella regione lì è una regione strategica, dove c'è il petrolio, è una regione cerniera tra Est e Ovest. E non solo. È un luogo altamente simbolico. È la culla delle grandi religioni. Ma noi Europei - e questo vale anche per gli altri popoli che vivono nel Mediterraneo - dobbiamo pensare che, se non siamo in grado di convivere con qualche milione di immigrati che viene dal resto del mondo per vivere qui, come possiamo imporre che quelli vivano insieme bene? Forse stiamo trasferendo inconsciamente su quel piccolo territorio le nostre aspirazioni irrisolte. Invece il modo migliore per aiutare quei paesi lì è di costruire qui i processi di convivenza, poiché lì le tre grandi religioni del libro convivono in uno spazio di appena un chilometro quadrato, perché la zona dove c'è il luogo più sacro del giudaismo, il luogo più sacro del cristianesimo, il terzo luogo sacro dell'Islam stanno concentrati in uno spazio di appena un chilometro quadrato, cioè meno dello Stadio Olimpico, mentre le tre grandi religioni sono diffuse nell'area del Mediterraneo e del resto dell'Europa. Se non riescono lì a costruire spazi di convivenza costruiamoli qui. Questo è il messaggio più grande. Ma io credo che l'angoscia con cui il mondo guarda a quei processi è connessa al fatto che percepiamo che in quella tragedia riviviamo i pericoli di un'altra tragedia che incombe su di noi in questo secolo, cioè la necessità di costruire spazi di tolleranza, di convivenza, di cooperazione tra culture diverse in un mondo che diventerà sempre più piccolo, ma nello stesso tempo anche pericolosamente frammentato.

L'adolescenza è una tappa fondamentale nella vita. Quella che avviene è una rivoluzione psichica. Nell'organismo c'è anche una rivoluzione biologica. Spesso i genitori non se ne accorgono perché sono abituati a rappresentarsi i propri figli come eternamente piccoli, così anche loro possono sentirsi più giovani. Il tempo passa, la vita si consuma, si vedono i segni sul corpo: e quindi immaginare i propri figli più piccoli, talvolta, aiuta in maniera fantasmatica i genitori, che hanno paura essi stessi di invecchiare, a sentirsi più giovani; ma è un aspetto talvolta pericoloso. Che cosa succede nell'adolescenza? Intanto a partire dai dodici, tredici anni avviene una grande rivoluzione biologica: c'è una maturazione sessuale nei bambini, che diventano ragazzi. Anche nelle culture più antiche ci sono dei riti di iniziazione, attraverso i quali il ragazzo è considerato come giunto all'età maggiore, verso i dodici, tredici anni. Anche le culture religiose prevedono riti di iniziazione. Anche le bambine, a dodici anni, hanno le mestruazioni, diventano femmine - nel senso di adulte - percepiscono all'interno del loro organismo dei grandi mutamenti che creano inquietudine, angoscia. Quindi il gruppo adolescenziale si presenta come un sostituto della famiglia: il bambino, che diventa adolescente, comincia a emanciparsi e, per emanciparsi, ha bisogno di lottare; si scontra con tutte le identificazioni che si è costruito nel corso dell'infanzia, sviluppa una sua lotta interiore, che ha come sfondo il processo di individuazione, la nascita di un'individualità formata: dunque di un adulto. Questo è un periodo favoloso nella vita degli adolescenti, che lascia un segno; e come educatori, come docenti, come genitori abbiamo delle grandi responsabilità nei loro confronti. L'adolescente cerca nel gruppo una struttura più ampia che funga da palestra per la sua costruzione; per cui io mi preoccuperei qualora un adolescente non avesse una vita di gruppo, se visse isolato, se non avesse un amico. Ecco, questi sono segni molto importanti. La vita dell'adolescente è una vita esplosiva e implosiva. Questo spiega perché i giovani sono anche contestatori. È un fatto di creatività! Stanno vivendo, sul piano culturale e sociale, un'esperienza di cambiamento immane, dopo la

quale c'è la vita adulta. Ora nelle nostre società industrializzate, avanzate dal punto di vista economico, questo tipo di percorso vitale si è come allungato, nel senso che l'adolescenza si è prolungata. E quindi ne abbiamo anche un'esperienza più duratura, più lunga nel tempo, mentre in altre società, dove le risorse erano più povere, spesso il processo era come compresso nel tempo, per cui a diciotto, diciannove anni si entrava nella vita adulta. Questo passaggio alla vita adulta comporta la costruzione di una vita più individualizzata, dove le esperienze del gruppo, vissute nel periodo della adolescenza, restano come un ricordo formativo estremamente importante.

OPPOSIZIONE AL MONDO E VIOLENZA

Non dobbiamo immaginarci l'essere umano come un essere meraviglioso. Del resto basta vedere la storia dell'umanità per rendersene conto. Noi abbiamo nell'inconscio dei dinamismi aggressivi distruttivi, che talvolta non sono adeguatamente elaborati. Ora, il gruppo si costituisce sempre per identificazione dall'interno, ma questo comporta sempre qualcuno che sta fuori. Se nel gruppo domina l'assunto di base di attacco e fuga, chiaramente l'esterno è percepito tutto come nemico e come ostile. Se il gruppo è aperto ed è maturo, se è culturalmente evoluto, riesce invece a interagire con l'esterno in maniera positiva. Questo lo si vede anche nella psicologia individuale in relazione al gruppo. Cioè l'individuo costruisce la propria identità per opposizione e per identificazione. Facciamo l'esempio di un ragazzo che sviluppa attività microcriminali nella prima infanzia - che comincia a rubare, che picchia i suoi amici: se questa immagine di sé viene fissata dal mondo adulto come un'immagine che spiega quel bambino, c'è il rischio che quel bambino ci si identifichi per opposizione, che non si liberi più di quell'immagine. Lo stesso succede anche per i gruppi adolescenziali, che sfogano nel branco la loro aggressività. Se noi li fissiamo in quel processo di identificazione, rischiamo di confermare al loro interno quel processo identificatorio. Invece, la strategia pedagogica più adeguata è, come dire, quella di non colludere con quel processo identificatorio. Questo spiega perché spesso un bambino con tendenze aggressive, se incontra educatori adeguati capaci di percepire le sue difficoltà - legate alla sua storia familiare, individuale, e a tante altre cose - che fanno parte quindi anche di un'indagine psicologica e clinica, può essere aiutato a non identificarsi con quel mondo.

Bisogna dire che il mondo femminile è meno distruttivo di quello maschile. Pensi che cosa significa per una donna albergare nel proprio grembo, per nove mesi, una vita che deve venire al mondo, che cosa comporta questo nel processo di gestione dell'aggressività. Lei se lo immagina un adolescente arrabbiato in grado di tenere nel proprio grembo per nove mesi una vita? La vita morirebbe, non ci sarebbe spazio per l'esistenza. Quindi nel processo di specializzazione culturale e psicologica che l'umanità si è data nel corso dei millenni, inevitabilmente la capacità di gestire le pulsioni aggressive e distruttive nelle donne è stata molto più forte. Le donne infatti hanno maggiore empatia dei maschi - non è un caso che nella società odierna riescano molto di più. Nelle scuole finalmente cominciano a pubblicare le statistiche - ma sono cose che noi docenti sapevamo da anni - secondo le quali le ragazze riescono molto meglio sia all'università sia a scuola. Ciò non dipende soltanto da un desiderio di affermazione. È legato anche alla gestione delle proprie pulsioni aggressive. Se noi immaginiamo la storia dell'umanità millenni fa le femmine dovevano provvedere a mettere da parte i semi che servivano per coltivare qualcosa e dovevano pensare alla prole, mentre i maschi si specializzavano in attività aggressive, distruttive, che erano collegate alla caccia, all'uccisione o alla guerra. Tutto questo si è in parte attenuato nelle società complesse, però si tratta di un processo molto più ampio. Quando io parlo di specializzazioni psichiche, intendo qualche cosa che si tramanda nel corso dei secoli, dal punto di vista della sensibilità, del rapporto col proprio corpo. E qui ci sono molti elementi che la psicoanalisi ha studiato. Ad esempio, il rapporto con la cura del proprio corpo. Nel maschio, come dire, anche il suo apparato più interno è in un certo

senso esterno, immediatamente collegato. Anche quando fa la pipì, il maschio vede, percepisce; mentre la donna ha tutto all'interno. Quindi la cura del proprio corpo è come qualcosa che sin dalla prima infanzia fa parte del suo corredo psicologico. Questo spiega anche in parte perché le femmine sono più pulite dei maschi, perché tendono ad avere una maggiore attenzione all'ordine. Con questo ovviamente non voglio estremizzare le cose al punto di dire che le cose sono così in assoluto per ogni singola persona. Parlo in termini statistici. La specializzazione è avvenuta nel corso dei secoli, ed è una specializzazione culturale e psicologica che ha come sfondo il tema della maternità. Se noi immaginiamo che la femmina per nove mesi è, come dire, specializzata dalla natura a gestire un processo di crescita di qualcosa che deve ancora nascere al suo interno, è evidente che i meccanismi di sublimazione connessi alla gestione dell'aggressività, sono preminenti. Al maschio toccava la difesa del territorio dai nemici, mentre la femmina faceva qualche cosa che era percepito, anche con ansia, con angoscia. Io credo che nella forte distruttività che c'è nella cultura di branco maschile ci sia il complesso di castrazione, cioè la paura dell'evirazione, il senso di impotenza, il senso di fallimento.

LE AMICIZIE FRA ADOLESCENTI

Si ama l'amico, si ha fiducia in lui, lo si ammira. Ci si sacrifica per lui, lo si imita. Molti sono inquieti di fronte a queste amicizie appassionate e temono deviazioni sessuali. Si rassicurino: il caso è piuttosto raro. Può offrire maggiori pericoli l'amicizia di un adolescente verso un bambino. Ma ha spesso benefici effetti sul più giovane che trova anche una guida ed una protezione.

FENOMENI FISICI.

L'adolescenza è caratterizzata dall'inizio delle funzioni genitali e dalla comparsa dei caratteri sessuali secondari (crescita di peli, sviluppo delle anche e dei seni nelle ragazze, muta della voce, ecc.). Verso i 12 anni (per le femmine) e verso i 13 (per i maschi) crescono i peli al pube. Ancora un po' di tempo ed i peli crescono sotto le ascelle. Poi verso i 16 anni c'è l'osservarsi trepidamente e frequentemente davanti allo specchio: ecco i baffi. Primo acquisto del rasoio di sicurezza... nuovi dubbi... pensano che le ragazze «non trovino questo molto sensazionale»... prima saponata... sensazione di essere un uomo... e partenza verso saponate sempre più frequenti. Quanto all'aspetto fisico! Corpo allampanato o grassoccio, mani rosse che non sanno dove cacciarsi, punti neri sul naso: ecco una nuova disgrazia: la muta della voce! Il ragazzo contempla disperatamente questo pomo d'Adamo che si muove vergognosamente ; considera ossessionante questo detestabile pomo che va su e giù.

A questo punto il ruolo del padre può essere importante: preavvertire il ragazzo del cambiamento della voce, perché non la consideri una cosa obbrobriosa.

Altro fenomeno importante: la funzione di riproduzione.

Le cellule maturano (ovuli e spermatozoi). Per la ragazza la comparsa del menarca varia; in media avviene dai 12 ai 14 anni. Alcune ragazze hanno la prima mestruazione verso gli 11. anni, altre molto tardi (18 anni). Queste variazioni dipendono dalla razza, dalla temperatura, e da certi ambienti sociali.

Nelle ragazze si sviluppano le ovaie; nei ragazzi i testicoli e gli organi esterni.

MALATTIE DELL'ADOLESCENZA

L'adolescenza è un'età critica, certamente; però non bisogna affatto esagerarne i pericoli. La maggior parte dei ragazzi e ragazze superano questo periodo senza seri incidenti. Prima di tutto l'adolescenza può dar luogo a disturbi della crescita, che sono

spesso l'effetto dell'anormale funzionamento delle ghiandole endocrine. A volte certe disfunzioni ormonali anticipano o ritardano la funzione di riproduzione. L'ipofisi può anche fare degli scherzi: si ha allora un difetto di crescita «verso l'alto» o «verso il basso», cioè si può avere gigantismo o nanismo. Anche l'assenza di caratteri sessuali secondari può essere dovuta a disturbi endocrini: il corpo rimane infantile. In certi casi di pubertà molto precoce può accadere che i ragazzi diventino dei «Maciste» e che le ragazze tendano all'obesità.

In ogni modo, non c'è da spaventarsi. La medicina moderna combatte efficacemente i disturbi gravi della crescita per mezzo di cure ormoniche, prescritte caso per caso.

Questi casi anormali sono piuttosto rari.

Tutti conoscono l'appetito feroce degli adolescenti. Essi devono mangiare a sufficienza; i cibi devono contenere le vitamine della crescita. D'altronde, l'organismo richiede d'istinto ciò di cui ha bisogno: in condizioni di normalità l'adolescente, preferisce le verdure crude e la frutta ricche di vitamine. Il nostro sistema sociale, con il martellamento della pubblicità ed il tam-tam interno ai gruppi, tende progressivamente a limitare questa capacità organica orientando i gusti alimentari dei ragazzi verso prodotti rispondenti alle logiche di mercato e non a quelle della salute.

La ginnastica è importante nel corso dell'adolescenza, e gli sport rispondono alle necessità di questa età. Va da sé che gli sport e l'educazione fisica debbono essere controllati rigorosamente dal medico, affinché gli adolescenti non compiano sforzi superiori alle loro possibilità fisiche.

PRINCIPALI DISTURBI PSICHICI

L'adolescenza consiste nella maturazione psicologica, che sfocia nell'adattamento sociale. Gli incidenti di ordine psicologico sono frequenti in questo periodo; ce ne sono alcuni benigni e altri molto gravi.

Disturbi benigni. - Abbiamo visto l'evoluzione normale degli adolescenti. Questo stadio della vita è caratterizzato da disturbi del comportamento. Spesso si riscontrano cambiamenti di umore, tristezze profonde, chiusure in se stessi. Sono frequenti le crisi di pianto, la solitudine e l'isolamento. Molti adolescenti si perdono in vane fantasticherie che possono essere un avvio alla schizofrenia. A volte ci sono slanci mistici o filosofici, brusche esplosioni di sentimenti, senza un motivo apparente. Sono moltissimi gli adolescenti capricciosi, imbronciati, estremamente pudichi, che arrossiscono per niente. Tutti i genitori conoscono le ribellioni degli adolescenti; essi vogliono diventare indipendenti e vivere la propria vita spontaneamente e senza opposizioni.

Alcuni adolescenti hanno la tendenza alla menzogna ed alla fabulazione (mitomania); alterano la realtà, creando storie fantasiose, e simulano anche stati organici patologici.

Ad esempio, in una situazione ritenuta sgradevole (come quella della permanenza in convitto), qualcuno arriva a procurarsi lesioni, o a distruggere oggetti personali per dare dimostrazione di non essere gradito nella comunità o dell'invivibilità di essa.

Essi vivono ai confini dell'immaginario con una facilità sconcertante. Soprattutto le ragazze, che sono capaci di costruire veri romanzi partendo da un niente. L'adolescenza è una specie di prisma che deforma considerevolmente la realtà, essendo un periodo di vita soggettivo e capace di audaci congetture. È d'altronde l'età in cui l'essere umano deve **liberarsi dal suo fermento interiore**; l'adolescente scrive poemi, è molto sensibile alla bellezza artistica, scrive saggi letterari e musicali.

L'immaginazione spazia in tutti i campi. La mitomania deriva dalla vanità e dal desiderio di farsi valere; può essere la dimostrazione di un senso d'inferiorità, molto frequente a quest'età. Inoltre alcuni adolescenti simulano malattie, cercando di attirare l'attenzione e la benevolenza delle persone con le quali sono in contatto.

Regrediscono anche ad uno stadio infantile che va trattato dal punto di vista psicologico: alcune simulazioni di tipo isterico rischiano di prolungarsi nel tempo.

Molti giovani sono sorpresi dalla pubertà come da una marea inattesa. Nessuno li ha preparati, commettendo un errore gravissimo. È necessario indicare loro i disturbi cui vanno incontro, affinché non siano soggetti ad inquietudini: la madre dovrebbe prevenire la figlia, verso gli 11 anni.

La bambina deve sapere che le mestruazioni sono vicine, che proverà malessere, che avrà una perdita di sangue, ecc. Troppe ragazze rimangano spaventate e provano uno shock psicologico che potrebbe essere facilmente evitato.

La stessa cosa vale per il padre; suo figlio deve sapere delle erezioni sessuali e delle polluzioni notturne, del tutto normali.

Disturbi più preoccupanti. - Numerosi adolescenti hanno la tendenza verso le ossessioni e le fobie di tutte le specie (soprattutto di tipo sessuale e religioso) e quanti cadono in eccessive inquietudini, in dubbi terrificanti? Quanti sono ossessionati dal pensiero di comunioni sacrileghe?

Si tratta di scoprire tutto ciò in tempo: se questi disturbi continuano possono condurre ad una grave nevrosi.

In caso di tare mentali preesistenti, la pubertà agisce frequentemente da interruttore. Le tare si rivelano allora bruscamente benché non abbiano alcun diretto rapporto col fenomeno della pubertà; essa è anche un periodo favorevole all'insorgere della schizofrenia.

All'inizio le sue manifestazioni sono molte discrete: anormale tendenza all'isolamento, fantasticherie e esasperate chiusure in se stesso, l'adolescente sembra perdere il contatto con la realtà.

Queste manifestazioni non sono però sempre sintomi di un inizio della schizofrenia. Tuttavia, non si insisterà mai abbastanza su una diagnosi precoce di questa dolorosa malattia, così diffusa.

LA PUBERTÀ E LA SESSUALITÀ

Durante la pubertà, l'istinto sessuale risale bruscamente alla superficie. Non è più l'istinto rudimentale del bambino piccolo ma una tendenza orientata verso « qualcosa ». Ma cosa? Ecco ciò che turba la maggior parte degli adolescenti. La sessualità si presenta come un substrato.

Secondo la psicoanalisi, l'istinto e la morale acquisita con l'educazione sono l'uno di fronte all'altra, amici o nemici!

Per questo il famoso istinto sessuale è soggetto a tante deviazioni. L'adolescente si sente sfinito, « fuori di sé », senza sapere né dove, né perché, né come. Insieme alla spinta sessuale, compare la sensualità.

È l'epoca in cui profumi sottili e violenti emozionano, in cui si è molto sensibili all'odore dei capelli, della pelle, di un guanto o di un fazzoletto dimenticati, sensibili alla bellezza di una rosa o di una musica.

Bellezza, sessualità, voluttà, attesa, incertezza; queste sono le grandi caratteristiche della sua affettività.

Di fronte a queste forze sconosciute molti adolescenti fanno dietro-front. Indietreggiano e cercano ansiosamente la purezza, come se il normale istinto sessuale non fosse la purezza stessa!

Contemporaneamente, compare una grande emotività: timidezza, rossore, riso e pianto convulsi (soprattutto nelle ragazze). E molti genitori, stupiti non «sanno più a che santo rivolgersi» e fantasticano di chissà quali malattie non capendo che i figli sono soltanto 'malati' di adolescenza.

Normalmente si prova in seguito l'attrazione verso il sesso opposto.

È interessante notare come in altre epoche (e culture) il rituale iniziatico prevedesse in questa fase della crescita anche l'approccio omosessuale quale "prova suprema" di una effettiva maturità sociale.

L'OMOSESSUALITA' FEMMINILE COME "RITO D'INIZIAZIONE SESSUALE"

Jole Baldaro Verde e Valentina Mancini

Dalla rivista "Rivista di Scienze Sessuologiche"-vol.9, n 1-2, 1996, Del Cerro ed.

Premessa

Il presente lavoro è il primo di una serie di ricerche programmate, che intendono affrontare, dal momento in cui ne abbiamo tracce storiche ad oggi, un tema che affonda le sue radici ben più sotto lo strato roccioso dell'identità femminile: quello dell'omosessualità femminile. Partendo quindi da un periodo storico, quello della Grecia di cui abbiamo notizie scritte, desideriamo comprendere come sia stata vissuta l'omosessualità femminile in una cultura dove i sentimenti di colpa, che saranno tipici delle società dominate dalle religioni monoteistiche, non appaiono e dove il sentimento di vergogna non è legato a una legge divina, ma alle consuetudini e alle leggi umane. In questo primo articolo ci limitiamo a esaminare l'omosessualità femminile come rito iniziatico sessuale, che faceva parte dell'educazione degli adolescenti, uguale quindi a quello maschile su cui esistono molti più studi e ricerche.

I riti di passaggio

I "riti di passaggio" segnavano la fine dall'età infantile e l'entrata nel mondo degli adulti, avendo dimostrato la capacità di svolgere i differenti lavori che stabilivano nel sociale il dimorfismo sessuale. La codificazione del dimorfismo sessuale trova le sue radici nella suddivisione del lavoro che sembra essere presente nelle comunità umane (Dupuis, 1987) sin dalle epoche più remote della preistoria. Gli uomini, liberi dalle gravidanze e dalla cura dei piccoli si dedicavano alla caccia, mentre alle donne, erano riservate la raccolta dei frutti della natura. Con il trascorrere dei millenni le attività maschili si sono andate differenziando mentre per le donne si andava affinando il loro ruolo all'interno della famiglia. Nella Grecia di 4000 anni fa, questi ruoli sono ormai già stabilmente consolidati: gli uomini si dedicano alla guerra, alle armi, all'artigianato, al commercio e al governo della città, dunque all'esercizio del potere, mentre alle donne, relegate nei ginecei, spettano le attività domestiche, secondo il modello che diventerà proprio anche della società romana "lanam facere, filios colere". Si ha notizie dei ruoli d'iniziazione al lavoro adulto in tutti i testi d'antropologia culturale, essi erano ancora presenti nelle popolazioni cosiddette primitive, studiate da Malinowski e da Margaret Mead (1954); quest'ultima che ha osservato i costumi degli abitanti di Samoa riferisce che le fanciulle passavano dall'età infantile, in cui veniva loro chiesto di accudire ai bambini più piccoli e alle faccende domestiche, attraverso un periodo intermedio in cui era necessario imparare a tessere e a dimostrare le virtù che avrebbero fatto di loro delle buone mogli, all'età adulta. La Mead peraltro accenna, anche ai riti "d'iniziazione sessuale". Nel periodo intermedio, quello che dall'infanzia, attraverso i riti di passaggio che le insegnavano i futuri compiti, la conducevano all'età adulta, la ragazza poteva avere una grande varietà di esperienze sessuali. Il suo primo amante era un uomo maturo in grado di iniziarla al sesso. Allo stesso modo i ragazzi iniziavano la loro vita sessuale con una donna maggiore di età ed esperienza, "così il successo di un'avventura amorosa è raramente compromesso da una doppia ignoranza" (Mead, 1954, p. 73). Simone de Beauvoir illustra attraverso la testimonianza diretta di una sua amica cinese, la scrittrice Han Suyin, la presenza a Singapore e a Canton di molte comunità femminili che nelle convenzioni e nelle pratiche di culto offrono alcune interessanti omologie con le comunità della Lesbo e della Sparta arcaica (S. de Beauvoir, 1963). Riti d'iniziazione sessuale erano dunque presenti, anche se, soprattutto per quanto riguarda il femminile, si sono studiati molto poco. Infatti, gli storici sia antichi che moderni sono stati tutti uomini e, nella loro ottica, quanto accadeva nel mondo femminile aveva assai poca importanza.

I riti d'iniziazione sessuale nell'antica Grecia

Alla luce di queste considerazioni, nel presente lavoro ci proponiamo di prendere in considerazione come in Grecia, accanto alla pederastia iniziatica maschile, di cui si è tanto parlato e di cui abbiamo ampie tracce, siano fiorite delle comunità femminili, nelle quali le relazioni omoerotiche avevano lo stesso valore iniziatico. Associazioni di ragazze e di donne si trovano in Grecia sin dal VII sec. a.C. (Merkdbach, 1957). Fra queste il circolo di Saffo è senz'altro il più noto; Saffo nacque nell'isola di Lesbo intorno al 650 a.C., e trascorse gran parte della sua esistenza nella ristretta cerchia di un "tiaso", una sorta di associazione femminile. L'opinione oggi considerata più attendibile è che Saffo sia stata a capo di una comunità di giovani donne (C. Calame, 1977), una scuola di femminilite ove le ragazze ricevevano delle lezioni di eleganza e di grazia. Le ragazze vi entravano a far parte prima del matrimonio, compiendo un periodo d'istruzione e preparazione. Alle nozze; una volta sposate si separavano dal gruppo. L'istruzione impartita comprendeva la pratica di lavori femminili, l'apprendimento della buona educazione, della musica ed un'iniziazione alla sessualità. Dallo stato "selvaggio" dell'adolescenza, proprio di Artemide, dea che proteggeva le vergini, esse passavano a quello di donne ispiratrici d'amore, sviluppando la sensualità e la sessualità, secondo il modello di Afrodite, la dea dell'amore erotico (G.A. Privitera, 1974).

Attis, una delle tre compagne più care a Saffo, (C. Calame, 1977) prima di entrare nel tiaso, era una ragazza molto giovane e senza grazia (omissis), in questo contesto (omissis) ;, "senza grazia", è utilizzato per designare una fanciulla non ancora pronta per il matrimonio. La (omissis) (nella traduzione dal greco "grazia" - da cui l'italiano: carisma, eucarestia - ma anche fascino, bellezza) è caratteristica indispensabile per una bella donna, che desideri sposarsi. Dopo il soggiorno nel tiaso, la bella Attis, che Saffo descrive di ritorno in Lidia, brilla tra le donne del suo paese come la luna in mezzo alle stelle (fr. 96 Voigt), grazie all'educazione ricevuta a Lesbo. Dunque, il contenuto dell'educazione dispensata da Saffo, in seno alla sua scuola, tendeva alla preparazione al matrimonio di giovani allieve. Del resto, i rapporti dell'attività della poetessa con l'istituzione del matrimonio, sono confermati dai numerosi frammenti di epitalami. Saffo, come risulta dai frammenti, appare sempre al centro di un gruppo di fanciulle che vanno e vengono continuamente. Non dobbiamo credere che il tiaso saffico fosse un caso unico: altre associazioni di ragazze e donne adulte sono conosciute in Grecia; in tutte sono ampiamente documentate relazioni omoerotiche femminili. La poesia di Saffo scaturisce spontanea dalle passioni amorose vissute all'interno del raffinato sodalizio femminile da lei diretto, la componente erotica dei versi della poetessa si mostra con sincero ardore. Benché una critica moralista lo abbia spesso negato, l'esistenza di passioni omosessuali, tra le componenti del tiaso, è innegabile. I frammenti di Alcmane e Saffo lo confermano in maniera inequivocabile. Particolarmente interessante è l'interpretazione del Partenio di Alcmane (B. Gentili, 1976). Le due figure di rilievo, Agido e Agesicora, delle quali la seconda è la corega, sono presentate in una posizione di spicco rispetto alle altre ragazze del coro: viene messo in evidenza il loro ruolo di coppia. Il legame che unisce Agido e Agesicora è esclusivo; nessuna delle due avrà aspirazioni amorose nei confronti delle altre ragazze del coro. E il coro stesso a dichiarare il suo sconforto di fronte a questo inscindibile legame che ne bellezza, ne oggetti preziosi possono spezzare. Questo partenio sembra un vero e proprio canto epiralamico destinato ad un rituale interno alla comunità delle ragazze. In realtà non si tratta di una comune cerimonia nuziale, ma di una cerimonia iniziatica all'interno del tiaso. Imerio, autore del IV sec. d.C., trovava descritto nei carmi di Saffo un tale rituale all'interno delle comunità (Him.Or. 9,4): dopo gli agoni, Saffo entra nel talamo, stende il letto nuziale, fa entrare le ragazze nel nympheion, conduce sul carro le Cariti, Afrodite ed il coro degli Amori e forma con essi una processione che innalza la fiaccola nuziale. I riti di cui parla Imerio si riferiscono ad un preciso momento dell'attività culturale del tiaso. È probabile che nelle comunità femminili di Lesbo esistessero unioni "ufficiali" tra le ragazze, si trattava di un vero rapporto di tipo matrimoniale, come mostra in Saffo l'uso del termine (omissis); un termine specifico per designare il concreto vincolo del matrimonio. (omissis) designa colui o colei che si trova sotto lo stesso giogo.

A Lesbo, Saffo aveva almeno due rivali nelle persone di Andromeda e di Gorgo. Un frammento di commentario su papiro ci rivela che tra Gorgo e le sue compagne esistevano regole di ordine comunitario analoghe a quelle di Saffo. Da un frammento sappiamo che Pleistodice insieme con Gongila è moglie di Gorgo. Ciò significa che la direttrice del tiaso poteva contemporaneamente far coppia con due ragazze. L'omosessualità femminile non era costume

amoroso esclusivo delle donne di Lesbo. In realtà, definire l'amore omosessuale femminile come "lesbico" costituisce una deformazione semantica del termine. Per i Greci, la fama delle donne di Lesbo era legata alla pratica amorosa del "fellare", detta appunto *lesbiazein*, una pratica, come sappiamo dai poeti della commedia (Aristoph. *Eccl.* 920), molto antica e nota, che avrebbero escogitato proprio le ragazze di Lesbo. Dunque "lesbica" aveva già nella seconda metà del V sec. e, certamente in epoca più antica, la tipica connotazione di "fellatrix", non di lesbica in senso moderno. L'uso di lesbica nel senso di (omissis) dal verbo greco (omissis) (strofinarsi) in altre parole donna omosessuale, risale all'erudito bizantino Areta (sec. IX-X) e divenne corrente nella cultura europea non prima del XIX sec.

Le comunità femminili, per così dire di tipo saffico, non furono un fenomeno relegato all'isola di Lesbo. Sappiamo da Plutarco (*Lyc.* 18,9) che l'amore omoerotico femminile era ammesso anche a Sparta arcaica in comunità più o meno affini a quelle lesbiche. Nella Sparta del VII sec. abbiamo notizia di cori femminili, con una struttura educativa e gerarchica, detti *agelai*. Numerose testimonianze sui "cori spartani" lasciano supporre l'esistenza di relazioni omosessuali tra le coreute, o alcune tra le coreute e la corega. Molto si è dibattuto sulla questione posta dalla natura di queste relazioni omosessuali: si trattava di relazioni temporanee nate in comunità di adolescenti dello stesso sesso e della stessa età o divenivano relazioni affettive che assumevano un valore istituzionale? Per cercare di dare una risposta a queste domande è necessario chiarire il valore dell'omosessualità nella società greca classica. In un passaggio molto conosciuto della vita di Licurgo, Plutarco (*Plut. Lyc.* 17,1) racconta che a 12 anni gli efebi erano associati ai migliori fra gli uomini giovani. Questo costume è confermato da numerose fonti; Plutarco (*Plut. Lyc.* 18,9) parla della pederastia spartana come di un'istituzione legata al sistema educativo della città. Lo stesso valore pedagogico era conferito all'omosessualità nel sistema cretese. Anzi a Creta, il contatto tra i due amanti aveva una durata istituzionalmente limitata a due mesi. Tutte le modalità del rapporto omosessuale erano fissate dalla legge. In questo contesto appare evidente che l'omosessualità maschile assume un valore iniziatico, un momento di passaggio che permette al ragazzo di compiere il passo che separa l'adolescenza dall'età adulta. Nel caso in cui l'omosessualità non avesse un valore pedagogico, essa era condannata come nella nostra cultura. Ad una lettura attenta le relazioni omoerotiche dei circoli femminili presentano sorprendenti analogie con l'omosessualità iniziatica maschile. Plutarco afferma che a Sparta l'omosessualità femminile aveva, come quella maschile, la "funzione" di iniziare la ragazza adolescente; ed aggiunge che questi legami avevano carattere temporaneo. A Sparta era costume che donne adulte si univano a giovani ragazze prima del matrimonio. Una glossa di Alcmane (*Alc. fr.* 34 Page) indica che il poeta utilizzava un termine tecnico, corrispondente a quello di (omissis) per i ragazzi, per indicare le fanciulle: *aitiV*. Tuttavia non dobbiamo credere che i riti iniziatici femminili fossero del tutto assimilabili a quelli maschili: la relazione omosessuale femminile era diversa da quella tra l'adulto maschio e il suo amante ragazzo. L'omosessualità femminile nei tiasi era sganciata da quel rigido rapporto di subalternità proprio della pederastia iniziatica maschile. Dagli stessi frammenti delle poesie di Saffo traspaiono relazioni omoerotiche connotate soprattutto di dolcezza e tenerezza. Sono sostanzialmente gli uomini a fare dell'omosessualità femminile un calco di quella maschile, lo stesso termine (omissis) è tratto dalla sfera maschile (E. Cantarella, 1995). Non è casuale che a enfatizzare l'aspetto pedagogico dei rapporti tra donne sia un uomo, come Plutarco (*Lyc.* 18,9): a Sparta dice infatti, le donne migliori amavano le ragazze, e quando accadeva che due di esse amassero la stessa fanciulla, cercavano di rendere migliore, insieme, la loro amata. Ci sembra plausibile concludere che sia a Sparta che a Lesbo, i rapporti omosessuali tra donne adulte e giovani ragazze avevano un valore iniziatico, introduttivo alla condizione adulta che era definitivamente raggiunta con il matrimonio e il passaggio all'eterosessualità. Non dobbiamo dimenticare che una società come quella greca "imponeva" il matrimonio, che era vissuto esclusivamente come istituzione, ed era ben lontana dalla concezione "romantica" che oggi noi ne abbiamo. I termini latini che indicano lo sposare una donna da parte di un uomo "uxorem ducere" esprimono bene il valore contrattuale di questo patto, "ducere" in latino vuol dire condurre ma anche comprare. Dunque non possiamo escludere che seppur sposate, molte fossero le donne che, come la poetessa Saffo, restavano fissate alla meta omosessuale. La storia scritta dagli uomini, non ha consegnato le loro voci. Saffo visse in un periodo di transizione, in cui alle donne era ancora aperto qualche spazio per vivere come individui e poter esprimere i loro sentimenti. Una, per tutte la sua voce, descrive, da un punto di vista femminile, le vibrazioni sottili e tormentose di passioni intense. La stessa Saffo lascia scritto: "Io credo che qualcuno si ricorderà di noi, nel futuro" (*fr.* 147 Voigt).

Conclusioni

Una attenta analisi comparata di frammenti di lirici greci ha permesso di considerare l'omosessualità femminile quale rito d'iniziazione, del tutto simile a quello maschile, "normale" in una società in cui i costumi sessuali non erano soggetti a tabù, come sarebbe stato a partire dal periodo di cui la Bibbia ci ha lasciato memoria storica. Ignoriamo peraltro, quando e perché il rito d'iniziazione sessuale rappresentato da rapporti omosessuali tra adolescenti e adulti, uomo-uomo, donna-donna, abbia avuto fine. Sarebbe quindi interessante poter trovare le tracce di questo cambiamento e ci ripromettiamo di cercarle. Con il tempo l'omosessualità ha preso caratteri diversi e con questo termine si intende un rapporto adulto-adulto in cui è invertita, rispetto a quello che viene ritenuto uno sviluppo psicosessuale "ottimale" la meta del desiderio sessuale. In realtà questo avviene soltanto in alcuni casi, in altri sono invertiti anche il ruolo di genere e il ruolo sociale. È quindi limitativo includere nel termine omosessuale una serie di comportamenti che riguardano l'identità sessuale in tutta la sua complessità. Molto resta ancora quindi da studiare, compreso il motivo per cui l'omosessualità maschile sia stata stigmatizzata mentre poca attenzione e forse poca importanza è stata riservata a quella femminile. Una ipotesi, che condividiamo con altri autori e' legata alla scoperta scientifica della paternità che, proprio nella cultura e nella mitologia greca vede Zeus come simbolo del "fallo procreatore". Dal momento in cui l'uomo, in qualche modo negando o scotomizzando l'uguale contributo femminile alla procreazione, avalla a se questo potere magico - divino, il disperdere il seme, portatore della nuova vita, divenne una colpa. L'omosessualità maschile "passiva" che, in qualche modo "abbassava" un uomo al ruolo femminile - si ricordi che a lesbo veniva insegnata la fellatio e che questo comportamento poteva essere richiesto all'uomo passivo - divenne invece vergogna.

È il periodo dell'amore platonico, della fervida ammirazione, del desiderio di protezione. È il momento della fantasticherie senza fine, in cui si immaginano situazioni cavalleresche; del guanciale abbracciato, la sera, nella solitudine della camera. L'amore platonico della donna può essere molto pericoloso se non viene superato. È il momento più teso della sessualità adolescente. Da una parte amore platonico, dall'altra attrazione fisica. A volte non si bilanciano. L'amore platonico continua fino all'età adulta ed impedisce l'amore vero. Tutto dipende quindi dalla predisposizione dell'adolescente e da come è stato educato.

A QUESTO PROPOSITO CONVERRÀ RIVEDERE VELOCEMENTE QUANTO GIÀ ACCENNATO CIRCA LA SESSUALITÀ DEL BAMBINO.

I problemi legati alla sessualità dei bambini si rifanno generalmente a momenti precisi dello sviluppo nella prima infanzia. Si è già detto della possibilità di turbe dovute alla eventuale sublimazione della figura del genitore "sbagliato" come punto di riferimento. Altresì non si può non ricordare il famoso "COMPLESSO DI EDIPO" che, intorno ai tre anni, pone il bambino a risolvere i problemi affettivi (non più soddisfatti da suzione, giochi tattili, ecc.) innamorandosi della madre (e viceversa per le bambine).

Generalmente questa fase, del tutto normale, si risolve in breve tempo, specialmente con l'inserimento nella scuola, cioè in un sociale che offre ampie alternative. Ma quando, al momento di abbandonare la fase edipica, il bambino (maschio) torna a guardare al modello paterno (e ugualmente per le femmine) alla ricerca di un modo di porsi nei confronti dell'altro sesso, può succedere che questi si ritrovi davanti un personaggio così perfetto ed irraggiungibile da sprofondare in un forte complesso di inferiorità, tanto dannoso per i suoi progressi futuri da poterlo spingere nuovamente verso il genitore del sesso opposto (tutto sommato più "raggiungibile") e non essere in grado di uscire dal proprio edipismo.

Questo, nella maggioranza dei casi, non comporta grossi problemi, perché i due sessi sono regolati socialmente, ma proprio da questa regolamentazione potrà derivare quella sorta di asservimento o di ribellione alle "IMMAGINI GUIDA" che ritroveremo nell'ADOLESCENZA.

Prima di addentrarsi nell'adolescenza, il bambino "normale" si trova più o meno a suo agio in una situazione già organizzata.

Assume il suo ruolo femminile o maschile, a seconda dei casi, con le sfumature che esso comporta.

Alle soglie dell'adolescenza il bimbo possiede una certa quantità di informazioni sulla vita sessuale (differenze, nascita, pubertà, rapporti sessuali, anomalie – tutto questo probabilmente in maniera scorretta-).

Comunque egli abbia ricevuto tali informazioni, queste possono essere giunte sia in un clima molto franco, sia tra censure e divieti, fatto questo molto diffuso in quanto molti genitori non riescono ad affrancarsi dal tipo di educazione sessuale ricevuta a loro volta, cosa che invece riesce perfettamente per altri campi.

A seconda del proprio ambiente di origine, comunque, il bambino possiede uno schema abbastanza preciso della sessualità e dei suoi collegamenti esteriori (baci, atmosfera, ecc.), spesso ulteriormente sottolineati dai mass media.

Questa esteriorità cambia con le epoche, e lo stile di vita degli adulti irrompe nell'universo infantile scardinando, di fatto, le sue tendenze naturali.

Siamo in una fase d'incertezza, che porta alcuni adolescenti alla omosessualità o all'impotenza sessuale. Ed è a questo punto che li dobbiamo assistere con una educazione piena di comprensione. Le ragazze seguono grosso modo lo stesso sviluppo; tuttavia si rilevano alcune differenze. La loro sessualità è più generalizzata; non è nettamente localizzata, ma è a « macchia d'olio ». Per questo la masturbazione femminile è meno frequente di quella maschile. Le ragazze si contemplano, si osservano. Guardano con compiacenza le curve del proprio corpo, disperandosi per i piccoli difetti. Sono squisitamente pudiche e nello stesso tempo immensamente civette.

Quanto alla fantasia... un gesto, un sorriso, uno sguardo, ed eccole partire verso un mondo romanzesco dall'orizzonte infinito ed emozionante.

È necessario educare insieme ragazze e ragazzi? Sembra che l'educazione mista sia valida per determinare un rapporto normale con l'altro sesso. Questa soluzione è spesso eccellente ed il risultato è la semplicità dei rapporti. Certamente si può obiettare che il giovane difficilmente si innamorerà di una ragazza che vede dibattersi sui suoi stessi problemi.

L'attrazione del mistero, « visto da vicino », finisce prosaicamente. A questo proposito le opinioni sono dunque diverse: non esiste alcuna soluzione generale, come per tutti i problemi dell'uomo. L'ideale è salvaguardare l'integrità psicologica e fisica dell'adolescente, che gli permetta di risolvere situazioni a volte difficili con poco danno. Si tratta di un problema educativo e di igiene mentale. In ogni modo, è indispensabile che i due sessi possano incontrarsi spesso, per conoscersi ed amarsi

L'ADOLESCENZA E LA MASTURBAZIONE

La masturbazione solitaria è probabilmente l'attività sessuale più diffusa durante l'adolescenza (soprattutto nei ragazzi).

Masturbazione! Una parola alla quale molte persone attribuiscono un significato d'infamia e di maledizione! Questa pratica sessuale solitaria è carica di un gran numero di mali immaginari: perdita della memoria, paralisi, pazzia, atrofia degli organi sessuali, senescenza precoce, impossibilità di avere figli, indebolimento del cervello, depravazione morale, e così via.

È sufficiente ascoltare le confessioni di adolescenti per rendersi conto di come il problema sia deformato. Tutto ciò sarebbe grottesco se non si verificassero nevrosi a volte molto gravi, in seguito a masturbazioni ripetute per anni. Non a causa della masturbazione, ma dell'atmosfera psicologica che l'accompagna. Bisogna dunque distruggere, il più rapidamente possibile, le errate interpretazioni. La masturbazione non ha mai provocato alcun danno, a patto che non oltrepassi certi limiti. Non bisogna inculcare nel giovane il senso della vergogna per il suo atto, ma insegnargli a dominarsi ed a trovare un sostituto. Insegnargli la continenza liberamente accettata ed il rispetto di sé, e non la paura di punizioni diverse.

Quali sono le cause delle masturbazione? _ Nella forma più semplice, essa tende a soddisfare un desiderio puramente fisico. In questo senso la si osserva anche in animali (cani, elefanti, scimmie in cattività) o in adulti privati di ogni possibilità di rapporti sessuali (viaggiatori, detenuti, ecc.).

Molti ragazzi apprendono i fenomeni sessuali a scuola, dai compagni. Rimangono spesso disgustati per il modo grossolano con cui sono presentati. Alcuni adolescenti praticano la masturbazione sia sentendone parlare, sia per imitare gli altri. Ma possiamo rassicurarci: la maggior parte degli adolescenti esce moralmente indenne da questo tipo di esperienze premature.

Sotto una forma più complessa, la masturbazione può sottolineare una tensione psicologica che non ha niente a che vedere con la sessualità. In questo modo moltissimi adolescenti trovano una compensazione all'ambiente contrario, alla solitudine, ai rimproveri.

Alcuni adolescenti praticano la masturbazione soltanto quando sono contenti; altri quando sono tristi, ansiosi o commossi.

Si tratta in questi casi di alleggerire una tensione emotiva per mezzo di un soddisfacimento fisico.

La masturbazione e l'immaginazione _ È una pericolosa forma di masturbazione, a causa di alcune «fissazioni» mentali che possono continuare tutta la vita.

Quel ragazzo si masturba mentre immagina di trovarsi assiso su un trono, con dozzine di donne ai suoi piedi. Un altro ancora si masturba mentre pensa ad un compagno più grande che ammira moltissimo. Un altro si masturba mentre immagina di umiliare ragazze delle quali ha paura, ecc.

Queste pratiche dimostrano chiaramente le tendenze profonde di ogni adolescente. Il pericolo è che possano anche associarsi alla masturbazione alcune tendenze perverse, delle quali è difficile liberarsi.

Il ragazzo continuerà a soddisfare queste tendenze nello stesso modo, fino all'età adulta.

Può accadere spesso che si masturbi tutta la vita, sia celibe o sposato, perché non avrà mai il coraggio di confessare i suoi « desideri » segreti alla donna.

Gli adolescenti devono essere difesi soprattutto da questa immaginazione morbosa.

È necessario ancora una volta che si confidino, cosa più facile di quanto non si creda. Prima di tutto devono sapere che non sono i soli su questa terra ad indulgere in questo «vizio ».

La masturbazione diventa allora ciò che effettivamente è: un fenomeno normale dell'adolescenza, passeggero e presto dimenticato.

Capitolo quattro
EDUCAZIONE, ISTRUZIONE, LIVELLAMENTO, ADDESTRAMENTO...
Chiarimenti sul concetto di “educazione”

MA ALLORA, COS'È L'EDUCAZIONE?

L'educazione è un argomento vasto come il mondo. Dipende da essa la vita individuale, ma anche le gioie e le sofferenze collettive. Le guerre stesse sono la generalizzazione di idee individuali.

L'educazione può condurre alla gioia, alla pace ed alla intelligente serenità. Ma anche alla diminuzione delle possibilità, alla malattia, al fallimento. Si è parlato sin qui di educazione senza tuttavia chiarire a fondo questa parola ed il suo significato.

Spesso si tende ad attribuire errori agli educatori coi quali siamo venuti in contatto; in questo modo si restringe il problema.

Lo stesso educatore è il risultato dell'educazione avuta, ma ciò che è importante chiarire è se egli stesso sia stato “educato”, nel senso assoluto e veritiero del termine, o se piuttosto non abbia passato esperienze che, non essendo propriamente educative, sono comunque così interpretate dall'opinione pubblica.

Certamente, chiunque entri in un'abitazione senza togliersi il cappello non potrà che essere tacciato per “maleducato”. Ma nel nostro specifico, sarà bene cominciare a distinguere, come in questo caso, tra **educazione** e **buona creanza**. È del tutto naturale che certi atteggiamenti diano fastidio e debbano essere modificati, ma l'azione di modifica non può essere confusa con l'azione educativa vera e propria.

Se ne è già parlato, ma converrà qui precisare nuovamente la serie di categorie che spesso vengono confuse, nell'immaginario collettivo, con l'educazione, ossia:

COSA NON È EDUCAZIONE

ADDESTRAMENTO

Etimologicamente significa “fare destro, rendere abile”. Indica il tentativo di far superare ad un soggetto i propri limiti per spingerlo verso azioni che non gli sono proprie in natura. Non a caso si riferisce il più delle volte ad un lavoro con gli animali, generalmente superiori, indotti ad un comportamento artificiale, spesso con caratteristiche antropiche (per esempio la deambulazione su due zampe, i giochi con la palla, la presunta esibizione della capacità di far calcoli, ecc.). Anche l'uomo può essere oggetto di addestramento, com'è nel caso dell'addestramento militare. È importante notare come questa pratica, che si applica generalmente ad un livello superiore negli animali, viene al tempo stesso messa in atto con un livello inferiore degli umani, in particolare quando si debba far leva sugli istinti “animaleschi” dell'uomo, come la violenza e la bellicosità, per spingerlo ad azioni che in condizioni normali non farebbe.

È interessante qui considerare velocemente questo articolo di Emma Trenti Paroli apparso in Internet nel settembre del 2000

IL SOLDATO? MEGLIO STUPIDO

È più obbediente. Parola di generale. Ma non tutti approvano

Alle prese con l'organizzazione di un esercito professionale, le autorità militari spagnole hanno avuto un'idea. Il problema era di quelli complicati: visto che la carriera militare non offre stipendi da favola, come fare a reclutare un numero adeguato di truppe? Risposta: allargare la base di reclutamento e abbassare da 90 a 70 il quoziente intellettivo (Qi) minimo richiesto.

Giacché, ha commentato il colonnello José Luis Garcia Gutierrez che dirige i servizi psicologici del ministero della Difesa spagnolo: «Un soldato poco intelligente è meglio perché esegue gli ordini più alla lettera». La dichiarazione è a dir poco sconcertante e i giornali spagnoli lo hanno rimarcato pesantemente. Il Qi è di per sé un'idea assai controversa e molti psicologi e neurologi sono convinti che non fotografi affatto l'intelligenza di una persona. (Chi ci crede sostiene che la maggioranza degli umani ha un Qi tra 85 e 115 su un valore medio di 100. Un Qi al di sotto di 85-90 identifica un'intelligenza normale-bassa, mentre 70 è lo spartiacque tra bassa intelligenza e ritardo mentale). Ma i militari spagnoli, prendono la faccenda seriamente. Hanno torto o ragione?

Phillip Ackerman, docente del Georgia Institute of Technology di Atlanta noto per le sue ricerche su intelligenza e apprendimento afferma: «Non bisogna fare confusione tra Qi e personalità, perché i test per misurare il Qi non sono studiati per valutare tratti del carattere come l'obbedienza». Ma aggiunge che qualche elemento a favore della tesi di Gutierrez esiste. Uno studio dello psicologo dell'Università di Yale Stanley Milgram, negli anni Sessanta, aveva dimostrato che le persone dal Qi più alto tendono a disobbedire di più all'autorità, quando gli ordini sono assurdi.

L'esperimento dell'esercito spagnolo ha un precedente negli Stati Uniti, dal nome Progetto 100 mila, varato nel 1966 per arruolare nelle forze armate giovani privi dei requisiti di Qi e scolarità richiesti fino ad allora per l'entrata nell'esercito. Alla fine degli anni 60 per valutare i risultati del Progetto 100 mila, «uno studio aveva verificato tempi di addestramento da 2 a 6 volte maggiori del normale per insegnare agli arruolati con il Qi più basso compiti basilari come montare il fucile», rivela Ackerman. Per molte funzioni militari, anche al livello minimo della gerarchia, il Qi diventa determinante. Primo tra tutti, il rischio creato dalla presenza delle armi. Il colonnello Gutierrez ha obiettato che in Spagna una persona con un Qi di 70 può guidare, il che non è meno pericoloso di maneggiare un'arma. Ma Ackerman pensa che «guidare un'auto è un compito molto ripetitivo. Una persona con un Qi di 70 ha un'età mentale di un bambino di 5 o 6 anni. La cronaca insegna che un bambino può maneggiare un'arma». Ma è in grado di prevederne le conseguenze?

(28.09.2000)

L'addestramento, dunque, è avulso da qualsiasi partecipazione dell'addestrato che non sia quella della mera esecuzione dell'ordine impartito, ed è tanto più soddisfacente quanto più spinge il soggetto a comportarsi contro la propria natura.

È da considerarsi in assoluta antitesi con l'educazione

AMMAESTRAMENTO

Indica il fine ultimo di creare in animali e uomini la predisposizione ad alcune azioni, delle abitudini, meccanismi determinati che spingano gli esseri verso la ripetitività di certe azioni, generalmente provocate da stimoli fisici esterni (luci, suoni, odori, ecc.) e da conseguenti riflessi condizionati.

Questa modalità non violenta, di per sé, l'essenza dell'essere interessato perché non agisce sulla qualità delle prestazioni proprie dell'individuo, ma sulla loro gestione. Il bambino ha necessità di assumere il latte (fatto assolutamente naturale): l'azione ammaestrante consiste, per esempio, nell'abituarlo ad orari precisi. Si noti, però, che non tutti i pediatri sono d'accordo sull'inflessibilità degli orari, come dire che l'ammaestramento può essere utile, ma non necessario.

Comunque l'abitudine acquisita, qualunque sia, non è il risultato della semplice acquisizione degli atti, ma della progressiva riorganizzazione individuale delle esperienze che spinge a scegliere un tipo di soluzione e farne un "modus vivendi" personale ed unico.

In questo senso, se è impossibile riconoscere nell'ammaestramento una forma di educazione, è altrettanto necessario individuarlo come un mezzo attraverso il quale è possibile trasmettere messaggi normativi prima ed educativi poi.

ADDOMESTICAMENTO

L'addomesticamento può essere considerata una forma di educazione applicata, però, ai soli animali. Nella sostanza si tratta di adattare gli animali alla società dell'uomo (*ad domo*, cioè inserire nella casa, come dire: adattare alle norme e ai valori che vigono in quell'ambiente abitato), cioè a farli socializzare, fine che è tra i principali, come vedremo in seguito, per quanto riguarda l'educazione vera e propria degli umani.

Non esiste una violenza sulle originalità degli animali, come nell'addestramento, nè l'acquisizione repentina di certe abitudini, come nell'ammaestramento, perché in pratica non si chiede loro di fare più di quello farebbero comunque, solo non in natura, ma con e per l'uomo.

Il più delle volte l'addomesticamento è il frutto di secoli di lavoro umano detto **allevamento**.

LIVELLAMENTO E MODELLAMENTO

Sono due termini coincidenti con i quali si pretende di ottenere l'assoluta uniformità di vedute e di comportamenti attraverso un'azione che, autoproclamandosi "educativa" non è altro che una commistione tra addestramento ed ammaestramento.

Nega completamente l'essenza della personalità proliferando sul concetto di "**tabula rasa**" ove inserire concetti e ideologie trasmessi tramite l'**istruzione** (di cui si tratterà oltre). Naturalmente, in questo caso, si tratta di insegnare nozioni preconfezionate e metodi di comportamento che altro non sono se non azioni addestrative o input **pena/ricompensa** finalizzati alla creazione di una forma mentale priva di capacità critiche.

È un atteggiamento tipico delle società totalitarie, ove si chiede ad ogni membro di adeguarsi completamente per impedire il naturale sviluppo che spinge inevitabilmente al cambiamento e quindi alla sovversione del sistema.

ISTRUZIONE

Coincide con l'età scolare e si fonda sul trasferimento del sapere proprio di una società nei suoi nuovi membri. Generalmente, essendo propria di una larga parte dell'età evolutiva, ha molti connotati in comune con l'educazione vera e propria, ne fa parte, ma si adagia anche su di essa, poiché l'azione educativa vera e propria si è già sviluppata dal periodo precedente alla scolarizzazione. Vi si riconoscono anche forti intrecci con l'addestramento, l'ammaestramento ed il livellamento, specie quando (come abbiamo visto) in essa risiedono forti connotati ideologici.

Dopo questo breve excursus su quanto NON È educazione, cerchiamo, finalmente, di chiarire cos'è l'educazione.

UN TENTATIVO DI CIRCOSCRIVERE IL CONCETTO DI "EDUCAZIONE"...

Abbiamo passato in rassegna tanti e tali punti di vista da avere ormai capito che comunque alcuni punti fissi sono ricorrenti ed immutabili. Abbiamo parlato di "animalità", di "essenza", di "natura", di "humus", di "istinto", di "anima"... Ognuno di questi termini può richiedere interi volumi, a volerne

approfondire l'origine e l'etimologia, ma una lettura superficiale o, meglio, piuttosto didascalica troveremo che ognuno di essi si riporta ad un qualcosa di non esprimibile, a quell'essenza inspiegabile eppure provata che mi azzarderò a chiamare "GERME UMANO".

Ogni essere umano nasce con questo dono, lo porta dentro. È ciò che differenzia l'uomo dagli animali perché racchiude contemporaneamente l'istinto animale e la capacità di umanizzare.

Malgrado ogni tentativo di addestramento o ammaestramento, per quanto ben riuscito, nessuno potrà donare ad un animale la capacità di comprendere, pensare, immaginare, creare, organizzare. Esso potrà solo "scimmiottare", ed il termine in questo caso è assolutamente appropriato, una parvenza di umanità.

Ciò che rende Uomo l'uomo è la facoltà di pensiero, la rielaborazione di questo in relazione a quanto appreso, la capacità di creare forme originali di comunicazione sapendo sfruttare al tempo stesso quella che la natura gli ha fornito con alcuni doni anatomici assolutamente unici: il linguaggio.

In Natura nulla è casuale, dunque è opportuno porsi una domanda:

PER QUALE MOTIVO L'UOMO POSSIEDE LE CAPACITÀ DI PENSARE, ORGANIZZARE, PARLARE?

Ognuna di queste enormi potenzialità sarebbe completamente "a perdere" se in qualche modo non fosse fruita.

Certo la capacità di immaginare che un tronco messo di traverso su un torrente mi permette di passare dall'altra parte senza affogare, può servire a me e me solo. Ma la capacità di articolare i suoni, quando resta in me e per me, è completamente inutile.

Così come è completamente inutile che io dipinga sulle pareti della mia grotta delle scene di caccia come è avvenuto a Lascaux, perché quelle scene, da sole, non servono, mentre mi sono utili quando, come è probabile, sono realizzate per ingraziarsi una qualche divinità o forse per dare spiegazioni ai miei compagni sul come agire durante la battuta o sul dove trovare le bestie più grasse.

Insomma:

LE CAPACITÀ ORIGINALI DELL'UOMO LO CARATTERIZZANO PERCHÉ TRAMITE QUESTE EGLI PUÒ COMUNICARE

Quindi:

L'UOMO È IN QUANTO COMUNICATORE

Tutti gli animali, istintivamente, comunicano in qualche maniera, più o meno evoluta. Ma questo avviene generalmente per motivi individuali ed egoistici.

L'uomo è in grado di comunicare non solo i propri dolori o le proprie necessità, ma anche i propri sentimenti e le proprie idee.

IL PRESUPPOSTO PER LA COMUNICAZIONE È LA POSSIBILITÀ DI TRASMISSIONE E RICEZIONE. In altri termini (per esempio): chi parla deve essere ascoltato, chi ascolta deve poter rispondere. Tutto questo implica un vasto tessuto connesso tramite segnali di vario genere. Questo tessuto si chiama

SOCIETÀ

Con buona pace di Rousseau, che individua nella società la principale fonte di inquinamento della natura umana, studi ed esperienze a lui successivi (a cominciare dallo stesso Pestalozzi - *cfr: Lezione 1* - che, pur suo convinto seguace, si trovò costretto a rivederne le basi teoriche una volta trovatosi di fronte all'evidenza dei

fatti) hanno ampiamente dimostrato che l'Uomo è tale unicamente quando inserito in un tessuto sociale, ossia quando è in grado di organizzare i suoi rapporti con gli altri.

Il problema dell'educatore, quindi, è quello di rendere possibile la stimolazione e lo sviluppo della **capacità di umanizzare** che fa parte di quel **germe umano** di cui abbiamo parlato precedentemente.

E qui torniamo, parzialmente ma doverosamente, a Rousseau, per affermare che questa operazione deve essere compiuta nello sforzo di **evitare che la società prenda il sopravvento sull'educando** al quale bisogna riconoscere il DIRITTO DI ESSERE SE STESSO. E conseguentemente dovremo riconoscere all'educatore IL DOVERE DI FARE DI TUTTO PERCHÉ QUESTO POSSA REALIZZARSI.

Riguardando ancora il primo capitolo, non si potrà fare a meno di concordare allora con Sergej Hessen, quando afferma che "tutta la conoscenza e la tecnica degli insegnanti e degli educatori si rendono inutili quando non pervasi da CARITAS (=assoluta dedizione) ed EROS (=impulso irrefrenabile).

EDUCARE NON PUÒ ESSERE UN'ATTIVITÀ DI RIPIEGO, O, TANTOMENO, UN'ATTIVITÀ IMPROVVISATA

Detto questo, ed uscendo finalmente da una grossa fetta di informazioni, stimoli, teorie, contro-teorie, esperienze personali alle quali potrete, in futuro, attingere solo in minima parte perché, ormai credo sia chiaro, ogni persona è un fatto a se stante e reagisce in maniera diversa a seconda dell'universo che la circonda (**concetto che vale per gli educandi, ma, attenzione, anche per gli educatori, come vedremo in seguito**), cerchiamo di entrare nel vivo del senso di questo Corso.

EDUCAZIONE, ISTRUZIONE E SCOLARITÀ

Abbiamo già parlato dell'educazione (cfr: *Lezione 2*) all'interno di una società parentale legata all'agricoltura e lambito alcuni aspetti legati all'educazione tribale (cfr: *Lezione 3*). In parte ci siamo occupati anche dell'"educazione personalizzata" rappresentata dal ruolo del precettore, figura chiave di certa nobiltà ed alla quale certo Rousseau si è riferito spesso.

È arrivato il momento di occuparci della nostra era, quella industriale, che ha in un certo senso scardinato alcune visioni dell'educazione per crearne di nuove, non sempre eclatanti, ma comunque portatrici di interrogativi ai quali dobbiamo cercare di rispondere.

L'evoluzione del nostro modello di società ha creato parecchi modelli educativi esterni alla famiglia, spesso funzionali alla necessità delle famiglie stesse di "affidare" i figli al di fuori di essa. Si potrebbe spaziare dallo scoutismo (di cui abbiamo confronti nella *Lezione 1*) alla scuola di nuoto o alla palestra o al gruppo parrocchiale.

Per quello che riguarda i nostri interessi, però, dovremo assolutamente confrontarci con la scuola, che rappresenta comunque l'agenzia privilegiata di introduzione nella società.

Da più parti si è riconosciuta la necessità di rendere obbligatoria la scuola dai tre ai sedici anni. Dall'infanzia all'adolescenza, quindi, perché lo sviluppo sociale e culturale sia pieno nel periodo fondamentale della crescita psicologica dell'individuo, e in un momento in cui la mente ricerca stimoli e risposte.

Si affronterà la figura dell'educatore al di fuori della famiglia, dove i genitori sono educatori "forzati", incontrando il "professionista". Un professionista problematico, che magari dall'alto di una laurea, ma privo di esperienze sul campo, non fa che tentare di inculcare fatti e situazioni stabili ed immobili della sua mente, come se ad un tratto "gli esami finissero", e non si dovesse continuare ad imparare, ad educarsi giorno per giorno anche in età matura.

Generalmente questa è la realtà della scuola, che confonde istruzione ed educazione, dimenticando che

EDUCARE SIGNIFICA “E-DUCERE”, TRARRE FUORI

le potenzialità (cognitive, intellettive, di interessi) del fanciullo e del giovane.

Lo sforzo è quello di attuare nella scuola il principio di eguaglianza tra i suoi fruitori, pur mantenendo intatte (anzi esaltando) le caratteristiche specifiche di ogni individuo.

Questo tentativo, che attualmente non appare realizzato, trae origine dall'opera di alcuni pensatori francesi del '700.

Il primo è **Claude Adrienne Helvetius**, che in “*DE L'ESPRIT*”, del 1758, descrive la capacità dell'uomo di ricevere impressioni e memorizzarle. La capacità organica di apprendere e di ricordare è comune a tutti quelli che sono “liberi”, non solo in senso sociale, ma anche materiale e fisico (dalle malattie, per esempio). La diversità è dovuta alle diverse e casuali condizioni in cui si verificano i fatti e all'attenzione che i soggetti pongono ad essi. L'attenzione è proporzionale al ricavato psicosociale (punizione o ricompensa, embrione del pensiero behavioristico).

L'educazione è quindi principio di tutte le cose, perché se studiata ed organizzata[®], da all'individuo tutti gli stimoli di cui abbisogna anche al di fuori delle percezioni casuali.

È chiaro che per raggiungere lo scopo, questo deve essere obbiettivo di una politica adeguata (ed in un certo senso questa intuizione ha avuto riscontro nella capacità politica di massificare e massificare verso il basso la cultura nelle nostre scuole). Per questo Helvetius ritiene che l'educazione sia destinata alla classe che produce il potere politico: l'istruzione è l'arma del borghese, inadatta al villano e al nobile. Rivolgersi al povero è impossibile, al nobile è inutile.

In Helvetius è presente la concezione di una società ordinata e produttiva costituita da individui resi uguali da una formazione pianificata. Malgrado la scarsa condivisibilità di questo atteggiamento, l'attualità di questo risiede nel suo potersi considerare fondamento di una didattica che assicuri una base di esperienze e di sapere comune a tutti gli individui.

L'altro, che incontriamo per l'ennesima volta, è **Jean Jacques Rousseau**, al pensiero già indagato del quale aggiungeremo la principale fonte di contrasto con Helvetius che è l'ambito dell'educazione. Per Rousseau il principio attivo (quello che qui abbiamo definito “**germe umano**”) degli uomini risiede nel cuore, non nella ragione, che è frutto della contaminazione degli altri uomini, considerata un incidente in quanto l'individuo è perfettamente autosufficiente. L'evoluzione storica ha tolto all'uomo questa caratteristica causandogli dolore, e compito dell'educazione è quello di concedergli dei palliativi che allevino il senso di questa perdita. Per questo non può rivolgersi al ricco, che nel suo stato ha raggiunto il massimo distacco dall'essenza reale, mentre il povero (presupponiamo intendesse il contadino) non abbisogna di educazione perché vivendo nella natura “può divenire uomo da se stesso”.

Non si può educare una “classe” (in senso scolastico), perché tra educatore ed educando deve intercorrere un rapporto privilegiato vissuto nell'isolamento dalla realtà alla ricerca delle origini. Non è importante insegnare una materia, ma fare sì che il discepolo l'ami e quindi vi si applichi da solo a seconda delle proprie possibilità naturali.

Il maestro, insomma, agisce in disparte al fine di formare un nuovo possibile maestro più elevato e distaccato da una società guidata da un “contratto sociale” che toglie all'individuo il suo vero essere, ma che può essere gestita da chi ha raggiunto tale esclusività. Per questo gli unici individui educabili sono i nobili.

[®] Abbiamo già trovato, e criticato, questa posizione in Kant, nel Capitolo 2

Questi due modelli sono messi alla prova nel CASO VICTOR di cui abbiamo già parlato:

- se il sapere sociale è scomponibile è possibile far recuperare al ragazzo il tempo e le occasioni perdute;
- se il male è nella società e il bene nella natura incontaminata il recupero è certo. Sappiamo che non sarà così!

Il dottor Itard studierà cinque fasi per il recupero di Victor, dopo averlo portato a casa sua e quindi tentando un rapporto privilegiato.

La PRIMA FASE dell'operazione si basa sull'**AFFETTO**, cioè sul tentativo di adeguare l'animalità del ragazzo a semplici norme di vita familiare.

La SECONDA FASE tende al **RISVEGLIO DELLA SENSIBILITÀ NERVOSA**, per esempio incutendo timore per una lieve malattia fin lì sconosciuta.

La TERZA FASE è per **ESTENDERE LA SFERA DELLE IDEE** raffinando i vecchi bisogni e sollecitandone di nuovi, umani. In pratica fallisce perché il ragazzo ha superato la fase infantile nella quale si è disposti ad ogni contatto, emozione e stimolo. Le basi sono già formate e cristallizzate.

La QUARTA FASE è quella dell'**INTRODUZIONE DELLA PAROLA**. Il problema è notevole, in quanto l'udito del ragazzo non è abituato ai suoni umani ed anche nella pronuncia riesce ad usare solo suoni semplici che ricordano quelli della foresta (per es.: LAIT = LE' = latte) e solo vedendo o dopo aver usato un oggetto, mai per richiederlo, essendo privo della cognizione di SEGNO/OGGETTO.

La QUINTA FASE consiste nell'**ALLONTANAMENTO DAL CONCRETO**, cioè del riconoscimento dell'oggetto dalla sua rappresentazione (latte parola e latte bevanda). Il fallimento è quasi totale, perché Victor non "ama" ciò che fa, non si è imparato ad averne bisogno e quindi lo rifiuta.

Itard, comunque, non è del tutto insoddisfatto, deducendo da tutto questo che l'uomo è inferiore agli animali perché del tutto non autosufficiente, ma diventa superiore perché "animale morale" inserito in un ambiente sociale.

E QUI SI RITROVA LA NECESSITÀ DI UNA EDUCAZIONE TOTALE
CHE NON PUÒ ELUDERE ALCUN MOMENTO DELLA VITA DEL FANCIULLO.

Nasce l'esigenza di una programmazione didattica ed educativa, ossia l'applicazione pratica, mirata, di una pedagogia "specificata", non generalizzata come quella scolastica attuale.

In un certo senso bisogna distinguere, ed operare di conseguenza, tra il "ragazzo selvaggio" ed il "nobile", perché la scuola raduna una serie di situazioni interdipendenti che vanno affrontate nel "collettivo" con l'occhio al singolo

Mario Lodi^{⊗⊗}, ai tempi (piuttosto lontani) in cui è andato in onda alla TV lo sceneggiato "DIARIO DI UN MAESTRO", tratto dal romanzo "UN ANNO A PIETRALATA" di Bernardini, ha notato come questo avesse lasciato il segno tra i genitori di estrazione socio-culturale medio-bassa, i quali avevano imparato dalla scuola che i loro figli, in quanto poveri, dovevano anche essere stupidi. Capirono in quell'occasione che invece la capacità di apprendere è ben presente anche nelle fasce più deboli e disagiate, purché gli argomenti vengano proposti in maniera adeguata e corretta, conformemente agli interessi dei ragazzi e senza i criteri massificanti con i quali funziona normalmente la scuola.

Tutto questo non può essere improvvisato, anche se è necessario un lungo periodo di "conoscenza reciproca" tra ragazzo ed educatore prima che questi riesca ad organizzare una efficace programmazione, sia essa didattica che puramente extracurricolare.

^{⊗⊗} Mario Lodi, nato nel 1922, è stato tra i fondatori del Movimento di Cooperazione Educativa, un gruppo di insegnanti che ispirandosi alla metodologia di Celestin Freinet ha elaborato una pedagogia organica fondata sulla cooperazione. Ha collaborato con gruppi teatrali per ragazzi, ha scritto saggi (tra i quali "COMINCIARE DAL BAMBINO" dal quale traiamo spunti per queste pagine) e romanzi per ragazzi. Ha fondato la "Biblioteca di Lavoro", strumento alternativo ai libri di testo verso i quali è sempre stato fiero oppositore

A questo proposito, non essendo questo l'ambito per addentrarci in discorsi di programmazione didattica, bisogna comunque considerare che il più delle volte i due tipi di programmazione possono coincidere. In convitto, ad esempio, a causa della forzosa (ma non obbligata) convivenza, devono obbligatoriamente essere affrontate e risolte alcune questioni di carattere, per così dire, "familiare" che possono prendere poi un aspetto didattico.

In parole povere, quando un gruppo di ragazzi abita insieme, bisogna che si adegui a norme generali che riguardano l'ora del sonno, l'ora dello studio, la pulizia e l'ordine della stanza, la pulizia personale, la propria alimentazione, e così via. Con metodi diversi, ma tendenti allo stesso fine, educatori ed insegnanti si occuperanno quindi di

EDUCAZIONE ALIMENTARE
EDUCAZIONE ALLA SALUTE
EDUCAZIONE ALL'AMBIENTE
EDUCAZIONE FISICA
EDUCAZIONE STRADALE

e così via.

In altra sede approfondiremo il discorso delle tecniche educative, mentre qui tenteremo di concludere il discorso sul concetto di educazione con una serie di indicazioni per la creazione di una forma mentale che possa aiutare tutti noi a muoverci nella giusta direzione.

Scoprire se stesso attraverso la riscoperta della propria breve storia aiuterà il bambino (ed il ragazzo) a renderlo autore della propria educazione, a sentirsi se stesso inserito e parte integrante del gruppo, ma non personaggio massificato, piuttosto cosciente (e fiero) delle proprie diversità.

In una scuola così l'insieme si fa omogeneo e fondato nella parità pur nelle caratteristiche di ognuno, compresi gli handicappati (ATTENZIONE! Non tutti lo sono dichiaratamente, spesso le famiglie "non vogliono vedere", si aspettano da loro cose che loro non possono dare e dagli educatori comportamenti che sarebbero inadeguati. Sono situazioni in cui la preparazione professionale è di un'importanza capitale: per capire, per razionalizzare e per agire. Su due fronti, per di più: quello del ragazzo e quello dei genitori) i quali, in un gruppo che accoglie e rispetta le diversità personali, non saranno più considerati tali.

L'esperienza educativa deve portare il bambino dall'apprendimento individuale a quello sociale. Con educatori seriamente preparati, che abbiano avuto modo di sperimentare i propri studi sul campo e che confrontino le proprie esperienze personali per risolvere i problemi collettivi.

Bambini e ragazzi dovranno decidere autonomamente forme di organizzazione del lavoro che li mettano in rapporto con l'esterno, comprendendo anche i genitori col ruolo i esperti nei campi loro propri.

Così si passa gradualmente dal bambino alla società. È il perfezionamento del modo naturale di apprendere e di far cultura che l'Uomo possiede fin dalla nascita, ma che troppo spesso nella realtà viene limitato o soppresso.

Sì perché, purtroppo, il nostro ordinamento concede pochissimo spazio (e denaro) all'educazione degli educatori, con il pericolo che qualcuno proceda per improvvisazione o che qualcun altro, seppure in buona fede, cada in errori fatali. A volte basta una parola fuori luogo per abbattere un castello costruito con tanto tempo e tanta fatica.

Avremo modo di parlare dell'autoeducazione degli educatori, ma nel frattempo e per concludere, a titolo didascalico e di colore, riporto due brani tratti da "*CHE COS'È LA PSICOLOGIA*" di **Pierre Daco**, brani per la verità un po' "forti", a tinte fosche,

ma che in questo momento storico in particolare sembrano quanto mai utili alla riflessione ed al pensiero: come educatori e come esseri umani.

L'EDUCAZIONE E LA GUERRA

L'educazione come noi la conosciamo è basata sul concetto di divisioni fra gli uomini.

Cataloga gli uomini secondo ideologie, classi sociali, sistemi politici, religioni, ecc. Questa educazione impedisce evidentemente che l'individuo si espanda liberamente e restringe il suo campo d'azione e d'amore.

Più si ripeterà ad un individuo che appartiene a quel paese, a quella religione, a quella lingua e maggiormente si impedirà la sua evoluzione.

Inoltre, proverà ostilità verso coloro che appartengono all'altra sponda.

L'educazione attuale spinge l'uomo alla violenza, all'odio, al disprezzo ed alla competizione brutale. È sufficiente considerare i sentimenti dei bambini « poveri » nei confronti dei loro « amici » delle classi agiate e viceversa. Se noi cercassimo l'amore non lo troveremmo.

Ma il bambino è così spontaneamente? Niente affatto; lo diventa perché viene educato così. In tutti i paesi questi esempi si ripetono milioni di volte. Umanamente parlando, tutto questo è odioso.

Questo tipo di educazione conduce automaticamente alla guerra. E le guerre continueranno finché l'uomo non imparerà a conoscersi ed a trovare la sua essenza profonda.

Finché non si sarà reso conto che la natura umana è identica in qualsiasi luogo della terra e che tutto il resto è una superflua vernice. Invece ci mettono in testa che « noi » siamo italiani, francesi, inglesi, belgi, papua, protestanti, cattolici, mussulmani, ricchi, poveri, ecc., fino al giorno in cui gli uomini uccidono, distruggono per il loro paese, le loro religioni, le loro opinioni politiche.

Tutto ciò continuerà finché l'educazione continuerà a dividere l'umanità in "gruppi" separati ed opposti.

Il problema qui, non è il bambino, ma l'educatore!

Tutto ciò dimostra anche come gli uomini siano ancora sprovvisti, infantili e pieni di paura. Non si arriverà mai alla pace (individuale e collettiva) frazionando gli uomini in gruppi rivali.

e poi:

L'EDUCAZIONE E L'AMORE

Senza amore non esiste alcuna possibilità di educare. È una cosa tanto evidente. Senza un rapporto di amore non si può che addestrare, ammaestrare, formalizzare, inculcare conoscenze e belle maniere. L'amore è pienezza interiore. Tutto ciò che intacca la pienezza interiore, diminuisce l'amore. Il vero amore esige condizioni draconiane, inflessibili; è normale d'altronde che uno stato così pieno non sia raggiunto che dopo numerose purificazioni di sé. Credere di amare ed amare veramente sono due cose opposte, come il nord e il sud. L'amore esige uno stato interiore permanente e sereno, esige dunque equilibrio, lucidità e forza d'animo. Tutto ciò che distrugge e deteriora denota una mancanza d'amore.

Ogni psicologo sa come pochi educatori amino realmente coloro che educano. Molto spesso però essi credono fermamente il contrario. Questi educatori hanno un concetto sbagliato dell'amore. Nel rapporto educativo, l'amore coesiste nel dare, non nel ricevere, in qualsiasi modo ciò avvenga.

Vediamo come il concetto del « dare » sia spesso falsato. Ancora una volta il concetto del falso amore si ritrova in tutti gli autoritari, nei dominatori, nei dittatori, in qualsiasi modo si manifesti l'autoritarismo. Che sia scoperto, brutale e nascosto

sotto il rispetto e la bontà, non cambia niente al problema. Perché? Perché il dominatore cerca una sicurezza interiore che trova soltanto nel dominare. Abbiamo avuto spesso modo di riscontrarlo. Molti « autoritari » venderebbero la camicia per i loro figli. Darebbero anche la vita se il bambino diventasse un delinquente, come è già successo. Ma non si tratta di amore. Il loro scopo inconscio è quello di dominare meglio il bambino facendogli pesare quanto si è buoni con lui, impedendo così ogni aperta ribellione.

Lo scopo segreto di ogni dominatore è quello di conservare la propria sicurezza interiore, credendosi forte, ammirato e rispettato. Così, ogni azione spontanea del bambino è considerata da lui come una ribellione, e ne prova un senso di sconfitta. Una madre che “cova” il suo bambino, che si attacca morbosamente a lui, non lo ama veramente, poiché impedisce che si sviluppi normalmente. Molti genitori, trasferiscono sui loro figli le loro ambizioni mancate. Quante riflessioni in questo senso ho ascoltato!

- Voglio che diventi il più bello...
- Vorrei che fosse il più intelligente...
- Voglio che abbia la posizione che io non ho mai avuto...
- Voglio che faccia un buon matrimonio...
- Le cose che io non ho mai potuto realizzare, le realizzerà lui...
- Questo tipo di educazione è andata bene per me, andrà bene anche per mio figlio!
- Quando avevo quarant' anni, mia madre mi allungava ancora degli scappellotti; io faccio così con mio figlio, perché cresca diritto.

Dov'è l'amore? Quale di questi « educatori » si mette da! punto di vista del suo bambino? Tuttavia questi genitori credono di amare e di fare tutto “per il bene” del figlio. Che errore carico di conseguenze!

Semplicemente, fanno questo per se stessi, desiderano che il bambino cresca secondo la loro volontà, le loro ambizioni, preoccupandosi pochissimo di come il bambino è realmente. Questo tipo di educazione porta sempre a conflitti interiori. Vale a dire sofferenze, nevrosi, ostilità, ribellioni, sentimenti d'inferiorità.

Un padre, un giorno mi diceva: “Sentimento d'inferiorità? Non so cosa sia. Mi guardi; ho l'aria di provarlo? Mio figlio sarà educato alla stessa mia scuola. Io ho deciso così. Se egli vuole, può. È per il suo bene. Non conosco che questo, io”. Questo padre era il più bell'esempio di autoritario che avessi mai conosciuto! È facile immaginare la vita di questo bambino, il quale, diventato adolescente, mancherà di volontà e soffrirà del complesso d'inferiorità. Ogni tipo di educazione, che comporta conflitti interiori o di avvilitamento della personalità, dimostra mancanza d'amore e di comprensione. Di fatto non è che egoismo mascherato.

Un altro caso frequente: Alcuni educatori prendono a pretesto la fermezza. Si gloriano di avere opinioni saldisime. Si tratta di una forma di inflessibilità e di caparbieta, che scambiano per forza e volontà! Una volta su dieci, naturalmente, falliscono il loro scopo; la loro chiusura fa loro dimenticare il risultato desiderato. È una vera catastrofe quando queste persone sono padri di famiglia. Questi uomini di “principi” rigidi, chiusi, secchi, volitivi, sono pronti a torturare le persone che vivono loro vicino (sempre per il loro bene, s'intende). Qual è il loro meccanismo profondo? La paura. Vogliono a tutti i costi che le loro idee siano sane e sagge. Rivedere queste opinioni sarebbe per essi un segno di debolezza e di mancanza di carattere!

Uno di questi padri mi diceva: “I miei principi ed io siamo tutt'uno. I miei principi non cambiano mai. Li inculco ai miei figli. Si accorgeranno più tardi che la rigidità ha del buono, e mi ringrazieranno”. Ebbene, no! I suoi figli non lo ringrazieranno affatto. Il risultato non sarà quello. Essi non penseranno che il loro padre li « amava », ma che li istruiva. Non è la stessa cosa. Quanto a ringraziarlo, dubito che lo facciano a causa delle loro paure, dei loro insuccessi, della loro timidezza. È così che si verificano i penosi drammi delle famiglie e della vita. Kafka

nella "Lettera a mio padre" ha mostrato efficacemente lo strazio di questi drammi affettivi, che portano ben lontani dall'amore.

Cercare una sicurezza interiore o una consacrazione dei propri principi, non è mai amore. Come possono alcuni educatori dire che "amano", se spingono l'individuo a considerare soltanto se stesso?

Molti tipi di educazione sono basati su questo principio. Si spingono gli uomini ad essere nemici fra loro in nome della povertà o della ricchezza, in nome dei pregiudizi sociali o razziali, in nome di classe, di opposizioni politiche, di opposizioni di classi. Tutto ciò spinge all'ostilità, alla competizione ed alla sofferenza. Questa educazione distrugge la società. Invece l'amore non porta mai al disfacimento, non isola mai gli individui.

Come si può educare se noi stessi siamo ostili verso quella classe sociale, quella religione, quel partito, oppure verso i propri vicini? Invece di sviluppare l'intelligenza e la comprensione dei bambini, la blocchiamo. Essi vengono spinti all'isolamento, alla vanità, alla superiorità, alla competizione. Oppure, al contrario, avviati ad essere dei falliti, dei paurosi, degli impotenti. In ogni modo questa educazione sciupa le possibilità generali del bambino.

Se la mente di un educatore è limitata (nevrosi, scarsa comprensione delle cose, visione deformata, cristallizzazioni), anche la sua intelligenza sarà automaticamente limitata. Egli sarà incapace di cogliere gli aspetti della vita nella loro pienezza. Invece l'educazione deve sviluppare l'intelligenza integrata in una visione generale del mondo.

Non consiste nel brillante superamento di esami, ma nella conquista della lucidità mentale. E se lo spirito di un educatore è limitato, trasmetterà soltanto conoscenze libresche, ma non aiuterà lo sviluppo dell'intelligenza. E soprattutto non indurrà ad amare. E così la catena continuerà senza fine.

Capitolo cinque
L'EDUCATORE "ATTORE SOCIALE" E
L'ESIGENZA DI UN'AUTOEDUCAZIONE PERMANENTE

MA ALLORA, CHI È L'EDUCATORE?

Parafrasiamo il titolo del primo paragrafo della lezione precedente, perché si crede nella coincidenza tra educazione e educatore, fermo restando che per educatore non si intende qui solo il "professionista", ma anche il genitore, "educatore per forza".

Ma ci compete l'indagine sulla figura dell'educatore per mestiere, indagine non facile e talvolta anche dolorosa, quando ci si rende conto dei limiti delle istituzioni preposte a preparare gli educatori al proprio dovere. Quindi: chi è l'educatore?

Chiariamo subito che in questa sede ci occupiamo dell'"idea" di educatore, un'idea, malgrado le detrazioni di cui ci siamo fatti artefici, molto vicina a quella di Rousseau, o rappresentata dalle scuole di alcuni filosofi dell'antica Grecia.

Piace immaginare una figura avvolta nelle classiche vesti di iconografica memoria, che si aggira in ambienti bucolici, accompagnata dal o dai discepoli, nell'atto di predicare le idee ed il sapere, di seminare spunti di approfondimento.

Ma le belle immagini non sono la realtà (ce lo ha già insegnato Pestalozzi, insieme a tanti altri). La realtà è fatta di bambini e ragazzi pieni di stimoli, tutti rigorosamente in conflitto con il nostro lavoro, e che noi abbiamo il dovere non di combattere (lotta inutile!), ma di adeguare alle nostre esigenze. Ed ecco il nocciolo del problema:

L'EDUCATORE DEVE CONFRONTARSI CON LA SOCIETÀ, MA DA QUALE POSIZIONE?

Si è cercato di andare al nocciolo del problema educativo perfino sezionandone la radice etimologica. Si è convenuto che "educare" significa mettere in piazza e valorizzare i talenti profondi di ognuno. In questo ci ha fatto luce sicuramente Rousseau per primo, ma poi anche tutti gli altri autori che abbiamo incontrato. Qualcuno tra questi ha insistito di più, altri meno, ma il senso profondo del loro insegnamento, in ogni caso, è che l'Uomo ha un qualcosa di diverso e profondo che lo distingue dagli altri animali. Ma siccome questo qualcosa deve essere messo in comune, poiché l'Uomo è animale sociale più di ogni altro, esso trova apprezzamento o limiti nel "qualcosa" del prossimo.

Tendenzialmente questa situazione prelude al conflitto, ma da un punto di vista psicologico-sociale questo è messo in discussione proprio per il senso sociale dell'essere umano. La guerra (seppure abbondantemente praticata) è stata ed è tutt'ora considerata in senso negativo perché l'annientamento del nemico implica l'annientamento di una controparte con cui confrontarsi e comunicare (cfr: Lezione IV). Anche negli animali, che in ogni caso non seguono lo stesso schema mentale – per quanto inconscio – esiste la pratica della "**sottomissione**", valido ed utile sostituto alla soppressione.

Il bisogno di vita collettiva, pone oggettivamente dei limiti allo stato di conflitto, ma deve essere regolato: tra gruppi (già dalla famiglia), macrogruppi, comunità, etnie, nazionalità.

Le forme di regolazione della vita sociale si articolano in

- VALORI
- NORME
- ISTITUZIONI

Più avanti ci occuperemo nello specifico del loro significato. Ciò che ora ci interessa è capire come l'educatore entri in contatto e talvolta in conflitto con essi. Per fare questo torniamo a Durkheim, quando afferma che

“L'educazione (...) ha per fine suscitare e sviluppare nel bambino un certo numero di condizioni fisiche, intellettuali e morali, che reclamano da lui sia la società politica nel suo insieme, sia l'ambiente particolare cui è specificamente destinato”.

Abbiamo già letto questa affermazione in senso critico (Lezione 1) ponendoci il problema (del resto irrisolto!) di come fosse possibile educare bambini e ragazzi non appartenenti alla nostra società e nella prospettiva di un loro ritorno alle società di appartenenza. Paradossalmente, la soluzione sarebbe che un essere umano, educato al di fuori della propria “gabbia di valori”, NON È EDUCABILE.

Ma il limite di questa affermazione risiede nella visione integrale che si è voluta dare dell'educazione, cioè nell'interpretazione alla lettera del significato etimologico, da un lato, e dal tentativo non completamente realistico di isolare le varie culture tra loro.

Nel bene o nel male la cultura occidentale è penetrata lo stesso nella sfera di quelle “altre”, così come i ragazzi appartenenti alle culture “altre” penetrano fisicamente nella nostra.

Quando si parlava di ragazzi provenienti dall'esterno, se ne parlava come di entità astratte invasive (poltergeist). Ma si trattava di un paradosso che doveva portarci a riflettere sul significato profondo del concetto di “educazione”.

Ora che il concetto è stato chiarito, bisogna entrare in merito all'azione ed alla sua validità. Ecco emergere la figura dell'educatore.

Egli deve estrarre e sviluppare tutta la zona umana del profondo del ragazzo. Sa che l'essenza intima di ogni individuo cozzerà inevitabilmente con la realtà esterna dello stesso individuo, ma sa anche che l'individuo non potrà fare a meno di quello che ha intorno, che gli piaccia o meno. Quindi:

L'EDUCATORE HA IL COMPITO DI ADATTARE IL RAGAZZO[Ⓢ] AL MONDO ESTERIORE, IN PIENA COSCIENZA DEL FATTO CHE IL MONDO ESTERIORE, IN QUALCHE MODO, CASTRERÀ L'ESSENZA UMANA DELL'INDIVIDUO, MA FACENDO SÌ CHE QUESTO AVVENGA NELLA MANIERA MENO DOLOROSA POSSIBILE, CIOÈ GARANTENDO IL MASSIMO DI ESPRESSIONE DELL'IO PROFONDO DI CIASCUNO

Seguendo questo assunto, potremo, almeno in parte, risolvere il problema del rapporto tra educando e società: sviluppando le doti più umane del ragazzo, ne svilupperemo l'adattabilità all'ambiente circostante (anche se diverso da quello di origine) consentendogli una maggiore facilità di integrazione. Requisito questo, secondo l'intera impostazione dei nostri incontri, indispensabile all'interno del quadro di mobilità più volte descritto.

UN RAGAZZO EDUCATO ALLA LIBERTÀ ALL'INTERNO DELLA PROPRIA CULTURA, SARÀ IN GRADO MANTENERE LA PROPRIA AUTONOMIA ANCHE IN UNA CULTURA “ALTRA”.

Più avanti vedremo per quali vie tentare il raggiungimento di questo risultato.

[Ⓢ] Per comodità si userà il termine “ragazzo” per indicare ogni soggetto educativo, dall'infanzia all'adolescenza, sia maschio sia femmina

L'EDUCATORE ATTORE SOCIALE

L'educatore è quindi un attore che si muove nell'ambito sociale. Gioca il ruolo che l'autore-regista (la società) gli impone, ma come ogni attore che si rispetti, è anche "mattatore", interprete e non solo esecutore. Il suo pubblico sono i ragazzi, e come ogni attore preparato deve essere in grado di "annusare" la platea ed agire di conseguenza. Solo così il messaggio dell'opera sarà recepito appieno dagli spettatori.

Insomma, è un cardine tra società e cittadini futuri, il suo sforzo deve essere quello di permettere ai cittadini di vivere al meglio (materialmente e psicologicamente) la propria vita, ma prestando attenzione a che questa "buona vita" non sia il frutto di un adattamento totale ed acritico alla realtà, quanto piuttosto un rapporto anche problematico (ma vivo) con essa.

È questa problematicità che fa muovere la società evolvendola. Come diceva qualcuno "facciamo che la morte ci trovi vivi!"

Vengono alla mente parecchi esempi di personaggi così: attori che muoiono sul palcoscenico, politici che muoiono nel mezzo del comizio, sportivi ai quali è riservata la stessa sorte nel tentativo di raggiungere un record. Quello che muove il mondo è la passione (CARITAS ed EROS: ricordate **Hessen**?), quello che l'educatore deve trasmettere è la stessa cosa, e nasce principalmente dalla propria educazione. Il senso critico non si acquisisce dall'oggi al domani, se non in condizioni particolarissime. Mi viene in mente la ribellione del Gavino Ledda di "*PADRE PADRONE*", ma anche il Peppino Impastato di "*I CENTO PASSI*" e chissà quanti altri.

Il senso critico è il più difficile a trasmettere, anche perché spesso si confonde con altri tipi di sentimento tutt'altro che corretti per la crescita sociale.

Paradossalmente il lavoro dell'educatore è di creare individui "non adatti" (ATTENZIONE: non DISADATTATI), cioè persone che hanno ragioni critiche per opporsi alla società, ma perfettamente integrate con essa perché coscienti di AVERE IL COMPITO di modificarla, questa società.

Di conseguenza, ed altrettanto paradossalmente, l'educatore dovrebbe opporsi alla creazione del "normale", che come indica l'etimologia della parola, è chi si adegua alla norma, cioè non ne riconosce i limiti e, in casi estremi, la pericolosità.

Ma quando l'educatore non è egli stesso problematico, cioè non è in grado di proporre problematicità negli educandi, il rischio è di tramutarsi da "attore sociale" in "BURATTINO SOCIALE", oggetto nelle mani di un potere che non ha alcuna intenzione di cambiare e che si muove e agisce unicamente a sostegno di un tipo di società totalitaria e quindi castrante. Egli non è in grado di portare educazione, ma in tempi e modi diversi, solo quello che abbiamo già definito come "**non educazione**": (addestramento, ammaestramento, addomesticamento, livellamento, modellamento, nella migliore delle ipotesi solo istruzione)

Detto questo, conviene capire quello che la società chiede, generalmente e funzionalmente a se stessa, all'educatore, cioè come questi appaia nella sua funzione di SOGGETTO POLITICO.

La "normalità"

L'essere umano si distingue nel mondo animale per la sua predisposizione a divenire "Uomo". Questa predisposizione, però, si sviluppa solo alla presenza di un ambiente sociale. In parole povere, se nessun animale inserito in un contesto umano è poi in grado di comportarsi come un uomo, neanche l'uomo, inserito in un contesto animale, riesce a discostarsi da questa regola, giacché prevale in lui la parte del "**germe umano**" che si orienta verso gli istinti animali.

Se così non fosse bisognerebbe attribuire totale credito alle teorie psicologiste secondo le quali i gruppi sociali mutano sotto la spinta delle individualità o addirittura a quelle di stampo lombrosiano secondo le quali i comportamenti dipendono dall'aspetto fisico o dall'ereditarietà o da deficit neurologici e via dicendo.

In realtà tutte queste teorie sono state ampiamente smentite, così come, sul versante sociologista, sono state smontate le teorie per le quali la convivenza è resa possibile solo tramite uno stretto controllo dell'individuo da parte della società.

Le teorie oggi più accreditate sono, in realtà, delle teorie “non-finite” che partono dall'idea che un tipo di comportamento non può essere spiegato se non con l'indagine di una fitta rete di concause tra lo psicologico, il sociale ed eventualmente il medico ed il fisico (come può essere in certi casi l'influenza di alcol e droghe); queste teorie sono “non-finite” proprio perché richiedono per ogni caso uno studio e sé stante.

In un quadro generale possiamo dire che nello studio della vita sociale si nota una certa uniformità nel comportamento degli individui. Secondo le situazioni che si vengono a creare, gli uomini si aspettano che ci si comporti in una certa maniera.

Le aspettative che innescano o trattengono una certa azione (o reazione) sono definite “NORME”.

Una norma può essere definita tale nel momento in cui la sua trasgressione all'interno del gruppo da parte di un individuo è biasimata o punita dagli altri.

Questo accade perché le aspettative dei componenti un gruppo sono state tradite, e analizzando i comportamenti e le reazioni a seguito delle trasgressioni si possono rendere esplicite delle rappresentazioni astratte e collettive di ciò che è bene o male: i cosiddetti “VALORI”.

La salvaguardia delle “NORME” è affidata alle “ISTITUZIONI”.

Nel vivere sociale ci si aspettano comportamenti che realizzino i valori. Gran parte di questi comportamenti sono istituzionalizzati (specie se fanno parte delle aspettative meno importanti, come togliersi il cappello, cedere il passo o ringraziare a testimonianza del valore della cortesia), altri possono essere dedotti e previsti grazie a quel processo di adattamento dell'essere umano a norme, valori ed istituzioni che viene definito “**internizzazione**”, un meccanismo che prende il via dai rapporti con la madre (una sorta di ‘imprinting’ umano) fino al rapporto più stretto con la società cui sono preposti la famiglia nel suo insieme e tutti gli altri agenti educativi a partire, naturalmente, dalla scuola. Il processo di **internizzazione** può in qualche modo subire delle modificazioni o degli arresti quando si vengano a creare situazioni particolari di disgregazione o carenze all'interno delle istituzioni educative (crisi della famiglia, abbandono, insufficienza della proposta scolastica, mancanza di punti di aggregazione istituzionalizzati, ecc.) che portano a quanto si definisce “disagio” e che in età adolescenziale viene ulteriormente amplificato da una fase di “**anomia**” (mancanza di norme) dovuta al rifiuto dello stile di vita dettato dagli adulti durante l'infanzia, ma anche dall'incapacità di darsene uno nuovo. E' bene anche qui ricordare che il disagio giovanile da solo non basta a veicolare su di una strada deviante in senso cronico poiché atteggiamenti devianti che il soggetto cerca di giustificare (a se stesso prima ancora che agli altri) rappresentano comunque un adattamento ai valori sociali. Il vero problema sorge quando il soggetto interiorizza i comportamenti sociali riconoscendosi egli stesso come deviante. Se il disagio sorge principalmente da situazioni esterne all'individuo, la sua evoluzione, in senso negativo o positivo, è legata alla capacità psicologica dell'individuo a farvi fronte, ma anche a quanto gli operatori (e questo è il nostro caso) sono in grado di offrire per sviluppare tale capacità in senso positivo.

Malgrado le omissioni di cui soffre una trattazione che, pur basata su dati scientifici, non pretende di essere più di un mezzo orientativo, pensiamo di avere sufficientemente chiarito i concetti di **valore**, **norma** ed **istituzione** da poter concludere che in un gruppo sociale viene considerato "normale" chi ha interiorizzato i valori di quel gruppo, ne segue le norme e ne rispetta le istituzioni. Chi si allontana da questo patrimonio sociale è un **"DEVIANTE"**.

Come sempre ogni fenomeno va analizzato a sé, perciò la diffusa 'devianza' di superare il proprio turno nelle file non può essere paragonata a quella di rubare in banca. Anzi, il fatto che certe piccole infrazioni siano molto diffuse le rende quasi dei valori, quindi tollerabili (basti pensare al fenomeno delle raccomandazioni).

Come si è visto, a livello giovanile, le devianze possono anche derivare dall'incapacità o dall'impossibilità di adeguarsi alle aspettative sociali. Ma anche le devianze possono essere molto diverse tra loro: da un lato esistono tipi di comportamento che tendono a danneggiare le parti sociali per raggiungere senza sforzo (e magari superarli) i fini che quella società si è data in base ai propri valori. La corsa al benessere che caratterizza la società occidentale si può vincere agevolmente rubando, spacciando droga, truffando, estorcendo denaro, inserendosi nei tessuti delle organizzazioni malavitose perennemente alla ricerca di mano d'opera e che offrono il miraggio di facili guadagni.

Su un altro fronte vanno annoverati i comportamenti che nascono da situazioni di disperazione e rifiuto. In questo ambito possiamo riconoscere una forma, per così dire, "pura" di avversione contro tutto e contro tutti, come se in ciò che ci è intorno esistesse la rappresentazione stessa di un malessere: è il caso di numerose manifestazioni di teppismo.

La forma 'spuria' di questo tipo di devianze si riconosce nel momento stesso in cui le vittime predestinate sono gli stessi soggetti mossi da un chiaro tentativo di autodistruzione (tossicodipendenza e/o alcolismo). Talvolta la necessità di procurare denaro tramuta questo tipo di devianza in criminalità.

Su un piano intermedio potrebbe porsi la questione della prostituzione che, se non costretta, rappresenta una via al facile guadagno mediante una forte violenza su se stessi (non molti sono a conoscenza del fatto che molte ragazze, per esempio sotto le feste di Natale, si prostituiscono al solo fine di offrire al fidanzato un regalo più bello, cioè di apparire in qualche modo più appetibili).

A questo punto non si può fare a meno di affrontare brevemente la questione, apparentemente banale, della devianza per necessità. Non tanto per gli effetti immediati che può causare quanto per un complesso di situazioni più articolato. Il crimine derivato dalla mancanza di lavoro, e quindi di mezzi di sostentamento, per quanto mai nel dimenticatoio, ha lasciato il posto in ampi strati della nostra società ad un derivato che riguarda in particolare i giovani: il timore di essere soppiantati socialmente da "altri" che, generalmente ritenuti inferiori, possano in qualche modo affermarsi in una società molto meritocratica. A questa posizione inconscia se ne lega un'altra di cui abbiamo già detto: incontrare una cultura (l'insieme dei valori, norme ed istituzioni) diversa ci limita o impedisce la previsione di azioni o reazioni altrui provocando uno stato di disagio e apprensione al quale si può rispondere accettando di rielaborare le proprie internizzazioni (ciò che può essere definito come "educazione permanente") consci del fatto che comunque una società non rimane fissa ed immutabile, o scegliendo la via più breve, che passando per una generica intolleranza arriva spesso a vere e proprie forme di devianza criminale (pestaggi, incendi, omicidi).

Fra tutto ciò che si poteva evidenziare, quest'ultimo aspetto assume una certa importanza per quello che ci riguarda perché si è notato che i ragazzi (in situazioni grippali, non ultima quella del Convitto) hanno spesso la tendenza a percorrere le vie più brevi (dal loro microcosmo a quanto li aspetta fuori) e questo deve spingerci al

massimo della proposta educativa sempre con l'attenzione ai mutamenti ed agli sconvolgimenti dei tempi che viviamo.

Possiamo affermare a questo punto che gli educatori (cioè chi è preposto al "controllo sociale") di ogni genere e livello dovrebbero dare adeguate risposte al bisogno di sicurezza, a quello di fare nuove esperienze e di avere risposte certe accompagnate da un forte riconoscimento dell'"essere" dei giovani. Se non ci adoperassimo per questo e per evitare che si frustri nei ragazzi il sentimento di giustizia, dovremmo fare nostra la teoria secondo la quale la devianza è una necessità sociale finalizzata al rinforzo della coesione tra i membri 'sani' del gruppo attorno ai valori che lo contraddistinguono. E questo renderebbe inutile la nostra stessa esistenza professionale...

L'EDUCAZIONE DEGLI ALTRI COMINCIA DALL'EDUCAZIONE DI SE STESSI

Non ci sono eccezioni a questa regola. È una legge spietata, dura ed inattaccabile come il diamante. Che cosa si direbbe di un medico che curasse i corpi senza conoscerli? O di un prete che predicasse il bene, col cuore pieno di ostilità? Che essi non sono al loro posto, vero?

MOLTI ESAMI SONO NECESSARI PER OTTENERE IL PIÙ MODESTO POSTO, MA NON INTERESSA CHI S'IMPROVVISA EDUCATORE, COSÌ DALL'OGGI AL DOMANI.

Ora il ruolo di ogni educatore è di condurre alla conoscenza di sé, alla verità, all'equilibrio. Ogni educatore deve condurre all'approfondimento delle capacità mentali. Ma per far questo bisogna che egli stesso sia saggio ed equilibrato. Se non ha saggezza ed equilibrio, l'educatore deve esserne consapevole, e non considerarsi quello che non è. Sarà per lui l'inizio del cammino, che lo porterà alla conquista della propria educazione e della propria intelligenza.

Moltissimi educatori si pongono ansiosamente problemi a proposito di un bambino o di adolescente. Dicono « che non va, che è bugiardo, che ruba, che è timido, aggressivo, taciturno, ecc.». Ma raramente ho visto questi educatori, interrogare se stessi, prima di tutto.

Otto volte su dieci, un bambino portato al male è un bambino pervertito. Se un ragazzo mente o ruba, non è sufficiente fargli intravedere un ideale di verità o di onestà, ma bisogna ricercare perché mente o ruba. C'è sicuramente una causa, vero?

SI PUÒ TRASMETTERE SOLTANTO L'EDUCAZIONE CHE SI POSSIEDE. È UN FATTO AUTOMATICO. È DUNQUE INDISPENSABILE RICERCARE IN SÉ IL SENSO DELLA VITA, COSA CHE SPINGE A CONOSCERE SE STESSI, ED A LIBERARSI DA UN RISPETTABILE NUMERO DI CONDIZIONAMENTI NOCIVI.

Vediamo sempre le cose attraverso noi stessi, cosa del tutto naturale. È necessario però che questo "noi stessi" sia come un vetro trasparente, e non un vetro oscuro che arresta i raggi della luce. Altrimenti si esige che il bambino diventi non quello che egli è, ma quello che si vuole che sia.

LA PROPRIA EDUCAZIONE PASSA AVANTI A QUELLA DEL BAMBINO

Molte persone si sono "cristallizzate" nel loro modo di vivere e di pensare. Questa è la causa di moltissime educazioni incomplete e mancate.

Per molti, ogni giorno non è che la ripetizione meccanica del giorno precedente. All'inizio, perché essi furono educati in questo senso; in seguito, perché migliaia di cristallizzazioni si sono formate sulle loro deviazioni, sulle

loro repressioni ed i loro complessi: vivono allora su « tic » psichici, su slogan arrugginiti (che danno loro, forse, una sembianza di sicurezza, ma che purtroppo impongono ai figli).

A volte fa rabbrivire ascoltare le « direttive » date da certi padri di famiglia. Si direbbe che abbiano ritrovato un vecchio libro in fondo ad un armadio, che rappresenta la loro « esperienza » e la loro « saggezza ». Si presenta una situazione? Si apre l'armadio, se ne tira fuori qualche massima, qualche sentenza, indiscutibile, qualche frase profonda ed elementare. Un'altra situazione? Si va da un'altra parte del mobile e così di seguito. Si tratta purtroppo di uomini che potrebbero essere lucidi ed intelligenti. Ma ecco che arrivati alla maturità hanno chiuso la porta, considerando senza dubbio di essere già formati e col futuro segnato. Inoltre, sono stati risucchiati dalla vita. « Non ho tempo », è il loro ritornello. Non hanno riservato dieci minuti al giorno per riflettere su se stessi e svilupparsi. Oppure, quando lo hanno fatto, si sono trovati di fronte ad un baratro nero che li ha spaventati; ed in fretta hanno richiuso la trappola.

Tutto questo va bene: ma il bambino è là, con la sua curiosità vergine e la sua mente aperta a tutto. Bisogna educarlo, cioè conservargli la più grande apertura mentale. Da una parte il bambino pronto ad interessarsi di tutto, a comprendere tutto, ad abbracciare tutto. Dall'altra l'educatore "ancorato" che non sa più comprendere, che non può interessarsi ad altro che a quello che corrisponde alle sue cristallizzazioni.

Questo educatore ha smesso di evolversi di fronte ad un essere che non domanda che di svilupparsi. Come potrà preparare alla vita, se è interiormente morto?

TROPPO SPESSO L'EDUCAZIONE È UNA LIMITAZIONE

Perché tanti educatori (genitori, professori, moralisti, filosofi, ecc.) hanno dei limiti mentali? Perché hanno opinioni definite, le quali eliminano automaticamente altre possibili opinioni. Il semplice fatto di appartenere a quella nazionalità, a quella razza, a quella classe sociale comporta di per sé limitazioni e pregiudizi dei quali è molto difficile liberarsi. Ma è indispensabile disfarsi di questi pregiudizi se si desidera la pienezza delle proprie facoltà, ed una educazione valida. Milioni di persone gravitano attorno ai propri complessi, alle rimozioni, alle paure, alle preoccupazioni. Tutto ciò porta automaticamente con sé idee precostituite ed abitudini inconsce. È un collare che soffoca le possibilità mentali. L'umanità è divisa in scompartimenti; ogni scompartimento è diviso a sua volta in molti settori. E si educa partendo da queste grandi limitazioni!

Milioni di persone sono chiuse nelle loro esperienze personali e limitate, ignorano le esperienze del vicino e sono incapaci di comprenderle. L'educazione è tutta un'altra cosa. Essa deve liberare la mente invece di limitarla e di uniformarla. Deve tendere alla pienezza ed all'approfondimento delle facoltà. Deve impedire i pregiudizi e gli slogan interiori, le cristallizzazioni e le paure.

Invece di imporre al bambino un bagaglio fantastico di conoscenze, si dovrebbe dedicare un po' di tempo ad insegnargli a conoscersi. Invece di spingerlo a diventare « qualcuno », si dovrebbe aiutarlo ad « essere qualche cosa ». Che sia spazzino o primo ministro, non cambia niente al problema.

Il risultato dell'educazione è troppo spesso una macchina regolata da una leva. È sufficiente vedere il numero di nevrotici che impartiscono educazioni sbagliate a causa della loro nevrosi.

Invece di restringere la mente, bisogna aprirla su tutta la realtà. Molte educazioni sono un vero ostacolo alla pienezza e provocano la paura di vivere, l'ostilità, il rifugio nella nevrosi, l'aggressività. Ma questi stessi educatori si pentono quando una guerra sconvolge la terra.

L'educazione deve costruire e non distruggere, tagliando le possibilità mentali. Ancora una volta, a che serve avere a propria disposizione un organo immenso per suonare soltanto alcune poche note?

QUANDO GLI ADULTI TORNANO A SCUOLA

Ritornare a scuola significa rendersi conto che « non si sa », che si possiedono alcuni concetti sbagliati, o incompleti o inutili. L'educazione è evidentemente basata, in parte, su conoscenze esterne, ma prima di tutto deve poggiare sulla conoscenza e la saggezza interiore. È chiaro che se la situazione interiore è deficitaria, i concetti che ne deriveranno saranno falsati.

È una verità elementare. Ma molte persone rifiutano di vedere le verità elementari, perché ne hanno paura. Una deviazione psicologica si trasferisce in tutte le nostre azioni, dalla più banale alla più importante, con conseguenze più o meno gravi. Ciò vale per tutti i complessi, i sentimenti di inferiorità, le rimozioni. Rieducarsi significa dunque uscire dal magma che a poco a poco si è solidificato intorno a noi. E soprattutto ritornare a scuola presuppone che si accetti di “non sapere”!

Molte volte sentiamo dire: “So molto bene come allevare il mio bambino, e non accetto consigli da nessuno!”. Notate bene che questa stessa persona chiederebbe consigli al suo meccanico, se si trovasse nella necessità di revisionare la sua auto, chiederebbe particolari consigli per l'acquisto di pneumatici, o per la costruzione della sua casa. Ma per educare, no!

Questa posizione è infantile e aggressiva. Rivela dunque una certa paura. È una posizione di falsa superiorità determinata da un sentimento di inferiorità.

Ritornare a scuola significa “conoscere Se stessi”. Altrimenti non ci può essere educazione valida. Si impone allora un tipo di educazione rigido, basato sul proprio “Io”.

Ma se l’“Io” è insufficientemente sviluppato o cristallizzato, come si può avere l'elasticità, la comprensione illuminata richiesta dall'educazione?

LIBERARSI DAL BISOGNO DI SICUREZZA INTERIORE

Ecco il grande problema. La maggior parte degli uomini è guidata dalla paura. Paure sessuali, religiose, morali, paure determinate da sentimenti di inferiorità, paura del giudizio degli altri, della verità, ecc. Ognuna di queste paure provoca a sua volta rimozioni, complessi, aggressività come una vite senza fine. La maggior parte degli uomini però, ignora le proprie paure che restano a livello dell'inconscio.

Ma tutta la loro vita è impostata su di esse! La ricerca di superiorità di autoritarismo, di potenza di dominio, è basata unicamente sulla paura.. L'uomo allora si congela in numerosi tic, abitudini e compromessi, che gli danno l'illusione di essere forte e potente. E pieno di compensazioni, e corazzato in modo tale da credere di avere eliminato la paura. Continua, però, a soffrire per conflitti interiori, ancora più pericolosi perché invisibili. L'uomo si chiude in se stesso, si cristallizza e si immobilizza. E bloccato mentalmente, come una nave arenata. Gira su se stesso, che lo voglia o no. Automaticamente diventa incapace di comprensione.

Se soffriamo di emicrania, siamo capaci di comprendere gli altri? Lo stesso accade per le sofferenze psichiche. La comprensione è impossibile se ci sono conflitti interiori. La persona “comprende” secondo il suo stato predominante, che è quello delle sofferenze. Se una pena psichica provoca l'angoscia, che comprensione potrà avere una persona? Al contrario: tutto ciò che vedrà negli altri sarà riferito alla propria angoscia, che aumenterà. Cosa può comprendere una persona sessualmente impaurita o repressa? Niente, se non vedere le cose attraverso la propria repressione.

Liberarsi della propria paura è un compito essenziale, sia per non trasmetterla, sia per essere in grado di comprendere gli altri.

Il problema consiste dunque nell'affrancarsi da se stessi. Ciò presuppone che si conosca da che cosa bisogna liberarsi: questo è il compito della psicologia. Altrimenti, si danno agli altri indicazioni che non sono per nulla utili. Inoltre il non essere capaci di comprendere ci impedisce di mettersi al posto dell'altro.

L'EDUCAZIONE DEVE ESSERE UNA COLLABORAZIONE IN TUTTA UMILTÀ

In una vera educazione non dovrebbero esserci né superiori, né inferiori, ma una collaborazione completa. Se educiamo qualcuno, noi stessi impariamo nella misura in cui l'altro impara da noi. L'educazione è un rapporto dinamico continuo.

Molti educatori credono di essere superiori agli educandi. È assolutamente sbagliato. Semmai è vero, spesso, il contrario.

Il bambino e l'adolescente desiderano apprendere, ma molti educatori hanno smesso di apprendere e si sono cristallizzati. Inoltre, sentendosi superiori, c'è il rischio che finiscano per trasmettere con autorità ciò che credono essere la verità. Ma la verità non si trasmette, ognuno deve ricercarla e trovarla in se stesso.

C'è di più; molti educatori (genitori, maestri, professori) hanno bisogno di sentirsi superiori (è il caso delle persone vittime di complessi d'inferiorità e di tutti gli autoritari). E' dunque un bisogno malato (spesso inconscio) di rispetto, di deferenza, di ammirazione. Questi educatori desiderano che l'educando accetti senza discussione le direttive, le verità, le massime; si creerà un rapporto di ostilità, se l'altro non sarà disposto ad accettarle.

Costringendo il bambino ad accettare l'autorità, si mortifica la sua intelligenza e la sua spontaneità. Lo si obbliga a ridurre la sua lucidità e le sue capacità mentali. Gli si impedisce di preferire i valori umani che corrispondono a ciò che egli stesso è. Sentirsi superiori significa "dominare" ed imporre una condotta prestabilita da un "io" deformato.

L'educatore avverte allora la sensazione di potenza che lo salva dall'impotenza (è ancora il caso di genitori nevrotici, di professori nevrotici, di certi capi gruppo, di certi capi di governo).

Al contrario, l'educatore dovrà avere un atteggiamento di profonda umiltà. Non deve egli stesso imparare ogni giorno? Soltanto questa umiltà gli permetterà di mantenersi disponibile e aperto. Educare un bambino significa « mettersi al suo posto »; come potrà farlo, se la mente è ingombra di scorie che frenano e bloccano la psiche?

Il vero educatore è ricco interiormente. Egli dà e non pensa a ricevere. Onori, riconoscimenti, autorità, non devono avere nessun significato per lui. Non ha sentimenti di superiorità e non desidera imporre niente. Pensa che il suo destino attuale è quello di educare; e che educarsi è il destino dell'altro.

Perciò è necessario che l'educatore indaghi su se stesso, utilizzando tutte le risorse psicologiche messe a sua disposizione. Finché non avrà estirpato tutto ciò che impedisce la sua ricchezza interiore, non sarà un vero educatore. Finché rimarrà in lui la paura, o un sentimento di superiorità o di dominazione, non sarà un educatore.

ALCUNI PUNTI FERMI PER L'EDUCAZIONE:

CIÒ CHE SOLO L'EDUCATORE PUÒ INSEGNARE A SE STESSO

Tutti i nostri incontri si sono basati sull'esaltazione del paradosso, sullo scontro con i problemi "insormontabili", sui limiti irraggiungibili che il nostro mestiere dovrebbe avere. In tre parole: sull'**UTOPIA DELL'EDUCAZIONE**.

Essendo queste note destinate invece ad operatori della/nella realtà, tutto questo potrebbe essere ritenuto, almeno, bizzarro, o addirittura censurabile. Purtroppo non è così.

La realtà del nostro lavoro risiede in alcuni elementi che sfortunatamente nessuno è in grado di fornire, ed in altri che potrebbero essere forniti, ma che

vengono tralasciati a causa di quanto affermato poche righe sopra: lo stesso modello di società che ha inventato la sociologia dell'educazione, non riesce (o non vuole) valorizzare il ruolo dell'educatore, dandogli i mezzi (teorici, tecnici ed economici) per svolgere il suo mestiere. Prima fra tutte (ancora un paradosso su cui meditare) la sua "educazione".

Al di fuori delle teorie, le doti dell'educatore si restringono a pochi punti, fortemente correlati tra loro anche se riconoscibili in quadro singolo:

Coscienza: È la capacità di guardarsi attorno, di dare il giusto valore alla giustizia avendo compreso il peso di diritti e doveri non in relazione all'appartenenza ad un tipo di società, ma all'appartenenza al genere umano. È una derivazione diretta dell'azione educativa e delle conoscenze acquisite.

Conoscenza: È il modo di raffrontarsi con la realtà attraverso il riconoscimento delle relazioni tra nozioni, causa ed effetto. In senso didattico ha una valenza generale. Semplificando: un ragazzo più un altro ragazzo fanno due ragazzi, ma il risultato matematico non mi aiuta a prevedere se ci saranno - e quali saranno - gli sviluppi della somma.

In senso educativo il valore è enorme perché conoscere la storia di un ragazzo inserito tra le storie di altri ragazzi sarà fondamentale per prevedere ed eventualmente fronteggiare ogni tipo di dinamica.

In senso lato, le conoscenze dell'educatore esterne all'ambiente educativo sono altrettanti strumenti per far fronte ad una richiesta di crescita dei ragazzi che emerge anche nelle situazioni extracurricolari. L'educatore, insomma, deve possedere un bagaglio di informazioni che riguardano anche la vita quotidiana, e questa sorta di aggiornamento progressivo non può essere gestito che dall'educatore stesso (letteratura e giornalismo, cinema, musica, teatro...)

Creatività: Insieme alla fantasia è la vera "bestia nera" per l'educatore. Non c'è nessuno (salvo la solita "educazione", accompagnata alle esperienze ed ai contatti fortuiti con "maestri" più o meno consapevoli) che possa insegnarla. Eppure è indispensabile per fronteggiare qualsiasi situazione, sia positiva sia negativa.

Nel positivo si traduce in propositività, in idee che sappiano stimolare, andare oltre l'enormità di proposte di una società ormai al limite della saturazione (attenzione: spesso le proposte più "nuove" albergano nella riscoperta di cose antiche, nella manualità, nelle espressioni artistiche, nel gusto del racconto...).

Nel negativo prendono forma nella capacità di indagare nell'animo dell'educando scoprendone quel 5% di buono che Baden-Powell ci aveva indicato all'inizio degli incontri, e sviluppandolo proponendo tecniche adeguate.

Ma sarebbe riduttivo fermarsi all'educazione dell'educatore senza dare uno sguardo a quelli che dovrebbero essere i punti di forza proposti dall'educatore all'educando.

Principalmente troviamo gli stessi punti, inquadrati con un'altra ottica, ma che interessano direttamente anche gli educatori quando si abbia chiara la visione di un'educazione permanente. Vediamo:

Coscienza: Si tratta di impostare la mentalità del ragazzo nella direzione della giustizia e dei diritti di tutti. È fondamentale all'interno della comunità, dove deve essere mantenuto un equilibrio generale a vantaggio della funzionalità dell'istituzione. In questo senso bisogna far comprendere (e testimoniare) che nessuno è portatore della verità assoluta, e che chiunque, all'interno di una serie di valori universalmente riconosciuti, ha diritto ad uno spazio determinato dalle proprie abitudini ed alle differenze naturali.

Conoscenza: È auspicabile l'impegno dell'educatore nella conoscenza generale delle materie, quindi il supporto all'insegnante in ambito curricolare. Fondamentale, però, deve essere lo sviluppo della conoscenza esterna, cioè di una visione generale del mondo che implica non solo materie extracurricolari, ma anche una sufficiente conoscenza delle altre culture. Se questa seconda parte (vedi esperienze multiculturali sul modello di "INTERMUNDIA", organizzata da alcuni anni dal Comune di Roma) è frequentata in qualche modo anche dalla scuola, l'approccio generale ai fatti del mondo è una peculiarità irrinunciabile dell'educatore, specie se inserito in una situazione convittuale, dove la convivenza di tipo familiare con l'educando fornisce automaticamente gli stimoli per approfondire argomenti dei generi più disparati, tutti volti alla sua crescita.

Creatività: Nel ragazzo (nei bambini in particolare) emerge con assoluta naturalezza. Il problema formativo soggiorna nella capacità educativa di lasciarle libero sfogo entro limiti riconosciuti ed orientati.

È assolutamente fondamentale perché tra individuo e manifestazione esteriore entrino il meno possibile soggetti secondari. Questo porrà il ragazzo di fronte ad un'opera del proprio ingegno, ed il confronto non potrà che suscitare un forte senso autocritico, e quindi il prologo per una revisione dei propri comportamenti e delle proprie capacità.

Sarà bene non dimenticare che alcune manifestazioni apparentemente deteriori nel comportamento gruppale dei ragazzi, spesso, sono determinate dalla necessità di dire, affermare la propria esigenza e la propria voglia di fare. Naturalmente tali manifestazioni assumono caratteri abnormi, deteriori spesso deviati o al limite del dolo.

Solo la proposta e l'applicazione di stimoli creativi opportunamente studiati, adattati alle circostanze, e guidati dall'educatore potranno lenire alcuni impulsi deteriori dando libero sfogo all'**ESPRESSIONE** dei ragazzi.

E siccome in definitiva questa dovrebbe rappresentare il MEZZO/FINE dell'educatore, concluderei il ciclo di questi pochi appunti dedicati all'educazione, ai suoi fruitori ed ai suoi operatori, con alcune considerazioni in veste di promemoria.

L'ESPRESSIONE

Esprimersi, in termini totali, è un diritto ed una necessità di tutti, grandi e piccoli. Esprimere se stessi è liberare la propria individualità, ciò che non appartiene a nessun altro se non a noi stessi, e che ci permette di essere degli umani e non degli automi. Reprimere l'espressività è un preciso mezzo per giungere alla più totale sottomissione ed automatizzazione degli uomini, per annullarne il senso critico e la volontà di fondersi con altri uomini e la natura in una costante dialettica della vita.

Vediamo i vari aspetti dell'espressione.

1. L'espressione è prima di tutto l'insieme di azioni, concezioni ed elementi propri ad ognuno che si tende a liberare di fronte agli altri e alla natura e che, comunque, non sono inculcati coercitivamente, ma scelti liberamente tra i valori internati dall'ambiente.

2. L'Espressione è, quindi COMUNICAZIONE. In tal senso essa non può avere un aspetto individuale, perché, come già visto (Capitolo 4), ogni messaggio prodotto deve essere ricevuto da un'entità, pena l'inutilità e conseguentemente la frustrazione.

Esiste, però, una fase in cui l'individuo è solo con se stesso. Essa, però, non può chiamarsi propriamente "espressione", ma piuttosto "espressività", ed è la fase individuale che il bambino vive dalla nascita al momento in cui entra nella scuola.

In questo periodo nel piccolo si sviluppa e si materializza, a seconda delle situazioni e delle esperienze familiari, la spontaneità.

Il neonato che si succhia il pollice della mano o addirittura l'alluce del piede sta, in un certo senso, creando; muovere braccia e gambe in un certo modo è creare; fare un sorriso in un

dato momento è creare. Anzi, si potrebbe dire addirittura che il piccolo sta prendendo coscienza del proprio corpo per poterlo usare per esprimersi al meglio.

Quindi il piccolo giunge nei gruppi di coetanei con un bagaglio di esperienze personali da mettere a confronto con quelle altrui.

Il compito dell'educatore è di cercare di "scrostarla" la spontaneità infantile dai valori realmente dannosi alla liberazione dell'Uomo.

3. L'espressione è anche REALIZZAZIONE DI SE, attraverso i valori culturali, quando ci si confronta con essi per rafforzarli o rifiutarli.

4. Quindi l'espressione è anche SVILUPPO DEL SENSO CRITICO ED AUTOCRITICO.

5. Se l'espressione, come si è detto, è comunicazione, è naturalmente anche SINTESI DI LINGUAGGI. Come per dire la stessa cosa si possono usare la parola, il gesto, lo sguardo, così per esprimere se stessi possono essere usati molti tipi di linguaggio, le cosiddette TECNICHE. Si tratta di dare al ragazzo le possibilità teorico-pratiche di "parlare" in molte maniere diverse non limitandolo in quelle che sono le sue "doti naturali" (che comunque devono essere particolarmente curate e sviluppate), ma indicandogli nuove vie nelle quali potrà trovare nuove possibilità che si adattino ai suoi momenti di crescita.

6. L'ESPRESSIONE DEVE GUIDARE OGNI TIPO DI ATTIVITÀ. Non è pensabile la creazione di "attività espressive" fini a se stesse. Anche la normale didattica deve poter passare per questa strada, come ci ha insegnato Mario Lodi (cfr. Capitolo 4)

Esercitare la creatività significa dunque valorizzare l'esperienza del bambino per mezzo dell'immaginazione come forza vitale che progetta, verifica, elabora, crea: questo vale in ogni campo di studio, dalla matematica alla linguistica, dalle scienze naturali alla indagine della realtà sociale, economica e politica in cui il bambino vive già da protagonista. Ma per far questo bisogna buttare a mare tutti gli orpelli di una vecchia scuola come la nostra che pretende di educare e di istruire facendo paura ai ragazzi col voto e con la bocciatura, che predispone, con i libri di testo, tutto ciò che si deve studiare ed esclude la problematica dei giovani e degli adulti e lo studio della attualità storica nella quale tutti noi siamo coinvolti.

CONCLUSIONE

La televisione ci ha lasciato in eredità una frase ormai entrata nell'uso comune

"COMUNQUE VADA SARÀ UN SUCCESSO!".

Personalmente, pensando a questo lavoro ed esagerando i limiti della mia cultura, posso dire solo

"Per aspera ad astra"

BIBLIOGRAFIA

N.B.: Si indicano i testi utilizzati per la preparazione di questo Corso. Naturalmente l'offerta è molto vasta e, spesso, assai più aggiornata

1. ALBA DELL'UOMO, L' di Pinelli e Quilici / De Donato editore, 1974
2. CHE COS'E' LA PSICOLOGIA, di Pierre Daco / Sansoni, 1967
3. CHE COS'E' LA SOCIOLOGIA, di H. De Jager e A. Mok / Savelli, 1973
4. COME ANIMARE UN GRUPPO, di A.Beauchamp, R.Graveline e C.Quiviger / Elle Di Ci Editrice, 1979
5. COMINCIARE DAL BAMBINO, di Mario Lodi / P.B.Einaudi 1977
6. CREATIVITÀ E ANIMAZIONE, di G.Melosi, G.Rodari e F.Passatore / (dagli atti dell'omonimo convegno AGESCI del 1976)
7. DEVIANZA MINORILE,LA di Gaetano De Leo / La Nuova Italia Scientifica, 1990
8. GIOVENTÙ ASSURDA,LA di Paul Goodman / Piccola Biblioteca Einaudi, 1971
9. INFANZIA E ADOLESCENZA, di C.Kohler e P.Aimard / Garzanti, 1972
10. NUOVISSIMO MILLEFILM (1977/1982),IL di Tullio Kezich / Oscar Mondadori, 1983
11. POEMA PEDAGOGICO,IL (in particolare) introduzione di Lucio Lombardo Radice al libro di Anton Siemionovic Makarenko / Editori Riuniti, 1976
12. PROGRAMMAZIONE DIDATTICA,LA di G.Ballanti (per l'Università di Roma "La Sapienza") / Giunti e Lisciani Editori, 1988
13. PSICOLOGIA SOCIALE, di Solomon E.Asch / Società Editrice Internazionale, 1976
14. REPUBBLICA, di Platone / Laterza, 1972
15. SOCIALIZZAZIONE,LA di Kurt Danzinger / Il Mulino, 1972
16. SOCIOLOGIA E L'EDUCAZIONE, LA di Emile Durkheim / Newton Compton, 1972
17. SUGGERIMENTI PER L'EDUCATORE SCOUT, di Robert Baden-Powell / Ancora, 1977
18. SVILUPPO MENTALE NELLE RICERCHE DI JEAN PIAGET, LO di G.Setter / Giunti e Barbera, 1961
19. TECNICA DEL GIUOCO NEL BRANCO, LA di C.Martin: (Cap. 1 "PRINCIPI") / A.S.C.I./Liguria, 1974
20. TECNICHE E STRUMENTI DELL'INTERVENTO DIDATTICO, D.Peja e C.Tornar (per l'Università di Roma "La Sapienza") / Giunti e Lisciani Editori, 1988
21. TEORIE DELL'INDIVIDUO E STRATEGIE DI EGUAGLIANZA, di R.Maragliano (per l'Università di Roma "La Sapienza") / La Nuova Italia, 1990.

FILMOGRAFIA

Anche in questo caso solo pochissimi titoli indicativi tra quelli che hanno “ispirato” alcune di queste pagine

1. ATTIMO FUGGENTE, L' di Peter Weir - USA, 1989
2. CENTO PASSI, I di Marco Tullio Giordana - Italia, 2000
3. CRISTIANA F.: NOI, I RAGAZZI DELLO ZOO DI BERLINO, di Ulrich Edel - Germania, 1981
4. HAROLD & MAUDE, di Hal Ashby - Gran Bretagna, 1972
5. MERY PER SEMPRE, di Marco Risi - Italia, 1989
6. PADRE PADRONE, di Paolo e Vittorio Taviani - Italia, 1977
7. PUMMARO' di Michele Placido - Italia, 1989
8. RAGAZZO SELVAGGIO, IL di François Truffaut - Francia, 1970
9. SCUOLA, LA di Emanuele Luchetti - Italia-Francia, 1995
10. ULTRÀ, di Ricky Tognazzi - Italia, 1991
11. UOMO DA MARCIAPIEDE, UN di John Schlesinger - U.S.A., 1969