

332

2 | 2018

anno XLVII – serie IV

scuola ticinese

festival

dell'educazione

III edizione



Periodico della Divisione della scuola
Dipartimento dell'educazione
della cultura e dello sport

- 
- 3 | Cristiana Lavio
**Quali valori può coltivare
la nostra scuola?**
 - 5 | Vittorino Andreoli
Pensiero, mente e sentimenti
 - 17 | Fabio Merlini
**La curiosità tra passione e distrazione,
nell'epoca dell'immediatezza**
 - 25 | Fabrizio Butera
Empatia e cooperazione
 - 34 | Marina Valcarenghi
Il coraggio della felicità
 - 43 | Stefano Ferrari
La tenacia



Quali valori può coltivare la nostra scuola?

Cristiana Lavio, redattrice responsabile di "Scuola ticinese",
membro del Comitato organizzativo del Festival dell'educazione

Nell'aprile scorso si è tenuta la terza edizione del Festival dell'educazione, un appuntamento che richiama l'interesse di tutti coloro che vivono quotidianamente la dimensione educativa: le persone di scuola così come i genitori, ma non solo, perché i temi inerenti all'educazione sono temi che interpellano la società intera. Che l'educazione sia affare di tutti è facilmente riconoscibile nei titoli di cronaca, nei dibattiti politici, nell'editoria che sempre più pubblica libri al riguardo, non solo rivolti agli specialisti e ai genitori. La scuola e la famiglia non dovrebbero in effetti mai sentirsi sole nell'affrontare i compiti educativi all'interno di una società che è sempre più complessa, veloce, insicura – 'liquida' la definì Zygmunt Bauman con acume ed espressività.

Anche quest'anno la formula del Festival ha voluto così creare un'apertura nei confronti della popolazione, un'occasione di incontro con la gente al di là del ruolo specifico di ogni persona, un'opportunità di approfondimento e dialogo su temi che interrogano e invitano a ragionare intorno alla realtà.

Sono ormai trascorsi quattro anni dalla nascita dell'idea di questa particolare iniziativa formativa e culturale, che è germogliata dall'ispirante sguardo alle ricche proposte offerte nei popolati festival fioriti nell'ultimo decennio fuori dai nostri confini, con un approccio parzialmente divulgativo ma non per questo meno serio. Avendo avuto percezione, in un noto festival incentrato su temi educativi di grande attualità, dell'entusiasmo condiviso dei partecipanti e dei molteplici stimoli all'apertura – in termini di conoscenza e confronto con i pensieri altrui –, abbiamo osato creare, con poche risorse e la necessaria umiltà, un "nostrano" Festival dell'educazione, provando a portare sul nostro territorio una nuova offerta formativa che nel suo piccolo garantisse peraltro un'ampiezza di contenuti di vivo interesse, con relatori di riconosciuto spessore.

Dopo una prima edizione nel 2015, che ha approfondito la tematica dell'evoluzione tecnologica, la seconda edizione si è incentrata sul cambiamento come movimento vitale di crescita continua, caratteristica che la scuola certamente non può mai perdere.

In questa terza edizione abbiamo voluto riflettere sui valori. Ne abbiamo individuati e proposti alcuni, che ci sono sembrati particolarmente importanti da trasmettere e da sostenere nel nostro tempo: sono il pensiero, la curiosità, l'empatia e la cooperazione, il coraggio, la tenacia.

Perché la scuola deve occuparsi di valori? Ma soprattutto, quale senso dare al termine 'valore'? Oggi l'accezione più comune della parola è in stretta relazione con il mondo economico: il valore è più immediatamente riconoscibile nell'oggetto materiale, acquistabile, consumabile. La dimensione etica è più lontana, meno afferrabile, richiamata qualche volta con profondità e qualche volta con vaporosità nei discorsi che toccano le corde della moralità. Eppure 'valore' è una parola densa di significato e di tradizione, alla quale è giusto ridare il suo valore, al di là del bisticcio linguistico: è un concetto in

cui dovrebbero convergere consapevolezza e autenticità, in un rapporto armonico e coerente tra essere, pensare e agire.

Nel percorso di crescita lungo il quale gli adulti – genitori, educatori, persone di riferimento – accompagnano i giovani, la grande sfida educativa consiste nel farli maturare nei loro modi di porsi nei confronti di se stessi, dell'altro, della realtà e delle proprie risorse: nei confronti del loro vivere.

Accanto alla preparazione formativa in sintonia con le personali caratteristiche e potenzialità del giovane, quale prezioso apprendimento può venire interiorizzato negli anni della scuola, quali semi è legittimo e allo stesso tempo doveroso coltivare, semi che possano germogliare nella vita adulta?

Lo ha ben evidenziato lo psichiatra Vittorino Andreoli nella conferenza di apertura: “l'educazione ha come finalità insegnare a vivere”. È una verità che emerge chiara nelle varie riflessioni proposte in questa terza edizione del Festival.

Andreoli spiega come la rivoluzionaria scoperta della plasticità del cervello possa far comprendere che è sempre possibile evolvere: nel proprio comportamento, nel proprio modo di porsi di fronte alla realtà. Non esistono pertanto allievi per i quali non sia possibile fare qualcosa: il cervello plastico ha infatti la capacità di costruire continuamente delle strutture, che dipendono dalle esperienze, e dalle quali deriva la capacità di pensare e di agire.

Si capisce dunque l'importanza che nella scuola vengano trasmessi valori quali la curiosità, l'empatia, il coraggio e la tenacia, nella misura in cui essi siano generativi, ovvero arricchenti e di sostegno per la maturazione dell'individuo.

Come si può leggere nei contributi presenti in questo numero speciale dedicato interamente al Festival dell'educazione, i temi trattati toccano le dimensioni educative riguardanti il nostro tempo, che vede la necessità di riportare alla persona il significato di desiderio invece di esaurirlo nell'oggetto velocemente consumabile, che richiama all'urgenza di un'educazione all'uso consapevole dello strumento tecnologico, che cerca di difendere, in una società spesso competitiva e manipolatoria, valori quali la relazione con l'altro – nutrita da empatia e cooperazione –, il coraggio dell'autenticità, la tenacia intesa anche come fiducia rivolta al futuro e alla propria evoluzione di essere umano.

Non si può allora non riconoscere, nelle parole che hanno dato vita a questo terzo speciale appuntamento offerto dal DECS, quanto il nostro contributo educativo di adulti consapevoli sia significativo, in forme e contesti vari, perché possano i giovani di oggi – gli adulti di domani – imparare a vivere.



Pensiero, mente e sentimenti

Vittorino Andreoli

Conferenza di apertura del Festival dell'educazione 2018

| 5

Preambolo

Ho pensato di dedicare questo incontro a due temi fondamentali: il primo si lega ad un organo che noi possediamo e che ci portiamo sempre appresso. È localizzato dentro la testa: il cervello la cui funzione è la mente. Il secondo riguarda uno strumento, che questa volta portiamo in tasca e che ormai è diventato altrettanto importante, tanto da essere presi da attacco di panico nell'accorgerci di averlo dimenticato: mi riferisco allo strumento digitale (il telefonino, così chiamato popolarmente anche se non si limita alla telefonia ma è un terminale di molte funzioni).

Dopo aver fatto questo confronto, cercherò di mettere in evidenza quale può essere, soprattutto nel mondo giovanile, il rapporto tra queste due entità.

Il personaggio che è presente come un'ombra, e a cui farò riferimento, è il mondo giovanile, ed è ai giovani che dobbiamo dire che cosa il mondo digitale può promuovere o persino distruggere nella esistenza umana (nella *human life*).

La rete neuronale

Una delle parole chiave è rete: bisogna essere in rete, quindi far parte di questa nuova entità.

Tengo subito a precisare che il termine rete è nato dallo studio del cervello. Già nella seconda metà dell'Ottocento gli anatomici avevano visto che il cervello, come tutti gli organi, è formato da tante cellule, i neuroni, ma non si sapeva bene come fossero collegati tra loro. Ce n'è una quantità enorme. Oggi siamo in grado di contarli, e sappiamo che tutti noi abbiamo in testa qualcosa come 87/88 miliardi di neuroni.

Si cercava di capire come fossero tenuti insieme, se comunicavano tra di loro. Una scoperta significativa permise di dare la risposta: l'impregnazione argentea. Facendo una sezione del nostro cervello e colorandola con il nero (l'argento poi diventava nero), si vide che i neuroni erano tra loro collegati. E si capì anche che un neurone aveva delle terminazioni (le sinapsi) attraverso cui si legava a un altro neurone, e questa connessione permetteva ad un impulso elettrico di passare da uno all'altro. Siccome i neuroni erano molti, quello che si vedeva in queste preparazioni biologiche richiama una rete, e per questo gli si diede il nome di rete neuronale.

La scoperta fu talmente importante che nel 1906 il premio Nobel per la medicina fu assegnato a un italiano, Camillo Golgi, che insegnava all'Università di

Pavia, e a un spagnolo, Ramon y Cajal. Pur in maniera separata, avevano fatto la stessa grande scoperta: tutti i neuroni erano tra loro collegati, e quindi la funzione del cervello era proprio dovuta a queste connessioni.

Alcuni neuroni hanno oltre 10'000 contatti, il che vuol dire che un neurone riceve informazioni da altri 10'000 neuroni. Dunque, siamo in presenza di una rete enorme, e certamente più complessa di quella dell'ultima generazione di computer, che poi sono alla base del mondo digitale e di quella che si chiama 'intelligenza artificiale'.

Siamo con questi accenni entrati un poco dentro il cervello, un organo che sento il dovere di difendere in un momento in cui il termine rete digitale è di grande uso. Difendo la rete neuronale di carne che è all'origine della posizione che Charles Darwin ha attribuito alla nostra specie, definendola *Homo sapiens sapiens*.

Forse è esagerato ripetere due volte *sapiens*, ma il termine è legato alle capacità, cosiddette superiori, tipiche dell'uomo e che emergono proprio dalla rete neuronale.

Non c'è dubbio tuttavia che il cervello svolge alcune operazioni in modo molto più lento rispetto alle stesse compiute con gli strumenti digitali, che hanno una velocità incredibile; però dal nostro organo di carne nasce la coscienza: l'uomo, grazie alla struttura di questo cervello, ha consapevolezza e identità che non solo mancano al mondo digitale, ma che questo sembra impossibilitato a realizzare.

L'identità ci permette di percepire una continuità nella nostra vita, pure con cambiamenti straordinari che si susseguono dai primi giorni di vita fino alla vecchiaia. La coscienza, che è una funzione che tiene insieme il tempo che passa, ci dà la possibilità persino di immaginare il futuro e di collegarlo addirittura al passato.

Come vedremo tra poco parlando di memoria, lo strumento digitale è in grado di ricordare, ma la coscienza è, e lo spero per molto tempo, una caratteristica propria della *human life*, e quindi di questa rete che mi piace chiamare umana.

Il cervello plastico

Ho pensato di soffermarmi ora su una caratteristica del cervello, perché è fondamentale anche per l'educazione. Si tratta di una delle più recenti e straordinarie scoperte scientifiche che si siano fatte sulla biologia del cervello.



©iStock.com/iLexx

Quando iniziai la mia professione, quasi sessant'anni fa, si pensava che il cervello avesse una struttura che, dopo una certa età (intorno all'anno e mezzo), si completava, e da allora rimaneva fissata, determinata. A questa concezione si lega il determinismo biologico, per cui se uno ha quel cervello, se dal cervello dipende quel comportamento, non è possibile modificarlo, non c'è nulla da fare. Il cervello era considerato immodificabile. Era questo uno dei dogmi di Cesare Lombroso, un mio concittadino: ho cercato di dimostrare che non ha più, oltre a quello storico, alcun significato.

L'idea risaliva a Dante, che parla del cervello come di un cristallo che riceve la luce dall'alto, e se il cristallo è disposto regolarmente ed è perfetto, la luce che arriva si rifrange nei diversi colori, nelle diverse tonalità, e permette di esprimere l'intelligenza, che non nasceva dal cervello, ma che veniva da fuori. Questa idea è resistita tantissimo, ed è per questo che la scoperta di cui vi sto parlando è importante.

Si è mostrato infatti che tutto ciò non è affatto vero: esiste un cervello determinato, fissato, con lo scopo di dotarci di meccanismi di difesa fondamentali. Se una gazzella non sapesse riconoscere il volto del leone (o un capretto quello del lupo), non potrebbe apprendere il pericolo, farne dunque esperienza, perché nel farla verrebbe divorata. C'è bisogno di meccanismi che siano già preformati in modo che la gazzella vedendo per la prima volta il volto del leone fugga.

Ma, ecco la novità, assieme ad un cervello determinato, c'è un'altra parte del cervello che si chiama plastica. Il cervello plastico è situato nei lobi frontali, e nelle prime parti dei lobi temporo-parietali.

Questo cervello ha la capacità di organizzarsi, cioè di collegare i neuroni di cui vi ho parlato e di legarli in modo da creare delle strutture che dipendono dalle esperienze. Il termine plastico è di un significato oltremodo espressivo, vuol dire che noi abbiamo una parte del cervello che continuamente costruisce delle strut-



©Stock.com/wildpixel

ture dalle quali dipende la capacità di pensare, di agire. A questo si lega il comportamento, nel senso più vasto del termine.

Un esempio è dato dalla memoria: se voi ricordate qualcosa di quello che vi viene detto questa sera e domani lo raccontate a un collega o ai vostri figli, significa che questa sera ascoltando la conferenza, voi avete generato delle strutture, che chiamiamo strutture mnemoniche, che rappresentano il deposito, l'espressione del ricordo di domani: memoria a breve termine. Se lo ricorderete tra quattro anni, vuol dire che si è formata una struttura oggi, ma che

si può anche riformare grazie ad un RNA, ad un piccolo codice che sa rifare quella struttura: memoria a lungo termine. In parole molto semplici, voi questa sera siete entrati qui con un cervello e uscite con piccole modifiche della sua parte plastica, perché attraverso le parole dette avete ricostruito alcuni sistemi che vi permettono di ricordare e di raccontare quanto si è formato. Significa che nel nostro cervello c'è continuamente una modificazione, una ristrutturazione. Si usano proprio i termini della scultura: si può scolpire e riscolpire una pietra o manipolare la creta.

Verba non volant

Da questa affermazione si coglie quanto sia errata l'espressione *verba volant*. La parola, soprattutto in un legame relazionale, ha un effetto straordinario, perché è in grado di rappresentare quello stimolo esperienziale che permette di modificare, di attivare la plasticità e organizzare nuove strutture cerebrali.

Analogamente, non è più possibile parlare dopo questa scoperta di "non c'è niente da fare". Non usate più questa espressione, non la usino soprattutto gli insegnanti. È sempre possibile fare qualche cosa: non esistono allievi per i quali non c'è niente da fare. Questa espressione è legata e giustificata da una lunga storia, ma non corrisponde più alle conoscenze che oggi abbiamo, fondate sulla plasticità del nostro cervello (e non solo di quello giovanile).

La personalità

Sulla base di questi argomenti, è mutato anche il senso del termine personalità, un riferimento principale per le psicologie. Parlando di personalità noi tendiamo a pensare che ci sia qualche cosa di fissato, di definitivo. È indubbio che ci siano delle caratteristiche di base: c'è chi è estroverso e chi invece è introverso; sono delle differenze certamente da notare, però la personalità è un continuo formarsi proprio perché dipende dalle modificazioni a cui è sottoposto il nostro cervello plastico, dal quale dipende il comportamento.

Si può dire "quello ha una personalità", ma è modificabile, poiché dipende in gran parte dalle esperienze.

Per esperienze intendiamo prima di tutto le relazioni intersoggettive e quelle di gruppo. Da qui l'importanza della scuola, della classe. Esperienza vuol dire anche trovarsi in un ambiente piuttosto che in un altro: in una micro o macro società.

Questa rivoluzione copernicana sul cervello plastico ha modificato la visione sull'uomo.

Il pensiero

Pensare è una funzione cerebrale che produce un'idea e dal pensiero può nascere l'operatività, il fare: "ho pensato e quindi faccio". Dal pensiero quindi si attiva una serie di azioni, anche motorie, che poi portano all'azione comportamentale. Ebbene siccome il pensiero è modificabile, ne consegue che è modificabile anche il comportamento.

Nella nostra cultura il pensiero prepara l'azione, ma oggi occorre tenere conto del mondo digitale, con il

suo intrinseco imperativo del fare tutto in tempo reale, nel tempo presente. Da qui nasce un empirismo radicale, per cui finiamo per fare cose, e per chiederci solo dopo il senso che hanno e il perché le abbiamo compiute.

La nostra capacità di pensare si lega alle memorie e a una serie di attività mentali (motivazioni, desideri, curiosità, interessi strumentali) che escono tutte da una fonte che è modificabile, il cervello plastico.

E occorre ritornare all'educazione. L'educazione ha come finalità l'insegnare a vivere; in un momento storico come questo non può avere il senso della decorazione che aveva nel passato, quando si è diffusa l'idea della scuola dell'obbligo, che risale in Italia alla seconda metà dell'Ottocento. L'educazione allora promuoveva il sapere accademico, un vivere con una decorazione, con eleganza, con le belle maniere, con le belle forme.

Oggi dobbiamo insegnare a vivere. Ci sono giovani con grandi capacità di pensiero, ma non sono in grado di gestire gli affetti, le relazioni; perché il comportamento dipende da scelte razionali, ma dipende anche dall'affettività che è l'insieme delle emozioni e dei sentimenti.

Dobbiamo ricordare che a caratterizzare la rete neurale che portiamo in testa c'è la razionalità, e qui bisogna ricordare 'padre' Platone, il quale appunto ha mostrato che esistono dei principi che se seguiti permettono di formulare dei pensieri razionali; se non sono seguiti sorgono pensieri irrazionali.

Voglio ricordare che il fondamento della nostra civiltà, che nasce appunto in quel periodo nella Grecia antica, che è anche il luogo della razionalità, è il dubbio.

È il dubbio che porta al processo del pensiero. Il dubbio è avere la percezione di questa o quella o persino di una terza possibilità. Ed è dal dubbio che nasce l'ipotesi, che attiva l'analisi logica o sperimentale e che permetterà di dire "è questo o quest'altro". E se non si giunge a conclusione, parte un altro dubbio. In questo caso un dubbio genera un altro dubbio.

Se voi cancellate il dubbio sparisce la nostra civiltà. Il dubbio è il fondamento della sequenzialità, del principio di non contraddizione, del rapporto causa-effetto, del tempo che passa, e quindi non è possibile ridurre la logica razionale al tempo reale, all'attimo, proprio perché c'è il bisogno di sequenzialità; ed è la sequenzialità che mi fa dire che un effetto viene dopo la causa e non viceversa.

Certo l'uomo vivrebbe lo stesso, ma in modo radicalmente diverso.

La rete digitale

Passerò adesso dalla rete neuronale a un'altra rete, una rete che tengo in tasca, entro un oggetto che non tiro fuori perché si potrebbe credere che facciamo pubblicità, mentre questo incontro non è interessato al mercato degli oggetti, ma agli uomini, agli adolescenti.

Questa rete si lega alla scienza, e ai suoi derivati tecnologici, che hanno segnato la nascita del mondo digitale. Una grande scoperta. Io non demonizzo affatto il mondo digitale, semplicemente mi preoccupo dell'uso di uno strumento tecnico, del ruolo che assume per la *human life*, per la vita umana; cioè mi preoccupo che questo strumento non sostituisca in qualche modo le caratteristiche del nostro modo umano di vivere.

E una di queste caratteristiche, ve l'ho già accennata, è quella di percepire l'esistenza in tempo reale. La percezione del tempo sta cambiando profondamente proprio sulla base dell'uso di questo strumento.

Uno dei miei rimpianti è il riflesso sull'attesa, e sono vecchio ma non considero affatto la vecchiaia alla maniera di Seneca, per il quale la "vecchiaia è essa stessa malattia". Si tratta per me di un capitolo nuovo della storia della vita.

L'attesa non c'è più

Nella nuova percezione del tempo, l'attesa non c'è più. Attesa non vuol dire star lì ad aspettare passivamente, ma attivare la fantasia. Si sta aspettando qualcosa, e il tempo è riempito da ipotesi: "forse c'è, forse non arriva".

Ci sono due esempi significativi dal punto di vista letterario: uno è *Aspettando Godot* di Samuel Beckett. Godot non arriva, però in quell'attesa quei due uomini all'angolo della strada creano i molti Godot possibili tra desiderio e paura; l'altro è un brano musicale stupendo, *Erwartung* di Arnold Schönberg: una donna aspetta l'amato, all'imbrunire, ma non arriva, allora comincia a fantasticare. Pensa che si sia perso, e allora esce, e nel buio si muove pensando di abbracciarlo, ma si tratta di un albero... Non c'è più attesa se si vive 'in tempo reale'.

Se voi ricevete un SMS, dovete spedire immediatamente un SMS di risposta, altrimenti dopo meno di tre secondi suona il telefono e vi si dice: "hai ricevuto l'SMS? Perché non rispondi?".

Questo è il tempo reale.

Non c'è più tempo per pensare, bisogna rispondere, e rispondere addirittura con un linguaggio che si sta restringendo.

Sempre più veloce

Ci sono state recentemente delle scoperte straordinarie, legate alle capacità che hanno i computer: una velocità di processare i dati che noi non siamo in grado di raggiungere.

Pensate al Bosone di Higgs e alle onde gravitazionali, fenomeni che avvengono con una rapidità tale che non si sarebbero colti se non ci fosse stata la capacità di elaborare eventi che accadono in piccolissime frazioni di secondo, a una velocità sorprendente.

È cambiata la percezione del tempo, dell'esistere, il che significa che la mia esistenza non ha più un *continuum*, ma è fatta di istanti, uno separato dall'altro, ognuno con un proprio confine. Stimoli diversi che hanno bisogno di risposte che nulla condividono con i precedenti. Così la vita non è un *continuum*, bensì è una seriazione staccata di momenti che non hanno più un *fluire* lineare, ma un accadere caotico.

Con questa percezione del tempo, vogliamo tutto subito. La condizione dei nati con il "telefonino in mano", le generazioni dal Duemila in poi, hanno la percezione del tempo reale. Se vanno da un nonno che è rallentato da un antico flusso del pensiero, si può immaginare un brevissimo dialogo così:

"Nonno, il babbo non vuole sapere nulla del motorino, aiutami tu, perché io ho bisogno del motorino".

"Aspettiamo ancora un po', occorre pensarci, ci sono pericoli...".

"Nonno, stasera i miei amici vanno con il motorino, e io sto solo a casa".

Il tema della percezione del tempo oggi non rientra nella linea dei grandi filosofi, a partire da Agostino, qui si ha la dimensione dell'immediato, di una impellenza, che si lega al senso della vita. Se io non ho il motorino per andare con i miei amici, sono abbandonato: è quindi una questione, chiamiamola pure, di vita o di morte affettiva, di rimanere solo invece che con il gruppo.

Con il tempo reale, è sparita la continuità, è scomparsa la percezione del futuro.

Come si può frequentare la scuola, se non c'è la percezione del futuro, come sperare che questi ragazzi siano interessati ad apprendere qualcosa che poi servirà il



©iStock.com/patpitchaya

prossimo anno o magari alla fine dell'università? Con la consapevolezza che anche a frequentarla, non è detto che uno possa fare quello per cui si è preparato. Il futuro è la funzione necessaria per poter essere motivati a fare, a studiare, a proiettarsi nel domani.

Il desiderio

La percezione del tempo è il fondamento del desiderio, e il desiderio è la capacità che ognuno di noi ha di immaginarsi domani diverso da come è oggi.

Non si rende possibile senza la dimensione del futuro la differenza che Sigmund Freud pone tra io attuale e io ideale. C'è la necessità di poter proiettare nel futuro il proprio io ideale, che vuol dire il cambiamento di un io attuale. Questo è il desiderio individuale, non il desiderio oggetto.

In questa società si è trasformato il desiderio legato alla persona in desiderio spot. Non consideriamo il tuo desiderio personale, legato alle tue abilità, ai tuoi bisogni e ti proponiamo e imponiamo di volere quel telefonino, il motorino, quella maglietta, eccetera.

La percezione del tempo reale cancella il desiderio, e nasce la domanda come sia possibile educare senza desiderio.

L'educazione non può prescindere dai desideri e l'insegnante e i genitori devono scoprirli, aiutare gli adolescenti a renderli consapevoli, e persino a crearli.

Tutto questo scompare con il tempo reale. La percezione del tempo ha delle conseguenze che sono importanti per il comportamento.

L'adolescenza tende a perdere la percezione del tempo futuro volendo tutto e subito, e se non lo si ottiene, si



©Stock.com/Stefan Rotter

avverte una mancanza che confrontata con gli altri, appare drammatica: vissuta come una punizione, una esclusione. Il desiderio degli oggetti è una pulsione che tende a realizzarsi subito, a qualsiasi prezzo e in qualsiasi modo. Un cambiamento notevolissimo.

Platone è morto

Platone è scomparso anche dalla Storia, non c'è più. Lo strumento digitale ha un'altra logica, che si chiama logica binaria, il che vuol dire che c'è una sola alternativa: *yes or not*. In termini più tecnici – e i matematici forse lo sanno – significa che la realtà può essere 0 o 1, non può essere 0,5 o 0,2. E quindi non c'è il dubbio. Una logica che ha ammazzato il dubbio strutturale. Domina questa logica su un mondo fatto di attimi fermi, l'uno staccato dall'altro. E questa è una differenza notevolissima.

Quando parliamo di differenza generazionale non teniamo più conto della storia di una civiltà che ha pro-

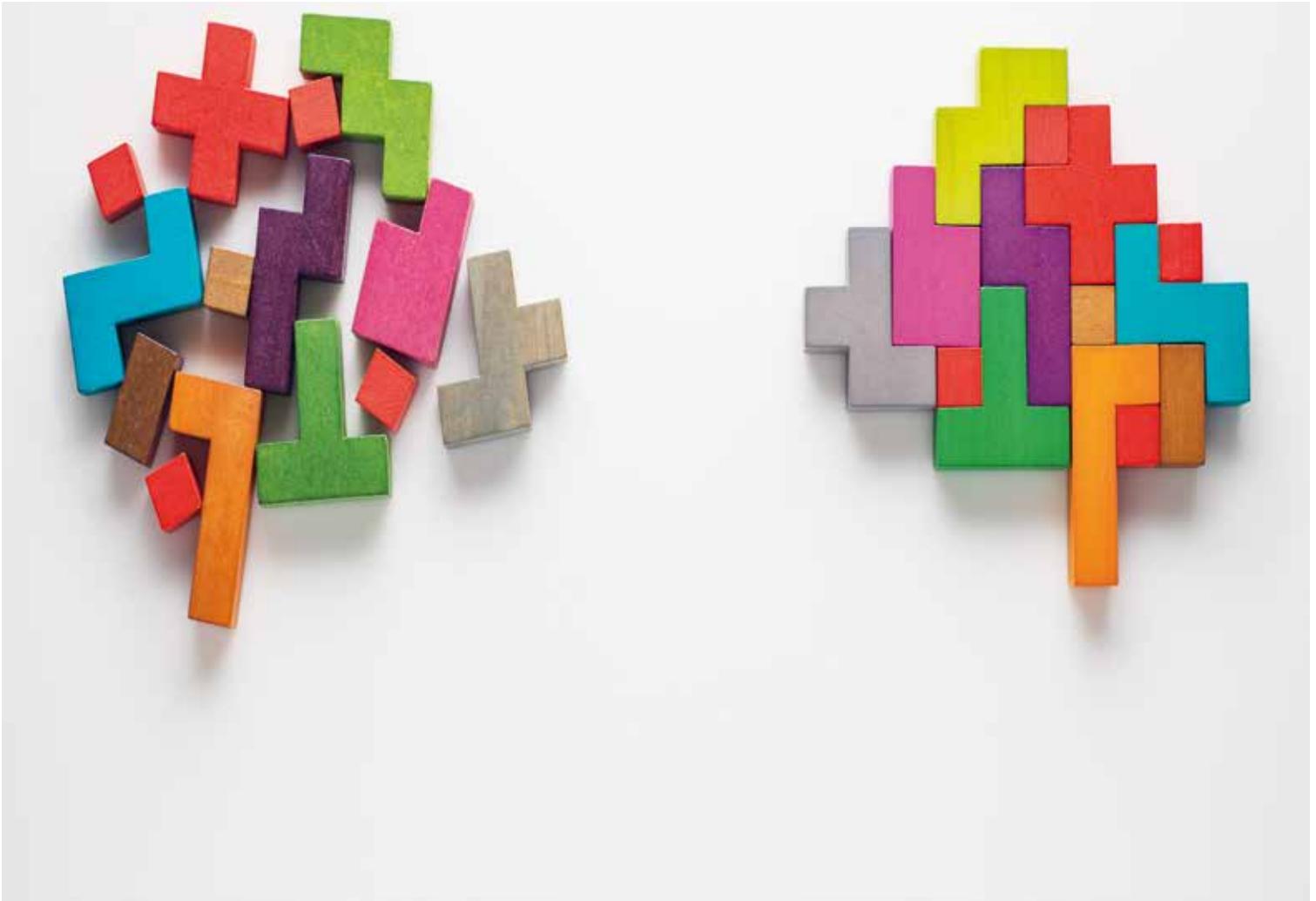
gredito nel tempo. Per Gian Battista Vico siamo passati da un periodo che lui chiamava della barbarie all'età degli eroi fino al tempo della ragione e del suo controllo sugli istinti, propri del mondo della barbarie. Tutto questo è scomparso: è così o così, non c'è dubbio. Una grande differenza.

Due mondi a confronto

Un mondo che chiamo umano e l'altro virtuale.

Umano non vuol dire perfetto, anzi; l'uomo ha una condizione esistenziale che è caratterizzata dal limite, ed è questo che dà fondamento alla nostra fragilità. La coscienza è la capacità di porsi domande e non potersi dare risposte definitive: le risposte possono modificarsi, e quindi non essere mai concluse. E questa è una delle grandi caratteristiche della condizione umana.

Perché mondo virtuale? Perché possiede una struttura, non è semplicemente un'apparizione.



©iStock.com/Radachynskyi

Facendo il confronto con il mondo umano, risalta che uno è strutturato diversamente dall'altro, per cui reciprocamente sembra destrutturato, ma si tratta di mondi diversi.

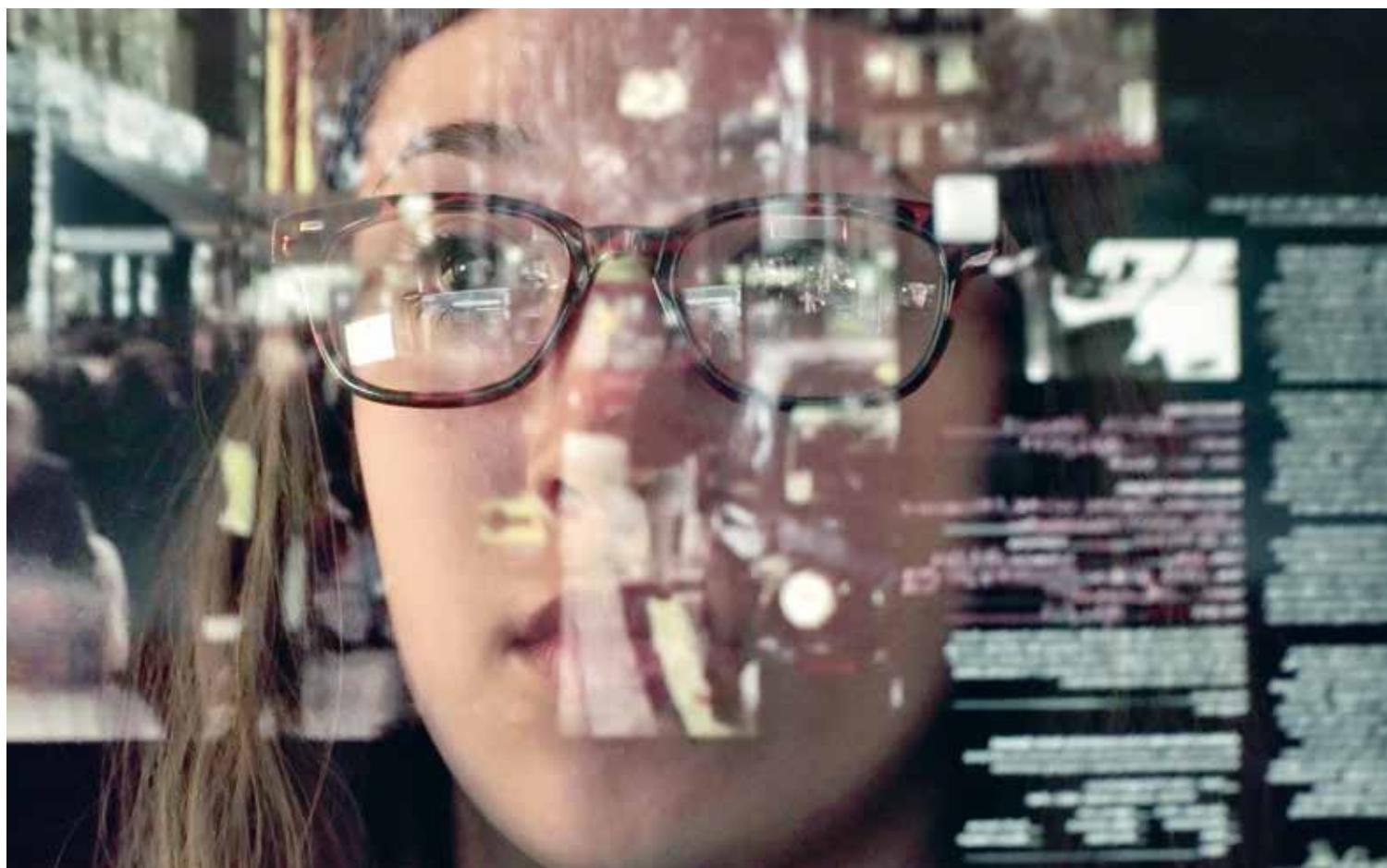
Sono due 'logiche' dell'esistenza, e allora parliamo di due mondi. Il mondo umano è quello che io definirei della realtà concreta. Bisogna usare il termine 'concreta' perché oggi è difficile definire la realtà. Anche a questo proposito viene da pensare alla difficoltà che la nostra cultura ha incontrato nel definire l'anima mentre non ne aveva alcuna a dire cosa fossero il corpo e la materia.

Da una parte c'è la realtà concreta, dall'altra una realtà virtuale. Dove virtuale vuol dire che appare esserci, ma non c'è. In un caso i miei sensi sono proiettati sul mondo, sulle persone, nell'altro tutto si lega alla mia percezione visiva su uno schermo, un mondo in cui devo soltanto guardare e poi cliccare. E così noi diventiamo sempre più persone che usano soprattutto la vista, le altre sensazioni non sono più attivate.

E le sensazioni incidono sul pensiero che è a propria volta l'incipit dell'azione. Parlare di pensiero vuol dire parlare dell'azione, ma il problema diventa proprio il confronto tra due mondi, e allora per essere molto pratico c'è da paragonare il proprio ambiente (casa, scuola, persone) con quello che invece si presenta sullo schermo.

Il mondo di Internet si diversifica persino da quello della televisione, non lo si osserva come testimoni; quello della virtualità è un mondo partecipato, personalizzato, perché attraverso i social network siamo dentro quel mondo, ed è possibile prendersela con chiunque; liberi perché si può dare dell'imbecille a chiunque.

Due mondi da mettere a confronto. Se c'è nel mondo virtuale qualche cosa che non vi piace, che vi disturba, cliccate e scompare, ma a casa un ragazzo non può cliccare se non gli piace il nonno o la nonna. Da una parte c'è un mondo che tu in qualche modo devi subire,



©Stock.com/Laurence Dutton

un mondo di relazioni con esseri esistenti, mentre quello digitale è un mondo che non c'è. Se quel ragazzo va a scuola e la matematica non gli piace, deve stare seduto e fingere di ascoltare e avverte la voglia di andare nell'altro mondo, là dove la matematica non c'è. E se trova un professore che parla di matematica: tac, e lo fa sparire.

Se quello stesso ragazzo riceve un giudizio negativo e l'insegnante lo scrive in una lettera ai suoi genitori, va a casa e subisce tutta una serie di frustrazioni che noi riteniamo utili allo scopo educativo, mentre lui le considera giudizi su di sé, sulla sua esistenza, e si ribella.

Ne consegue che il mondo virtuale può diventare l'attrazione prevalente e sostituire il mondo del concreto, che genera soprattutto frustrazioni.

La virtualità non solo diventa protettiva, ma promozionale poiché offre occasioni straordinarie, dunque gratificanti.

Tanti parlano non di un nuovo mondo, ma di più mondi, poiché la digitalità permette di andare dappertutto. Esiste un milione di siti pornografici, esistono anche siti per giocare all'infinito. Un confronto che finisce

per fare del mondo concreto un mondo perdente. E quindi c'è una fuga, e fuga non vuol dire soltanto scappare sulle gambe, ma si può mettere in atto stando a tavola con gli altri, con il computer acceso. È una fuga psicologica: è lì seduto, ma è come non ci fosse.

Se si riuniscono più giovani insieme, stanno tutti con il telefonino in mano, e se parlano dicono: "guarda cosa si vede qui". Il telefonino diventa anche l'elemento che offre le osservazioni da portare.

I giovani non vivono più in famiglia, non stanno nella scuola; o meglio ci sono, ma aspettano solo di poter andare nel mondo virtuale. In Italia sono già sei le ore di esposizione al video. Quindi arriviamo a una vera fuga dal mondo del concreto al mondo virtuale.

Io di questo rilievo sono veramente preoccupato.

Tengo conto che il mio osservatorio è sui casi estremi. Ho aperto qualche anno fa in Val d'Aosta la prima clinica per riportare i ragazzi dal mondo virtuale al mondo del concreto, e mi sono trovato davanti a vere e proprie dissociazioni, a schizofrenie. Esistono casi che passano da un mondo a un altro, possiedono due identità: l'identità del social network e l'identità del mondo

concreto. E sempre più la tendenza è di andare verso il mondo digitale.

Le tre identità

Esistono tre identità per ciascun uomo: quella individuale che definisce l'io, l'io diverso dagli altri; l'identità di genere, che separa il maschile dal femminile; e poi l'identità sociale che è quella del ruolo, ciò che uno rappresenta per l'altro da sé, per una intera comunità. Tutte queste identità stanno per sparire e ciò ha un indubbio riflesso sui comportamenti umani.

Io guardo in particolare i comportamenti estremi, non voglio spaventare, ma non dimenticate che le febbri alte servono a capire anche le febbricole. E i casi estremi già esistono, e mostrano: perdita dell'identità, dissociazione, 'personalità multiple'.

E poi c'è l'alterazione dell'affettività, perché rinunciando al mondo del concreto si perde il rapporto intersoggettivo, ed è chiaro che se il computer, il mondo virtuale, può creare emozioni, non stabilisce relazioni. La relazione è proprio qualche cosa di interumano, ha bisogno della presenza dell'altro che viene interiorizzata e rende una persona presente anche nell'assenza.

Considerazione conclusiva

Il mondo virtuale non solo cambia il meccanismo del cervello perché porta a una logica diversa, ma addirittura porta in mondi che appunto non sono più dentro il significato del rapporto umano, poiché sono artificiali. Tutto questo mi porta a urlare che dobbiamo stare attenti, perché questo strumento, che noi viviamo come fosse magico e di cui ignoriamo il funzionamento tecnologico, sta cambiando la vita e sta rendendo molto difficile educare i nostri giovani. È pertanto necessario andare alla radice, cioè pensare a che cosa sta accadendo con questa straordinaria innovazione tecnologica.

Certo non va demonizzata, ma va riportata a un uso che possa servire alla vita umana. La *digital life* come strumento utile per migliorare, magari rendere più facile la fatica di vivere. Però ricordiamoci che se perdiamo le nostre capacità umane, diventiamo esseri digitali, non siamo più uomini.

Voglio considerare questo mio intervento, oltre che una lezione un vero grido d'allarme, non per spaventare, ma per fare in modo che l'insieme sociale consideri il vero cambiamento che sta avvenendo nel cervello e nella mente dei nostri giovani.

Domande poste dal pubblico al termine della conferenza

So che a lei è tanto caro il tema della fragilità. Perché è importante svelare la propria fragilità? Cosa significa forza della fragilità? Può la scuola educare alla forza della fragilità?

La fragilità innanzitutto non è un sintomo, ed è pertanto diversa dalla debolezza che ha come termine antinomico la potenza, il potere. La fragilità è una caratteristica della condizione umana che possiede come elemento fondamentale la percezione del limite. L'uomo è colui che attraverso la scienza ha capito e risolto molti problemi, ma non ha vinto il senso del limite. E certo il primo limite è quello della morte; è il destino, il vecchio destino che si impone sulla consapevolezza e sul volere dell'uomo; qualsiasi cosa egli faccia o qualsiasi cosa si proponga di compiere, giunge al *redde rationem* che è il destino.

Prendere consapevolezza della fragilità, cioè del senso del limite, del mio limite, vuol dire avvertire dentro di sé il bisogno dell'altro; e quindi la fragilità è il motore del legame, non solo intersoggettivo, ma del legame sociale. Non ha certo questa funzione il potere. Il potere disgrega la società, ciò che la unisce è la fragilità. L'esempio più esplicito proviene dall'amore: l'amore in fondo è il legame tra due fragilità. Una volta si diceva: "cosa farei io senza di te" e la risposta era "tu lo dici, io non saprei vivere senza di te". È la fragilità, il senso del limite, che mi porta verso l'altro, verso un altro limite e i due limiti insieme ci aiutano a promuovere la forza di vivere.

Faccio lo psichiatra da quasi sessant'anni, non so se ho aiutato le persone che si sono rivolte a me, e ne ho avute tante, però sono sicuro che se io le ho aiutate è soprattutto per la mia fragilità. Se mi trovo davanti una persona depressa – io non ho avuto la depressione, ma so che cos'è la tristezza, so che cos'è la malinconia, conosco il dubbio che qualche volta mi prende di avere sbagliato – è questo che rende umano l'uomo, questo strano animale.

Non possiamo non tener conto della fragilità, e questo ci renderebbe anche molto più disponibili verso gli altri; quindi, sì, ritengo che la fragilità di cui per fortuna adesso parlano in molti, e che io ho descritto, tanti anni fa, nel 2008, nell'*Uomo di vetro*, rappresenti un tema su cui fondare il sistema educativo.

Quale potrebbe essere la terapia di fronte all'adolescente che tenta di fuggire nel mondo virtuale?

Io credo molto nell'educazione e conto molto sugli in-

segnanti e sui genitori, che in fondo sono ancora due condizioni esistenziali di grande serietà. Quella dei genitori per il legame affettivo, quella degli insegnanti perché devono essere dei modelli; non modelli stratosferici, ma modelli di fragilità, dei modelli per insegnare a vivere, per insegnare quali sono 'i valori' che aiutano a crescere.

Ci sono dipendenze dal mondo virtuale acute, e sono molto difficili da risolvere. Ho assistito a dei casi in cui spento il mondo digitale, e quindi senza più questo riferimento, i giovani erano presi da un'ansia acuta, da uno stato confusionale. Incapaci di poter ancora relazionarsi o di stare dentro il mondo della realtà concreta. In questi casi i trattamenti – è un brutto termine – devono disintossicare da un mondo che non può essere il mondo della vita ordinaria o non può essere il mondo umano.

Ci sono dipendenze più lievi che riguardano giovani che incontrano la difficoltà di passare dal mondo virtuale al mondo del concreto; sovente confondono la condizione concreta con quella virtuale, e quindi agiscono come se si trovassero davanti a un video. E così una violenza da video, virtuale, viene poi agita nel mondo del concreto. Occorre attivare la capacità di adattare il comportamento passando da un mondo a quell'altro. In questi casi la terapia è insegnare a vivere nel mondo concreto. Ma soprattutto limitare il tempo di esposizione giornaliera a Internet.

Io credo che qui serva proprio l'educazione più della proibizione.

Educazione che va condotta sull'uso di questo strumento, che va studiato, analizzato, un'educazione allo strumento, e penso che sia un errore che la scuola dica no agli strumenti digitali e li mantenga fuori dalle aule. A me pare che debbano entrare per essere spiegati e capiti nel loro senso positivo e nel danno che possono provocare.

È altrettanto importante far riscoprire il mondo umano, che certo ha degli aspetti oggi preoccupanti, ma che ha la bellezza dell'umanesimo. Ed è per questo che da qualche anno ho incominciato a parlare di gioia, io che vivo sempre in mezzo ai casi estremi. Ho parlato di gioia di vivere, ho parlato di gioia di pensare.

Richiami che sento di fare alla scuola per motivare gli educatori a fare scoprire questo mondo che noi continuiamo a dire che è in crisi, e lo è certamente, ma senza mostrarne la bellezza e così suggeriamo inconsapevolmente che è necessario fuggirlo.

Un'educazione su due vie: sullo strumento e contem-

poraneamente sulla riscoperta del mondo concreto che è fatto di affettività, di amore.

Ci stiamo accorgendo che gli adolescenti non hanno più la capacità di stabilire una relazione profonda. Tutto viene riportato al video.

Da qui il bisogno di educare ai sentimenti.

Permettetemi ancora di sottolineare che io amo l'uomo anche quando è 'rotto'. L'uomo è una grandissima realtà, ecco perché grido che è un peccato perderlo sostituendolo con un omuncolo virtuale che poi non c'è.

Vittorino Andreoli, psichiatra di fama internazionale, ha trascorso molti anni dentro i laboratori dello studio del cervello, dedicandosi poi all'analisi del comportamento umano e ai suoi pregi e difetti (disturbi). È profondamente convinto che l'educazione, intesa come esempio e relazione tra genitori e figli e tra insegnanti e allievi, sia la chiave per permettere un passaggio generazionale che si arricchisce tenendo conto della Storia e delle tecnologie. La relazione educativa fissa i ruoli, ma è aperta alle innovazioni che sovente portano il genitore ad apprendere dal figlio. E in questa circolarità si fonda quel legame (d'amore nella famiglia, di stima e di fiducia nella scuola) di sicurezza di cui il bambino e l'adolescente hanno bisogno per crescere e per imparare a vivere: l'educazione è insegnare e imparare a vivere. Tra le sue numerose pubblicazioni segnaliamo *Lettera a un adolescente* (2004), *Lettera a un insegnante* (2006) e i più recenti volumi *La gioia di vivere. A piccoli passi verso la saggezza* (2017), *La gioia di pensare. Elogio di un'arte dimenticata* (2017).



La curiosità tra passione e distrazione, nell'epoca dell'immediatezza

Fabio Merlini

| 17

Schizotopia

Partiamo da questa osservazione: è proprio delle società accelerate produrre profili iperattivi; il che porta necessariamente con sé una non meno generalizzata distrazione. Il senso di questa distrazione è ben rappresentato dal concetto di schizotopia: l'attenzione fa difetto; la capacità di assegnare a se stessi un centro pure; le sollecitazioni sono continue ed è come se fossimo sempre convocati, pretesi, sollecitati da un'altra parte rispetto al luogo in cui di volta in volta ci troviamo. È la trasformazione del 'qui e ora' in un *hic et ubicumque*. Dove 'ovunque' indica la condizione di una abitabilità, appunto, senza centro. Chi è sempre dappertutto, non è mai da nessuna parte – una lezione ben presente già agli antichi, sulla quale ritornerò in conclusione. Ma la curiosità? In che relazione sta con questa distrazione diffusa? Inizierò con il porre qualche punto fermo a scopo orientativo.

Curiosità bifronte

Sulla curiosità la nostra tradizione ha un atteggiamento ambivalente. Legge questo comportamento attraverso due prospettive antitetiche; in un caso *demonizandola*, nell'altro caso *magnificandola*. Chiamerò 'curiosità vilipesa' quella che emerge dalla prima lettura e 'curiosità magnificata' quella relativa alla seconda.

Curiosità vilipesa

Esiste nella nostra tradizione, un racconto fondativo che squalifica la curiosità e che potremmo chiamare 'mito del grande ostracismo'. Che cosa insegna questo mito? Insegna che infrangere i limiti può costare caro, ma anche che la curiosità nei confronti della conoscenza – anzi della conoscenza delle conoscenze (vedremo subito in che senso), può costituire un danno enorme e irreversibile. Per questo mito, la nostra condizione fragile, sofferente e mortale sarebbe il frutto di una trasgressione animata proprio dalla curiosità, da questa specifica passione desiderante (un istinto?).

È un mito che ha dei precedenti, il mito di Pandora, ad esempio. Anche qui è la curiosità a generare un danno irreversibile per l'umanità: il voler scoprire a tutti i costi cosa contenga l'orcio che, secondo il monito degli dei rivolto a Pandora, avrebbe dovuto rimanere sigillato e a cui invece uno sprovveduto Epimeteo (secondo alcune letture del mito) toglie il tappo, sprigionando così i peggiori mali per l'umanità. In altre versioni, è

invece la splendida Pandora (la prima donna, proprio come Eva), la curiosa che non resiste alla tentazione di scoperchiare l'orcio, per verificarne il contenuto.

Ma torniamo al nostro mito fondativo. La scena è questa. Un uomo e una donna all'origine della progenie umana, mossi da curiosità nei confronti del frutto di un albero proibito posto al centro del giardino che li ospita, cedono al desiderio e se ne appropriano. Non resistono alla tentazione dettata dalla curiosità di oltrepassare quello che si presenta come un limite.

In questo caso, la curiosità vale come un desiderio di trascendenza insana. L'albero della conoscenza del bene e del male, invece di essere lasciato in pace, viene violato attraverso un atto di appropriazione indebita, alla cui base vi è appunto la curiosità. È la spinta, in quanto sollecitudine intemperante (curiosità viene infatti da cura), desiderio incontrollabile, a violare un interdetto. Quale, esattamente? Quello di accedere non solo alla conoscenza, ma al supremo ordine della conoscenza: la conoscenza – ecco il punto – capace di distinguere il bene dal male. E in questo modo uguagliare l'essere sommo, il solo capace di questo discrimine: Dio.

In *Genesi* 3.4 leggiamo – è passo straordinario – che l'astuto serpente tenta la donna in un modo molto particolare: sconfessando la conseguenza della violazione dell'interdetto appresa direttamente dalla voce del Signore. Sono tutte storie, dice il serpente, nessuno muore mangiando il frutto proibito. Anzi, esso ha il potere di aprire gli occhi a chi se ne ciba, permettendogli di acquisire la coscienza del bene e del male, e di uguagliare in questo modo la divinità.

L'indicazione è preziosa perché permette di aggiungere qualcosa a quanto già osservato sulla violazione del divieto. E cioè che *tra curiosità e tentazione esiste una relazione*. Curioso è colui che è tentato da qualche cosa. Qualcosa viene presentato in modo attraente, tale appunto da saper attrarre irresistibilmente – ed è questo a suscitare appunto curiosità. Ma in *Genesi* 3.13 si dice ancora qualcosa di più: interrogata sul malfatto, Eva risponde al Signore che la sua azione è stata l'effetto di una seduzione (da parte del serpente). 'Sedotta': *la seduzione diventa qui il canale stesso attraverso cui prende forma la tentazione in quanto motore stesso della curiosità*. Una indicazione non da poco, per chi è interessato a suscitare curiosità presso il suo pubblico. Bisogna però anche osservare che in verità la tentazione cui non ha saputo resi-

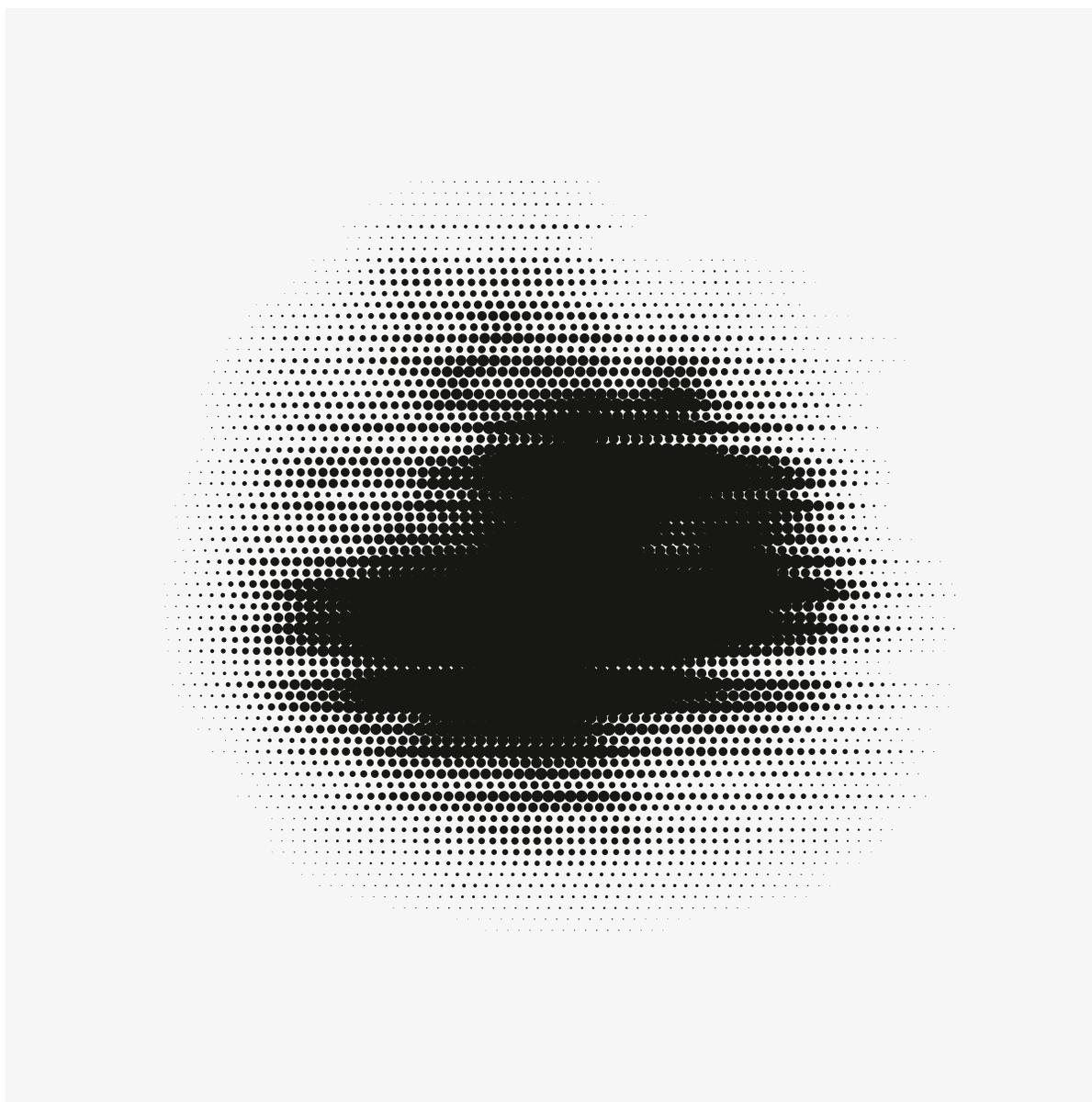


©iStock.com/ChristinLola

stere Eva è anche opera del Signore – se è vero, come ci dice il racconto, che l’albero della conoscenza del bene e del male è stato collocato proprio al centro del giardino dell’Eden, ben visibile e tentatore di per sé. Ci si può chiedere, rimanendo all’interno della metafora, quale sarebbe stata infatti la nostra storia, se fosse invece cresciuto in un angolino remoto e non così a portata di mano.

Ad ogni modo, *curiosità, tentazione e seduzione costituiscono, qui, una costellazione negativa* dalla quale

discenderà poi quell’insieme di maledizioni che conosciamo bene: dolori del parto; subordinazione della donna all’uomo; sostentamento attraverso la fatica del lavoro (“il sudore del volto” di *Genesi*, 3.19); finitudine; allontanamento irreversibile dal luogo in cui è custodita la conoscenza del bene e del male; inimicizia tra uomini e rettili. Sottolineiamolo bene: allontanamento non dalla conoscenza *tout court*, bensì da quel genere di conoscenza specifica che è la conoscenza *del bene e del male*. Parliamo dunque di quella conoscenza



©iStock.com/octomesecam

che ha nella *distinzione tra bene e male* il suo oggetto. Per questo mito, non è la conoscenza in generale ad essere preclusa. Lo è solo quella del bene e del male. Una privazione, di cui oggi (sempre per restare all'interno della metafora) paghiamo un prezzo altissimo, che appunto ha la sua origine in questa curiosità trasgressiva.

Da questo racconto, dove viene spiegata la ragione della condizione umana, si diparte, per un certo verso, quel tema della *vana curiositas* che conoscerà nel corso delle epoche molteplici declinazioni: curiosità come *erramento*, rispetto alla verità custodita nella propria interiorità; curiosità come fonte di *eresia* (Tertulliano), rispetto al perno della fede (San Paolo); curiosità come *bramosia* e *abbaglio* (Agostino) dettati da un desiderio di conoscenza che

sbaglia la selezione degli oggetti su cui cimentarsi, smarrendosi così in una *gioia insana*. Tutte vuote immagini che non nutrono, scrive Agostino, simulacri che non saziano e non dissetano – perché anziché riflettere il principio da cui tutto deriva, parlano il linguaggio della moltitudine dei suoi derivati. Le cose finiscono così con l'occupare uno spazio che, invece, dovrebbe essere assicurato alla loro origine. Nelle *Confessioni* (X,35), Agostino parla in due modi di questa curiosità riprovevole, come *concupiscenza degli occhi del corpo* e come *concupiscenza degli occhi della mente*: l'una concernente la distrazione sollecitata da ciò che si presenta come novità, l'altra come desiderio di appropriarsi di conoscenze che distraggono dall'unica, vera conoscenza – la ricerca della Salvezza.

Nella tradizione del monachesimo, troviamo rielaborati tutti questi elementi. È la curiosità come *colpa, superbia, vizio*. Se il mondo è l'effetto della creazione, allora l'attenzione va rivolta al creatore e non alle sue creature. Non essere umili significa appunto piegarsi al piacere disordinato della conoscenza di ciò che è generato e per questo perituro. Una conoscenza vana, dato che, secondo tale quadro, nessuna cosa ha valore *in se stessa o per se stessa*, ma solo in quanto espressione del volere divino. Allontanarsi dal centro, disperdersi, equivale allora a smarrire la via *di e a Cristo*, che è verità incarnata. Il che significa stare nella *deconcentrazione*, essere privi della concentrazione verso ciò che meriterebbe invece tutta l'attenzione. *Distrazione e curiosità sono figure dello stesso vizio*.

A correggere non pochi eccessi di questa tradizione, sarà San Tommaso, con il suo riconoscere una giusta via di mezzo tra conoscenza delle cose celesti e conoscenza delle cose terrene. San Tommaso non condanna il desiderio di conoscere; lo orienta però secondo ragione (*regula rationis*). Né curiosità gratuita (vizio della curiosità), né negligenza nel conoscere ("amore per la ricerca della verità"): è la *studiositas* giocata contro la vana *curiositas*.

Curiosità magnificata

E così giungiamo alla seconda figura cui abbiamo fatto cenno in apertura, quella della curiosità magnificata. Qui la curiosità è sì, ancora, espressione di una anima irrequieta, ma di una *irrequietudine che non si accontenta di ciò che la consuetudine, o la tradizione, presenta come ovvio*. Una irrequietudine che vuole togliere il velo dell'ovvio alle cose, per coglierle al di là di ciò che la tradizione, l'abitudine, l'apparenza evidenziano. La curiosità vale qui come un *non accomodarsi nelle spiegazioni ereditate, consolidate, evidenti*.

La curiosità, in questo caso, ha sempre anche a che vedere con un sentimento molto antico, quello della *meraviglia*, dello *stupore*. Il sentimento da cui, così ci insegna la filosofia antica, si accende la scintilla dell'amore per la conoscenza. È la curiosità come capacità di essere interpellati dalle cose, grazie a un atteggiamento per il quale nulla è mai scontato. Neppure la caduta di un frutto.

E qui incontriamo un altro racconto, che è ormai entrato nella rubrica dei miti. Quello di un uomo, appisolato all'ombra di un albero da frutta, incuriosito dalla direzione della traiettoria della mela che gli è appena piom-

bata sulla testa. Come dice bene Yuval Noah Harari, nel mito del giardino di *Woolsthorpe* nessuno viene punito, nemmeno Newton che se ne stava pacificamente appisolato sotto le fronde di un albero, quando la celebre mela gli piomba sulla testa. Questo non è il frutto proibito di una brama indomabile, ma l'occasione per esercitare una curiosità che apre sul mondo un diverso, più penetrante sguardo.

Un'azione banale, la caduta di qualcosa, avvia una serie di domande che al fondo riproducono l'iterazione dei 'perché' dell'infanzia. Perché la mela è caduta verso il basso? Perché staccandosi non ha imboccato un'altra direzione? Perché non si è allontanata dall'albero seguendo una traiettoria parallela al suolo? Perché non è schizzata via a destra dell'albero? Perché non a sinistra? Perché non in direzione del cielo, quella stessa cui tende l'albero?

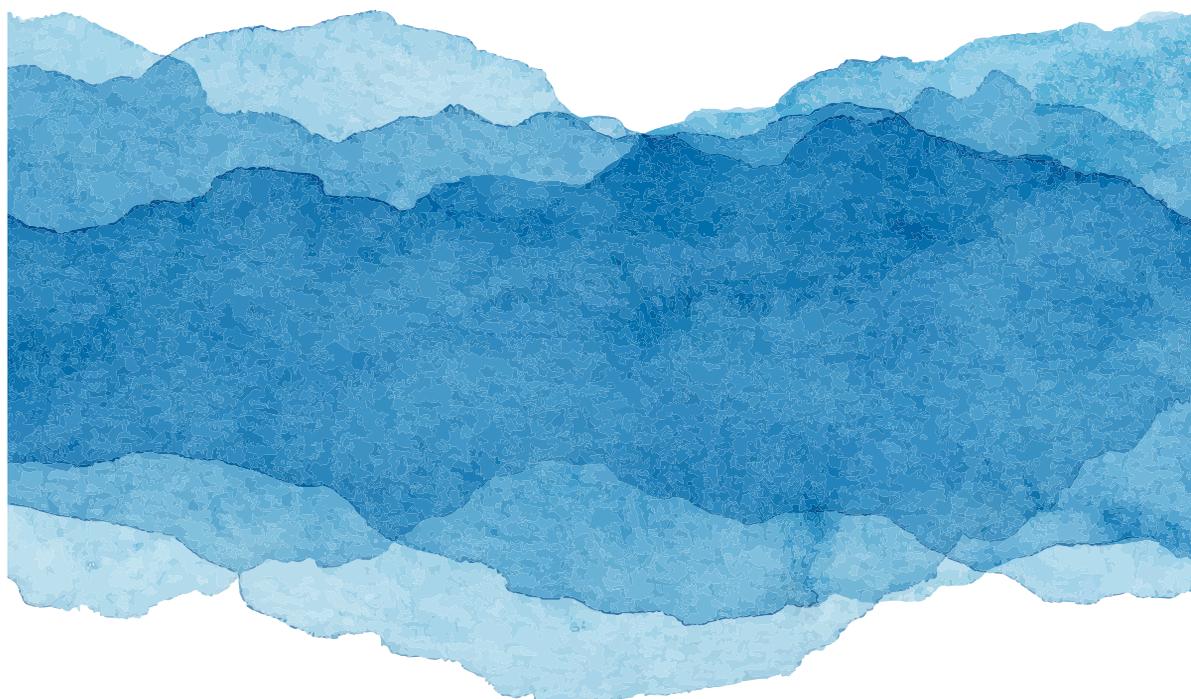
È il mito fondatore della rivoluzione scientifica moderna, la quale permetterà una presa sul mondo che ne trasformerà radicalmente il senso stesso. Non più il mondo come creazione, effetto di una volontà divina imperscrutabile. Bensì il mondo come libro della natura, le cui pagine possono non solo essere sfogliate, ma il cui contenuto può anche essere indagato attraverso una ermeneutica infinita, grazie a tecniche osservative che la curiosità affinerà sempre di più. Non solo: è il divenire-risorsa del mondo, il suo aprirsi ai nostri disegni mondani.

La curiosità all'epoca della distrazione generalizzata

Come intendere oggi la curiosità? Anche noi possiamo parlare di una curiosità scissa secondo due stili molto diversi. Una *curiosità feconda* e una *curiosità corrosiva*. Processi formativi che non sanno costruire il loro *setting* in risposta a una domanda forte sono destinati a fallire, nel contesto attuale. E questa domanda può esistere solo come effetto della curiosità: *la curiosità, com'è possibile suscitarla negli allievi?*

Dove trova la scuola le risorse per provocare una tale curiosità? Questa è la vera sfida. Perché questa curiosità feconda, virtuosa, è confrontata oggi a una curiosità corrosiva e in ultima analisi dissipativa, di gran lunga più potente rispetto ai mezzi di cui dispone la scuola per fronteggiarla.

Iniziamo col dire che si tratta di due forme di curiosità che fanno appello a *regimi energetici antitetici*; visto che la prima richiede *costanza*, mentre la secon-



©iStock.com/saemilee

da si nutre di *discontinuità e dispersione*. Nel confronto, la curiosità che abbiamo chiamato ‘feconda’ è sempre a rischio di sconfitta. Sulla curiosità feconda, voglio ancora dire questo: la sua natura è certamente mobilitante per chi ne fa esperienza, ma secondo una direzione che *tempera lo slancio iniziale radicandolo poi continuamente al suo oggetto*. Facendone, per intenderci, un *oggetto di concentrazione*. In questo senso, abbiamo a che fare con una curiosità in cui il *portarsi fuori (di sé)* è sempre controbilanciato da un *rientrare in sé, da un ritornare a sé*. È la sua virtù: quella di favorire *processi progressivi di interiorizzazione*, siano essi di conoscenze, esperienze o *expertises*.

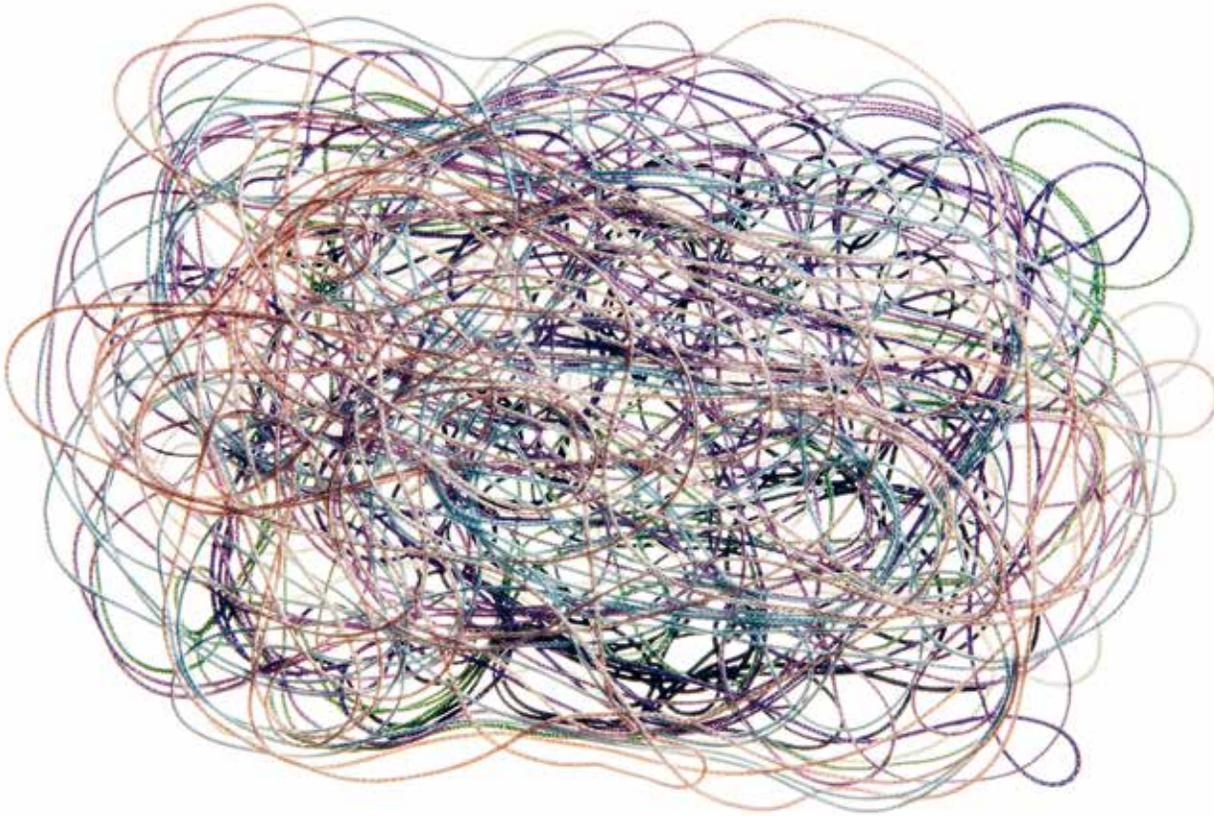
All’opposto, abbiamo invece la curiosità corrosiva. La curiosità, in questo caso, non si presenta affatto come *movente per una proficua messa in moto di sé e della propria capacità ricettiva e indagatrice*, rispetto alle sollecitazioni del contesto, bensì come *esito di un deficit dell’attenzione*. Curiosità e distrazione, in questo caso *sono la stessa cosa*.

“L’inclinazione ad acquisire una conoscenza solamente per la sua novità, per la sua rarità o per il suo carattere occulto viene chiamata curiosità: questa tendenza non è da biasimare in sé, ma gioca solo con rappresentazioni, ed è priva di un vero interesse per l’oggetto”. A parlare, qui, non è un insegnante preoccupato dal com-

portamento incostante dei suoi studenti. È Immanuel Kant che, in questo passaggio della straordinaria *Antropologia dal punto di vista pragmatico* (§ 25), si china sulla questione delle oscillazioni e dei diversi gradi di intensità delle impressioni sensibili. Se con la novità, osserva Kant, l’attenzione è tenuta viva, in virtù di una acquisizione che permette alla rappresentazione sensibile di acquisire maggiore forza, con la monotonia, ossia con la completa uniformità del ritmo e della natura degli accadimenti, le sensazioni entrano in uno stato di atonia, di infiacchimento dell’attenzione, come accade laddove quotidianità e abitudine formano un blocco inscalfibile. È un’altra indicazione molto preziosa per chi insegna.

Oggi vediamo, però, che quando l’imperativo della novità come effetto dell’accelerazione del tempo diventa un fattore di incessante distrazione e di adesione nervosa al corso del mondo, a essere minata è la stessa capacità di sostare presso un oggetto, sopportandone, per così dire, la monotonia. Il continuo infiammarsi delle sensazioni, la loro voracità insaziabile, diventa il modo stesso attraverso cui, troppo spesso, si struttura l’attenzione. E direi anche il modo stesso in cui viene educato il consumatore.

Per una attenzione ‘educata’ in questo modo, ossia maleducata, il ‘sostare presso’ un contenuto, perseverando in esso, diventa una attività pressoché insopportabile.



©iStock.com/ClarkandCompany

bile. Soggetti, oggetti e situazioni entrano così nella corrente di un moto perpetuo: i soggetti come *mobilizzazione* costante delle loro vite; gli oggetti come incessante *innovazione* della loro forma e funzionalità; le situazioni come *rinnovamento* eccitato dei loro contenuti di esperienza (il non riuscire a pensare che per 'eventi', come accade all'odierna vita culturale).

Si vede bene, a questo punto, come sia proprio la curiosità, intendo questa declinazione corrosiva della curiosità, a minare il meccanismo stesso dell'interesse nei confronti di qualsiasi contenuto che richieda applicazione, attenzione, concentrazione.

L'oltre' verso cui spinge la curiosità feconda, quell' al di là di sé' che costituisce la *condizione stessa per un ritorno a sé e in sé arricchito*, nel caso della curiosità corrosiva è l'oltre' destrutturato in cui si fissa, per poi però lasciare subito la sua presa e rivolgersi altrove, la distrazione inappagata, sempre in cerca di nuove sollecitazioni, di nuove accensioni. Se questo è vero, allora più del fatto di essere liquidi, a provocare oggi la scuola e lo stesso desiderio di conoscenza, è il nostro essere ondivaghi.

Chi è dappertutto, ammoniva Marziale negli *Epigrammi*, non è da nessuna parte. Per la lettura che ne farà Montaigne nei *Saggi*, l'assenza di un centro, proprio

dei nostri attuali spazi schizotopici, è il destino delle anime che si lasciano trascinare agitatamente *par-ci, par là*.

Una lezione che proprio oggi, quando si parla così insistentemente di digitalizzazione, la scuola non dovrebbe ignorare. Sempre che l'innovazione voglia essere per lei qualcosa di più della mera adesione a un luogo comune, ormai nauseabondo – proprio come qualche decennio fa lo fu l'insistente invito alla flessibilità.

Fabio Merlini è direttore regionale della sede della Svizzera italiana dell'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale. Dal 2010 presiede la Fondazione Eranos. Ha insegnato filosofia della cultura ed epistemologia delle scienze umane all'Università di Losanna e in diverse altre Università. Con J. Derrida, P. Ricoeur, M. Crépon e altri, è co-autore del volume *La Philosophie au risque de la promesse* (Parigi, 2004). Tra le sue pubblicazioni più recenti: *L'époque de la performance insignifiante. Réflexions sur la vie désorientée* (Parigi 2011); *Schizotopies. Essai sur l'espace de la mobilisation* (Parigi 2013); *L'architettura inefficiente* (con Luigi Snozzi, Bellinzona 2014); *Ubiqumque. Saggio sul tempo e lo spazio della mobilitazione* (Roma 2015); *Catastrofi dell'immediatezza. La vita nell'epoca della sua accelerazione* (con Silvano Tagliagambe, Torino 2016). Per l'editore Bollati-Boringhieri è in corso di stampa il volume *L'estetica triste. Saggio sull'ospitalità del mondo*.

CARAN D'ACHE

Genève

atelier



Petra Silvant / grafica, illustratrice

Studmattenweg 26, 2532 Magglingen BE
tel/fax 032 322 04 61, mobile 079 607 80 68
petra.silvant@carandache.com

Svizzera francese / Ticino



Peter Egli / grafico, illustratore

Zypresenstrasse 11, 8003 Zürich
tel 052 222 14 44, mobile 078 769 06 97
peter.egli@carandache.com

Svizzera tedesca



Simone Hauck / docente

Bohl 12B, 8574 Oberhofen TG
tel 071 670 01 45, mobile 079 541 34 65
simone.hauck@carandache.com

Svizzera tedesca

I corsi di disegno e di pittura

« Caran d'Ache atelier » vertono principalmente su delle tecniche di utilizzo originali e inedite. Sono concepiti secondo principi pedagogici e didattici.

Offriamo la nostra consulenza ai docenti di tutti i livelli scolastici con nuove proposte per le loro lezioni di attività creative.

I nostri corsi sono gratuiti : Caran d'Ache assume i costi per l'animazione e il materiale. Lavoriamo prevalentemente con i prodotti della nostra marca. La nostra formazione continua è riconosciuta ufficialmente dalle autorità cantonali. Un corso di mezza giornata dura tre ore e tratta un solo tema a scelta.

carandache.com/atelier





Empatia e cooperazione

Fabrizio Butera

Enrico arriva a scuola e trova la sua compagna Renata che guarda con aria sconsolata il suo quaderno di storia. Renata spiega che il giorno precedente ha tentato di fare i compiti che aveva dato la professoressa, ma non c'è riuscita; c'è qualcosa che non ha capito in classe e i suoi genitori non hanno potuto aiutarla. Enrico invece ha capito bene e ha fatto i compiti come si deve. Mancano ancora alcuni minuti prima del suono della campanella e potrebbe spiegare a Renata quello che non ha capito, il che le permetterebbe di completare il compito. Ma Enrico si allontana dicendo che deve finire una cosa e la lascia ai suoi guai. Perché? Enrico manca di empatia? O ci sono altri motivi?

In questo articolo comincerò col definire in che cosa consiste l'empatia e perché può essere importante promuoverla a scuola. In seguito mi concentrerò su uno strumento che può essere molto utile per sviluppare l'empatia negli allievi e parlerò dell'apprendimento cooperativo. Ne mostrerò i vantaggi e l'efficacia, ma presenterò anche un programma di ricerca che mostra in che misura la sua efficacia sia ridotta da tre elementi costitutivi dell'istituzione scolastica: i valori di promozione di sé, le note e la selezione.

L'empatia per vivere insieme a scuola

L'empatia è un termine polisemico che viene usato per indicare un gran numero di comportamenti che hanno in comune la considerazione di chi ci sta attorno. Una delle prime definizioni dell'empatia faceva riferimento all'esperienza riflessa dell'esperienza altrui. Se per esempio, durante una giornata sportiva, un allievo osserva attentamente un suo compagno impegnato in una prova di salto in lungo, lo si potrà vedere assumere – pur se da spettatore – una posizione simile a quella del compagno, con una tensione muscolare che tende a mimare quella di chi sta effettivamente saltando. Un'altra definizione dell'empatia, forse la più usata, si riferisce alla capacità di comprendere le emozioni altrui. Quando una bambina vede per esempio la sua sorellina che piange, può fare l'ipotesi che sia triste ed avvicinarsi per consolarla. Ma si usa il termine empatia anche per indicare la capacità di comprendere il punto di vista altrui: la psicologia dello sviluppo ha mostrato che, dopo una fase di egocentrismo in cui il bambino è convinto che tutti vedano le cose dalla sua stessa prospettiva, comincia una fase in cui riesce ad adottare una visione più complessa del mondo e a conce-

pire dei punti di vista diversi dal proprio. È importante notare, cionondimeno, che l'esistenza della capacità di decentrarsi non vuol dire che lo si faccia spesso e volentieri; esiste ancora da adulti una tendenza all'egocentrismo che spesso riduce la comprensione del proprio interlocutore. Infine, empatia vuol dire anche capire il ruolo delle persone che ci stanno attorno e quindi essere capaci di anticipare le loro azioni. Se per esempio una bambina capisce la differenza tra il ruolo dell'insegnante e quello dei suoi genitori, potrà adattarsi più facilmente ai loro comportamenti. Per riassumere la molteplicità di aspetti che si ritrovano nel termine di empatia, Mark Davis ha proposto di considerare questo fenomeno come una reazione affettiva, cognitiva, comportamentale alle espressioni affettive, cognitive, comportamentali altrui (Davis, 1996).

Una volta precisati i comportamenti che possono costituire l'empatia, bisogna spiegare quali ne sono le conseguenze, per poter comprendere quanto sia necessaria nella vita quotidiana a scuola. Nella rassegna di Mark Davis si trovano tante ricerche sul campo e sperimentali che hanno mostrato dei risvolti molto positivi dell'empatia. Uno di questi risvolti è l'altruismo, la capacità di trascendere il proprio interesse per agire in favore di altri o della comunità. Quando un bambino dedica una parte del proprio tempo libero ad accompagnare un compagno in sedia a rotelle al parco invece di andare a giocare a calcio con gli amici, questo bambino manifesta una capacità di comprendere i bisogni di chi ha una vita diversa dalla sua, e di trascendere la soddisfazione immediata dei propri scopi per adattarsi a quelli degli altri. È anche per questo che numerose ricerche hanno mostrato come l'empatia porti a vari comportamenti d'aiuto. Una bambina empatica che ha finito il suo lavoro in classe prima degli altri è una bambina che presenterà una più grande probabilità di chiedere alla sua compagna di banco se ha bisogno di aiuto, e che sarà probabilmente più capace di capire in che cosa consistono le difficoltà dell'altra. Per finire, è stato anche mostrato dalla ricerca empirica che l'empatia permette di ridurre i comportamenti aggressivi, così come altri comportamenti antisociali (bullismo, pettegolezzo, ostracismo, ecc.). Dal momento che l'empatia è un precursore di un numero così grande di importanti effetti positivi, viene da chiedersi come fare per promuoverla a scuola.



©iStock.com/dolgachov

L'apprendimento cooperativo per promuovere l'empatia

L'empatia ha delle origini multifattoriali, e numerose ricerche hanno identificato i fattori di personalità e gli stili genitoriali che portano i bambini, e poi gli adolescenti e gli adulti, ad essere più o meno empatici. Questi fattori si trovano relativamente al di fuori del campo di azione degli insegnanti, e in questa sezione dell'articolo mi concentrerò quindi su un fattore che è invece facilmente implementabile a scuola: l'apprendimento cooperativo.

L'apprendimento cooperativo è un metodo d'insegnamento basato sul lavoro di gruppo e sulla promozione della cooperazione tra gli allievi. David e Roger Johnson hanno passato più di quarant'anni a fare ricerca e formazione con questo metodo, e hanno identificato cinque fattori fondamentali per promuovere la vera cooperazione in classe (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008). In effetti, questi autori, e tanti altri, sono partiti dalla constatazione che lavorare in grup-

po con una consegna generica di cooperazione non basta: il lavoro cooperativo deve essere organizzato e strutturato. Prima di tutto bisogna creare una vera interdipendenza positiva negli allievi, dando loro un obiettivo di apprendimento comune che non possa essere raggiunto senza il contributo di tutti i membri del gruppo. Questo vuol dire che ognuno deve essere responsabile di fare la propria parte di lavoro e di contribuire al lavoro comune in maniera equivalente a quella degli altri. Bisogna quindi promuovere le interazioni costruttive, come fare domande, essere disposti a rispondere, aiutare e incoraggiare i compagni, e così via, per assicurarsi che ognuno partecipi allo sforzo collettivo. In un sistema scolastico in cui gli allievi lavorano sostanzialmente in maniera individuale, queste interazioni non appaiono sempre spontaneamente e bisogna insegnare un certo numero di competenze interpersonali, come gestire le decisioni, promuovere la fiducia, comunicare e condivi-



©Stock.com/DrAfter123

dere le informazioni, nonché gestire i conflitti. Alla fine del processo di lavoro collettivo, il gruppo deve anche imparare a riflettere sul proprio operato, su quel che è andato bene e quello che si può migliorare, per poter trarre apprendimento dai processi di interazione ai quali i membri hanno contribuito.

Sugli effetti dell'apprendimento cooperativo sono state fatte centinaia di studi, e le successive meta-analisi che raggruppano i vari studi mostrano che questo metodo di insegnamento aumenta l'apprendimento in maniera sostanziale, in confronto sia a metodi competitivi sia a metodi basati sul lavoro individuale (Hattie, 2008). Questi studi mostrano inoltre che gli effetti positivi dell'apprendimento cooperativo vanno al di là della performance scolastica, e si manifestano sotto forma di miglioramento delle relazioni interpersonali all'interno dei gruppi e delle classi. In particolare, molti studi mostrano che il miglioramento riguarda dei fenomeni strettamente legati alle manifestazioni dell'empatia. Una rassegna

di Johnson e Johnson (2009) ripercorre gli studi, sul campo e in laboratorio, che mostrano un effetto positivo dell'apprendimento cooperativo sul *perspective taking*, la capacità di adottare il punto di vista altrui, sulla capacità di comunicare facendosi capire, sulla comprensione della giustizia come sistema di norme di reciprocità, sull'altruismo e sulla riduzione dell'egocentrismo. Inoltre, sono numerosi gli studi che hanno mostrato un effetto di promozione della tolleranza, facilitando l'integrazione in classe degli allievi disabili, o degli allievi di culture ed etnie diverse da quelle della maggioranza. Per riassumere, più di quarant'anni di ricerche sull'apprendimento cooperativo hanno mostrato che questo metodo promuove l'empatia e una vasta gamma di comportamenti prosociali che non possono che essere benvenuti in ambiente scolastico. Perché, allora, questo metodo conosciuto da tempo e riconosciuto come efficace non si diffonde in maniera irrefrenabile nelle scuole e nelle università?

Ostacoli strutturali all'apprendimento cooperativo

In un articolo recente, scritto con Céline Buchs, Ingrid Gilles et Jean-Philippe Antonietti, abbiamo discusso la possibilità che uno degli ostacoli alla diffusione e all'efficacia dell'apprendimento cooperativo sia la cultura fundamentalmente competitiva in cui operano la scuola prima e l'università poi (Buchs, Gilles, Antonietti, & Butera, 2016). Questa cultura della competizione, ereditata dai valori fundamentalmente competitivi su cui si fondano le società industriali di ispirazione capitalista neo-liberale, si manifesta nei sistemi educativi sotto forma di tre elementi che vorrei adesso discutere ed illustrare con alcune ricerche del nostro laboratorio di psicologia sociale dell'Università di Losanna.

Il primo elemento è costituito da ciò che Shalom Schwartz chiama i valori di promozione di sé. Questi valori, che includono il successo personale, l'apparire, il potere, la ricchezza, si ritrovano in maniera predominante nei paesi industriali, tanto più quanto il sistema economico è meno regolato dallo stato. In una serie di esperimenti condotti con Caroline Pulfrey, abbiamo studiato la relazione tra l'adesione ai valori di promozione di sé e la frode accademica (Pulfrey & Butera, 2013). La frode accademica è un fenomeno interessante per l'argomento di questo articolo perché, oltre ad essere un fenomeno molto diffuso, corrisponde a un comportamento antisociale, non cooperativo. Lo studente che copia dal compagno o che plagia un compito sta in realtà frodando la collettività. In alcuni studi abbiamo misurato la tolleranza per i comportamenti di frode, e in altri studi abbiamo misurato dei comportamenti di frode effettiva. Globalmente, da questi studi appare che in un contesto competitivo più gli studenti aderivano ai valori di promozione di sé, più trovavano che la frode fosse un comportamento comprensibile, e più baravano in un compito. In altri termini, più aderivano a dei valori basati sul successo personale e sull'ambizione, più aumentava la propensione a infrangere le regole collettive su cui sono fondati i sistemi educativi.

Il secondo ostacolo strutturale che si trova in quasi tutti i sistemi educativi e che interferisce con la cooperazione è costituito dalle note. Le note – che siano numeri, lettere, percentuali o giudizi – rappresentano il sistema di valutazione più usato nella maggior parte dei paesi occidentali. Due proprietà le rendono adatte a creare un clima competitivo in classe: la chiarezza e il confronto sociale. La chiarezza consiste nel fatto che le

note riassumono in un numero – o una lettera o un giudizio – il valore di una performance scolastica, valore che molto spesso estende il suo potere connotativo all'insieme della persona che ha ricevuto la nota. Il confronto sociale consiste nel fatto che le note si distribuiscono su una scala di valori – da 1 a 10, da A a F – e permettono in una classe o in una scuola di paragonare gli studenti tra di loro, di stabilire delle gerarchie e di portare all'emergere di reputazioni (la prima della classe, il cocco della professoressa, eccetera). In una serie di esperimenti abbiamo allora tentato di studiare l'impatto delle note sulla cooperazione e in particolare sulla condivisione delle informazioni nella risoluzione di un problema di gruppo (Hayek, Toma, Oberlé, & Butera, 2015). Gli studenti venivano divisi in gruppi di tre, e veniva dato loro un problema da risolvere. Venivano anche distribuite varie informazioni ai membri del gruppo, alcune comuni (che ricevevano tutti) e altre uniche (ogni membro riceveva un'informazione che gli altri non possedevano). Per risolvere il problema era molto importante mettere in comune le informazioni uniche, perché esse costituivano degli elementi complementari del problema. Ad alcuni dei gruppi veniva detto che alla fine del compito avrebbero ricevuto una nota, e ad altri gruppi no (c'erano anche altre varianti, meno importanti per questa discussione). I risultati mostrano che i gruppi a cui era stata annunciata una nota condividevano meno informazioni uniche rispetto ai gruppi senza note. In altre parole, quando i partecipanti si aspettavano una nota, facevano esattamente il contrario di quello che sarebbe stato utile in un gruppo che deve cooperare, cioè mettere in comune e discutere tutte le informazioni di cui si dispone, soprattutto quelle che gli altri non possiedono. Questi risultati sono stati replicati in vari contesti, con vari compiti, e con studenti di età differenti.

Per concludere questa sezione, il terzo ostacolo strutturale alla cooperazione è la selezione. Qualche anno fa, abbiamo scritto un articolo che metteva in evidenza due funzioni dei sistemi educativi (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009). La funzione formativa è certamente la più scontata ed è quella che si suole mettere in evidenza quanto si parla di scuola (o di formazione superiore): è quella che consiste nel promuovere l'apprendimento, sia dei contenuti disciplinari, sia di un gran numero di competenze trasversali. La seconda funzione è meno apparente ma altrettanto presente: si tratta della funzione di selezione. La scuola



©Stock.com/mattjeacock

– attraverso i voti, i percorsi differenziati, l'orientamento – indirizza gli allievi verso futuri diversi, ordinati secondo una gerarchia che corrisponderà più tardi alla gerarchia dei mestieri e delle professioni. In uno studio recente abbiamo voluto testare l'ipotesi che la selezione interferisce con la cooperazione (Batruch, Autin, & Butera, 2017). In tutti gli studi precedenti mi sono focalizzato sulla cooperazione tra studenti, tra pari, ma in questo articolo vorrei sollevare la questione della cooperazione intergenerazionale tra insegnanti e allievi. Questa cooperazione, fondata su un principio di giustizia procedurale, richiede che all'interno del sistema scolastico di un paese democratico la valutazione si basi esclusivamente sui risultati e non su altre considerazioni, come per esempio l'origine sociale degli allievi. In questo esperimento davamo un dettato da correggere a degli insegnanti in formazione. Il dettato

era sempre lo stesso, visto che era stato preparato da noi con un certo numero di errori. Agli insegnanti davamo inoltre la scheda informativa dell'allievo, giustificando questa informazione con il fatto che non conoscevano l'allievo. Per una parte degli insegnanti, la scheda riportava che i genitori dell'allievo esercitavano dei mestieri manuali, mentre per un'altra parte degli insegnanti la scheda indicava dei genitori con delle professioni di livello sociale elevato. La selezione era messa in evidenza facendo riferimento al percorso scolastico dell'allievo: veniva spiegato che l'allievo si trovava in seconda media (settima classe nel Canton Vaud), nel percorso che porta all'apprendistato (*voie générale*), o in quello che porta al liceo (*voie pré-gymnasiale*). Le analisi hanno studiato la nota attribuita al dettato dell'allievo, la quale, a rigor di logica, dovrebbe essere identica per tutti, visto che il dettato era lo stes-



©iStock.com/DESKCUBE

so e conteneva esattamente gli stessi errori. Le cose, però, non sono andate così. Per l'allievo di classe sociale elevata, non appaiono differenze di valutazione, ma per l'allievo di origine più modesta la nota media è significativamente più bassa quando era nel percorso che avrebbe potuto portarlo al liceo. In altri termini, la valutazione di un compito che oggettivamente era identico a quello degli altri danneggiava artificialmente uno studente di classe sociale modesta che però era in un percorso ascendente. In un sistema di selezione, la nota – che si vorrebbe il riflesso oggettivo della performance – è servita quindi per tentare di riprodurre in maniera artificiale le differenze di classe già esistenti nell'accesso alla formazione (più la classe sociale d'origine è elevata, più gli allievi accedono a delle formazioni lunghe e prestigiose, come mostrano tutte le statistiche dell'OCSE). La selezione riduce dunque la co-

operazione tra insegnanti e allievi, in quanto spinge gli insegnanti a preferire lo status quo alla giustizia procedurale del sistema scolastico.

Valutazione formativa e cooperazione

Al momento di concludere, torniamo sul nostro personaggio di apertura, Enrico, che non aveva aiutato la sua compagna Renata. Siamo di fronte a un ragazzo che manca di empatia? Può darsi. Ma può anche darsi che si tratti di un ragazzo che ha interiorizzato dei valori individualistici di successo personale e che è stato socializzato in un sistema scolastico che, a forza di spingerlo a confrontare le sue note con quelle degli altri, ha portato Enrico a rappresentarsi Renata più come una concorrente che come una compagna. Questo, naturalmente, è un esempio fittizio, ma rappresenta l'esito potenziale dei tre ostacoli alla cooperazione che ho

Bibliografia

Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2017). Re-establishing the social-class order: Restorative reactions against high-achieving, low-SES pupils. *Journal of Social Issues*, 73, pp. 42-60.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: Granada Learning.

Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J. P., & Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: a cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), pp. 956-974.



Consigli e strumenti per prevenire gli infortuni nelle scuole

Il programma scolastico prevede molte attività divertenti che promuovono lo sviluppo, la salute e la crescita personale. La piattaforma online www.scuola-sicura.upi.ch offre alle scuole il supporto necessario a garantire la massima sicurezza dal punto di vista dell'infrastruttura e delle attività.

illustrato in questo articolo: i valori di promozione di sé, le note e la selezione scolastica.

Delle soluzioni esistono, e non da oggi. Cominciamo dai valori. Nella teoria di Schwartz, a cui accennavo più sopra, i valori di promozione di sé si oppongono ai valori di trascendenza di sé. Si tratta di valori collettivistici, che comprendono l'uguaglianza, l'universalismo, l'amicizia, la pace, e la protezione della natura. Sono dei valori più compatibili con la cooperazione di quanto non lo siano i valori di promozione di sé. E infatti, nelle nostre ricerche sulla frode, abbiamo trovato che i valori di trascendenza di sé riducono l'accettazione della frode (Pulfrey & Butera, 2016). Questi risultati sono interessanti perché l'universalismo e la pace, per esempio, sono dei valori che sarebbe facile promuovere a scuola, non in aggiunta ma al posto di quelli, per esempio, di ambizione e di successo personale. Passiamo adesso alle note. In molti paesi europei, come in molti cantoni svizzeri, si sono fatti dei tentativi per eliminare le note dal sistema di valutazione. Spesso si è dovuta fare marcia indietro. Eppure delle alternative esistono, una in particolare: la valutazione formativa. Questo sistema di valutazione consiste nel dare all'allievo un feedback costruttivo, che metta in evidenza gli errori facendoli apparire come delle occasioni di apprendimento, e corredandoli di raccomandazioni su cosa studiare o su quale competenza esercitare per oltrepassare le difficoltà. L'allievo si trova dunque in un'ottica di progresso e di miglioramento, e confronta i propri risultati con quelli ottenuti in passato – non con quelli dei compagni di classe. La valutazione formativa esiste da tanti anni, e da tanti anni se ne conoscono gli effetti benefici, non solo in termini di apprendimento, ma anche in termini di autostima e di qualità delle relazioni sociali (Black, & Wiliam, 1998). Certo, la performance appare con meno chiarezza, ma se la valutazione viene usata per apprendere e non per mettere in evidenza le differenze, il concetto stesso di performance diventa meno pertinente.

Se la valutazione ha come obiettivo l'apprendimento, allora la selezione diventa anch'essa meno pertinente e meno necessaria. E meno minacciosa. Negli studi citati in precedenza sulle due funzioni dei sistemi educativi – formazione e selezione – abbiamo rilevato in maniera sistematica che quando la funzione della scuola veniva definita in termini di formazione piuttosto che di selezione, le disuguaglianze si riducevano, soprattutto per quanto riguarda le disuguaglianze di riuscita

legate alla classe sociale. Per esempio, in uno studio siamo riusciti a eliminare il *social class achievement gap* – la riuscita scolastica superiore degli allievi provenienti dalle classi agiate, che si trova in tutti i paesi dell'OCSE – semplicemente presentando il sistema educativo come volto alla formazione e non alla selezione (Smeding, Darnon, Souchal, Toczeck-Capelle, & Butera, 2013).

Per concludere, la cooperazione permette un maggior progresso nello sviluppo delle conoscenze e delle competenze, e favorisce delle relazioni sociali all'interno della classe e della scuola improntate al rispetto e all'aiuto reciproco. L'apprendimento cooperativo è un metodo di insegnamento che permette di fare apparire questi vantaggi, ma è anche un metodo che ha bisogno di un sistema di valutazione congruente, la valutazione formativa, e di una rappresentazione della scuola come luogo di formazione e non di selezione.

Fabrizio Butera è professore ordinario di psicologia sociale all'Università di Losanna. È stato presidente della European Association of Social Psychology e membro del Consiglio Nazionale della Ricerca del Fondo Nazionale svizzero per la Ricerca Scientifica. Le sue ricerche studiano i processi relazionali e motivazionali che intervengono nell'apprendimento, in particolare i conflitti e la cooperazione.

Tra le sue pubblicazioni segnaliamo *Psychologie sociale de la connaissance* (con A. Quiamzade, G. Mugny, Collection Vies sociales, 2014).

Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. London: Routledge.

Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera F. (2009). Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, pp. 119-134.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hayek, A.S., Toma, C., Oberlé, D., & Butera, F. (2015). Grading hampers cooperative information sharing in group problem solving. *Social Psychology*, 46, pp. 121-131.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), pp. 365-379.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th ed.). Edina: Interaction Book Company.

Pulfrey, C., & Butera, F. (2013). Why neo-liberal values of self-enhancement lead to cheating in higher education: A motivational account. *Psychological Science*, 24, pp. 2153-2162.

Pulfrey, C., & Butera, F. (2016). When and why people don't accept cheating: Self-transcendence values, social responsibility, mastery goals and attitudes towards cheating. *Motivation and Emotion*, 40, pp. 438-454.

Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczeck-Capelle, M.C., & Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PLoS ONE*, 8(8): e71678. doi:10.1371/journal.pone.0071678



Il coraggio della felicità

Marina Valcarengi

Possiamo provare ad avvicinarci alla felicità attraverso l'educazione? Sì, se non confondiamo l'educazione con l'insegnamento: le grandi emozioni non si possono insegnare e la felicità non è un traguardo che si raggiunge con un kit di istruzioni. Difficile da definire, facile da confondere, non è l'estasi, non è l'appagamento, è diversa per ognuno, ma quando la incontriamo la vita ci sorride.

Si tratta inoltre di una condizione precaria, fragile, un equilibrio sempre provvisorio, qualche volta è questione di un attimo, qualche volta ci accompagna a lungo, dipende da variabili che non siamo noi a creare, ma che possiamo imparare a riconoscere in tempo.

Ecco, è questo il punto: non abbiamo il potere di conquistare la felicità, ma abbiamo la possibilità di riconoscerla quando arriva e di darle il giusto valore quando c'è. Tutto questo è qualcosa che può essere trasmesso ai bambini e ai ragazzi con l'esempio, prima di tutto, e anche con l'attenzione e il rispetto per quello che a ognuno di loro sembra davvero importante.

Il desiderio

Il desiderio è sempre molto importante in tutte le fasi della vita e senza desiderio non ci può comunque essere felicità. È quindi fondamentale la disposizione degli adulti a incoraggiare i desideri infantili e le personali inclinazioni fin dall'inizio, anche se sembrano senza valore, senza senso, dei modi di perdere tempo, delle fantasie assurde. È molto importante prendere sul serio i desideri infantili perché racchiudono messaggi dell'inconscio che potranno dare frutti in un tempo successivo; l'inconscio infantile – in altre parole – vuole dirci del bambino quello che ancora lui non sa, ma che esprime in forma simbolica attraverso quel particolare desiderio, che potrà rivelarsi più o meno fondamentale, ma non sarà in ogni caso privo di senso.

Non mi riferisco certo ai capricci e alle richieste indotte dal modello sociale, ma ai desideri personali, quelli veri, che nascono da dentro, anche quando urtano contro la logica e il senso comune.

Oggi molti bambini vengono invece educati a volere i prodotti del mercato e delle mode, cose che si comprano e che facilmente diventano bisogni e quindi dipendenze, e ai desideri autentici non si dà modo di venire alla luce. Così può succedere che giovani adulti vengano in analisi per i più diversi sintomi, ma che alla domanda: "Che cosa desidera davvero? Che cosa le sembra fondamentale per vivere, che cosa la renderebbe

felice?" mi guardino stupiti e non sappiano che cosa dire: sono ormai troppo lontani dalla loro strada, avviati su percorsi collettivi a loro estranei, ma che considerano 'normali', e hanno perso il contatto con passioni e desideri ormai sprofondati nell'inconscio.

È questo un segnale di omologazione che è il contrario dell'individuazione, l'opposto del "conosci te stesso" della filosofia greca. Ma se non ti conosci non puoi sapere che cosa vuoi essere e fare di te. Non di rado la deriva di questo modo di vivere spinge a confondere il desiderio con una trasgressione autodistruttiva.

"Vorrei disegnare un robot" dice un bambino. Qualche volta le reazioni adulte sviano la richiesta. Per esempio: "Ma no, adesso andiamo al parco, guarda che bella giornata di sole!" oppure "Hai la fissazione dei robot! Prova a disegnare qualche altra cosa, dai". Si potrebbe invece rispondere, sempre per esempio: "Come mai hai pensato al robot?".

Le risposte possono essere diverse o anche non esserci, ma qualche volta si aprono a conversazioni interessanti. "L'ho sognato, era verde e nero", "Un mio compagno di scuola ha detto che un giorno faranno tutto loro, i robot, e noi non faremo niente", "Mi fanno paura", "Forse hanno dei superpoteri e non sbagliano mai". La fantasia, la paura dell'ignoto, e l'ansia di sbagliare si raccontano anche in questo modo.

Ma c'è altro se si ha tempo di indagare.

"Da dove vengono i robot?"

"Li costruiscono gli uomini."

"Certo gli uomini e le donne li costruiscono, e allora come fanno ad avere messo nella loro testa dei superpoteri che gli uomini e le donne non hanno?"

"Però loro non sbagliano."

"È vero, perché sono macchine, sbagliano solo se si rompono."

"Sì, ma io vorrei sapere come funzionano 'dentro', come fanno a funzionare... anche di un aereo per esempio, così pesante, come fa a volare... ha le ali mi hanno detto, ma se metto le ali a un'auto mica vola... e il drone come fa a riconoscermi? Vorrei andare a vedere dentro."

"Mi sembra un desiderio importante il tuo, adesso vedremo come fare per cominciare a realizzarlo. Magari ne parleremo anche a scuola."

Più in là nel tempo il desiderio di praticare uno sport, di suonare uno strumento, di fotografare con una macchina vera e non con lo smartphone, di leggere libri gialli, di cucinare o di fare bricolage, di raccogliere co-



©iStock.com/simoningate

se vecchie o di conservare cose inutili, o anche di non fare assolutamente niente in una pausa di tempo libero, andrebbe rispettato nella misura del possibile, perché aiuta un ragazzino a conoscersi, a mettersi alla prova, e questa è una buona partenza per saper accogliere la felicità, se e quando arriva.

Un errore, a mio parere diffuso, è invece quello di caricare un figlio di illegittime aspettative: gli si impone per esempio di essere religioso se in famiglia si è religiosi, o al contrario si scoraggia la sua fede se in famiglia regna l'agnosticismo, gli si impone lo sport praticato dai genitori e dai fratelli perché questo semplifica la vita, o si considera l'introversione un difetto da correggere e si impone un overdose di socialità a un ragazzino solitario, deformando così la sua natura.

In un sogno una ragazza vedeva davanti a sé un albero tutto contorto e piegato “un po’ come gli ulivi di Van Gogh – mi disse – ma non era stata la natura, bensì la mano dell'uomo a rovinarlo”. Non servivano parole

per capire quel sogno. Come può dare frutti un albero così?

Una donna mi raccontò un giorno, che quando era adolescente, sua madre, una donna molto energica, attiva ed estroversa, non sopportava i suoi momenti di introversione silenziosa allorché, prima di mettersi a studiare, stava distesa sul divano a occhi chiusi. “Era inutile dirle che io immaginavo – mi disse quella donna – e che immaginare è un'occupazione appassionante. Potevo reprimere il mio desiderio o diventare disubbidiente e per fortuna scelsi la seconda strada”. Tanta parte della sua attività e del suo impegno felice di donna adulta avrebbero tratto linfa da quella sua particolare inclinazione a immaginare.

Non basta quindi avere un desiderio, è necessario riuscire a legittimarlo, a difenderlo, a considerarlo un valore, e a questo serve il coraggio, perché non è detto che esso venga adeguatamente riconosciuto; questo processo sarà tanto più semplice quanto più l'educa-



©iStock.com/ET1972

zione durante l'infanzia e l'adolescenza avrà aiutato a crescere dando ragione al desiderio e insegnando ad osare. È necessario anche avere coraggio per andare incontro alla felicità.

L'imperfezione

Un altro cardine educativo che aiuta a riconoscere la felicità, nonostante il male che ci circonda e il male che ci abita, credo che sia nell'accogliere l'imperfezione come dato ineliminabile della condizione umana, e con questa parola non intendo solo i difetti caratteriali e le diverse fragilità di ognuno, ma anche la disposizione a quanto consideriamo male dal punto di vista morale. Accettare il proprio male non vuol certo dire cedergli spensieratamente nell'agire per esempio la prepotenza, l'egoismo o la vigliaccheria, ma vuol dire rendersi conto che costruire degli argini accettabili al nostro male è un impegno che dura tutta la vita. Da questa consapevolezza – e solo da questa consapevo-

lezza – ha origine la tolleranza, quella vera, restia a esprimere severi e definitivi giudizi sul prossimo. L'alternativa è nella pericolosa convinzione di essere o di poter diventare perfetti, di fare parte della categoria 'giusta' degli umani, di fronte quindi alla categoria 'sbagliata'. La perfezione è algida e impossibile, per fortuna, e la convinzione di poterla raggiungere ci allontana da una possibile felicità che non può prescindere da una serena accettazione della condizione umana.

La vita del resto ci toglie prima o poi questa illusoria idea di perfezione e qualche volta in modo crudele. Siamo proprio tutti difettosi e l'insegnamento di Gesù è – su questo argomento – il più illuminante e immediato che io conosca. "Chi è senza peccato scagli la prima pietra". Nessuno colpisce l'adultera e questo che altro vuol dire se non che è necessario essere anche colpevoli per provare pietà per gli altri e per noi stessi? Possiamo essere felici all'interno dell'imperfezione,



IUFFP

ISTITUTO UNIVERSITARIO
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE

*L'eccellenza svizzera
nella formazione professionale*



**"IL MSc:
TRAMPOLINO
DI LANCIO PER
LA MIA CARRIERA
NELLA FORMAZIONE
PROFESSIONALE."**

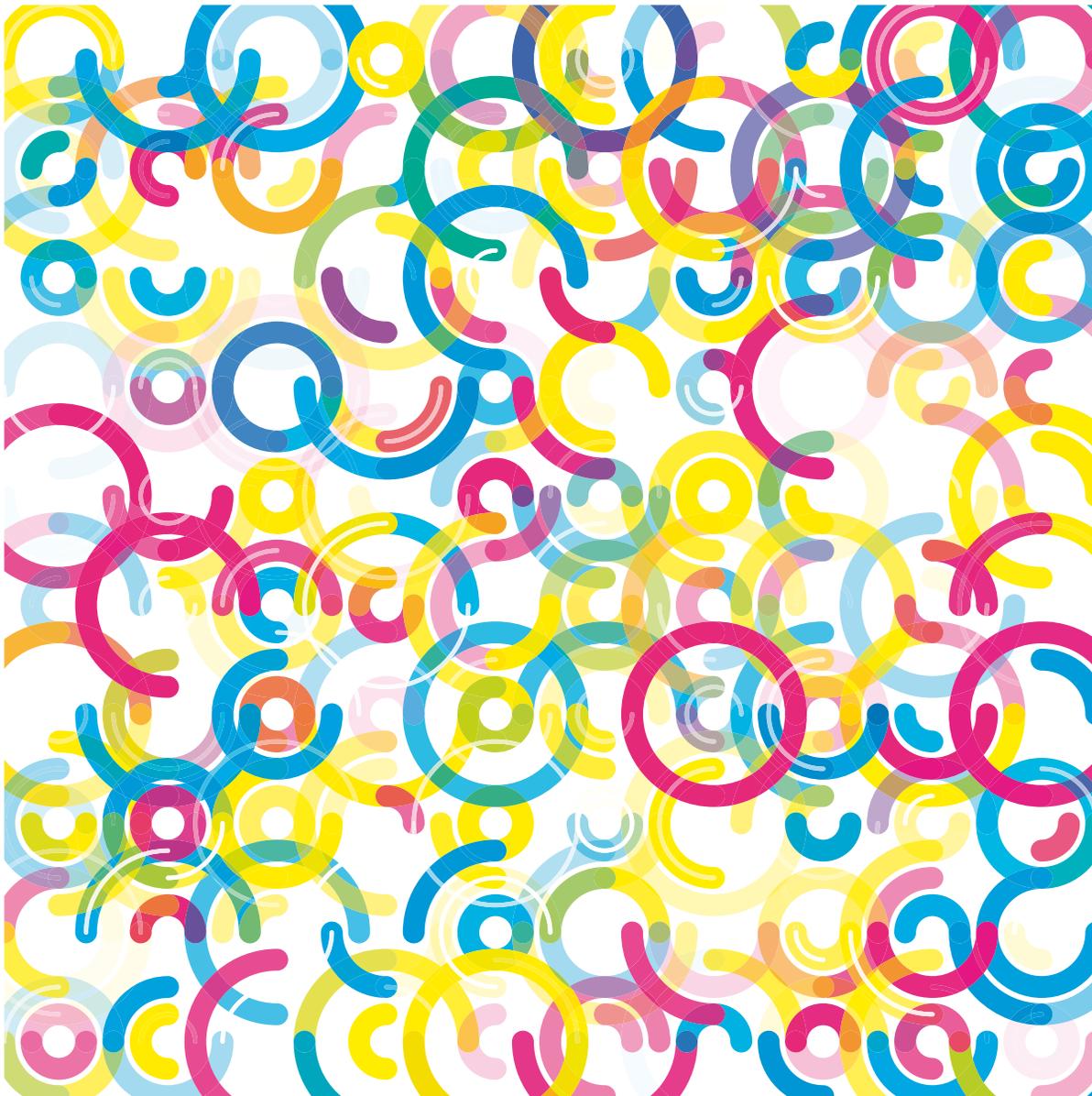
*M. G., studentessa MSc
in formazione
professionale*

MASTER OF SCIENCE IN FORMAZIONE PROFESSIONALE

- ▶ scientifico e orientato alla pratica
- ▶ interdisciplinare: economia, sociologia, psicologia e scienze dell'educazione
- ▶ plurilingue (tedesco/francese/inglese)
- ▶ 120 ECTS, 6 semestri (studio a tempo parziale)



Informazioni e iscrizioni: +41 58 458 27 38, msc@iuffp.swiss, www.iuffp.swiss/MSc



©iStock.com/FrankRampott

nonostante il male, perché questo è un dato ineliminabile da sempre. La felicità convive con il dolore e la pena per le sofferenze nostre e altrui, convive con l'ingiustizia che governa il mondo, la felicità è estranea alla perfezione e accoglie la complessità.

Ma anche per accettare difetti e debolezze, anche per riconoscere il male dentro di noi e nel mondo ci vuole coraggio e a questo coraggio si può educare.

Come? Io credo prima di tutto necessario che la famiglia e gli educatori non si presentino come perfetti: i bambini finiscono per crederci e si pongono di conseguenza esempi irraggiungibili o rinunciano del tutto a porseli. I genitori e gli insegnanti dovrebbero riconoscere con tranquillità i propri errori, come qualcosa di normale.

In secondo luogo è importante che non si convincano i bambini e i ragazzi di appartenere *per diritto divino* alla categoria dei *bravi per definizione*, perché li si abitua a considerare di conseguenza che i cattivi sono

sempre gli altri e questo non è solo socialmente e moralmente riprovevole, ma anche dannoso perché li si imbroglia e li si induce a sentirsi inadeguati, colpevoli e quindi insicuri, dato che loro invece sanno che vorrebbero tirare la coda al cane, rubare i giochi e le merende altrui, dire le bugie e, più tardi nel tempo, sanno altrettanto bene che hanno voglia di fare a botte, di barare al gioco, di prendersela coi più deboli, di riferire confidenze segrete, di dare sempre la colpa agli altri e così via.

Si viene a creare in questo modo una contraddizione fra quanto devono sembrare e quanto in realtà sono; indossano allora una maschera, ma ogni tanto la maschera cade rivelando il male e i bambini e i ragazzi si sentono dire per esempio: “da te questo non me lo sarei mai aspettato”, “e io che ti credevo un bravo bimbo!”, “Non ti riconosco più”, “Tu sei una ragazza per bene e queste violenze le fanno solo le bulle!”. In ogni caso – che venga o no riconosciuta – la maschera crea una



©iStock.com/francescoch

conflittualità permanente all'interno della personalità, fonte di insicurezza e di sensi di colpa.

Lo stigma del giudizio quindi fa solo danni: all'aspettativa di perfezione impossibile, si aggiunge la delusione di fronte al cattivo comportamento. Chi crescendo si trascina pesi di colpe non sue difficilmente riuscirà a riconoscere la felicità, come un cielo azzurro che è sempre coperto di nuvole e non si lascia vedere.

L'educazione dovrebbe partire non da un bene e un male ideologicamente definitivi e falsamente ripartiti; dovrebbe cominciare dal riconoscere perché – nonostante inevitabili impulsi prepotenti, egoisti e truffaldini che sono istintivi e quindi appartengono a tutti e ci orientano a ottenere quello che vogliamo – noi abbiamo il compito di cercare di comportarci bene secondo le regole condivise dalla maggioranza di noi.

Non si dovrebbe – in altre parole – dichiarare “questo è male e il male lo fanno i bambini cattivi e tu invece sei un bravo bambino”, perché un bambino sa che non è

vero e quindi non lo capisce, ma si dovrebbe dire piuttosto: “È normale perché è istintivo prendere, essere e fare tutto quello che si vuole e infatti i bambini molto piccoli si comportano così, ma crescendo noi impariamo poco per volta che, se dobbiamo vivere insieme in una famiglia, in un paese, in una scuola, dovunque, abbiamo bisogno di regole, se no torniamo alla legge della giungla dove vince chi è più grosso, più forte e più furbo. Anche nel gioco, anche nello sport ci sono regole, altrimenti non si po' giocare. Così ognuno di noi deve fare dei sacrifici per poter vivere in mezzo agli altri. Non sempre ci si riesce ma dobbiamo sempre provarci. E questa in fondo è la civiltà”. Tali parole invece un bambino è in grado di riconoscerle, di capirle e con il tempo di interiorizzarle.

Ma indubbiamente ci vuole coraggio a riconoscere che certe pulsioni sono istintive e quindi inevitabili, e ci vuole coraggio e decisione per cercare di tenerle sotto controllo.

Il peso e la leggerezza

Stare coi piedi per terra e contemplare il cielo, sentire le radici, ma saper volare col pensiero sono due dimensioni della nostra umanità altrettanto importanti e complementari.

Le persone sempre pesanti sono quasi sempre concentrate sulle preoccupazioni e risultano un po' noiose; sono spesso bene organizzate e in certi casi molto profonde, ma difficilmente sono felici perché non sanno volare. Però anche le persone perennemente leggere, sempre in mezzo alle nuvole, alla fine risultano sfuggenti e fastidiose: sanno volare ma spesso non trovano più la strada di casa e, perdendosi, perdono anche l'illusione della felicità. In entrambe le situazioni manca qualcosa che è in un equilibrio fra due modi di essere. Questa dialettica psichica sembra oggi sbilanciata a favore di una pesantezza che rischia di far affondare dove non si vede più e quindi non si comprende più. Ma la pesantezza rassicura. È anche per questo motivo – perché in questo tempo siamo segnati da una grave insicurezza collettiva – che il nostro sistema sociale sprofonda e risulta così tenacemente concentrato sulla concretezza delle merci e sul denaro, sull'attenzione all'effimero e sui problemi personali, dimenticando oltre a tutto che la *dimensione terra*, la materia, è anche altro, è calore, natura, relazioni, lavoro, piacere, responsabilità sociali, fatica, e risveglia quella particolare intelligenza che ha origine dall'esperienza concreta delle cose.

La conseguenza di questa parziale e invasiva pesantezza è che si dimentica di volare e si amministra in qualche modo l'esistente. La leggerezza è quasi un disvalore e comunque riservata a particolari categorie: i bambini, gli scienziati, gli artisti, i matti... si sa, sono un po' fuori dal mondo.

E invece è proprio dall'incontro delle due opposte possibilità, dalla disposizione a passare da uno stato all'altro della coscienza che hanno origine spirito di adattamento, flessibilità e una inclinazione a gioire della vita, a cercare di semplificare i problemi invece di farsene schiacciare, rimanendo lucidi e coi piedi per terra. Non dare importanza alle cose che non ne hanno ed essere disposti a cogliere l'incanto della leggerezza mi sembrano anch'esse necessarie premesse a un incontro con la felicità.

Tale equilibrio fra questi due modi di essere complementari può essere proposto nell'educazione compensando l'aspetto più in ombra. Per esempio sollecitando

l'immaginazione: “Se fossi un animale quale vorresti essere?”, “Perché?”, “E se fossi un albero?”, “Perché?”, “Se potessi volare dove andresti?”, “A fare che cosa?”. Anche dare importanza ai sogni può aiutare: “Dici che il fantasma del sogno sembrava una tenda bianca con gli occhi bucati, prova a disegnarlo”.

Nel caso opposto diventa importante educare per esempio ad avere metodo, autodisciplina, a sapersi organizzare, a tenere ordine, ad accettare di fare fatica e a caricarsi di piccole responsabilità quotidiane.

Un bimbo un giorno disegnò un'auto, poi nella parte posteriore, all'altezza del tubo di scappamento, tracciò delle lunghe strisce rosse. “Che cosa sono?” chiesi. Mi guardò stupito, come se fossi un po' tonta: “Ma è la velocità!”. La macchina è solo un peso inutile se la velocità non la fa correre via.

Il felice incontro fra il peso e la leggerezza dentro di noi è la premessa per un sereno equilibrio e ci aiuta a essere allegri, e l'allegria di sicuro ci consente di intravedere la felicità anche da lontano.

Marina Valcarengi vive e lavora a Milano. Fra le sue pubblicazioni di argomento psicoanalitico: *Nel nome del padre e Relazioni*, tradotto in Germania e negli Stati Uniti (Tranchida); *L'aggressività femminile*, *L'insicurezza*, *Ho paura di me – il comportamento sessuale violento*, *L'amore difficile*, *Mamma non farmi male*, *Il coraggio della felicità* (Mondadori); *Senza te io non esisto – dialogo sulla dipendenza amorosa* (Rizzoli). Nel 1984 ha fondato e diretto a Milano con alcuni colleghi una scuola di specialità a orientamento junghiano, ed è stata vice presidente dell'Ordine degli psicologi della Lombardia. Ha svolto corsi in Italia e all'estero e docenze alla Facoltà di Medicina dell'Università degli studi di Milano, alla facoltà di Psicologia dell'Università di Urbino e all'Università Bocconi di Milano. Ha introdotto per la prima volta in Italia la psicoanalisi in carcere nel 1994, lavorando per nove anni nel reparto di isolamento maschile del carcere di Opera (Milano) e per due anni nel carcere di Bollate (Milano).



MoneyFit: l'offerta didattica dedicata alla gestione del denaro

MoneyFit di PostFinance rafforza le competenze finanziarie di bambini e ragazzi, avvalendosi di vari metodi didattici.

MoneyFit comprende offerte per la scuola elementare 2° ciclo / scuola media 1° ciclo, le scuole medie e le scuole medie superiori.

Apprendimento e ordinazione di sussidi didattici online:
moneyfit.postfinance.ch/it

PostFinance 

**échange
chœurs** 

EchangeChœurs – il nuovo programma di scambio per i cori giovanili

Lei desidera aiutare a superare le barriere linguistiche in Svizzera con la musica?

EchangeChœurs favorisce l'incontro e lo scambio di due cori giovanili provenienti da due differenti regioni linguistiche della Svizzera. Ci si incontra, si fanno le prove congiuntamente e si organizzano uno o più concerti assieme. EchangeChœurs offre: assistenza finanziaria e aiuto nella ricerca di un coro partner proveniente da una diversa regione linguistica.

Per ulteriori informazioni consultare il sito Internet
www.movetia.ch/echangechoeurs-it



Foto: Lorena Daulte

tecnocopia 

document solutions

via Cantonale 41 | Lamone | tecnocopia.ch



La tenacia

Stefano Ferrari

Di chi parliamo

Parliamo di un gruppo di ragazzi cosiddetti ‘difficili’, provenienti perlopiù da paesi e culture diverse, che praticavano il *parkour spontaneo* (percorsi acrobatici in ambito urbano, spesso sul filo dell’illegalità).

Dopo un lungo periodo di ‘ribellione’ nei confronti di diversi contesti della vita sociale, caratterizzato da un difficile rapporto con le autorità, decidono di voler ‘entrare nel sistema’ attraverso il basket.

Vogliono però farlo costruendosi una squadra propria, senza quindi entrare in una società sportiva già organizzata, ma cercando semplicemente, come unico elemento esterno, un allenatore.

Alex Rodriguez e Giuseppe Mosca, operatori di strada, propongono così ai ragazzi di contattare il sottoscritto, ex giocatore, a mia volta con un passato migratorio e un’adolescenza vissuta molto sui campi di strada.

Prende così vita un ‘piccolo miracolo’ di imprenditorialità giovanile: l’associazione pallacanestro *La Street*. Tratto caratteristico di questo gruppo di adolescenti: la grande tenacia. Ed è questa peculiarità che vogliamo approfondire.

Cosa ha fatto nascere la tenacia

Andare alle origini della loro tenacia non è senz’altro facile, concorrono credo diversi fattori. Vorrei delinearne i tre che ho visto più presenti.

Comincerei con quella che chiamerei ‘fame migratoria’, spesso presente in una famiglia che deve lottare per integrarsi e affermarsi in ambito lavorativo e sociale. Questa fame rende più propensi al sacrificio, al guadagnarsi con il sudore ogni piccolo passo in avanti. Crescere in una famiglia di immigrati significa quasi sempre avere entrambi i genitori che lavorano, doversi assumere compiti e responsabilità molto presto. Naturalmente non voglio esaltare questa situazione familiare, che sicuramente racchiude anche molti aspetti negativi, ma se vista in ottica di tenacia, questa condizione può rivelarsi fruttuosa.

Ricordo un ragazzo che mi spiegava l’ammirazione verso la madre: “Deve alzarsi alle sei, lavorare tutto il giorno, tornare a casa, cucinare e quando noi dormiamo, lei stira”. Me lo raccontava mentre faceva una serie di addominali sul cemento del campo. Come se la madre fosse un esempio di resistenza, di tenacia appunto, e fare addominali fino allo sfinimento un modo per omaggiarla, per essere come lei.

Un secondo fattore che ritengo abbia fatto nascere una forte tenacia imprenditoriale è un anticonformismo radicato che credo possa trovare le sue origini (nel bene e nel male, sia inteso) quando si vive un po’ ai margini, quasi ghettizzati, in quartieri dove ci si sente in qualche modo esclusi. Coglievo nei miei ragazzi la difficoltà nell’immaginarsi in una società sportiva vista come simbolo stesso di un certo conformismo, con le sue regole, le sue divise, i suoi orari, decisi da altri. E se questa reticenza a entrare in certi ambienti sportivi ‘pre-costituiti’ ha contribuito a rafforzare la tenacia nel ‘crearsi’ il proprio ambiente, va detto che ho visto anche effetti negativi credo importanti legati a questa reticenza. Ne segnalo qui uno in particolare, la cosiddetta ‘Sindrome di Calimero’, il sentirsi rifiutati a priori, catalogati come cittadini di serie B. Una percezione questa, difficilissima per me da estirpare o anche solo stemperare. Se un arbitro fischiava un fallo facevano fatica a valutare, a ragionare su quel fallo perché erano prima sopraffatti dall’idea che l’arbitro ce l’avesse con loro proprio perché ‘diversi’. Inoltre ero di fronte a un anticonformismo, quello della *Street*, sicuramente anomalo: da un lato il bisogno di distinguersi, di creare la propria squadra, dall’altro il voler entrare in quel ‘sistema’ dal quale volevano distinguersi, iscrivendosi ufficialmente al campionato.

Infine un fattore di tipo architettonico, legato alle strutture presenti in quel territorio, in quella società dalla quale si sentono esclusi: mi riferisco ai sempre più rari luoghi di ritrovo per praticare (fra le tante attività) uno sport in modo totalmente spontaneo. Nel caso della *Street*, il campo di strada. Questo luogo di aggregazione spontanea ha permesso non solo di giocare a basket, ma anche e soprattutto di sognare qualcosa di più e progettarlo.

Perché al campo si gioca, certo, ma si può approfittare di un tempo preziosissimo, quasi scomparso: quello dell’ozio. Un ‘far nulla’ che alcuni considerano tempo morto, ma che io vedo come fondamentale lavoro dell’anima, tanto più nella società moderna.

Proprio nei momenti ‘interstiziali’, oggi purtroppo così rari, occupati sempre più dal cellulare o da impegni sempre più ravvicinati, credo ci si possa guardare dentro e attorno, far nascere sogni e idee. E il campo è il luogo ideale che permette e favorisce tutto questo offrendo dinamiche e possibilità di confronto sempre nuove proprio perché aperto a tutti.



Al campetto la tenacia ha potuto trovare un suo obiettivo: la costruzione di una propria squadra.

Il campetto ha dato casa a chi non vuole riconoscersi in confini prestabiliti che, forse inevitabilmente, le società sportive pongono. Parlo di confini di tempo (gli orari degli allenamenti), di spazio (la palestra delimitata, chiusa), di caratteristiche personali (giocatori divisi per genere, per età, per capacità tecniche).

Un appunto polemico sui campetti dedicati al gioco spontaneo: sono sempre più rari, vittime delle speculazioni edilizie, e talvolta addirittura recintati per uso esclusivo delle società sportive o delle scuole. Trovo molto grave il non riconoscere il valore di questi luoghi di ritrovo. A differenza dello sport strutturato, qui ci si può trovare a giocare da soli, a giocare con persone nuove, di altre età e generazioni, si può guardare o semplicemente stare, e non è poco.

Cosa l'ha rafforzata

A costo di apparire immodesto, ritengo che la tenacia dimostrata dai ragazzi della *Street* sia anche frutto di una scintilla, di un rapporto speciale nato fra me e loro, fin dal primo momento. Nell'incontrarli per la prima volta mi sono sentito subito 'radiografato' dai loro sguardi su di me. La scelta è stata quella di arrivare al campetto vestito per giocare. Dopo averli osservati sono entrato in azione. E credo che questo fosse l'esame vero, al quale ero più o meno consapevolmente sottoposto. Il 'facci vedere chi sei', oltre le parole o i buoni propositi. E qui credo scatti una lettura che definirei di tipo animale, che scava nelle viscere, dove il linguaggio del corpo e delle sue azioni non può mentire. In questo tipo di lettura ho sentito i ragazzi della *Street* particolarmente capaci.

Ho portato semplicemente quello che sono, un ex ragazzo del campetto, con una parte di me rimasta tale, con una gioia intatta nel praticare quello che per me rimane lo sport più bello del mondo. E i ragazzi l'hanno percepito subito. Ci siamo in un certo senso riconosciuti. Ho capito che poteva nascere una forza del gruppo scatenante. E la tenacia, quando si crea questa alchimia, non può che essere rafforzata. E allora, in un gruppo così, uno più uno non fa due, ma molto di più.

D'altra parte credo, spero, di non aver mai cercato di essere 'accomodante', con lo scopo di farmi accettare. E questo credo che sia stato vincente. Quanto più cresceva l'affetto verso questi ragazzi, tanto più sentivo di

potermi confrontare a viso aperto anche su temi che ci vedevano su posizioni diverse, persino opposte.

Credo che abbiano trovato in me qualcuno pronto a sognare con loro, a mettersi in gioco, ma anche a lasciarli fare. Diceva mio padre "Se vuoi dar retta a me: fai come senti tu. Sai che io ci sono". Credo che i ragazzi debbano poter far da soli senza sentirsi soli.

E con una certa sorpresa ho scoperto la loro grande 'sete di regole'. Un bisogno di strutturare una convivenza fra compagni di squadra basata, oltre che sull'amicizia, anche sulla disciplina, sulla puntualità, sul sacrificio.

Ho accettato che fossero loro a definire le regole. In questo importante esercizio ho capito una volta di più quanta tenacia era presente nei ragazzi che non solo hanno costruito un castello di regole solido, ma anche ideato una serie di sanzioni pesantissime qualora qualcuno le avesse infrante. Come a dirmi "Oh ragazzi, qui facciamo sul serio".

Allora quando davo l'orario di un allenamento, volutamente mai in un'ora piena, per esempio le 18.58, ecco che alle 18.57 tutti erano presenti e se proprio qualcuno non poteva esserci lo aveva già comunicato.

Mi hanno anche richiesto allenamenti più duri, rifiutando la mia indulgenza verso i loro limiti fisici o tecnici.

Sete di regole, sete di lavoro e disciplina. Il tutto però in un quadro di libertà costante dei soggetti, sempre coscienti che alla base ci stava l'autodeterminazione.

Un altro aspetto a mio avviso fondamentale nel rafforzare la loro tenacia è stata la valorizzazione delle loro competenze a tutto campo. Non solo quindi quelle sportive, ma anche, e direi soprattutto, quelle extra sportive. Ognuno aveva un ruolo, ognuno poteva distinguersi, chi dentro al campo, chi fuori.

Il creare la propria società sportiva porta a esercitarsi nel vivere in una società a tutti gli effetti. Il valore sportivo di un ragazzo passa quindi in secondo piano o quantomeno non è l'unico. Prova ne è che il ragazzo con lo spirito più imprenditoriale, che più si è speso con successo per la costruzione della *Street*, era fra i meno dotati nel basket. C'era spazio per diversi ruoli: il grafico per l'ideazione del logo e delle divise, l'informatico per il sito web, l'affabulatore per la ricerca di sponsor, ecc.

Non si è mai parlato di integrazione, nella *Street* tutti trovavano posto ed erano accettati. Potrei dire che il problema non si poneva neppure.



E può non sembrare credibile, non si poneva neppure il problema del risultato sportivo. Una volta infatti creata la squadra e riusciti a partecipare al campionato ufficiale, alle innumerevoli sconfitte con distacchi talvolta abissali nel punteggio seguivano festosi canti in spogliatoio o addirittura proposte di continuare a giocare di notte al campetto.

Perché l'obiettivo era un altro rispetto al risultato sportivo. Era l'aver costruito una squadra in cui ci si poteva identificare pienamente, un gruppo di amici che, usando una metafora alpinistica, non voleva scalare un 8'000 metri arrivandoci solo con i migliori, ma era felice di arrivare anche solo a 2'000 metri, tutti insieme. Non tutto era idilliaco, sia chiaro. La sindrome di Calimero descritta in precedenza per esempio non ci ha mai abbandonato. In campionato i ragazzi si sentivano spesso trattati ingiustamente dagli arbitri che (nella loro visione) avrebbero considerato i giocatori della *Street* come dei 'poverini' oppure dei rozzi, non capaci

di gestire la propria, secondo il pensiero attribuito appunto agli arbitri, innata aggressività.

Ma la loro tenacia li portava a sapersi fermare prima della sanzione arbitrale. Una caparbia che premiava totalmente la mia richiesta iniziale fatta ai ragazzi: "Non vi voglio campioni di basket, ma da subito vi voglio campioni di correttezza". Si trattava per loro anche di una sorta di riscatto, verso un timbro che, a torto o a ragione, era stato messo su di loro.

La prima stagione si è conclusa dal punto di vista sportivo con una vittoria e undici sconfitte. Dal punto di vista umano invece (come dedurrete, ben più importante) con tanti ragazzi felici, anche di poter portare in squadra la propria sofferenza e condividerla con me e con i compagni.

Dopo questa prima fantastica stagione è arrivato il momento della separazione fra me e loro. Fin dall'inizio infatti avevo chiarito che avrei allenato per un anno soltanto. Da quell'estate non sarei più stato il loro



allenatore. Ci siamo parlati, riguardo al futuro della *Street*, domandandoci che cosa si voleva per la stagione successiva: cercare un altro allenatore, sciogliere la squadra, integrarsi totalmente nella Muraltese, la società che ci aveva permesso con grande apertura e generosità di essere autonomi seppure sotto il loro cappello giuridico.

I ragazzi volevano continuare, tutti insieme, senza allenatore. E io ero dentro di me tranquillo, sapevo che potevano autogestirsi. E così è iniziata la seconda stagione. La sera della prima partita mi trovavo all'estero. Ho ricevuto una fotografia di loro in palestra, festanti. Mi sono detto: "Che bello, hanno perso, ma come sempre sono contenti di aver giocato tutti insieme". Poi è seguita una seconda foto, questa volta ritraente il tabellone portatile di legno (regalatoci dal Bc 79 Arbedo) riportante il risultato: la *Street* aveva vinto! La foto era accompagnata dalla scritta "Vittoria dedicata a lei coach". Ho pianto.

È stata una stagione in cui sono stato il loro primo tifoso, appena potevo ero presente alle partite. Dopo una prima vittoria sono arrivate molte sconfitte. Ma l'ambiente che vedevo all'interno della *Street* era fantastico.

Una stagione autogestita che ha portato a un record, non so se mai raggiunto prima da una squadra: zero falli tecnici (per chi non se ne intende, sono quelli disciplinari) fischiati alla *Street* in una intera stagione! Questo è valso alla *Street*, in occasione della manifestazione che premia ogni anno i migliori sportivi del cantone, il premio etico 2014.

Cosa ha spostato la tenacia verso altri obiettivi

Dopo una seconda stagione caratterizzata appunto dall'autogestione, ecco una nuova svolta: l'offerta da parte di un allenatore di prendere in mano la conduzione tecnica della squadra, proprio perché ammirata da quest'ultimo nella stagione precedente, con l'intento di farla crescere e puntare in alto nel campionato.



Ero presente alla lunga discussione che i ragazzi hanno fatto prima di prendere la decisione se accettare o meno di essere allenati, ma soprattutto se cambiare filosofia: dal giocare tutti, anche quelli scarsi tecnicamente, al cominciare a selezionare i migliori e dar loro più minuti in campo. Ovvero puntare alla vittoria, al risultato sportivo.

Ebbene questo è stato un punto di non ritorno. Vi sarà facile intuire che la direzione presa non era in sintonia con i miei valori e che quindi non l'avevo salutata con favore, ma voglio anche tentare di rimanere obiettivo per quanto possibile e riconoscere che innanzitutto quello che era il 'nuovo obiettivo' sposato dai ragazzi stessi, ovvero il buon piazzamento in campionato, è stato pienamente raggiunto e addirittura superato. Infatti a fine stagione c'è stata la promozione nella categoria superiore.

E poi c'erano molti ragazzi che erano contenti della nuova conduzione.

Non tutti però; soprattutto, è facile dedurlo, quelli che sportivamente erano meno dotati. Alcuni hanno abbandonato la squadra, preferendo tornare al campetto per semplicemente giocare, senza competizione ufficiale.

E qui la grande domanda: avrebbe potuto continuare quel sogno? Il sogno della *Street* dei primi due anni? Forse no. Forse è inevitabile che raggiunta una vetta, si cominci a scendere, per poi cercarne altre. Non ho una risposta.

Qualcuno potrebbe dire che in questi ragazzi che hanno mollato, la tenacia sia venuta meno. Io credo invece che sia sempre presente, così forte da non dimenticare quelle sue radici che in una società ipercompetitiva si sentono inaridire.

Radici che si chiamano utopia, unione, condivisione. Radici che hanno formato un gruppo di ragazzi dove ognuno aveva un posto, con le sue debolezze, le sue paure, ma anche con le sue competenze e unicità. Dove la competizione era soprattutto con se stessi, allo scopo di migliorarsi e ancor più di accettarsi.

Cosa trarne da questa esperienza. Mi piace citare a questo proposito un mio ex insegnante:

“Se lo sport fosse portatore di virtù, finalità morali, sociali e valori intrinseci, allora non ci sarebbe bisogno di evocare il fair play, l'etica, il rispetto ecc. Tutte cose che vanno bene, ma vengono appunto messe in atto perché lo sport segue la sua logica interna: la riuscita è

basata sull'eliminazione dell'avversario, per cui nell'incontro sociale ciò che domina è l'esclusione e non l'inclusione. Nessuna società lega la pratica sportiva ai valori, in quanto ciò è lasciato alla piena iniziativa dei singoli. Il fatto di credere ciecamente alle virtù dello sport porta non solo genitori e allenatori, ma anche numerosi insegnanti a trasferire automaticamente questo modello nella scuola, senza effettuare la necessaria analisi sulle conseguenze educative¹.

Credo che a scuola dovremmo sempre fare attenzione quando adottiamo principi tipici dello sport come la competizione, il considerare l'altro un avversario da battere attraverso un punteggio, quello delle note, che decreta migliori e peggiori. Mi piace essere forse un po' utopista e immaginare una scuola che possa sempre (e per fortuna e merito di molti docenti questo avviene già) ricordare e valorizzare dell'allievo anche le sue peculiarità positive, farlo sentire, pur con le sue debolezze, accettato. Con una parola forte quanto necessaria, farlo sentire amato.

E concludo con l'elemento credo più importante che questa esperienza può lasciare a tutti noi: la luce intensa di speranza, di ottimismo, che può e credo debba accompagnare ogni esperienza educativa, anche la più difficile.

Nessuno avrebbe scommesso un franco sulla riuscita di questi ragazzi. Non solo dal punto di vista sportivo (che ritengo, lo avete ormai capito, marginale), ma soprattutto sotto il profilo della crescita personale. Ci troviamo di fronte oggi, a distanza di quattro anni dalla fondazione della *Street*, a giovani uomini che si stanno costruendo una strada: abbiamo un cuoco, un impiegato di vendita che ha ricevuto il premio come secondo miglior apprendista del cantone, un fisioterapista in formazione, colui che era 'graffittaro' ha ottenuto il diploma di pittore, abbiamo un vice gerente di un negozio di alimentari e la lista di obiettivi professionali raggiunti o in corso potrebbe continuare.

Certo, c'è anche chi sta ancora faticando a trovare una strada, ma mi sento di poter affermare che tutti questi ragazzi hanno rafforzato una capacità che ci è data forse naturalmente da bambini, ma che spesso si spegne più avanti: quella di sognare.

Stefano Ferrari, dopo la maturità alla Scuola Cantonale di Commercio di Bellinzona, frequenta la scuola Magistrale di Locarno ottenendo la patente di maestro di scuola elementare. La passione per l'audiovisivo lo porta poi a inseguire il suo sogno. Lascia quindi l'insegnamento e viene assunto dalla Televisione svizzera di lingua italiana in qualità di collaboratore specializzato nell'ambito di trasmissioni per i bambini. Parallelamente prosegue la sua attività di studio critico della pubblicità realizzando diversi atelier con i giovani che sfoceranno nella pubblicazione del cofanetto multimediale "Occhio alla pub", edito nel 2000 dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Canton Ticino.

In televisione intraprende in seguito la formazione di regista. In qualità di filmmaker indipendente realizza spot pubblicitari sociali prodotti dal Dipartimento del territorio del Canton Ticino.

La sua formazione viene completata alla New York film Academy con una specializzazione sulla realizzazione di fiction.

Attualmente è regista per la Radiotelevisione svizzera di lingua italiana, formatore presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana e regista indipendente.

Note

¹ Ferretti, E. (2016), *L'educazione in gioco*. Bellinzona: Casagrande, p. 256.



La 3^a edizione del Festival dell'educazione è stata sostenuta da

Salvioni arti grafiche



variante agenzia creativa



Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattori responsabili

Cristiana Lavio, Claudio Biffi

Comitato di redazione

Rita Beltrami

Spartaco Calvo

Michela Crespi Branca

Matteo Ferrari

Brigitte Jörimann Vancheri

Giorgio Ostinelli

Daniele Parenti

Alma Pedretti

Luca Pedrini

Serena Ragazzi

Raffaele Regazzoni

Daniele Sartori

Massimo Scarpa

Michele Tamagni

Tiziana Zaninelli Vasina

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni

Divisione della scuola

6501 Bellinzona

tel. 091 814 18 11

fax 091 814 18 19

e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA – Lugano

www.csia.ch

Kyrhian Balmelli

Cheyenne Martocchi

Pamela Mocettini

Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche – Bellinzona

www.salvioni.ch

Tasse

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)

Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

ISSN
2504-2807



©iStock.com/MarioGuti