



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Scuola di
Giurisprudenza

Corso di Laurea Magistrale in
Giurisprudenza

Il diritto del minore all'istruzione e all'educazione: il ruolo dell'empatia, del gioco e della comunicazione nonviolenta

Relatrice
Prof.ssa Lucia Re

Candidata
Laura Lassi

Anno Accademico 2018/2019

INDICE

Introduzione	7
I. Il diritto all'istruzione e all'educazione	10
1.1 <i>Convention on the Rights of the Child (CRC)</i>	10
1.1.1 I meccanismi di controllo	12
1.1.2 Il minore soggetto di diritto	13
1.2 I profili internazionali del diritto all'istruzione e all'educazione.....	16
1.3 Il diritto all'istruzione e all'educazione nella Costituzione italiana	23
1.4 I soggetti del sistema scolastico nell'ordinamento italiano.....	28
1.4.1 Il docente: la funzione e le competenze	28
1.4.2 Lo studente: i diritti e gli obblighi.....	31
1.4.3 I genitori: il dovere-diritto di educare e istruire	37
1.5 Le cornici del sistema educativo	43
1.5.1 I conflitti e gli educatori riflessivi	44
1.6 L'affettività nella relazione educativa	46
1.6.1 Affettività e famiglia	48
1.6.2 Ascolto attivo ed empatia	49
II. Io e l'altro. Gli aspetti cognitivi e psicologici dell'empatia	51
2.1 La capacità di sentire l'altro	52
2.2 <i>Il problema dell'empatia</i> secondo Edith Stein	54
2.2.1 L'empatia comparata agli altri atti della coscienza	57
2.2.2 Il confronto con altre teorie	60
2.2.3 La costituzione dell'individuo psicofisico.....	64
2.2.4 Il passaggio all'individuo estraneo	72
2.2.5 Gli inganni dell'empatia	77
2.2.6 L'empatia e la dimensione spirituale.....	78
2.3 Lo sviluppo psicologico dei processi empatici	83
2.3.1 Neuroni specchio ed empatia.....	89
2.4 L'empatia dall'infanzia all'età adulta.....	92

2.4.1 L'empatia e il concetto di sé.....	93
2.5 L'empatia nello sviluppo atipico	95
2.6 L'empatia culturale ed etnoculturale	98
2.7 L'empatia e l'aggressività	101
2.8 La misurazione dell'empatia	106
2.9 L'empatia dell'educazione	111
2.10 L'educazione all'empatia	115
III. Diritto al gioco. La libertà di imparare giocando	121
3.1 Il diritto al gioco.....	122
3.2 Il diritto al gioco nella CRC	123
3.2.1 Il gioco nei casi di disabilità.....	129
3.2.1 Sport e minori	134
3.3 Il bisogno attuale di garantire il diritto al gioco.....	138
3.3.1 Le tipologie di gioco.....	140
3.3.2 Il potere del gioco	142
3.4 La riduzione delle opportunità di gioco libero	149
3.3.1 Gli errori del sistema scolastico	151
3.5 La libertà di imparare giocando: il modello della <i>Sudbury Valley School</i>	159
3.6 L'esercizio del diritto al gioco in Italia	168
IV. La comunicazione nonviolenta e la sua applicazione in ambito scolastico	175
4.1 La comunicazione che blocca l'empatia	176
4.2 Due animali al servizio della nostra comprensione.....	179
4.3 Le quattro componenti della CNV	180
4.3.1 Osservare senza valutare	182
4.3.2 Individuare ed esprimere i sentimenti	184
4.3.3 I bisogni alla radice dei sentimenti.....	185
4.3.4 Richieste che possono arricchire la vita	187
4.4 Ricevere con empatia	190
4.4.1 L'empatia di pronto soccorso	195
4.5 L'uso della forza.....	196

4.5.1 Il prezzo della punizione	197
4.6 La classe giraffa	200
4.6.1 L'ambiente fisico	203
4.6.2 I concetti didattici	206
4.6.3 L'insegnante.....	210
4.6.4 La valutazione	212
4.6.5 La disciplina	214
4.6.6 Acquisire il linguaggio giraffa.....	217
4.7 Le aspirazioni della scuola italiana: empatia, mediazione ed inclusione.....	220
Conclusioni	231
Bibliografia	236

INTRODUZIONE

Alla base di questo studio vi è l'analisi del diritto del minore all'istruzione e all'educazione. In particolare, viene posta l'attenzione sul ruolo che l'empatia, il gioco e la comunicazione nonviolenta ricoprono nella garanzia e nell'applicazione di questo diritto.

La motivazione che mi ha spinto ad approfondire questo argomento risiede nel mio vivere, da sempre, a stretto contatto con i bambini e nello scoprire in questa quotidiana condivisione una fonte di arricchimento reciproco. Agli inizi del 2018, questa mia passione si è concretizzata collaborando con la fondazione Learning for Well-Being¹, incarico durante il quale ho sperimentato in prima persona l'importanza di fattori quali l'empatia e il gioco nella formazione dei bambini. Ho avuto l'opportunità di partecipare ad un corso di comunicazione nonviolenta, tenuto da Yoram Mosenzon², che non solo ha stimolato la mia crescita personale e professionale, ma mi ha anche permesso di acquisire la chiara consapevolezza di quanto sia importante esprimersi con onestà ed ascoltarsi con empatia in tutte le relazioni interpersonali, soprattutto se si sviluppano durante l'età dell'infanzia.

L'obiettivo di questo studio è, dunque, analizzare il ruolo dell'empatia e del diritto al gioco nell'educazione e la possibile configurazione di uno specifico modello comunicativo (la comunicazione nonviolenta, appunto).

La tesi si articola in quattro capitoli. Nel primo, viene introdotta la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC), che è stata approvata nel 1989 e che rappresenta un fondamentale strumento di tutela internazionale per i diritti dei minori. Tra i diritti sanciti dalla CRC troviamo, rispettivamente agli articoli 29, 30 e 31, il diritto all'istruzione, all'educazione e al gioco. Dopo aver analizzato la nascita di questi diritti a livello internazionale ed essersi soffermati sulle principali norme che l'ordinamento italiano detta per i

¹ Organizzazione non-profit fondata da Daniel Kropf e Marwan Awartani nel 2004, con sede ad Amsterdam: <https://www.learningforwellbeing.org/>.

² <http://www.connecting2life.net/en/>.

soggetti coinvolti nell'educazione (insegnanti, studenti e genitori), spostiamo l'attenzione sugli elementi che potrebbero incrementare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento: una valida educazione affettiva, la capacità di risolvere i conflitti, la predisposizione all'ascolto attivo e la presenza di insegnanti empatici.

Il secondo capitolo è dedicato al fenomeno dell'empatia. Si tratta di un'analisi che affronta prima gli aspetti cognitivi dell'empatia – soffermandosi, nel dettaglio, sulla visione del sentire empatico della filosofa Edith Stein – e poi i suoi aspetti psicologici, partendo dalle diverse concezioni psicologiche dell'empatia e dalla scoperta dei neuroni specchio per arrivare ad analizzare specifiche situazioni in cui l'empatia può essere rafforzata nell'ambito della relazione educativa.

Il terzo capitolo si concentra sul diritto al gioco, approfondendone la nascita, l'esplicito riconoscimento nella Convenzione ONU e, in particolare, la sua applicazione nei confronti dei minori disabili. Dopo essersi soffermati sul rapporto tra minori e attività sportiva, elenchiamo le tipologie di gioco e ne analizziamo il potere, per poi esaminare gli errori che il sistema scolastico commette nell'organizzare l'attività ludica. Concludiamo il capitolo presentando un modello di scuola in cui gli studenti possono imparare giocando e seguendo i propri interessi, la *Sudbury Valley School*, ed analizzando la situazione della società e della scuola italiana con particolare riferimento al gioco, allo sport e alla sicurezza.

Il quarto ed ultimo capitolo presenta un modello di comunicazione specifico, la “comunicazione nonviolenta” (CNV), detta anche “linguaggio giraffa”, ideata e sviluppata dallo psicologo Marshall Rosenberg nel 1960. Si dimostra come questo modello comunicativo, che si basa sull'espressione onesta dei nostri sentimenti e bisogni e sull'ascolto empatico di quelli altrui, possa essere applicato in ambito scolastico. Dopo aver descritto nel dettaglio le principali componenti della CNV, ci serviamo del contributo dell'insegnante Nancy Green per illustrare metodi didattici ed esempi di esercizi che possono trasformare una tradizionale classe scolastica in una “classe giraffa”, dove sia studenti che insegnanti possono beneficiare dei cambiamenti positivi derivanti dalla

consapevolezza del proprio sentire e dalla capacità di dividerlo. Nell'ultimo paragrafo del capitolo, guardiamo a come la scuola italiana si sta avvicinando alla filosofia della non violenza. Passiamo in rassegna alcuni progetti attualmente in corso nel nostro Paese, che sono stati sviluppati grazie al contributo dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza e che permettono agli studenti di imparare un approccio positivo nei confronti dei conflitti e di avvicinarsi ai fenomeni dell'empatia e della mediazione, scoprendone il potere e delineando, così, una scuola all'insegna dell'inclusione.

CAPITOLO I

IL DIRITTO ALL'ISTRUZIONE E ALL'EDUCAZIONE

1.1 *Convention on the Rights of the Child (CRC)*

La Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (*Convention on the Rights of the Child – CRC*)¹ è stata adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 Novembre del 1989, entrando poi in vigore il 2 Settembre del 1990.

La CRC è lo strumento internazionale più ratificato: infatti, dal 1989 ad oggi ben 196 Paesi, cioè tutti i Paesi del mondo ad eccezione degli Stati Uniti, si sono impegnati a rispettare e a far rispettare sul proprio territorio i principi generali e i diritti fondamentali che contiene. L'Italia l'ha ratificata e resa esecutiva con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991.

Questo traguardo permette di raggiungere quello che i redattori si prefiggevano come scopo: creare un insieme di garanzie minime a tutela dell'infanzia, accettabili ed accettate dall'intera comunità internazionale. La CRC risponde così alla necessità di fornire uno strumento dotato di forza obbligatoria, una convenzione appunto, specificatamente dedicata ai minori, che dal momento in cui viene ratificata crea l'obbligo in capo agli Stati di uniformarsi alle disposizioni che contiene.

Vista la diversità delle comunità rappresentate dalla Convenzione, ogni articolo costituisce un compromesso frutto delle negoziazioni che hanno caratterizzato l'intero processo di redazione. Il risultato, dopo quasi un decennio di lavori preparatori, è un documento in cui convivono diverse esperienze culturali

¹ Il termine inglese *child/children* è reso, in generale, con “bambino o adolescente” o “bambini e adolescenti”; nella versione italiana della Convenzione si usa più spesso il termine “fanciullo”. In ogni caso, ai sensi dell'art. 1 della Convenzione, «si intende per fanciullo ogni essere umano avente un'età inferiore a diciotto anni, salvo se abbia raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile». Nello svolgimento di questo lavoro di tesi, utilizzerò come equivalenti i termini “fanciullo”, “bambino”, “adolescente” e “minore”.

e giuridiche.

La Convenzione si applica in principio ai minori di diciotto anni: il primo articolo definisce “fanciullo” ogni essere umano avente un’età inferiore a diciotto anni, salvo che abbia raggiunto la prima maturità in virtù della legislazione applicabile.

Il documento è composto da 54 articoli e da tre Protocolli opzionali riguardanti i bambini in guerra, lo sfruttamento sessuale e le procedure di reclamo.

Il testo è suddiviso in tre parti: la prima parte contiene l’enunciazione dei diritti (artt. 1-41), la seconda individua gli organismi preposti e le modalità per il miglioramento e il monitoraggio della Convenzione (artt. 42-45), e la terza descrive la procedura di ratifica (artt. 46-54).

Il Comitato ONU ha individuato quattro principi generali e fondamentali per offrire garanzie minime a tutela dell’infanzia e in grado di fornire un orientamento ai governi per l’attuazione della Convenzione:²

- a) Non discriminazione (art. 2): i diritti riconosciuti dalla CRC devono essere garantiti a tutti i minori, senza distinzione di razza, sesso, lingua, religione, opinione del bambino o dei genitori.
- b) Superiore interesse (art. 3): l’interesse del bambino deve avere la priorità in ogni legge, provvedimento, iniziativa pubblica o privata ed in ogni situazione problematica.
- c) Diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo del bambino (art. 6): gli Stati hanno l’obbligo di impegnare il massimo delle risorse disponibili per tutelare la vita e il sano sviluppo dei bambini, anche tramite la cooperazione tra Stati.
- d) Ascolto delle opinioni del minore (art. 12): i bambini hanno il diritto ad essere ascoltati in tutti i processi decisionali che li riguardano, e gli adulti hanno il dovere di tenere in considerazione le loro opinioni.

² Citato in <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>.

1.1.1 *I meccanismi di controllo*

La Convenzione, al fine di garantire la sua osservanza, prevede meccanismi di controllo sull'operato degli Stati. Nella seconda parte del documento, infatti, viene istituito un apposito organo di supervisione, il Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, incaricato di esaminare i progressi compiuti nell'esecuzione degli obblighi contrattati. Il Comitato (che, è bene sottolineare, non è un organo giurisdizionale) è composto da diciotto membri, eletti dalle parti, che operano "a titolo personale": dovrebbero, cioè, agire in piena indipendenza rispetto ai governi nazionali a cui appartengono. Il controllo del Comitato avviene attraverso l'invio da parte degli Stati contraenti di rapporti periodici sull'attuazione dei diritti dei bambini e adolescenti nel proprio Paese. Sulla base dei rapporti ricevuti, il Comitato adotta le Osservazioni conclusive, rivolte specificatamente ad uno Stato, nelle quali formula suggerimenti e raccomandazioni.

Un rafforzamento del meccanismo di tutela è stato introdotto nel 2011 con l'adozione del Protocollo facoltativo sulle comunicazioni individuali: negli Stati che hanno aderito a questo protocollo, gli individui o gruppi d'individui, che sono stati vittime di violazioni di diritti riconosciuti loro dalla Convenzione e dagli altri due protocolli opzionali, possono trasmettere un reclamo al Comitato.

Per quanto riguarda l'Italia, a gennaio del 2019 sono stati presentati il quinto e il sesto rapporto al Comitato ONU sui diritti dell'infanzia per permettere di esaminare lo stato di attuazione della Convenzione nel nostro Paese.³ A febbraio del 2019, il Comitato ONU ha pubblicato le Osservazioni conclusive⁴, un testo nel quale sono stati espressi apprezzamenti per i miglioramenti compiuti in tema di tutela dei diritti dell'infanzia, ma dove sono state anche evidenziate alcune criticità. In conformità a ciò che è emerso durante questo controllo, il Comitato ONU ha formulato delle raccomandazioni che l'Italia dovrebbe seguire e mettere in pratica nel corso dei prossimi anni.

³ CRC/C/ITA/5-6. I rapporti sono consultabili sul sito del Gruppo CRC: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2012/11/5o_Rapporto_di_aggiornamento_Gruppo_CRC.pdf (Quinto Rapporto 2011-2012) e http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2013/06/6_rapporto_CRC.pdf (Sesto Rapporto 2012-2013).

⁴ Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, *Osservazioni conclusive 2019*, punto 31, pp. 25-26, consultabile sul sito web del Gruppo CRC http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/08/Osservazioni_Conclusive_CRC_Italia_2019.pdf.

Interrogandosi su che tipo d'impatto possano avere le Osservazioni conclusive che il Comitato ONU rivolge agli Stati parti, si nota che si tratta di uno strumento abbastanza analitico, che contiene critiche precise e dettagliate sulla legislazione e sulla prassi dello Stato interessato. Nel 2019, ad esempio, il Comitato ha lamentato nei confronti dell'Italia lo scarso livello di manutenzione delle strutture scolastiche, facendo presente la sua preoccupazione «per lo stato fatiscente di numerosi edifici scolastici che ha portato, ad esempio, al crollo dei soffitti in 112 occasioni tra il 2014 e il 2016»⁵. Si è, inoltre, dichiarato preoccupato per «il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, che si verifica principalmente nell'ambiente scolastico»⁶ e per «il basso tasso di assistenza ed educazione della prima infanzia nelle zone meridionali dello Stato parte».⁷ Osservazioni di questo tipo possono avere un impatto notevole sul comportamento degli Stati che rispettano i principi di democrazia e garantiscono le libertà fondamentali. Infatti, anche se queste Osservazioni non sono giuridicamente vincolanti, esercitano un certo peso sul piano politico e morale, e possono rivestire un ruolo importante nell'orientare le scelte del legislatore.

Il problema si pone, in modo più grave, con riferimento ai Paesi nei quali le libertà fondamentali sono negate o non pienamente garantite, a quei Paesi, cioè, nei quali i diritti dei fanciulli sono maggiormente in pericolo. Per essi le Osservazioni del Comitato rischiano di avere uno scarsissimo impatto.⁸

1.1.2 *Il minore soggetto di diritto*

La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza rappresenta un testo giuridico di eccezionale importanza perché compie quella che possiamo definire una rivoluzione culturale, riconoscendo il minore non soltanto come oggetto di tutela ed assistenza, ma anche come soggetto di diritto: tutti i bambini e tutte le bambine del mondo sono titolari di diritti civili, sociali, politici, culturali ed economici. Elemento caratterizzante di questo documento è proprio il

⁵ *Ivi*, p. 25.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ivi*, p. 26.

⁸ M. Gestri, "La Convenzione sui diritti del fanciullo: luci, ombre e problemi di prospettiva", *Jura Gentium* (2015), accessibile all'URL: <https://www.juragentium.org/forum/infanzia/it/gestri.html>.

riconoscimento ai fanciulli di diritti fondamentali autonomi, che risultano distinti da quelli dei genitori.

La CRC costituisce uno dei prodotti più efficaci del processo di “moltiplicazione per specificazione” dei diritti umani.⁹ Questo processo riguarda due profili: il contenuto e i soggetti titolari dei diritti.

Per quanto riguarda il contenuto, le dichiarazioni di fine Settecento prevedevano un catalogo ridotto di diritti: il diritto alla vita, alla libertà, alla proprietà, alla sicurezza, alla ricerca della felicità. Durante il secolo scorso, invece, si assiste ad una progressiva estensione dell’insieme dei diritti umani: i diritti politici, i diritti sociali, i diritti culturali, i diritti c.d. bioetici vengono sanciti sia in testi costituzionali che in dichiarazioni e convenzioni internazionali.

Per quanto riguarda i soggetti titolari di diritti, le dichiarazioni di fine Settecento, anche se astrattamente sembrano considerare un soggetto neutrale, in realtà fanno riferimento ad un soggetto profondamente condizionato dall’appartenenza ad una determinata classe sociale, ad un determinato genere, ad una determinata fascia d’età. Dalla metà del Novecento, inizia a premere l’esigenza di cambiare il linguaggio dei diritti tenendo conto delle necessità e delle rivendicazioni legate alla condizione di donna, di bambino, di disabile, in sostanza di persone appartenenti a gruppi sociali caratterizzati da una condizione di svantaggio.

In particolar modo, per quanto riguarda i bambini, bisogna fare i conti con le difficoltà che derivano dal fatto che il concetto di diritto in senso soggettivo sia nato e si sia sviluppato avendo come riferimento un soggetto titolare di diritti con le caratteristiche (ad esempio la razionalità e la capacità di agire), i bisogni, gli interessi e le aspettative tipiche di un adulto. Queste difficoltà, tuttavia, non rendono superfluo né inadeguato utilizzare il linguaggio dei diritti in relazione ai bambini.

Dobbiamo considerare, quindi, che la storia dei diritti dei bambini, se confrontata con quella dei diritti umani in generale, è relativamente recente.

Inoltre, proprio come abbiamo assistito nel corso dei secoli ad un

⁹ I. Fanlo Cortés, “Il dibattito teorico sui diritti di bambine e bambini”, *Jura Gentium* (2016), accessibile all’URL: <https://www.juragentium.org/forum/infanzia/it/fanlo.html>.

ampliamento del catalogo dei diritti umani, possiamo registrare lo stesso cambiamento per quanto riguarda l'insieme dei diritti riconosciuti ai bambini. Infatti, le prime dichiarazioni internazionali in materia, come la Dichiarazione di Ginevra del 1924 e la Dichiarazione internazionale sui diritti del fanciullo del 1959, si limitavano a citare soltanto alcuni diritti sociali, culturali ed economici. La CRC, invece, ha notevolmente ampliato il catalogo di diritti riconosciuti ai bambini, prevedendo espressamente il godimento di alcuni diritti di libertà, come la libertà di coscienza, d'espressione e di religione, che fino al 1989 erano tradizionalmente considerati una prerogativa esclusiva degli adulti.

L'ampliamento dei diritti riconosciuti al fanciullo, ed anche il successo riscosso a livello internazionale dalla Convenzione (ricordiamo che è il trattato in materia di diritti umani che ha raccolto il più alto numero di adesioni nella storia), è legato ad un fenomeno che, alla fine del Novecento, ha avuto importanti conseguenze sull'atteggiamento della cultura giuridica nei confronti dei bambini: si tratta della "scoperta" o "invenzione" dell'infanzia. È un fenomeno che porta al riconoscimento delle caratteristiche che distinguono gli adulti dai bambini, e che coincide con il superamento di un diffuso atteggiamento d'indifferenza nei confronti delle particolarità della condizione infantile. La categoria dell'infanzia, come siamo abituati a percepirla ai giorni nostri, intesa cioè come una fase autonoma e distinta che richiede particolari cure ed attenzioni, non è da sempre appartenuta alla cultura occidentale, ma è un prodotto della modernità. E anche se non abbiamo un esatto periodo storico al quale ricollegare questa scoperta, ciò che è importante tenere presente è che i bambini, così come i loro diritti, sono un prodotto dei tempi moderni. Non lo sono i bambini come persone in carne ed ossa, ma lo è il concetto di bambini come soggetti con tipiche caratteristiche infantili, dotati di quelle qualità psicologiche (come la debolezza, l'im maturità, la dipendenza) che li contraddistinguono dalla condizione dell'adulto.¹⁰

¹⁰ *Ibid.*

1.2 *I profili internazionali del diritto all'istruzione e all'educazione*

A livello internazionale, il diritto all'istruzione è apparso per la prima volta nella Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948, all'articolo 26, il quale afferma che ogni individuo ha diritto all'istruzione e che quest'ultima, per quanto riguarda le classi elementari, deve essere gratuita e obbligatoria. Il primo comma dell'articolo 26 prosegue affermando che l'istruzione tecnica e professionale deve essere alla portata di tutti, mentre l'istruzione superiore deve essere accessibile a tutti sulla base del merito. Il secondo comma precisa, invece, quella che deve essere la finalità dell'istruzione: deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, deve promuovere la comprensione e la tolleranza ed incoraggiare la convivenza tra Paesi, razze e religioni diverse. Chiude la disposizione il terzo comma, che sancisce il diritto dei genitori ad avere la priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai figli.¹¹

Dopo il 1948, il diritto all'istruzione è apparso in vari trattati internazionali, sia a livello universale che a livello regionale. A livello universale, per quanto riguarda le Nazioni Unite, è opportuno citare il Patto sui diritti economici, sociali e culturali del 1996 il quale, all'articolo 13, afferma che l'istruzione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e deve rafforzare il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. L'istruzione, inoltre, deve far sì che tutti gli individui siano in grado di partecipare effettivamente alla vita della società, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e favorire la pace tra le nazioni. La disposizione prosegue, seguendo l'impronta dell'art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani, prevedendo che l'istruzione primaria sia obbligatoria e accessibile gratuitamente a tutti, che l'istruzione superiore sia raggiungibile in base alle attitudini di ciascuno e che l'istruzione di base sia incoraggiata o intensificata per chi non ha ricevuto quella primaria o non ne ha completato il corso. Infine, la norma impegna gli Stati parti a perseguire attivamente lo sviluppo di un sistema di scuole di ogni grado,

¹¹ *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948, consultabile all'URL: <https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=itn>.

l'istituzione di un sistema adeguato di borse di studio e un continuo miglioramento delle condizioni materiali dei docenti.¹²

Possiamo trovare un riconoscimento più ampio al diritto all'istruzione e all'educazione negli strumenti di tutela dei minori adottati dalle Nazioni Unite: la Dichiarazione sui diritti del fanciullo e, soprattutto, come detto, la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

La Dichiarazione sui diritti del fanciullo del 1959, al principio n. 7, garantisce al fanciullo un'istruzione elementare gratuita e obbligatoria. Afferma che l'educazione deve contribuire alla sua cultura generale e deve consentirgli di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e permettergli di diventare un membro utile della società. I responsabili della sua educazione e del suo orientamento, in primo luogo i genitori, devono operare rispettando e garantendo il superiore interesse del fanciullo. Infine, viene sottolineato che il fanciullo deve avere la possibilità di dedicarsi a giochi e attività ricreative, orientate a fini educativi.¹³

Per quanto riguarda la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, come suggerisce il Comitato ONU nelle Linee Guida al monitoraggio della Convenzione, consideriamo in un unico raggruppamento gli articoli 28, 29 e 31.¹⁴

L'articolo 28 della CRC riconosce a tutti i bambini, le bambine e gli adolescenti il diritto all'istruzione. Allo scopo di garantire l'esercizio di questo diritto in misura sempre maggiore e in base all'uguaglianza delle possibilità, gli Stati parti devono:

- a) rendere l'insegnamento primario obbligatorio gratuito per tutti;
- b) incoraggiare l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario, sia generale che professionale, che saranno aperte ed accessibili a ogni

¹² *Patto universale sui diritti economici, sociali e culturali* del 1996, consultato al sito web: <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19660259/201503130000/0.103.1.pdf>.

¹³ *Dichiarazione sui diritti del fanciullo*, ONU, New York, Novembre 1959, consultata al sito web: http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1959.pdf.

¹⁴ Linee Guida al monitoraggio della CRC consultabili tramite il sito web del Gruppo CRC: <http://gruppocrc.net/documento/le-linee-guida-per-il-monitoraggio-della-crc-e-dei-protocolli-opzionali/>.

- fanciullo, e adottare misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità;
- c) garantire a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno;
 - d) fare in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperti ed accessibili a ogni fanciullo;
 - e) adottare misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola.

Nella seconda parte di questa disposizione, si precisa che gli Stati parti dovranno adottare ogni adeguato provvedimento per vigilare affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo in quanto essere umano, e in conformità con la Convenzione stessa.

Inoltre, gli Stati parti dovranno favorire ed incoraggiare la cooperazione internazionale nel settore dell'educazione, soprattutto con lo scopo di contribuire ad eliminare l'ignoranza e l'analfabetismo nel mondo e facilitare l'accesso alle conoscenze scientifiche e tecniche e ai metodi di insegnamento moderni. A tal fine, dovranno tenere particolarmente in considerazione le necessità dei Paesi in via di sviluppo.

L'articolo 29 ci permette di scavare più a fondo e, stabilendo quelle che devono essere le finalità dell'educazione, enuncia un insieme di concetti di fondamentale importanza nello sviluppo di questo lavoro di tesi.

Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo debba avere come finalità:

- a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;
- b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo, delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;
- c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali

del paese in cui vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;

- d) preparare il fanciullo ad assumersi le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona;
- e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

Conclude questo raggruppamento l'articolo 31, che verrà analizzato più approfonditamente nel terzo capitolo di questa tesi, e che sancisce il riconoscimento del gioco come un diritto di cui tutti i bambini, le bambine e gli adolescenti sono titolari. In particolare, si afferma il diritto dei fanciulli al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della loro età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. L'articolo afferma, inoltre, che gli Stati sono tenuti a rispettare e favorire i diritti riconosciuti al fanciullo e a incoraggiare l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

Nei rapporti che l'Italia ha redatto per monitorare lo stato di attuazione di questi articoli, particolare attenzione è stata dedicata a specifici fenomeni: la dispersione scolastico-formativa, l'istruzione dei bambini appartenenti ai gruppi più vulnerabili (ad esempio i disabili), la somministrazione di farmaci a scuola e l'assistenza sanitaria scolastica, i servizi educativi e di cura per la prima infanzia, il diritto alla sicurezza negli ambienti scolastici e il diritto all'istruzione per i minori stranieri. Possiamo analizzare alcune delle sopra elencate categorie prendendo come riferimento il più recente Rapporto redatto dall'Italia.¹⁵ Per quanto riguarda, ad esempio, il diritto all'istruzione per i minori con disabilità, emerge che non sono state attuate le raccomandazioni che erano state rivolte all'Italia negli anni precedenti. Il rapporto tra alunni disabili e docenti, infatti, continua a non essere uniforme e la presenza d'insegnanti di sostegno è ancora discontinua, mettendo a rischio il diritto alla continuità educativo-didattica degli

¹⁵ 9° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2015-2016, consultabile sul sito web del Gruppo CRC all'URL: <http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2016/06/ixrapportocrc2016.pdf>.

studenti. Inoltre, i tagli generali operati al sistema scolastico hanno determinato serie ripercussioni anche sugli alunni con disabilità. Non sono stati definiti né attuati percorsi di formazione obbligatoria per gli insegnanti curricolari, i dirigenti e il personale scolastico, né sono stati istituiti percorsi di formazione universitaria e ruoli specifici per i docenti di sostegno. Permangono, inoltre, nelle scuole superiori, problemi riguardanti la fornitura di assistenti all'autonomia e alla comunicazione, e non sono stati risolti neanche i problemi di trasporto.¹⁶

Per quanto riguarda il diritto all'istruzione dei minori con cittadinanza straniera, l'Italia mostra segni di potenziamento; informazione, questa, dimostrata dai numeri degli iscritti a scuola e dagli strumenti e interventi messi in campo dalle istituzioni scolastiche. Come conseguenza di questa crescita, devono essere potenziate le strategie didattiche ed educative, che devono saper rispondere a una presenza di stranieri sempre più radicata, diversificando i propri interventi in relazione alle differenti condizioni degli alunni (stranieri nati all'estero, stranieri nati in Italia, minori non accompagnati, minori richiedenti asilo e infine Rom, Sinti e Caminanti). Negli ultimi anni, inoltre, è stata registrata una crescita del numero di alunni stranieri che entrano per la prima volta nel sistema scolastico italiano, richiedono un lavoro di accompagnamento e un'attenzione costante, visto che si tratta di alunni esposti, in modo particolare, a difficoltà d'inserimento e di insuccesso scolastico, soprattutto se arrivati dall'estero con un precedente percorso di scolarizzazione ed educazione nel Paese di origine.¹⁷

Un altro fenomeno analizzato dal rapporto è quello della dispersione scolastico-formativa. Da molti anni, infatti, è al centro del dibattito politico la questione dei “giovani”, complice la crisi economico-finanziaria che ha contribuito a peggiorare le condizioni di vita e le aspettative per il futuro, in particolare per i giovani che hanno dai 15 ai 29 anni. Le difficoltà maggiori vengono riscontrate nei momenti di passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, soprattutto perché, dal 2008 ad oggi, la disoccupazione giovanile ha registrato valori sempre maggiori (evidenziamo il picco di oltre il 40% nel 2014). È, inoltre, in aumento il fenomeno dei *Neet*, i giovani tra i 15 e i 29 anni, disoccupati o inattivi, che non sono inseriti in un percorso di istruzione o formazione,

¹⁶ *Ivi*, pp. 144-146.

¹⁷ *Ivi*, pp. 147-148.

rappresentando così il settore di popolazione giovanile a maggiore rischio di esclusione sociale. In Italia, la presenza di questa problematica è al di sopra della media europea. Complice di questa situazione di marginalizzazione dei giovani è anche l'adozione di politiche pubbliche non efficaci perché non sostenute da un sistema anagrafico di raccolta delle informazioni relative agli studenti: infatti, completando l'integrazione tra Anagrafe Nazionale e le anagrafi regionali potremmo certificare "in tempo reale" chi tra i ragazzi sia escluso dal percorso scolastico, dalla formazione professionale e dai percorsi di apprendistato.¹⁸

Per quanto riguarda, invece, i riscontri che l'Italia ha ricevuto in questi anni, contenuti nelle Osservazioni conclusive del Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, nel 2003 quest'ultimo ha espresso apprezzamento per gli sforzi compiuti dal nostro Paese "per la divulgazione della CRC, in particolar modo attraverso il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, e specialmente per l'inserimento dei diritti dell'infanzia nell'educazione civica".¹⁹ Il Comitato ONU ha, però, anche sottolineato la propria "preoccupazione che le attività di divulgazione, sensibilizzazione e formazione di professionisti, non vengano sempre condotte in modo sistematico e mirato".²⁰ Al punto successivo, il Comitato ONU ha raccomandato che l'Italia consolidi e porti avanti il programma di divulgazione della CRC e la sua applicazione nella società, in tutti i livelli di governo, e che sviluppi programmi di formazione sui diritti umani, compresi i diritti dell'infanzia, rivolti a tutti i professionisti che lavorano per e con i bambini.²¹ Per quanto riguarda nello specifico l'istruzione, il Comitato ONU, sempre nelle Osservazioni Conclusive del 2003, «accoglie favorevolmente la legge 9/99 che estende la durata dell'istruzione obbligatoria da 8 a 10 anni, e di diversi programmi destinati a migliorare la formazione degli insegnanti, ma mostra preoccupazione per l'alto tasso di abbandono scolastico nella scuola secondaria»²². Il Comitato manifesta preoccupazione anche per l'incremento del bullismo nelle scuole e per i risultati non omogenei ottenuti dai bambini, dovuti a

¹⁸ *Ivi*, pp. 152-155.

¹⁹ Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, *Osservazioni conclusive 2003*, punto 18, p. 8, consultabili sul sito del Gruppo CRC all'URL: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/02/Osservazioni_conclusive_finale_pdf.pdf.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² *Ivi*, punto 43, p. 15.

vari fattori, come la diversa provenienza culturale, la disabilità o l'origine etnica.²³ Di conseguenza, al punto seguente, il Comitato raccomanda allo Stato italiano di intensificare gli sforzi per contrastare il tasso di abbandono scolastico, di adottare le misure necessarie per eliminare le disparità di rendimento scolastico e quelle finalizzate a creare meccanismi e strutture adeguate per la prevenzione del bullismo e per le altre forme di violenza presenti nelle scuole. Il Comitato sottolinea, inoltre, l'importanza del rispetto dell'articolo 12 della Convenzione, che garantisce al bambino il diritto di esprimere la propria opinione e di essere preso in considerazione in ogni ambito che riguardi la sua istruzione.²⁴

La problematica del bullismo viene affrontata dal Comitato anche nelle Osservazioni conclusive del 2011, nelle quali raccomanda all'Italia di affrontare in modo efficace «la violenza e il bullismo nelle scuole attraverso misure socio-educative quali il counseling, la sensibilizzazione sulle regole scolastiche e lo statuto degli studenti, i forum per il dialogo e la possibilità per i bambini di denunciare tali incidenti, invece di limitare l'azione alle misure disciplinari e punitive».²⁵ In questo documento, inoltre, il Comitato esorta l'Italia a non operare ulteriori tagli al settore della formazione e garantire alle scuole adeguate risorse umane, tecniche e finanziarie al fine di fornire un'istruzione di qualità a tutti i bambini. Suggerisce, poi, di introdurre meccanismi di sostegno per i bambini provenienti da famiglie economicamente svantaggiate e programmi per migliorare l'integrazione scolastica di stranieri e bambini appartenenti a minoranze.²⁶

Nonostante queste raccomandazioni, il Comitato ONU torna a esprimere considerazioni simili anche nelle Osservazioni conclusive del 2019, nelle quali, dopo aver precisato che apprezza l'impegno dell'Italia nel garantire che tutte le ragazze e i ragazzi completino un ciclo d'istruzione primaria e secondaria gratuito, equo e di qualità, si dichiara tuttavia preoccupato per alcuni fenomeni presenti nel nostro Paese. Tra questi, troviamo di nuovo il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, e poi le condizioni fatiscenti di numerosi edifici scolastici, il

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ivi*, punto 44, pp. 15-16.

²⁵ Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, *Osservazioni conclusive 2011*, punto 61, consultabili sul sito del Gruppo CRC all'URL: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/08/OSSERVAZIONI_COMITATO_IN_ITALIANO_2011-3.pdf.

²⁶ *Ibid.*

basso tasso di assistenza ed educazione della prima infanzia nelle zone meridionali della nostra penisola e gli elevati tassi di abbandono scolastico (anche nella scuola dell'obbligo) di minorenni Rom, Sinti e Caminanti, anche in conseguenza di sgomberi forzati.²⁷

1.3 *Il diritto all'istruzione e all'educazione nella Costituzione italiana*

Don Milani²⁸ diceva che non importa che un bambino sia ricco o povero, basta che parli. Credeva fermamente che fosse la lingua ad unirci, che potessimo essere “uguali” soltanto se avessimo saputo esprimerci e intendere l'espressione altrui. Il punto centrale del suo insegnamento era la scuola popolare: la sua scuola non era pubblica in quanto finanziata dallo Stato, ma in quanto aperta ai più poveri e bisognosi; non era popolare per scelta di altri, ma per vocazione sua. Dare pieno possesso della parola, delle lingue, è stato l'elemento caratterizzante del suo percorso educativo, che ha portato a cambiare la vita dei suoi allievi, a riconoscerne i diritti e a dare loro dignità.

Parlare e conoscere, possedere competenze e fornire gli strumenti per realizzarle è la sostanza garantita dalla nostra Costituzione. Il diritto all'istruzione, infatti, trova riconoscimento nell'ordinamento italiano, a partire proprio dal testo costituzionale, che all'articolo 34 afferma:

«La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

²⁷ Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, *Osservazioni conclusive 2019*, cit., punto 31, pp. 25-26.

²⁸ Don Lorenzo Milani, nato a Firenze nel 1923 e morto nella stessa città nel 1967, è stato un sacerdote e educatore, che si è battuto per l'educazione culturale e civile dei ragazzi della sua parrocchia di Barbiana nel Mugello.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.»²⁹

Nella Costituzione non c'è un'affermazione esplicita, dal punto di vista letterale, di un diritto all'istruzione, ma c'è un'affermazione implicita e sostanziale. La persona umana è titolare di diritti personali inviolabili (art. 2 Cost.)³⁰, denominati anche diritti della personalità. Tra questi, dobbiamo inserire il diritto all'istruzione, propedeutico al «pieno sviluppo della persona» (art. 3, c. 2, Cost.), alla luce dei principi della libertà e dell'uguaglianza concreta (art. 3, c. 2, Cost.). Il testo costituzionale afferma, inoltre, che la personalità dei giovani «si svolge [...] nelle formazioni sociali», che comprendono, innanzitutto, la famiglia e la scuola. Affermando che «la scuola è aperta a tutti» (art. 34, c. 1), la Costituzione rende effettivo il diritto all'istruzione: la scuola è aperta a tutti i giovani per contribuire allo svolgimento della loro personalità, al loro sviluppo personale per mezzo dell'insegnamento impartito. Scuola aperta a tutti significa che:

- il diritto all'istruzione è connaturato alla persona e, quindi, non deve essere limitato o condizionato da situazioni personali o sociali di qualsiasi natura;
- l'età della persona è indifferente per la fruizione del diritto all'istruzione, in tal senso il diritto all'istruzione si identifica con il diritto ad un'istruzione permanente;
- la fruizione del diritto all'istruzione è altresì indifferente al possesso della cittadinanza, di conseguenza si tratta di un diritto *de iure* anche per la persona non cittadina italiana che si trova sul territorio nazionale.³¹

²⁹ Costituzione della Repubblica Italiana, approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre del 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio del 1948, consultabile all'URL: <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>.

³⁰ La Costituzione riconosce e garantisce i diritti della persona «nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità» (art. 2 Cost.). La Corte Cost. ha precisato che «in base all'art. 2 Cost. un diritto è inviolabile, nel senso generale che il suo contenuto essenziale non può essere oggetto di revisione costituzionale, in quando incorpora un valore di fondo della personalità avente un carattere fondante rispetto al sistema democratico voluto dal costituente» (11-23.7.1991, n. 366).

³¹ M. Falanga, *Diritto scolastico – Analisi e profilo*, Editrice La Scuola, Brescia, 2017, p. 18.

Se lo Stato istituisce scuole, aprendone la frequenza a tutti, lo fa perché è vincolato dall'esistenza del diritto fondamentale all'istruzione. Il dovere dello Stato di fornire il servizio scolastico trova come suo corrispettivo il diritto all'istruzione. Se così non fosse, questo diritto si ridurrebbe a diritto all'ammissione in una scuola, al servizio scolastico, ovvero, «ad un semplice diritto di iscrizione»³². Il diritto all'istruzione non è un diritto formale, «ma è un diritto a godere dell'istruzione necessaria»³³. Dunque, possiamo affermare che il diritto all'istruzione, come diritto fondamentale, è espressamente riconosciuto nell'art. 34 della Costituzione.

La giurisprudenza costituzionale, proprio basandosi su una più attenta esegesi dell'art. 34, ha affermato «in via generale l'istruzione come diritto di tutti i cittadini»³⁴, ed inoltre che «l'art. 34, primo comma, Cost. pone un principio nel quale la basilare garanzia dei diritti inviolabili dell'uomo “nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità” apprestata dall'art. 2 Cost. trova espressione in riferimento a quella formazione sociale che è la comunità scolastica»³⁵. Anche per il Consiglio di Stato «il diritto all'istruzione, all'educazione e all'integrazione scolastica è un diritto pieno, non suscettibile di affievolimento neanche di fronte alle esigenze di organico e di bilancio dello Stato»³⁶.

La formulazione del diritto all'istruzione nella Costituzione italiana fu al centro di un lungo dibattito, soprattutto in merito alla necessità di risorse finanziarie per rendere effettivo questo diritto attraverso l'erogazione di borse di studio, assegni alle famiglie e altri aiuti.³⁷ L'articolo 34, nella sua formulazione originaria, definiva l'istruzione come “bene sociale”. In seguito, quest'espressione fu modificata, utilizzando inizialmente la formulazione “la scuola è aperta al popolo” e in seguito si arrivò all'enunciato attuale per cui “la scuola è aperta a tutti”.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ Corte Cost., 3-8.6.1987, n. 215, punto 6.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Cons. di Stato, sez. VI, 6.5.2010, n. 2231.

³⁷ Facciamo riferimento all'intervento di Piero Calamandrei in Assemblea Costituente, durante la seduta del 4 marzo 1947; la trascrizione dell'intervento è consultabile all'URL: http://www.istitutodegasperi-emilia-romagna.it/pdf/seminari2014_calamandrei.pdf.

L'altra disposizione costituzionale dedicata al diritto all'istruzione è l'articolo 33, che afferma:

«L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.»³⁸

A proposito del primo comma, è difficile identificare i concetti di “arte” e di “scienza” perché qualsiasi oggetto può essere affrontato scientificamente e qualunque cosa può essere il contenuto di un'espressione artistica. Per quanto riguarda le manifestazioni scientifiche, per definirle possiamo fare riferimento al metodo con cui vengono sviluppate, quello considerato come scientifico dall'opinione prevalente in un determinato momento storico. Non è possibile utilizzare, invece, lo stesso criterio per quanto riguarda le manifestazioni artistiche: possiamo fare riferimento soltanto al fine estetico intrinseco che, pur non essendo perfettamente calzante, è l'unico che dà sufficienti garanzie oggettive. Possiamo, quindi, affermare che siamo in presenza di manifestazioni artistiche o scientifiche quando l'oggetto dell'attività ha un fine estetico intrinseco

³⁸ *Costituzione della Repubblica Italiana*, cit.

oppure è trattato con metodo scientifico.

In sede di Assemblea Costituente ci si chiese se l'articolo 33, nella parte in cui proclama la libertà dell'arte e della scienza, fosse inutile ed evitabile. Nonostante la questione posta, la formula della disposizione rimase immutata perché incarnava la garanzia della libertà di manifestazione concettuale e, al tempo stesso, dell'effettiva libertà di manifestazione organizzativa e strumentale dell'insegnamento. La Corte Costituzionale, più volte intervenuta in materia, ha condiviso questa affermazione³⁹, consentendo di individuare due importanti concetti: la libertà nell'insegnamento, con riferimento al profilo metodologico e contenutistico (la cosiddetta "autonomia didattica"), e la libertà dell'insegnamento, con riferimento all'ambito organizzativo e strutturale.⁴⁰ A quest'ultima libertà si ricollega il secondo comma dell'art. 33, il quale afferma che allo Stato compete, in via generale, la predisposizione di mezzi d'istruzione e la creazione delle norme generali in materia. Tuttavia, l'istruzione non è riservata allo Stato per quanto riguarda la gestione. Infatti, il terzo comma dell'art. 33 precisa che «enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione senza oneri per lo Stato». Quindi, per quanto riguarda la creazione e la gestione dei mezzi d'istruzione, non c'è nessun monopolio statale, ma è previsto costituzionalmente un sistema parallelo, libero nelle forme organizzative e nei contenuti.

Ricapitolando, con l'affermazione del principio della libertà d'insegnamento («L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento»), l'art. 33 della Costituzione contempla due distinte libertà connesse tra loro, che sono la libertà della scienza e dell'arte e la libertà del loro insegnamento:

- la libertà della scienza, come ricerca e sistematizzazione scientifica, e dell'arte, come ricerca ed espressione del bello, consente alla scienza e all'arte «di esteriorizzarsi, senza subire orientamenti ed indirizzi univocamente ed autoritariamente imposti»⁴¹ né dallo Stato né da terzi;
- la libertà d'insegnamento, nel sistema scolastico, è *species* della più generale libertà d'insegnamento dell'arte e della scienza, di cui ne è un

³⁹ sent. n.16/1980, consultabile all'URL: <http://www.giurcost.org/decisioni/1980/0016s-80.html>

⁴⁰ citato in https://www.simonescuola.it/docente/5_1.htm.

⁴¹ Corte Cost., 12.3.1976, n. 57.

aspetto ineliminabile.⁴² La libertà d'insegnamento è, quindi, prosecuzione ed espansione della libertà scientifica ed artistica e consiste nella libertà della scelta dei metodi ritenuti più idonei per il raggiungimento della complessa finalità dell'istruzione ed educazione.⁴³ Riguardo a quest'ultima, la Corte costituzionale ha chiarito che l'art. 33 garantisce la libertà d'insegnamento senza voler tuttavia determinare i modi e le forme dell'insegnamento, ma enunciandone soltanto il criterio ispiratore.⁴⁴

1.4 *I soggetti del sistema scolastico nell'ordinamento italiano*

Non possiamo parlare del sistema scolastico se prima non ci soffermiamo su chi la scuola la vive e la condivide quotidianamente. Dedichiamo, dunque, questo paragrafo all'analisi dello stato giuridico di tre soggetti protagonisti del sistema scolastico nell'ordinamento italiano: i docenti, gli studenti e i genitori.

1.4.1 *Il docente: la funzione e le competenze*

Nel nostro Paese, l'attività tecnico-didattica del docente è qualificata, sia da fonte statale⁴⁵ che contrattuale⁴⁶, come "funzione docente": è un'attività che viene resa in autonomia da personale idoneo, per conto di un soggetto pubblico (statale o privato-paritario), per conseguire interessi generali o pubblici cui è strettamente connessa.⁴⁷ La funzione docente è l'attività didattica vincolata alla realizzazione del diritto all'istruzione sancito dall'art. 34 della Costituzione. Il contenuto della funzione docente è definito dall'art. 16, c. 3, del D.P.R. 275/1999: il docente ha il compito e la responsabilità di progettare ed attuare il processo di insegnamento e di apprendimento. L'insegnamento è finalizzato all'apprendimento, svolto in modo tecnico-discrezionale per gli aspetti che riguardano il metodo e sulla base di

⁴² M. Falanga, *Diritto scolastico – Analisi e profilo*, cit., p. 28.

⁴³ Corte Cost., 10.7.1974, n. 240.

⁴⁴ Corte Cost., 15.2.1980, n. 16.

⁴⁵ Art. 395, D. Lgs. 16-4-1994, n. 297 e cc. 128 e 181, lett. B), L. n. 107/2015.

⁴⁶ Ccnl 2016-2018 relativo al personale del comparto istruzione e ricerca, artt. 25-29. Consultabile all'URL: <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20180419/ccnl-istruzione-e-ricerca-2016-2018-del-19-aprile-2018.pdf>.

⁴⁷ M. Falanga, *Diritto scolastico – Analisi e profilo*, cit., p. 362.

discipline di studio, indicate in appositi regolamenti ministeriali.

Come si è detto, la definizione del profilo della funzione docente è materia sia di fonte statale che di fonte contrattuale. La fonte statale definisce la funzione docente «come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della personalità»⁴⁸. L'insegnamento, in questo senso, consiste nel proporre conoscenze e stili di comportamento. Un limite oggettivo all'attività didattica del docente viene posto dall'obiettivo della formazione critica: per perseguire questo obiettivo, l'insegnante deve promuovere azioni di confronto e di dibattito delle idee e delle diverse posizioni culturali; e ciò nel rispetto della dignità dello studente che si trova, nei confronti del docente, in una situazione diversa in termini di età, formazione ed esperienze di vita.⁴⁹ La fonte contrattuale⁵⁰ vede la funzione docente come un processo di insegnamento-apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base degli obiettivi e delle finalità previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione.

Ai sensi dell'art. 27 del ccnl 2016/2018, il profilo professionale del docente è costituito da specifiche e vincolanti competenze:

- *competenze disciplinari*: dominare conoscenze ed abilità relative alla propria disciplina, integrare la complessità della pratica e del contenuto della propria disciplina con elementi di altre discipline, rendere i propri processi di apprendimento visibili a colleghi e studenti;
- *competenze psico-pedagogiche*: padroneggiare conoscenze e abilità relative alla psicologia evolutiva e dell'apprendimento, creare ambienti di apprendimento stimolanti per gli allievi, differenziare tra i diversi studenti e seguirli individualmente durante i loro percorsi di sviluppo, stimolare gli studenti a riflettere sulle loro esperienze, riflettere in modo sistematico sul proprio approccio pedagogico e comportamento didattico nei confronti degli studenti, dei colleghi e di altre figure importanti;

⁴⁸ Art. 395, D. Lgs. 297/1994.

⁴⁹ M. Falanga, *Diritto scolastico – Analisi e profilo*, cit., p. 363.

⁵⁰ Ccnl 2016-2018, artt. 27 e 28.

- *competenze metodologiche-didattiche*: conoscere ed utilizzare le metodologie di insegnamento coerenti con l'impianto disciplinare;
- *competenze organizzativo-relazionali e di ricerca*: collaborare con i colleghi nella preparazione, attuazione e innovazione dei curricoli, mantenere una rete di importanti contatti professionali, lavorare in gruppi multidisciplinari e auto-diretti, impostare progetti di ricerca, provare empatia per le persone con cui si lavora;
- *competenze di documentazione e valutazione*: conservare memoria delle migliori pratiche, ricercare articoli, libri, casi di studio e altre risorse rilevanti, sviluppare e incrementare le verifiche delle capacità professionali, inviare agli studenti segnali sui loro progressi, stimolare gli studenti all'auto-verifica, valutare i processi di apprendimento. In riferimento alla valutazione, l'art. 1, cc. 2 e 3, del D.P.R. n. 122/2009 afferma che essa «è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale» ed ha per oggetto «il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni»;
- *competenze linguistiche di lingua inglese* di livello B2, previste dal “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue” adottato nel 1996 dal Consiglio d'Europa;
- *competenze digitali* previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006;
- *competenze didattiche atte a favorire l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* secondo quanto disposto dalla L. n. 104/1992.

Queste competenze sono tra loro correlate ed interagenti ed implicano un intrinseco sviluppo attraverso la maturazione dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica.

1.4.2 *Lo studente: i diritti e gli obblighi*

Con l'emanazione dello Statuto delle studentesse e degli studenti⁵¹, approvato con D.P.R. n. 249/1998 ed aggiornato con D.P.R. n. 235/2007, gli studenti sono riconosciuti in quanto tali, cioè con un proprio stato giuridico, diritti e obblighi. Lo *status* di studente è la qualità o condizione giuridica di un soggetto di diritto scolastico, conferita direttamente dalla legge. Questa condizione è la sintesi di tutti i suoi diritti, i suoi obblighi e le sue responsabilità.

Lo studente, soggetto di educazione, formazione e istruzione, è legato al docente, soggetto professionale, da un rapporto di parità ed uguaglianza. Non esiste gerarchia tra il titolare della funzione docente e l'alunno: di fronte ad un soggetto che esercita professionalmente il proprio diritto alla libertà di insegnamento, si pone un soggetto (lo studente) al quale deve essere sempre garantito e tutelato il diritto inviolabile alla libertà di apprendimento.⁵² La nascita del particolare *status* giuridico di studente si ha con l'iscrizione ad un ordine di scuola. L'iscrizione è, quindi, l'atto generativo del rapporto giuridico tra studente e istituzione scolastica.

Per quanto riguarda il rendimento degli studenti, è in corso, da oltre un decennio, un processo di valorizzazione del merito. L'art. 2, c. 1, lett. c) e d), della L. n. 1/2007, aveva delegato il governo ad emanare norme per valorizzare la qualità dei risultati scolastici degli studenti per l'ammissione ai corsi di laurea universitari e per sostenere l'eccellenza conseguita nei percorsi di istruzione. Il governo ha provveduto alla delega con l'emanazione del D. Lgs. n. 262/2007, che riconosce ed incentiva le eccellenze conseguite a vario titolo nel percorso di istruzione, promuove l'innalzamento dei livelli di apprendimento degli studenti nelle diverse discipline e garantisce «a tutti gli studenti pari opportunità di pieno sviluppo delle capacità» (art. 1, c. 2). Scopo della norma è anche rafforzare i rapporti tra il mondo della scuola e le comunità scientifiche ed accademiche, e creare situazioni di dialogo e di cooperazione tra docenti della scuola, ricercatori e

⁵¹ *Statuto delle studentesse e degli studenti*, consultabile all'URL: <http://www.icpestalozzi.gov.it/contenuti/Statuto%20Studenti%20con%20modifiche%20DPR%20249-98%20235-07.pdf>.

⁵² M. Falanga, *Diritto scolastico – Analisi e profilo*, cit., p. 391.

docenti universitari. Con il successivo D. Lgs. n. 21/2008, art. 4, sono state introdotte misure per la valorizzazione delle qualità dei risultati scolastici, finalizzata all'ammissione ai corsi di laurea universitari ad accesso programmato.

Lo Statuto delle studentesse e degli studenti si ispira ai principi della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che, come sappiamo, è stata adottata a New York il 20 novembre 1989 e recepita nell'ordinamento italiano con L. 176/1991.

Lo Statuto costituisce il primo tentativo di definizione dello *status* giuridico dello studente di scuola secondaria, definendone diritti, doveri e responsabilità: riconoscendo a tale soggetto diritti e doveri all'interno del nuovo sistema di autonomia della scuola, lo Statuto è stato definito “carta dei diritti e dei doveri” nonché fattore centrale dell'intero impianto normativo delle politiche giovanili.⁵³

In base all'art. 2 del D.P.R. n. 249/1998, i diritti dello studente, in corrispondenza dei quali l'istituzione scolastica ha un vincolo di effettività, nel senso dell'adempimento e dell'assicurazione, sono i seguenti:

- 1) diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che sia aperta alla pluralità delle idee e che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno. La scuola persegue la continuità dell'apprendimento e valorizza le inclinazioni personali degli studenti, anche attraverso un'adeguata informazione, la possibilità di formulare richieste, di sviluppare temi liberamente scelti e di realizzare iniziative autonome;
- 2) diritto alla riservatezza;
- 3) diritto di essere informato sulle decisioni e sulle norme che regolano la vita della scuola;
- 4) diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola; è compito dei dirigenti scolastici e dei docenti avviare con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione

⁵³ *Ivi*, p. 393.

della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico;

- 5) diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento;
- 6) diritto ad esprimere la propria opinione mediante una consultazione. Umberto Potoschnig ha precisato che lo studente gode della libera manifestazione del pensiero, e non solo della mera opinione mediante consultazione, e che tale diritto o libertà non può mai provocare responsabilità disciplinare⁵⁴;
- 7) diritto alla libertà di apprendimento;
- 8) diritto di scelta tra le attività curriculari integrative e tra le attività aggiuntive facoltative offerte dalla scuola;
- 9) rispetto dei ritmi di apprendimento e delle esigenze di vita degli studenti nell'organizzazione delle attività didattiche curriculari e le attività aggiuntive facoltative;
- 10) gli studenti stranieri hanno diritto al rispetto della vita culturale e religiosa della comunità alla quale appartengono. La scuola promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza e alla tutela della loro lingua e cultura e alla realizzazione di attività interculturali;
- 11) diritto di riunione e assemblea degli studenti, a livello di classe, di corso e di istituto: diritto di associazione all'interno della scuola secondaria superiore, e diritto degli studenti singoli e associati a svolgere iniziative all'interno della scuola, nonché l'utilizzo di locali da parte degli studenti e delle associazioni di cui fanno parte;
- 12) diritto a che siano assicurati:
 - un ambiente favorevole alla crescita integrale della persona e un servizio educativo-didattico di qualità;
 - offerte formative aggiuntive e integrative, anche mediante il sostegno di iniziative liberamente assunte dagli studenti e dalle loro associazioni;

⁵⁴ U. Potoschnig, *Insegnamento istruzione scuola*, Giuffrè, Milano, 1961, p. 32.

- iniziative concrete per il recupero di situazioni di ritardo e di svantaggio, e per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica;
- la salubrità e la sicurezza degli ambienti, che devono essere adeguati a tutti gli studenti, anche con handicap;
- la disponibilità di un'adeguata strumentazione tecnologica;
- servizi di sostegno e promozione della salute e di assistenza psicologica.

Per quanto riguarda, invece, i doveri dello studente, sempre sulla base del D.P.R. n. 249/1998 art. 3, essi sono i seguenti:

- 1) dovere d'istruzione;
- 2) assolvere assiduamente agli impegni di studio;
- 3) avere rispetto nei confronti del dirigente scolastico, dei docenti, di tutto il personale della scuola e dei compagni;
- 4) adottare e mantenere un comportamento corretto e coerente con i principi della comunità scolastica;
- 5) osservare le disposizioni organizzative e di sicurezza dettate dai regolamenti dei singoli istituti;
- 6) utilizzare correttamente le strutture, i macchinari e i sussidi didattici;
- 7) rendere l'ambiente scolastico accogliente;
- 8) conoscere gli obiettivi didattici.

Il dovere giuridico dell'obbligo d'istruzione, o obbligo scolastico, è costituzionale: «L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita» (art. 34, c. 2). La norma pone sia il vincolo dell'istruzione obbligatoria sia la sua durata in almeno otto anni. Il legislatore ha la facoltà di ampliare la durata dell'obbligo sulla base del progresso sociale, delle esigenze poste dall'accumulo qualitativo e quantitativo delle conoscenze e per promuovere l'effettività della partecipazione alla vita culturale e sociale del Paese.⁵⁵

Dall'anno scolastico 2007/2008, fermo il regime di gratuità, l'obbligo d'istruzione è stato portato a dieci anni (art. 1, c. 622, L. n. 296/2006), cioè

⁵⁵ M. Falanga, *Diritto scolastico – Analisi e profilo*, cit., p. 401.

riguarda la fascia d'età dello studente compresa tra i sei e i sedici anni. L'adempimento dell'obbligo d'istruzione è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.

L'obbligo d'istruzione è un dovere imposto:

- a) ai minori⁵⁶, che lo assolvono frequentando le attività scolastiche nei modi stabiliti (scuole statali, paritarie, istruzione familiare, ecc.);
- b) ai genitori, o a chi ne fa le veci, che assicurano la frequenza scolastica dei figli, essendone personalmente responsabili;
- c) allo Stato, per la garanzia dell'effettività del diritto allo studio (apertura di scuole statali e diritto allo studio).

L'obbligo d'istruzione si traduce nel doppio dovere dello studente di frequentare con regolarità i corsi scolastici e dei genitori di fare in modo che ciò avvenga. Per lo studente il dovere consiste nella frequenza dei corsi scolastici nei quali è iscritto o ammesso, partecipando attivamente alle lezioni, alle attività integrative, aggiuntive e di laboratorio, alle esercitazioni didattiche poste in essere dalle deliberazioni degli organi collegiali e dai docenti responsabili (art. 3, c. 1, D.P.R. n. 249/1998).

L'inottemperanza al dovere di frequenza ha rilievi sul profitto, sugli esiti valutativi e certificativi finali e, nel caso della scuola primaria e secondaria di I e II grado (primo biennio), dà luogo a conseguenze penali per gli adulti titolari della responsabilità genitoriale (art. 731 c.p.).

L'obbligo d'istruzione si assolve frequentando:

- a) le scuole del sistema pubblico (statali e paritarie): scuola primaria, scuola secondaria di I grado e primo biennio di scuola secondaria di II grado;

⁵⁶ L'obbligo scolastico è «configurabile come dovere a cui a un certo tempo è sottoposto, nei riguardi dell'amministrazione scolastica, l'alunno che ha compiuto un determinato anno di età». Tale dovere «implica un particolare rapporto giuridico peculiarmente tipizzato ed i soggetti tra i quali esso intercede reciprocamente sono titolari di diritti e di doveri; infatti la situazione soggettiva propria di colui che deve adempiere l'obbligo scolastico ed al dovere di tale adempimento corrisponde il diritto dell'alunno a fruire delle prestazioni dell'insegnamento fornito all'amministrazione: da un canto c'è il dovere di soddisfare l'obbligo scolastico, e nello stesso tempo il diritto di avvantaggiarsi di quella prestazione, e dall'altro il dovere di concretare la prestazione medesima, ed al contempo il diritto di escludere dal relativo godimento di coloro che non sono più soggetti a quell'obbligo» (Tar Lombardia, 9.2.1977, n. 19).

- b) i «percorsi di istruzione e formazione professionale» e i «percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale» (art. 1, cc 622 e 624, L. n. 296/2006 e art. 64, c. 4-bis, L. n. 13372008);
- c) l'istruzione parentale, o familiare, su richiesta formale dei genitori che dichiarano il possesso di capacità, tecnica ed economica, di provvedervi (D. Lgs. n. 297/2011, artt. 111-112). In questo caso lo studente dovrà sostenere un esame di idoneità prima dell'inizio dell'anno scolastico;
- d) una scuola non statale non paritaria. Anche in questo caso gli alunni dovranno sostenere l'esame di idoneità prima dell'inizio del nuovo anno scolastico;
- e) i «percorsi di apprendistato per l'espletamento del diritto dovere di istruzione e formazione» (art. 48, c. 8, L. n. 183/2010). Questo tipo di apprendistato può iniziare al quindicesimo anno di età per completare l'obbligo di istruzione e conseguire una qualifica.

Nell'ordinamento scolastico italiano, manca una normativa di tutela specifica dello studente. L'unica norma cui è possibile riferirsi per la tutela del cittadino-studente è l'art. 34 della Costituzione, che sancisce il diritto-dovere di tutti i cittadini all'istruzione, obbligatoria e gratuita, nel numero di anni determinato *pro tempore* dal legislatore ordinario. È un diritto rafforzato dall'art. 731 del codice penale, che considera reato il comportamento omissivo dei genitori o degli esercenti la responsabilità genitoriale⁵⁷.

Per gli altri diritti, in ambito scolastico, la tutela giuridica, cioè giurisdizionale, degli studenti non è rappresentata. La legislazione scolastica «non attribuisce alcuna situazione giuridica tutelabile al discente o ai di lui tutori contro l'inadempimento o il cattivo adempimento dell'obbligo di erogare le prestazioni scolastiche»⁵⁸. Questo perché il servizio scolastico che lo Stato eroga non

⁵⁷ A proposito della responsabilità genitoriale, si rinvia all'art. 316, c. 1, c.c.: «Responsabilità genitoriale – Entrambi i genitori hanno la responsabilità genitoriale che è esercitata di comune accordo tenendo conto delle capacità, delle inclinazioni naturali e delle aspirazioni del figlio».

⁵⁸ M. S. Giannini, *Istituzioni di diritto amministrativo*, Giuffrè, Milano, 2000, p. 570; si veda anche A. Rossini, *Diritto dei minori*, in G. Cerini – M. Spinosi (eds.), *Voci della Scuola, Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli, 2001, p. 72, per il quale «restano ancora immutate, o per lo meno non risolte, le vastissime zone di non tutela giuridica degli

attribuisce in modo simultaneo situazioni giuridiche soggettive agli studenti-fruitori. L'inadempimento del servizio comporta, al massimo, sanzioni o la rimozione dei funzionari inadempienti. Al dovere di istituire e mantenere il servizio scolastico dovrebbe corrispondere il diritto dello studente, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, alla tutela contenziosa e giurisdizionale, in sede amministrativa e in sede ordinaria. A fronte di carenze nel servizio, non è più sufficiente la sanzione di comportamenti omissivi o irregolari dei soggetti titolari di uffici. Allo studente, dovrebbero essere garantiti gli stessi diritti riconosciuti ai cittadini impegnati in attività utili, e quindi anche «il diritto al risarcimento per l'inadeguata prestazione formativa ricevuta, il diritto di poter contare su strumenti normativi specifici e facilmente azionabili a sua tutela e spazi giudiziari in grado di valutare nella sostanza le rimostranze o le denunce presentate»⁵⁹.

1.4.2 *I genitori: il dovere-diritto di educare e istruire*

L'art. 29 della Costituzione afferma che la famiglia è una «società naturale» fondata sul matrimonio. Società naturale significa che la famiglia ha una sfera di ordinamento autonomo nei confronti dello Stato che, tuttavia, deve fornirle un'adeguata ed efficace protezione giuridica.⁶⁰ La Costituzione ci dice anche che la famiglia è la prima «formazione sociale» in cui si svolge la personalità dell'uomo (art. 2 Cost.) e che incombe su entrambi i genitori il «dovere e diritto» di mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio (art. 30 Cost., c. 1, e artt. 147, 155, 317-bis c.c.).

Il diritto-dovere dell'istruzione e dell'educazione rientra nella più ampia «responsabilità genitoriale», intesa come responsabilità dei genitori di proteggere il figlio, di sostenerlo nell'itinerario formativo, di tutelarlo nella sicurezza, nella salute, nella moralità, di assicurargli benessere psico-fisico e sostegno nella maturazione dell'autonomia personale. Si tratta di una responsabilità genitoriale che deve essere finalizzata alla crescita spirituale e fisica del figlio.⁶¹ La

studenti». In altre parole, secondo questo autore, nel sistema scolastico attuale mancano diritti espliciti, sanciti da leggi e quindi giuridicamente azionabili.

⁵⁹ P. Pazé, *Lo studente ha anche diritti?*, in «Quaderni Giustizia», n. 4/1986, p. 797.

⁶⁰ M. Falanga, *Diritto scolastico – Analisi e profilo*, cit., p. 453.

⁶¹ *Ibid.*

responsabilità genitoriale, termine che supera la precedente “potestà genitoriale”, è stata introdotta nel codice civile dall’art. 39 del D. Lgs. n. 154/2013, attuativo della L. n. 219/2012.

La priorità della famiglia sull’educazione dei figli pone la scuola in una posizione funzionale e di completamento dell’opera familiare: la scuola ne prosegue ed affianca il processo di istruzione e di educazione. I principi educativi sanciti dalla Costituzione, infatti, interessano tanto il sistema scolastico che l’ordine familiare. I principi relativi all’educazione in rapporto alla famiglia, con riferimento anche alle integrazioni del codice civile, possono essere condensati così:

- diritto prioritario della famiglia all’istruzione e all’educazione dei figli, posto dall’art. 30, c. 1, della Costituzione: «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio». Il principio vincola entrambi i genitori, in virtù della pari uguaglianza e dignità, al dovere-diritto di istruire ed educare i figli. Lo strumento per l’attuazione di questo diritto-dovere è la responsabilità genitoriale, finalizzata al pieno sviluppo della personalità dei figli;
- diritto della famiglia alla scelta della scuola ritenuta più idonea e coerente all’istruzione e all’educazione dei figli (artt. 30, cc. 1-2; art. 34, cc. 3-4, Cost.). Si tratta della c.d. libertà educativa dei genitori, da cui deriva la libertà di scelta o libertà di accesso ad una scuola statale o privata-paritaria;
- diritto della famiglia in condizioni di disagio economico ad ottenere dallo Stato misure economiche o provvidenze per agevolare l’adempimento dei doveri relativi all’educazione e all’istruzione dei figli (art. 31, cc. 1-2, e art. 33, cc.1 e 3, Cost.);
- rispetto dell’autonoma iniziativa educativa della famiglia in rapporto al principio di sussidiarietà orizzontale (art. 18, c. 4, Cost.).

Il dovere di istruzione è una funzione sia dei genitori che dello Stato e si realizza in modo distinto e complementare. Nella famiglia i figli sono istruiti nelle forme e nei limiti connaturati alle possibilità dei genitori, nella società con la frequenza

della scuola. Quindi, nella fascia dell'istruzione obbligatoria, i responsabili dell'istruzione dei giovani sono sia lo Stato che i genitori.⁶²

Il dovere di educazione appartiene originariamente alla famiglia e indirettamente allo Stato, nel senso che quest'ultimo: ne facilita l'assolvimento, trova rimedi in caso di assenza o inadempienza della famiglia, fornisce sostegni e protegge i diritti del minore, considerato nella sua dignità umana e in quanto soggetto di diritti, in materia di libertà di pensiero o ideologica-culturale, di opzione religiosa, di scelta in ordine allo studio e alla formazione. Quindi, il compito educativo dello Stato non è intrinseco (infatti, lo Stato non può avere un'ideologia o un pensiero educativo o etico da impartire ai cittadini), ma estrinseco, nel senso che predispone e assicura le condizioni favorevoli affinché la famiglia eserciti il diritto di educazione nel rispetto della dignità umana e dei diritti del figlio.

La responsabilità primaria dei genitori nell'istruzione e nell'educazione dei figli deve trovare composizione e bilanciamento con il diritto-dovere dello Stato di intervenire in materia di istruzione pubblica attraverso la definizione di «norme generali» e l'istituzione di «scuole statali per tutti gli ordini e gradi» (art. 33, c. 2, Cost.). Il diritto dei genitori ad educare e istruire i figli si incontra e completa con il diritto alla libertà di insegnamento dei docenti e con l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca-sviluppo delle scuole.

Il rispetto delle reciproche sfere di espressione dei due diritti e la loro complementarità impediscono invasioni di campo: la scuola non può dare orientamenti pedagogici che spettano alla famiglia né quest'ultima può impedire lo sviluppo di programmi di studio e scelte metodologiche-didattiche che spettano alla scuola. Nei riguardi delle «opzioni didattiche» assunte dalla scuola non è «opponibile un diritto di veto dei singoli genitori» (Cass. Civile, ss.uu., 5.2.2008, n. 2656).

Detto questo, va tuttavia precisato che tra i due piani educativi, quello della famiglia e quello della scuola, sono sempre possibili delle interferenze; la distinzione tra i due piani, infatti, non è sempre perfettamente definita. Possiamo collocare in questa ottica l'affermazione della Cassazione, nell'ordinanza citata,

⁶² *Ivi*, p. 455.

secondo la quale è «certamente ravvisabile un potere della amministrazione scolastica di svolgere la propria funzione istituzionale con scelte di programmi e di metodi didattici potenzialmente idonei ad interferire ed anche eventualmente a contrastare con gli indirizzi educativi adottati dalla famiglia e con le impostazioni culturali e le visioni politiche esistenti nel suo ambito non solo nell'approccio alla materia sessuale, ma anche nell'insegnamento di specifiche discipline, come la storia, la filosofia, l'educazione civica, le scienze, e quindi ben può verificarsi che sia legittimamente impartita nella scuola una istruzione non pienamente corrispondente alla mentalità ed alle convinzioni dei genitori, senza che alle opzioni didattiche così assunte sia opponibile un diritto di veto dei singoli genitori»⁶³.

In materia di didattica della scuola, i genitori hanno questi compiti:

- a) conoscere l'offerta formativa;
- b) esprimere pareri e proposte;
- c) collaborare nelle attività⁶⁴.

Esiste, dunque, una corresponsabilità educativa intesa come reciproco concorso di responsabilità ed impegni, da parte sia dei genitori sia della scuola, nell'istruzione e nell'educazione dei giovani. E, dunque, la qualità delle attività educative è assicurata con l'apporto delle competenze professionali dei docenti e «con la collaborazione ed il concorso delle famiglie»⁶⁵.

La scuola, per svolgere bene la sua funzione sociale, deve potersi avvalere dell'azione cooperativa dei genitori. La cooperazione tra scuola e famiglie, espressamente richiamata dall'art. 1, c. 1, della L. n. 53/2003, è un principio giuridico di primaria importanza per il sistema scolastico. Per l'apprendimento degli alunni, infatti, non è possibile rinunciare ad una cooperazione educativa tra famiglia e scuola fondata sulla condivisione di valori e su una collaborazione costruttiva, nel rispetto reciproco di ruoli e competenze.

Washburne ritiene che nessuna scuola può reggersi a lungo senza l'aiuto dei genitori, che devono essere «tenuti a contatto con le scuole sia mediante visite ad esse, che incoraggiano molto, sia mediante la stampa locale e più ancora

⁶³ Cass. Civile, ss.uu., 5.2.2008, n. 2656.

⁶⁴ D.P.C.M. 7.6.1995, *Carta dei servizi scolastici, Contratto formativo*, p. 7.6.

⁶⁵ *Ivi*, p. 7.1.

mediante una associazione attiva e ben organizzata che comprende insegnanti e genitori»⁶⁶.

Un richiamo ai compiti della famiglia in materia scolastica e, soprattutto, ai doveri di corresponsabilità educativa con la scuola è presente nel D.P.R. n. 235/2007 che inserisce nel già citato regolamento di cui al D.P.R. n. 249/1998, recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti nella scuola secondaria, l'art. 5-bis istitutivo del c.d. "Patto educativo di corresponsabilità":

«1. Contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un *Patto educativo di corresponsabilità*, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie.

2. I singoli regolamenti di istituto disciplinano le procedure di sottoscrizione nonché di elaborazione e revisione condivisa, del patto di cui al c.1»⁶⁷.

L'introduzione, nel sistema delle relazioni scuola-famiglia, del principio di corresponsabilità, di forte impatto e richiamo etico, è collegato a ragioni di emergenza educativa: nei primi anni del Duemila, infatti, la scuola italiana era interessata da gravi episodi di bullismo e violenza da parte degli studenti. Occorreva, dunque, individuare uno strumento di rimedio e di dissuasione, per riportare serenità nella vita scolastica e nei rapporti tra studenti, personale della scuola e genitori. Il Patto di corresponsabilità è stato ritenuto lo strumento più adatto all'obiettivo perché coinvolge direttamente docenti, alunni e genitori, invitandoli a concordare modelli di comportamento coerenti con uno stile di vita in cui si assumono e si mantengono impegni, rispettando l'ambiente sociale in cui vivono.⁶⁸ Il Patto ha una valenza etica e simbolica perché offre in modo concreto ed esplicito un modello di relazione pro-sociale centrato sul rispetto delle regole e sulla valorizzazione delle norme di comportamento. All'atto di iscrizione alla singola istituzione scolastica è richiesta la sottoscrizione del Patto, preparato dalla

⁶⁶ C. W. Washburne, *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1960, p. 55.

⁶⁷ Art. 5-bis, cc. 1-2, D.P.R. n. 249/1998, aggiunto all'art. 3, D.P.R. n. 235/2007.

⁶⁸ M. Falanga, *Diritto scolastico – Analisi e profilo*, cit., p. 459.

scuola secondo contenuti, modalità e procedure stabilite nel regolamento del Consiglio di Istituto. L'atto viene poi portato a conoscenza e quindi sottoscritto da genitori e studenti. Il Patto definisce «in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri del rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie»⁶⁹ con l'obiettivo di impegnare le famiglie, fin dal momento dell'iscrizione, a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell'azione educativa»⁷⁰. È, quindi, uno strumento convenzionale per l'alleanza educativa tra scuola e famiglia ai fini della corresponsabilità.

In conclusione, dopo aver analizzato lo stato giuridico dei soggetti protagonisti del sistema scolastico italiano, possiamo affermare che il nostro ordinamento riconosce il diritto allo studio come diritto fondamentale della persona che, in quanto tale, deve essere garantito universalmente. Il diritto all'istruzione è riconosciuto anche come strumento essenziale affinché sia assicurata per ognuno la possibilità di sviluppare la propria personalità, acquisendo o arricchendo competenze, avendo come scopo anche una crescita sociale.

La scuola, infatti, è l'ambiente dove lo studente convive e si confronta, per la prima volta, sia con i coetanei che con gli insegnanti. È il contesto in cui, oltre ad acquisire nozioni ed imparare un metodo di studio, il bambino inizia a costruire le basi per definire la persona che sarà in futuro. Le caratteristiche di questo ambiente, le qualità degli insegnanti e il clima che si respira in aula saranno fondamentali per far sì che lo studente, sia come allievo che come essere umano, possa conoscere ed esprimere il suo pieno potenziale. E lo stesso ambiente, le stesse circostanze, possono e dovrebbero aiutare gli insegnanti a riconoscere e definire non soltanto il potenziale degli alunni che hanno di fronte, ma anche e soprattutto il proprio. Vediamo dunque, attraverso un'analisi del sistema educativo, cosa è necessario per far sì che l'ambiente scolastico sia il più efficace ed efficiente possibile.

⁶⁹ C.M. 31 luglio 2008, prot. n. 3602.

⁷⁰ *Ibid.*

1.5 *Le cornici del sistema educativo*

Immaginiamo il sistema educativo come una struttura di “cornici di senso” concentriche, «un po’ come le bambole di legno russe racchiuse una dentro l’altra». ⁷¹ Il livello più immediato è quello dell’interazione tra le persone, dell’esperienza della vita quotidiana. Queste interazioni (compresi i conflitti e le crisi) avvengono all’interno di una relazione, che cresce con il tempo e che viene plasmata da ricordi, richieste e speranze. Si tratta di un contesto relazionale spesso governato da norme e aspettative: il gruppo classe, i docenti, i genitori. Le interazioni tra le persone e le relazioni che si sviluppano nel corso del tempo sono racchiuse a loro volta nella cornice di contesti e organizzazioni sociali: si tratta della scuola come organizzazione, la sua struttura fisica (edifici, aule, arredi), la sua gerarchia, le regole che disciplinano il suo funzionamento. Infine, ogni scuola funziona sulla base di norme e direttive adottate a livello delle istituzioni: il sistema educativo viene infatti plasmato dalle scelte politiche e presenta un forte collegamento con il resto della società.

Si tratta di quattro contesti reali, esistenti, che riversano conseguenze tangibili sulle persone: le relazioni tra colleghi, le scelte della dirigenza, le decisioni del Governo e del Parlamento in merito ai programmi e agli stipendi.

Ognuno di questi contesti ci aiuta nell’interpretazione della realtà e ci permette di leggere in maniera diversa un determinato evento: un episodio di violenza tra bambini verificatosi all’interno di una classe, se letto all’interno delle varie cornici di senso, può essere interpretato in modi diversi e può quindi condurre a significati diversi. Ad esempio, questo fatto di violenza può essere interpretato come una crisi cui occorre rispondere: il bambino che ha aggredito viene definito bullo e viene portato prima dal direttore e poi dallo psicologo. Oppure può essere letto come un conflitto avvenuto all’interno di una relazione (tra i bambini coinvolti o tra i bambini e l’insegnante), che influenza e viene influenzato da tutto l’insieme di relazioni all’interno del quale si è verificato.

⁷¹ G. Scotto, *Una sociologia per l’educazione “come se le persone contassero qualcosa”*, in “Rivista Educativa Identidad” (2013), fascicolo 1, p. 6, consultabile all’URL: <http://hdl.handle.net/2158/849534>.

Un'altra possibile interpretazione è vedere questo evento come un episodio della vita di un'organizzazione, la scuola italiana, con le sue regole, le sue gerarchie e le sue modalità di funzionamento. Può essere letto, infine, come un'espressione di determinate dinamiche o strutture macrosociali. Si potrebbe notare, ad esempio, un collegamento tra i comportamenti violenti del bambino e la sua appartenenza ad una famiglia di una determinata classe sociale, o al suo status di migrante.

Possiamo quindi scegliere di inserire l'evento in questione in cornici diverse, ottenendo interpretazioni e soluzioni differenti. Si tratta di una scelta che di per sé non è giusta o sbagliata, ma che semplicemente definisce il modo in cui una questione viene letta e conseguentemente definisce le modalità di intervento possibili, sperando che si tratti delle più appropriate per fronteggiare crisi e problemi.

È fondamentale che le persone che fanno parte del sistema educativo sappiano riconoscere le varie cornici e sappiano leggere in base ad esse le diverse questioni che possono verificarsi all'interno di una struttura scolastica. Essere dotati di questa abilità non solo permette di pensare a strumenti di intervento appropriati ad ogni circostanza, ma dà anche la possibilità di acquisire una maggiore conoscenza e consapevolezza delle situazioni. Una persona con queste qualità, di fronte ad un episodio di violenza tra bambini, si chiederà come possa intervenire la scuola per fronteggiare una situazione di emergenza; si interrogherà su quale tipo d'intervento è possibile e necessario prendendo in considerazione le relazioni all'interno delle quali il problema è nato (la classe, gli amici dei bambini coinvolti, gli insegnanti, le famiglie); si chiederà infine quali risorse e strumenti siano necessari per rispondere al meglio all'emergenza, e quali cambiamenti strutturali possano essere compiuti per risolvere le cause che stanno alla base dell'episodio di violenza.⁷²

1.5.1 *I conflitti e gli educatori riflessivi*

Un'altra importante caratteristica di cui dovrebbero essere dotati i protagonisti del sistema educativo è la capacità di mediare e trasformare i

⁷² *Ivi*, pp. 7-8.

conflitti. Si tratta di una qualità che acquista un'importanza cruciale soprattutto nelle cornici dell'interazione comunicativa e delle relazioni: in queste dimensioni, infatti, è una capacità fondamentale per la gestione costruttiva delle crisi e delle tensioni interpersonali.

Non dobbiamo tenere conto dei conflitti come una deviazione passeggera di un sistema che altrimenti funzionerebbe normalmente, ma dobbiamo leggere il conflitto come un dato che fa parte della vita delle collettività umane.

I conflitti sociali rilevanti per il sistema educativo sono di diversi tipi: i conflitti sociali e politici sulla distribuzione delle risorse; i conflitti identitari sul ruolo della scuola nella definizione d'identità, della lingua, della costruzione di una memoria e dei riferimenti culturali collettivi; i conflitti che riguardano le dinamiche di esclusione o integrazione delle minoranze (ad esempio, l'importanza della scuola per la tutela delle minoranze etniche e linguistiche).

Per il sistema educativo è fondamentale che le persone al suo interno capiscano l'importanza dei conflitti sociali perché questa comprensione rappresenta il punto di partenza per avvicinarsi alle diverse prospettive degli attori protagonisti e per definire i fattori strutturali che portano agli scontri. Questa consapevolezza rappresenta soprattutto la base dalla quale partire per mediare e trasformare i conflitti.

Fondamentale nell'affrontare i conflitti è il ruolo dell'educatore, che deve necessariamente abbandonare una concezione trasmissiva del proprio lavoro e adottare un atteggiamento riflessivo. Possiamo definire come riflessivo un educatore che è consapevole dei conflitti che riguardano l'aula, la struttura e la comunità nella quale lavora.

Immaginiamo un educatore che non sia a conoscenza che nel quartiere dove lavora si stanno verificando dei conflitti a sfondo razzista che coinvolgono, direttamente o indirettamente, anche i bambini. In questo caso, l'insegnante non sarebbe capace di interpretare in maniera appropriata le tensioni interpersonali presenti in classe o fenomeni come l'elevato numero di assenze, la creazione di bande giovanili, e in generale una diminuzione dell'attenzione e delle prestazioni scolastiche da parte dei bambini coinvolti.

L'educatore poco riflessivo e poco consapevole potrebbe limitarsi ad

interrogarsi sulle interazioni all'interno della sua classe o a sanzionare i comportamenti scorretti, ma non sarebbe in grado di ricollegare il conflitto presente in aula al più ampio conflitto sociale che in quel momento riguarda la comunità nella quale lavora.

Per questo è necessario un sistema educativo orientato ai bisogni delle persone, che non abbia paura di riconoscere il conflitto e che si muova affinché quest'ultimo venga affrontato.⁷³

1.6 *L'affettività nella relazione educativa*

Un altro anello fondamentale che compone la catena di un efficiente ed efficace sistema educativo è la qualità della relazione tra insegnante e alunno. È necessario un rapporto caratterizzato da partecipazione e alleanza, occorre che sia incontro e scambio. Non deve esserci disparità di potere tra insegnante e allievo: se il docente è autoritario e imposta la comunicazione a senso unico, con scarse possibilità d'interazione da parte dell'alunno, il sapere si costruisce in maniera "cumulativa", secondo una logica lineare e con scarse possibilità di passaggio da un contesto di apprendimento all'altro. Se invece la comunicazione avviene in modo dialogico, con il docente che incoraggia e ascolta i desideri degli alunni, è più probabile che quest'ultimi manifestino comportamenti positivi, che comunichino in modo spontaneo e che partecipino attivamente.

L'apprendimento nasce, infatti, da un processo che è sia cognitivo che affettivo: viene riscontrata una maggiore fissazione dell'appreso quando l'esperienza apprenditiva viene unita alla partecipazione emotiva. Solo un insegnante che possiede, oltre a nozioni e valori, una mentalità aperta e una capacità critica, e che prevede cooperazione e partecipazione con e tra alunni, permette a quest'ultimi di sviluppare abilità ed interessi.

⁷³ Ivi, pp. 10-13.

Come ha sostenuto Melani:

«La relazione educativa si costruisce giorno per giorno, a partire dal reciproco sentire e si consolida grazie alla condivisione di un vissuto, intermediario di scambi e di attività con gli alunni.»⁷⁴

È cruciale che tra insegnante e alunno si crei un rapporto di fiducia e di stima, che permetta di costruire un dialogo diretto e sincero. In questo modo, l'allievo saprà che all'interno della scuola c'è una persona di cui si può fidare, disposta ad incoraggiarlo ma anche a rimproverarlo quando è necessario, una persona pronta ad ascoltarlo e a dargli consigli senza giudicare.

La scuola diventa così non soltanto un luogo dove si studia e si impara, ma anche un ambiente sicuro in cui esprimere le emozioni e condividere le esperienze. Un ambiente dove i docenti si impegnano per decodificare i messaggi indiretti che spesso arrivano dagli alunni, messaggi che nascondono il loro significato sotto strati di aggressività e sfacciataggine. Un ambiente dove gli insegnanti sono disponibili a mettersi in gioco, sono capaci di comprendere le dinamiche di gruppo e sono dotati dell'importante capacità di ascolto attivo, che permette loro di aprirsi all'alunno comprendendo la sua unicità e il suo pieno potenziale. È un docente che mostra il suo volto umano, stimolando l'allievo a conoscersi e scoprirsi attraverso l'ascolto empatico. È un insegnante che, sempre cosciente delle varie cornici di senso di cui si compone il sistema educativo, rivolge la sua attenzione non solo alla personalità di ogni singolo alunno, ma anche alle dinamiche interne del gruppo classe; è una guida aperta all'ambiente circostante ed informata delle principali questioni della società.

Citando ancora Melani:

«Il docente che intende realmente aiutare l'alunno in modo da attuare la pienezza del suo potenziale educativo è mosso da autentico amore pedagogico ed è pertanto insegnante affettivo, che vuole aiutare la persona ad elevarsi per il suo bene.»⁷⁵

⁷⁴ M. Melani, *Affettività e apprendimento nella relazione educativa*, Photocity Edizioni, Napoli, 2012, p. 4.

⁷⁵ *Ivi*, p. 9.

Senza un rapporto di reciprocità, caratterizzato da un autentico ed emozionale interesse da parte dell'insegnante, l'educazione sarebbe solo condizionamento e coercizione. Il docente deve infatti allontanarsi dai permessivismi e dagli autoritarismi che limitano e costringono il comportamento degli alunni, e scegliere invece di ricoprire il ruolo di guida autorevole attraverso lo scambio, il dialogo e la comunicazione. Se riesce ad essere una guida autorevole, l'insegnante non crea paure, ma genera fiducia, stimoli ed autonomia nell'allievo.

Possiamo affermare, quindi, che il docente dovrebbe possedere tre tipi di competenze essenziali: la capacità di ascolto attivo, la capacità di comprensione delle dinamiche di gruppo e la capacità di introspezione e di autotrasformazione, intesa come apertura e disponibilità a mettere in discussione se stessi.

1.6.1 *Affettività e famiglia*

L'affettività, come abbiamo visto, condiziona l'apprendimento e i processi cognitivi. Gli affetti dominano il soggetto e lo strutturano, sono i mattoni che costruiscono la sua identità. È proprio all'interno di una relazione affettiva che si sviluppa la conoscenza.

I processi di apprendimento, inoltre, hanno luogo prevalentemente all'interno di un contesto relazionale, quindi vengono influenzati dalla qualità delle interazioni comunicative. Una delle relazioni da prendere in considerazione a questo proposito è indubbiamente la famiglia.

Secondo alcune teorie, infatti, nessuna esperienza viene perduta, ma resta nella mente: vengono creati dei modelli comportamentali nei primi anni di vita che saranno riattivati tutte le volte che si presenterà una situazione analoga alla precedente. Secondo questa tesi, le modalità che ognuno di noi ripropone nel vivere la realtà e nel relazionarsi agli altri rimandano ai rapporti interpersonali dei primi anni di vita, agli affetti e ai comportamenti che si sono strutturati e definiti durante l'infanzia all'interno dell'ambiente familiare.

Alcune forme di disagio sociale, il successo o l'insuccesso scolastico, gli stati d'ansia e la disorganizzazione, i problemi di autostima e l'insicurezza, dipendono anche dalle prime esperienze di apprendimento e devono essere prese

in considerazione dal docente.

Quindi, in ogni relazione interpersonale significativa si ripropongono inconsapevolmente i modelli relazionali vissuti nell'infanzia, con i genitori o con le altre figure educative. Il contatto con gli insegnanti può far rivivere allo studente molte emozioni che ha provato precedentemente all'interno dell'ambito familiare. Le modalità con cui l'insegnante si pone nei confronti dell'alunno vengono interiorizzate da quest'ultimo e, come risultato, gli atteggiamenti dell'insegnante possono armonizzare con le emozioni preesistenti oppure entrare in conflitto con esse.⁷⁶

1.6.2 *Ascolto attivo ed empatia*

Un insegnante portato alla tecnica dell'ascolto attivo è aperto e disponibile a ciò che viene detto e fatto dagli alunni, cerca risposte alle loro domande e tenta di tradurre i messaggi, spesso confusi, che gli vengono rivolti. Trasmette, inoltre, ad ogni allievo la ferma convinzione del valore e delle doti che possiede. È un docente disposto a interpretare comportamenti, reazioni e improvvisi cambi di umore, ad aiutare lo studente a prendere coscienza di quello che gli sta succedendo e a metterlo in condizione di capire, riflettere ed approfondire.

Affinché si tratti di un ascolto attivo occorre che sia realmente empatico. Intendiamo qui l'empatia come quella capacità di intuire, di leggere tra le righe, di intercettare i messaggi che nascondono emozioni, di cogliere i segnali che indicano uno stato d'animo. È la capacità di sentire l'altro ed intuire quale valore rivesta per quest'ultimo un determinato evento, senza lasciarsi guidare dalle proprie emozioni e dai propri pregiudizi. Grazie ad essa diventa possibile capire atteggiamenti e comportamenti che all'apparenza sembrano assurdi e, in base a questa nuova presa di coscienza, è possibile agire soddisfacendo i bisogni dell'altro.⁷⁷

Empatizzare all'interno di un'aula scolastica significa anche comprendere che non tutti gli allievi hanno le stesse esigenze, bisogni e tempi di

⁷⁶ *Ivi*, pp. 7-8.

⁷⁷ *Ivi*, pp. 10-11. Sulla nozione e sul potenziale dell'empatia, torneremo in modo più approfondito nel corso del secondo capitolo.

apprendimento. Significa avere un occhio di riguardo per gli studenti più emotivi o con difficoltà di apprendimento, e ricordare che non tutti potranno raggiungere gli stessi standard di rendimento. Nei confronti di ogni alunno è necessaria una sensibilità che permetta di capire i diversi momenti e passaggi del loro sviluppo, e i cambiamenti d'interessi e di esigenze legati ad essi.

L'ascolto attivo ed empatico fa sì che l'insegnante non legga il mondo e la scuola in modo egocentrico, ma che si renda disponibile a mettersi in discussione.

La costruzione e il mantenimento di una relazione comunicativa autentica ed empatica, che tenga conto dei bisogni di alunni e insegnante, non deve essere mai vissuta da quest'ultimo come una perdita di tempo o come sottrazione di rilevanza all'apprendimento della disciplina. Infatti, il momento della ricezione deve essere sempre seguito da una fase in cui l'insegnante sostiene e facilita l'intervento dell'alunno, incoraggiandolo ad aprirsi e approfondire la scoperta e la conoscenza di sé. Una semplice parafrasi o ripetizione da parte dell'insegnante di una frase o di un aspetto del discorso fatto dall'allievo dimostra comprensione, fiducia e affettività.

Un sistema educativo che riesce ad agire in maniera aperta ed empatica sostiene una persona in difficoltà, crea un clima di fiducia, difende ed incrementa il potenziale di umanità non solo degli alunni, ma di tutti i protagonisti dell'ambiente scolastico.

Concludendo questo primo capitolo, possiamo affermare che l'empatia riveste un ruolo centrale all'interno dell'educazione dei bambini e delle bambine, in particolar modo nell'ambito dell'educazione affettiva. Proprio per questo, nel corso del prossimo capitolo, approfondiremo il tema dell'empatia, nei suoi aspetti cognitivi e psicologici, arrivando a determinare, con ancora più convinzione e chiarezza, l'importanza dello sviluppo delle capacità empatiche sia per gli adulti che per i minori.

CAPITOLO II

IO E L'ALTRO. GLI ASPETTI COGNITIVI E PSICOLOGICI DELL'EMPATIA

Affrontare il tema dell'empatia è complicato per motivi che sono sia teorici che pratici. In qualunque modo s'intenda, affinché sia reale ed autentica, l'empatia chiede di essere praticata. È sicuramente un concetto complesso, proprio come possono esserlo i rapporti umani. Parlare di empatia, infatti, porta con sé un pericolo che è legato alla vastità di significati che questa parola ha assunto nel corso della sua storia: da *Einfühlung* usato per la prima volta da Herder¹ (ripreso poi anche da Vischer² e Lipps³), ad *empathy* utilizzato da Titchener⁴, fino all'italiano empatia. A causa dei fraintendimenti che sorgono dalla varietà di significati che le vengono attribuiti, la parola "empatia" viene spesso usata come sinonimo di altri termini, ad esempio simpatia e compassione. È una parola che è entrata a far parte del linguaggio comune senza però essere chiaramente individuata. Questo termine nasconde così tanta profondità che risulta riduttivo considerare l'empatia un semplice "provo quello che stai provando" o "mi metto nei tuoi panni". Essa non consiste in un atto semplice ed automatico, né nel credere di riuscire a capire perfettamente un altro essere umano "come se" fossimo lui, poiché è impossibile farlo. Bisogna allora provare a definire meglio

¹ Per Herder, esponente del romanticismo europeo, il concetto di empatia ha una valenza prevalentemente estetica ed esprime l'immedesimazione totale del soggetto nella vita della natura, concepita come essere vivente spirituale: attraverso l'empatia, l'oggetto natura ha una sua risonanza estetica all'interno del soggetto poeta. Herder, però, utilizza la parola "empatia" occasionalmente, senza attribuirle una sua sistemazione teorica.

² Nel 1872, in Germania, lo storico dell'arte Robert Vischer utilizza la parola *Einfühlung* (la cui traduzione italiana è, appunto, "empatia") per indicare la *sympathy*, definita da Darwin come quell'istinto grazie al quale gli animali si aiutano e cercano di sopravvivere. Vischer utilizza il termine "empatia" non tanto per parlare del rapporto intersoggettivo degli esseri umani, quanto per studiare l'empatia nei confronti delle opere d'arte.

³ Nel 1895 anche lo psicologo tedesco Theodor Lipps utilizza il termine *Einfühlung* per tradurre la *sympathy*. Lipps fa di questo concetto un punto chiave del suo pensiero, incentrato sì sulla psicologia estetica (come in Vischer, l'accento è posto sul rapporto tra uomo e opera d'arte), ma rivolto anche ai fenomeni interpersonali.

⁴ Edward Titchener, psicologo e filosofo britannico, ha tradotto l'*Einfühlung* di Lipps con il termine *empathy*, facendo sì che questa parola entrasse a far parte del lessico mondiale.

in cosa consiste l'empatia e come agisce all'interno di una relazione come quella educativa.

2.1 *La capacità di sentire l'altro*

Al giorno d'oggi le discriminazioni e le violenze che colpiscono la società sono spesso denunciate a gran voce, ma nella realtà si riscontra un'incapacità, sia da parte dei singoli che di gruppi e attori istituzionali, non solo di aiutare agli altri, ma anche «di attrarre il loro benessere o malessere nel proprio orizzonte di esperienza, di esserne toccati personalmente»⁵. Si respira sempre di più l'incapacità di sentire l'altro.

Gli altri sono parte costitutiva del nostro orizzonte di vita, anche solo per il fatto di parlare una lingua, condividere una tradizione e far parte di una comunità. Gli altri sono presenze, corpi, azioni che fanno parte del mondo di ciascuno, delle sue emozioni e delle sue priorità.

Queste considerazioni, però, non bastano per approfondire l'incontro con l'altro. La consapevolezza che non siamo soggetti isolati, che siamo parte di una comunità e che condividiamo l'esistenza non è sufficiente. Nella comunità di cui tutti facciamo parte, il legame con l'altro diventa un dato di fatto, che può non avere niente a che fare con la relazione condivisa con un altro essere umano; diventa una componente dell'esistenza umana, che sussiste anche quando non sfocia in una relazione. Viene allora da chiedersi, visto che si tratta di un dato di fatto da sempre esistito, come avviene realmente l'incontro con l'altro.

Viviamo in una società in cui a volte sembra che non ci sia spazio per far sbocciare e maturare relazioni concrete e vissute. Siamo continuamente bombardati da una grande quantità di stimoli (visivi, uditivi, tattili) ai quali però non corrisponde una risposta fondata sulla sensibilità. Siamo colpiti da odori, colori e corpi, ma spesso ci rendiamo conto che si tratta di cose sconosciute, ignote e invisibili. Cose e persone che non entrano a far parte del nostro spazio esistenziale: «Nei non-luoghi [...] si incontrano non-persone»⁶.

⁵ L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005, p. XXI.

⁶ *Ivi*, p. XXVI.

Viviamo in questi grandi spazi, affollati ma vuoti, in una comunità di solitudine, ma aspettiamo uno sguardo, una parola, l'autentico incontro. Il problema allora è domandarsi che senso diamo all'incontro con l'altro: un senso sentimentale, di sostegno e protezione contro le aggressioni esterne, oppure l'incontro ci permette di sviluppare passioni ed emozioni, di rivelare veramente chi siamo in una realtà che condividiamo con gli altri?

Occorre prendere in considerazione la possibilità di incontrare l'altro facendone esperienza, di esplorarlo guidati dall'immaginazione, dal desiderio e dalla gratitudine. Capiamo allora che l'incontro non si limita a rendere palese il legame che ci unisce al resto della comunità, ma aggiunge qualcosa di nuovo. Quando incontro l'altro non è come incontrare un albero o la facciata di una casa, ma mi interfaccio con un essere umano che condensa in sé un nucleo di emozioni e di esperienze. Conoscere l'altro implica che non ci si limiti a percepire un corpo, ma che ci si avvicini ad un'anima, che si tocchi qualcuno che fa parte del mondo esterno ma che possiede un'interiorità, che è oggetto ma anche soggetto, dotato di vita propria. Incontrare l'altro significa incontrare un pezzo vivente dello stesso mondo in cui si vive.

Tuttavia, non è necessario far diventare l'empatia l'unico ed esclusivo modello sulla base del quale rapportarsi agli altri; è sufficiente rendere più concreta l'esperienza intersoggettiva. L'errore che è più facile compiere quando si parla del fenomeno empatico è intendere lo scambio di esperienza tra soggetti come comunione sentimentale: sentire la stessa cosa, sentire insieme, assorbire l'emozione dell'altro, riversare sull'altro il proprio turbamento. L'empatia non è questo, così come non coincide con la simpatia o con la compassione, con il gioire e soffrire insieme. Si può parlare correttamente di empatia solo se, invece di assimilarla frettolosamente a vari vissuti emotivi, viene letta come capacità specifica di sentire l'altro.

Citando Laura Boella:

«L'empatia è l'atto attraverso cui ci rendiamo conto che un altro, un'altra, è soggetto di esperienza come lo siamo noi: vive sentimenti ed emozioni, compie atti volitivi e cognitivi. Capire quel

che sente, vuole e pensa l'altro è elemento essenziale della convivenza umana nei suoi aspetti sociali, politici e morali. È la prova che la condizione umana è una condizione di pluralità: non l'Uomo, ma uomini e donne abitano la Terra»⁷.

2.2 *Il problema dell'empatia secondo Edith Stein*

La Fenomenologia, nel senso moderno e più usato del termine, nacque in Germania all'inizio del Novecento per opera di Edmund Husserl⁸ e raccolse presto numerosi ed illustri sostenitori in ogni parte del mondo.⁹ In questo clima d'interesse per gli studi fenomenologici e nella prospettiva di approfondimento della metodologia, si colloca l'opera *Il problema dell'empatia* di Edith Stein.

Stein, nata a Breslavia nel 1891 da una famiglia ebrea, ha svolto il suo percorso accademico a Gottinga, dove teneva le sue lezioni Husserl, autore dell'opera *Ricerche logiche*, che Stein aveva letto restandone molto colpita. Dopo aver frequentato due semestri, durante i quali strinse amicizia con altri pensatori (come Max Scheler), Edith Stein decise che l'argomento della sua tesi sarebbe stato l'empatia e che il relatore sarebbe stato proprio Husserl. Scelse quindi di incentrare il suo lavoro finale su questo tema perché, durante le lezioni, Husserl aveva nominato varie volte l'*Einfühlung*, senza mai chiarire però di cosa si trattasse. Stein intuì che si trattava di un argomento di delicata importanza e sentì il bisogno di definirne l'essenza attraverso un'indagine fenomenologica. La dissertazione terminò con il giudizio di *summa cum laude* e l'elaborato, dal titolo *Il problema dell'empatia*, fu pubblicato nel 1917.

Avendo presenti le indagini condotte da Husserl oggetto di alcuni suoi corsi accademici¹⁰, ad una prima lettura de *Il problema dell'empatia* sembra quasi

⁷ *Ivi*, p. XII.

⁸ Edmund Husserl, nato a Prossnitz (Moravia) nel 1859, è il caposcuola della corrente filosofica che va sotto il nome di fenomenologia. Per le opere e la bibliografia rimandiamo alla voce "Husserls" (a cura di S. Vanni Rovighi), in "Enciclopedia Filosofica", vol. III, 2^a ed., Sansoni, Firenze 1967, cl. 653-654.

⁹ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 1985; "Presentazione" a cura di P. Valori S. J., Cortina d'Ampezzo, 1984, p. 11.

¹⁰ E. Husserl, *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität* (trad. it. *Per la fenomenologia dell'intersoggettività*), (1905-1920), Husserliana XIII, 1973.

che non ci sia niente di originale: il tema scelto da Stein, infatti, era stato esplicitamente trattato da Husserl già dal 1905, anche se marginalmente rispetto alle analisi fondamentali che egli stava sviluppando. Dopo una lettura più attenta, invece, possiamo notare che la dissertazione di Stein appare coerente ed unitaria, tendente ad esplicitare l'analisi della persona e dei rapporti, non solo intersoggettivi ma interpersonali.¹¹ È indicativo il fatto che, tra i tanti temi che Husserl stava affrontando (da quello della logica a quello dell'etica e del tempo), Stein avesse scelto proprio lo studio sull'empatia. Tale scelta è comprensibile se si osserva come, attraverso questo studio, l'autrice non solo mostra tutta la sua pregnanza dell'analisi fenomenologica, ma può anche affrontare il tema della "persona", dimostrando quanto sia grande il suo interesse per la comprensione dell'essere umano in quanto essere finito.¹² Anche se datata e caratterizzata da uno stile che possiamo definire scolastico (si tratta, appunto, di una tesi di laurea), l'opera contiene valori attuali e profondi. Svolgendo questo studio, Stein tenne conto di tutta la letteratura sull'argomento nota al suo tempo e applicò, con perspicacia, in modo libero ed originale, il metodo fenomenologico imparato da Husserl ad un campo fino ad allora abbastanza inesplorato. Stein affrontò gli argomenti dell'alterità e della comunicazione con una grande ricchezza di riferimenti e, soprattutto, restando sempre in contatto con l'esperienza vissuta, dimostrando una profonda intelligenza e un'acuta sensibilità.¹³

Possiamo, dunque, affermare che lo studio di Stein ha ottenuto risultati originali e brillanti, aprendo nuove prospettive sul tema dell'empatia e portando un contributo utile alla ricerca filosofica. È proprio per tale ragione che, nel corso di questo capitolo, approfondiremo nel dettaglio il testo e lo utilizzeremo come punto di riferimento per comprendere l'empatia nei suoi aspetti cognitivi.

Il tema centrale dell'opera è il concetto di empatia: l'autrice vuole chiarire a se stessa quale sia la vera essenza dell'empatia in sede rigorosamente fenomenologica, quale sia cioè il momento empatico che caratterizza la relazione

¹¹ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit.; "Prefazione alla seconda edizione" a cura di A. A. Bello, pp. 5-6.

¹² *Ibid.*

¹³ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit.; "Presentazione" a cura di P. Valori S. J., cit., pp. 12-13.

intersoggettiva tra due persone.

L'opera è suddivisa in quattro parti. Già dalla sua prima pubblicazione venne divulgata senza la prima, quella storica, che comprende un'ampia esposizione di tutta la letteratura empatica. Nella seconda parte viene delineata l'essenza del concetto di empatia (in particolare, Stein entra in polemica con Lipps e Scheler), la terza è dedicata alla costituzione dell'individuo psicofisico, mentre nella quarta parte viene trattata l'empatia come comprensione delle persone spirituali.

La seconda parte de *Il problema dell'empatia* si apre con alcuni chiarimenti riguardanti il metodo da utilizzare nel compiere l'analisi in questione. Stein dichiara subito che l'atteggiamento da cui parte è quello della "riduzione fenomenologica". In un'indagine di questo tipo ciò che dobbiamo analizzare è l'essenza del fenomeno stesso, le caratteristiche che lo connotano in modo proprio: si indaga, quindi, l'empatia in sé stessa.

Il punto di partenza della ricerca è che qualcosa (in questo caso, altri soggetti) si dà a noi, si manifesta, ci sta davanti: «Alla base di ogni discussione sull'empatia vi è un presupposto sottinteso: ci vengono dati dei Soggetti estranei e la loro esperienza vissuta»¹⁴. Se le cose si manifestano a noi, il primo passo da compiere consiste nel lasciare che lo facciano, lasciarle parlare. È possibile farlo solo se abbandoniamo ogni pre-comprensione delle cose, ogni pregiudizio, tutto ciò che abbiamo acquisito attraverso la cultura, le scienze e l'esperienza. Dobbiamo mettere fuori circuito tutto ciò che sia in qualche modo dubitabile. Così facendo viene escluso lo stesso porre in essere, dal momento che l'esperienza esterna può ingannare, come dimostrano i casi di allucinazione o schizofrenia. Ciò che resta alla fine di questo processo, che esclude il mondo e il soggetto stesso, è la mia esperienza vissuta: posso dubitare che esista un oggetto di fronte a me, ma non posso in nessun modo dubitare che io viva la percezione di quell'oggetto. In questo modo, siamo liberi da qualsiasi preconetto ed è possibile analizzare i fenomeni nel loro carattere originale e, quindi, nella loro essenza.

¹⁴ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, tr. it. di E. e E. Costantini, Studium, Roma, 1985, p. 67.

Dopo aver illustrato i punti fondamentali del metodo che intende utilizzare, Stein inizia l'analisi fenomenologica vera e propria. Afferma che, proprio come ciò che è semplicemente fisico si manifesta attraverso la percezione, anche ciò che non è solo corpo fisico ha il proprio modo di manifestarsi attraverso vissuti specifici. Infatti, quando mi trovo davanti ad un soggetto, non colgo solo quello che appare esteriormente, ma percepisco anche i suoi stati interiori: colgo la totalità vivente dell'altro in un atto della coscienza che è chiamato empatia.

L'autrice non si riferisce a ciò che tradizionalmente ha significato questo termine: tiene in mente ciò che le scienze e la cultura hanno detto in proposito, ma inizia l'indagine da capo. Leggendo l'opera, infatti, notiamo come Stein cita e si confronta con autori che hanno già trattato l'argomento, ma utilizza questi riferimenti solo per approfondire il fenomeno, per illuminare l'essenza dell'empatia.

2.2.1 *L'empatia comparata agli altri atti della coscienza*

Per focalizzare l'oggetto d'indagine e per capire i caratteri essenziali dell'atto empatico, Edith Stein fa un esempio: «Un amico viene da me e mi dice di aver perduto un fratello ed io mi rendo conto del suo dolore. Che cos'è questo rendersi conto?»¹⁵. Indagare l'essenza dell'empatia significa capire in cosa consiste questo “rendersi conto”, che ci permette di comprendere che le altre persone non sono dei corpi che compaiono nel mio orizzonte sensoriale, ma sono essi stessi centro di un orizzonte.¹⁶

Per mettere a fuoco l'essenza dell'atto del “rendersi conto” dell'esperienza altrui, Stein lo confronta con altri atti della coscienza pura.

È chiaro che non è possibile una percezione esterna dei sentimenti, di uno stato d'animo (nel nostro esempio, del dolore). Attraverso la percezione, infatti, le cose mi sono davanti qui ed ora, in carne ed ossa, mi offrono un solo lato alla volta, e potrò percepire gli altri lati in un momento successivo. Ciò che si manifesta con la percezione è un essere nello spazio e nel tempo, non uno stato d'animo. L'empatia non va quindi confusa con la percezione esterna, con la quale

¹⁵ *Ivi*, p. 71-72.

¹⁶ L. Boella, *Sentire l'altro*, cit., p. 18.

però ha in comune l'averne qui ed ora il suo oggetto: mi rendo conto del dolore dell'amico, è qui davanti a me, anche se non nello stesso modo con cui percepisco un oggetto.

Dalla descrizione delle caratteristiche della percezione emerge un atto originario offerente, e l'empatia non ha niente a che fare con questo tipo di atti. Tuttavia, ciò non significa che essa non sia un'esperienza originaria. Anche se è chiaro che percepire il dolore non è uguale a percepire un albero, avvertire quello stato d'animo è un'esperienza originaria in quanto vissuto presente. Allo stesso modo, un ricordo è un atto originario perché presentifica un contenuto, che però non è originario: ricordare una gioia è un atto originario perché rende presente la gioia vissuta nel ricordo, ma quest'ultima (che è il contenuto del ricordo) è invece non originaria perché è stata vissuta nel passato. Allo stesso modo, l'io che ricorda non s'identifica con l'io ricordato, che è non originario e che ha vissuto la gioia nel passato. La stessa cosa si può dire per quanto riguarda l'attesa, che ha carattere di verosimiglianza, di congettura, ma mai di essere. Per quanto riguarda la fantasia, invece, non abbiamo a che fare con una distanza temporale, ma con un vissuto che ha un oggetto presente ma non reale, e quindi non originario. Analizzando in questo modo ricordo, attesa e fantasia riscontriamo un'analogia tra questi atti e l'empatia, a proposito della quale l'autrice afferma che «si tratta di un atto che è originario in quanto vissuto presente, mentre è non-originario per il suo contenuto».¹⁷

Successivamente Stein prende in considerazione i vari gradi in cui si attua il vissuto dell'empatia:

«Nell'istante in cui il vissuto emerge improvvisamente dinnanzi a me, io l'ho dinnanzi come Oggetto (ad esempio, l'espressione di dolore che riesco a "leggere nel volto" di un altro); mentre però mi rivolgo alle tendenze in esso implicite e cerco di portare a datità più chiara lo stato d'animo in cui l'altro si trova, quel vissuto non è più Oggetto nel vero senso della parola, dal momento che mi ha attratto dentro di sé, per cui adesso io non sono più rivolto a quel vissuto,

¹⁷ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 77.

ma, immedesimandomi in esso, sono rivolto al suo Oggetto, lo stato d'animo altrui, e sono presso il suo Soggetto, al suo posto.

Soltanto dopo la chiarificazione cui si è pervenuti mediante l'attuazione giunta a compimento, il vissuto stesso torna di nuovo dinanzi a me come Oggetto»¹⁸.

L'autrice ha chiarito quella che è la struttura dell'empatia, che si articola in tre gradi. Nella prima fase, il vissuto di chi mi sta di fronte emerge, irrompe nel mio orizzonte. Si crea così una frattura e immediatamente conosco il dolore dell'altro, me ne rendo conto; capisco che non ho a che fare con un oggetto, ma con un corpo fisico che dentro nasconde qualcosa. Questa consapevolezza non è la rappresentazione di un sentimento che ho provato in precedenza, come avviene nel ricordo, ma si tratta di un'«acquisizione emotiva della realtà del sentire altrui».¹⁹ La seconda fase consiste nell'esplicitazione riempiente del vissuto, nella quale, mentre cerco di collocarmi nel vissuto che mi si è palesato davanti, vengo attratto dall'altro e il sentimento si sposta verso di me, lo vivo come se fosse mio. È in questo secondo grado che l'empatia si attua pienamente. La terza fase, però, mi riporta ad una separazione con il vissuto esplicitato che ritorna oggettivato. In questo momento, riesco a capire che il vissuto dell'altro non è mai stato mio e quindi faccio un passo indietro, torna la separazione e realizzo che ho vissuto il sentimento presso l'altro. Tuttavia, questa separazione non è priva di conseguenze: sono arricchito dal fatto di aver sentito l'altro, ho scoperto ciò che nascondeva il soggetto fisico che era di fronte a me, ho sentito la sua particolarità e la sua profondità.

Capiamo quindi il magnifico carattere dell'empatia, che la differenzia dagli atti della coscienza come il ricordo e la fantasia:

«Mentre io vivo quella gioia che è provata da un altro, non avverto alcuna gioia originaria: essa non scaturisce in maniera viva dal mio Io, né ha il carattere di essere stata viva in precedenza come la gioia ricordata, tanto meno essa è meramente fantasticata, priva cioè di una reale vita, ma è precisamente l'altro Soggetto quello

¹⁸ *Ivi*, pp. 77-78.

¹⁹ L. Boella, *Sentire l'altro*, cit., p. 26.

che prova in maniera viva l'originarietà, sebbene io non viva tale originarietà; la sua gioia che scaturisce da lui è originaria, sebbene io non la viva come originaria»²⁰.

Quindi, ciò che avviene di unico e magnifico grazie all'empatia è che la mia esperienza vissuta non riguarda un'esperienza precedentemente originaria, come con il ricordo, o con un vissuto che non è mai stato reale, come nella fantasia, ma mi rapporto con un vissuto originario per un altro soggetto e io, grazie all'empatia, riesco a sentirlo pur non vivendolo originariamente.

Stein può ora affermare che l'empatia è un atto di coscienza *sui generis* e che la definizione che abbiamo raggiunto ha una validità universale perché si riferisce ad un Io, una coscienza pura, priva di qualsiasi connotazione accessoria.

2.2.2 *Il confronto con altre teorie*

Grazie ai risultati che ha raggiunto fino a questo punto, Stein è ora in grado di discutere altre teorie che riguardano l'esperienza estranea e di confrontarle con la sua analisi, che viene definita ancora più chiaramente.

Il primo confronto è con Theodor Lipps, il filosofo che ha portato l'*Einfühlung* al centro del dibattito filosofico dei primi anni del Novecento.

Prima di tutto, Stein evidenzia alcuni punti concordanti tra la sua teoria e quella di Lipps²¹: la descrizione che egli fa dell'empatia, come partecipazione interiore ai vissuti estranei, somiglia al secondo grado dell'esperienza dell'altro nella visione di Stein. Anche Lipps riconosce l'affinità tra *Einfühlung*, attesa e ricordo.

Per quanto riguarda invece le diversità, ed è qui che troviamo il nucleo della critica rivolta a Lipps, per quest'ultimo nell'empatia non c'è distinzione tra l'Io proprio e altrui: egli ritiene, infatti, che a volte nel ricordo e nell'empatia si possa verificare una vera e propria fusione degli Io coinvolti. Per Stein questa fusione non è possibile, nemmeno nel secondo grado del vissuto empatico, nel

²⁰ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 79.

²¹ T. Lipps, *Ästhetik. Psychologie des Schönen und der Kunst. Erster Teil: Grundlegung der Ästhetik*, Hamburg und Leipzig, Voss 1903, p. 115 ss.

quale si ha l'attuazione piena del vissuto stesso. Lipps confonde originarietà e non-originarietà dell'esperienza, mentre Stein definisce l'essenza dell'empatia un sentire (un "rendersi conto") originario che ha un contenuto non originario (lo stato d'animo dell'altro). A volte può accadere che empatizzando con qualcuno nasca in me un sentimento nuovo, simile a quello empatizzato, ma in questo caso non è avvenuta nessuna fusione, nessun trasferimento: semplicemente è nato in me un nuovo sentimento originario. Questo può succedere anche in assenza di empatia: i componenti di una famiglia aspettano di conoscere il voto dell'esame del figlio e, quando scoprono il risultato positivo, gioiscono prima di una gioia originaria e poi, solo in un secondo momento, potranno gioire della gioia del figlio.²² In questo caso, se oltre alla gioia originaria per la notizia del superamento dell'esame continua a persistere l'empatia, cioè se si coglie anche la gioia dell'altro, e se il sentimento originario è molto simile a quello empatizzato, possiamo parlare di co-sentire. Non è detto che la gioia co-sentita e la gioia empatizzata siano uguali per quanto riguarda il contenuto: in generale, la gioia di chi partecipa più intimamente sarà più intensa e quasi sempre più duratura rispetto alla co-gioia degli altri, ma può succedere anche il contrario.

Lipps afferma che affinché si possa parlare di autentica e piena empatia occorre che l'io proprio e l'io estraneo non siano più distinti ma siano un'unica cosa. A sostegno di questa tesi porta l'esempio dell'acrobata: io sono un unico io con l'acrobata perché, se lo guardo attentamente, seguo dall'interno i suoi movimenti. Stein ritiene invece che il filosofo, quando parla di unione degli io, si confonda con altri fenomeni. In particolare, l'esempio citato descrive piuttosto un caso di unipatia: quando vedo i volteggi di un acrobata, mi sento guidato dai suoi movimenti, li sento miei e li vivo interiormente, ma non si tratta di movimenti miei originari. Originario sarà, ad esempio, il movimento che compio senza accorgermene per raccogliere il programma di sala caduto a terra.²³ Per Stein è quindi sbagliato ricondurre questo caso all'empatia, poiché si tratta piuttosto di unipatia, di dimenticanza, d'immedesimazione con un oggetto. È chiaro che per l'autrice i fenomeni di cui parla Lipps si basano sull'empatia, la quale può portare ad articolazioni complesse e di conseguenza a conclusioni errate. Un altro

²² E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 82.

²³ *Ivi*, p. 87.

esempio di queste complicità derivanti dall'*Einfühlung* è il caso dell'iterabilità o simpatia riflessiva: «fra gli atti di un altro che io colgo empatizzando, posso cogliere anche degli atti di empatia in cui l'altro coglie gli atti di un altro»²⁴; posso cioè empatizzare con un sentimento empatizzato da una terza persona. L'iterabilità non è una caratteristica soltanto dell'empatia, ma anche di molte altre specie di atti: posso ricordarmi di un ricordo, attendere un'attesa, fantasticare una cosa fantastica. Analogamente posso empatizzare delle empatie.

A questo punto, Stein analizza un altro problema, e cioè in che modo è possibile avere esperienza della coscienza esterna di un individuo. In particolare, la psicologia e le altre scienze hanno prodotto una serie di teorie che l'autrice procede a confutare: si tratta della teoria dell'imitazione, dell'associazione e dell'inferenza per analogia. Nessuna di queste è sufficiente a spiegare l'empatia ed «è facile intuire per quale motivo succede ciò: per il fatto, cioè, che prima di voler descrivere la genesi di una cosa, occorre sapere che cosa essa sia».²⁵ La fenomenologia si distingue dalla psicologia proprio perché il suo compito è di indagare l'essenza del fenomeno considerato. Sono due scienze che hanno quindi compiti diversi, ma se la psicologia vuole spiegare la genesi dell'empatia, deve basarsi sulla fenomenologia che dice che cos'è il fenomeno in questione.

In base alla teoria dell'imitazione, sostenuta da Lipps, vedendo il gesto corporeo di un altro soggetto io lo imito, anche solo interiormente, e così facendo nasce un vissuto che si manifesta in quanto non mio, ma dell'altro. Ci sono però dei fenomeni che non sono giustificabili se si ammette che l'esperienza esterna ci è data per imitazione: riusciamo, ad esempio, a comprendere vissuti che non hanno mai fatto parte della nostra precedente esperienza e riusciamo anche a cogliere espressioni inadeguate, come quando capiamo che un sorriso nasconde della malizia. Già Scheler aveva notato che è possibile comprendere cosa si nasconde dietro manifestazioni corporee non riproducibili, come ad esempio lo scodinzolio di un cane che esprime felicità.²⁶ Stein nota che la teoria dell'imitazione spiega non come si arriva ad un vissuto estraneo, ma come si raggiunge un vissuto personale prodotto da un gesto estraneo. L'autrice critica

²⁴ *Ivi*, p. 90.

²⁵ *Ivi*, p. 103.

²⁶ M. Scheler, *Zur Phänomenologie u. Theorie der Sympathiegefühle*, Halle 1913, p. 6 ss.

dunque ancora Lipps perché confonde l'empatia con il trasferimento di sentimenti.

La seconda teoria che Stein prende in esame è quella dell'associazione, secondo la quale l'immagine di un gesto estraneo produce in me l'immagine di un gesto analogo che io ho compiuto in precedenza. Questo richiamare alla mente produce a sua volta il sentimento al quale il gesto era collegato nella mia esperienza personale.²⁷ È chiaro che questo processo non ha niente a che fare con l'empatia, ma ha a che fare con un vissuto proprio.

Quella affrontata per ultima da Stein nella sua opera è la teoria dell'inferenza per analogia. Il punto di partenza è il corpo proprio, centro della percezione interna, le cui manifestazioni dipendono da determinati vissuti. Ci rivolgiamo poi verso i corpi estranei e scopriamo in essi le stesse manifestazioni corporee. Deduciamo, quindi, che lo stesso vissuto che determina le nostre manifestazioni determina anche quelle del corpo estraneo. L'errore di questa teoria sta per Stein nell'affermare che incontriamo nel mondo dei corpi fisici privi di anima e di vita, ai quali solo successivamente attribuiamo una coscienza. Per Stein è invece evidente che i corpi estranei sono animati, vitali, centro di un orizzonte fenomenico.

L'autrice rivolge un'attenzione particolare non solo a Lipps, ma anche a Scheler.²⁸

«Secondo Scheler l'Io estraneo viene percepito con la sua esperienza vissuta non meno di come viene percepito interiormente l'Io proprio. [...] Originariamente sussiste un "flusso indifferenziato di esperienza vissuta", da cui solo un po' per volta fuoriescono, cristallizzandosi, i vissuti "propri" e quelli "estranei". A titolo di esempio si adduce il fatto che noi siamo in grado di vivere un pensiero o come proprio o come estraneo oppure come nessuno dei due; inoltre che noi originariamente non ci troviamo isolati, bensì posti all'interno di un mondo fatto di esperienza vissuta psichica; e ancora che in un primo tempo viviamo i nostri

²⁷ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 98.

²⁸ M. Scheler, *Sympathiegefühle*, cit., p.124 ss. e *Idole der Selbsterkenntnis*, Vol. I, 1911, p. 31.

propri vissuti molto meno di quanto non viviamo quelli derivanti dal nostro ambiente; infine che, per quanto si riferisce ai nostri vissuti, percepiamo soltanto ciò che si muove lungo i binari prestabiliti, specialmente dove c'è già un'espressione corrente»²⁹.

Il filosofo afferma, quindi, che originariamente viviamo un flusso di esperienze, in cui l'io proprio e l'io estraneo sono percepiti allo stesso modo. In questo mondo di esperienze psichiche vissute, i nostri vissuti si distaccano da quelli degli altri solo in un secondo momento. Per Stein è evidente che il “flusso indifferenziato di esperienza vissuta” di cui parla Scheler è irrealizzabile, dal momento che il vissuto è sempre legato ad un Io: «infatti ogni vissuto, checché se ne dica, è essenzialmente il vissuto di un Io ed ogni vissuto da un punto di vista fenomenico è, in modo assoluto, inscindibile dall'Io».³⁰ L'errore di Scheler è di non aver effettuato in maniera adeguata la riduzione fenomenologica e, a causa di questo, egli non ammette l'io puro, ma con Io intende l'individuo psichico, che per Stein va invece messo tra parentesi, come parte del mondo e dell'atteggiamento mondano “naturale”.

2.2.3 *La costituzione dell'individuo psicofisico*

La terza parte dell'opera analizza un problema che, secondo Stein, non era mai stato affrontato adeguatamente: «risolvere il quesito sul come si costituiscono coscienzialmente le oggettualità di cui si parla nelle tradizionali teorie dell'empatia: individuo psicofisico, personalità e simili»³¹. L'autrice sa che, data la brevità del suo lavoro, non potrà arrivare alla soluzione del quesito ma, nonostante ciò, vuole indagare quelle che sono generalmente considerate le oggettualità dell'atto empatico e, grazie a queste, capire come si possa arrivare alla costituzione del corpo estraneo. Per farlo, dobbiamo fare un passo indietro e provare a capire, innanzitutto, che cosa siano il corpo proprio e la personalità e, sulla base di ciò, comprendere come questi elementi siano riscontrabili anche nell'altro attraverso l'intersoggettività. Se mi trovo davanti ad un altro individuo,

²⁹ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 104.

³⁰ *Ivi*, p. 105.

³¹ *Ivi*, p. 119.

non colgo soltanto il suo aspetto esteriore ma, grazie all'empatia, percepisco anche il suo stato interiore. Il problema è, appunto, capire e descrivere ciò che mi si manifesta davanti, ciò che viene definito "individuo psicofisico". Non è sufficiente l'approccio di Lipps, che afferma «grazie a un'«inspiegabile attitudine del nostro spirito», o ad un "istinto naturale", riteniamo che a certi corpi sia associata una vita cosciente»³². Per Stein questo equivale a proclamare un miracolo e dichiarare il fallimento della ricerca scientifica.

Quando siamo di fronte ad un essere umano, sperimentiamo una serie di cose diverse. Si tratta di una realtà complessa, di un tutto in cui s'intrecciano diverse parti. Stein procede ad analizzare questo insieme come se dovesse smontarlo, per distinguerne i vari elementi e capire il loro posto in questo complesso.

Innanzitutto abbiamo un Io puro, come soggetto del vivere, che è un individuo: «Che significa questa individualità? Innanzi tutto vuol dire solo che questo Io è "se stesso" e non un altro»³³. L'Io puro è ipseità, che viene vissuta e costituisce la base di tutto ciò che è mio: delimita tutto ciò che è personale, lo differenzia nettamente da qualsiasi altra ipseità e, in virtù di questa differenziazione, risulta sempre di più in quanto mio. Mentre per Lipps e altri filosofi l'Io diventa "individuale" solo in contrapposizione al "Tu", per Stein si può dire che l'Io è se stesso perché lo viviamo in modo diverso da come facciamo con l'altro.

L'Io puro è la base del flusso di coscienza, dello scorrere dei vissuti. Ripercorrendo i miei trascorsi, in ognuno di essi trovo l'Io (io gioisco, io amo, io soffro) anche se non sempre in maniera attuale, come ad esempio succede nel ricordo. I vissuti fluiscono da uno all'altro e l'Io è la base permanente che sostiene l'intero flusso della coscienza, che non si può mai fermare, non può interrompersi in nessun punto, ma possiamo concentrarci soltanto su uno dei vissuti, in modo che gli altri restino sullo sfondo. Infatti, ogni trascorso ha un contenuto specifico ("questa" gioia, "questo" amore, "questo" dolore) e occupa un posto all'interno della totalità del flusso:

³² *Ibid.*

³³ *Ivi*, p. 120.

«Dinanzi a questo “medesimo” flusso di coscienza si pongono ora altri flussi di coscienza: al flusso dell’Io si pone dinanzi quello del “Tu” e quello del “Lui”. La loro ipseità e alterità si basa su quella del Soggetto cui appartengono; ma esse non sono soltanto “altre”, bensì sono pure “diverse”, dal momento che l’una e l’altra ha il proprio peculiare contenuto di esperienza vissuta»³⁴.

Accanto al mio flusso ce ne sono altri, che appartengono ad altri soggetti. Questi flussi non sono diversi dai miei solo perché appartengono ad un altro, ma anche per il loro contenuto e, quindi, possiamo affermare che sono qualitativamente diversi dai miei.

Osservando il flusso dei nostri vissuti risultano evidenti particolari caratteristiche: percezioni più o meno vive che dimostrano l’acume dei nostri sensi, sentimenti più o meno intensi da cui traspare la nostra passionalità, l’energia che si manifesta nel nostro agire. Alla base dei nostri vissuti, infatti, ci sono delle proprietà costanti che riguardano la psiche, termine che Stein utilizza per riferirsi all’anima. Abbiamo quindi da una parte l’Io puro, dall’altra il flusso dei vissuti e, quando questi due elementi si uniscono, abbiamo la nostra anima: «Questa unità sostanziale è la “mia” anima, quando i vissuti attraverso cui si manifesta sono “miei” vissuti, atti nei quali vive il mio Io puro»³⁵.

È il momento di compiere l’inevitabile passo dallo psichico allo psicofisico, dal momento che l’anima appartiene necessariamente ad un corpo e non avrebbe senso considerarla da sola. Dobbiamo quindi iniziare a definire cos’è il corpo proprio e in che modo esso si dà a noi.

Se il corpo fosse un oggetto come tutti gli altri, anch’esso mi verrebbe dato soltanto nella percezione esterna e non si distinguerebbe dalle altre cose nello spazio. Se provassi a sperimentare il mio corpo solo nella percezione esterna mi renderei subito conto dell’artificio perché, a differenza di ogni altra cosa che percepisco, non posso mai e in nessun modo “sbarazzarmi” del mio corpo:

³⁴ *Ivi*, pp. 121-122.

³⁵ *Ivi*, p. 123.

«Una cosa reale, un corpo le cui sequenze di apparizione motivate mostrano delle strane lacune, un corpo che mi nasconde il lato opposto con una ostinazione ancora più grande che non quella della luna, un corpo che si beffa di me nel momento in cui mi invita a prenderlo in considerazione da lati sempre nuovi, ma, appena voglio aderire al suo invito, esso nasconde dinanzi a me questi lati. [...] Per meglio precisare dobbiamo dire dunque che ogni altro Oggetto mi viene dato in una molteplicità infinitamente variabile di apparizioni e di posizioni mutevoli rispetto a me, e che si verificano pure casi in cui l’Oggetto non mi viene dato.

Il corpo proprio è invece un Oggetto che mi viene dato in una sequenza di apparizioni che possono variare solo dentro limiti strettissimi [...]; esso si trova sempre alla stessa distanza di afferrabilità come nessun altro Oggetto ed è sempre “qui” mentre tutti gli altri Oggetti sono sempre “là”»³⁶.

La particolarità con cui il corpo si dà a noi dimostra che esso non è un semplice corpo fisico, ma è un corpo vivente. In particolare, è il mio corpo vivente, ed ha le caratteristiche dell’unicità e della stranezza: mentre posso portare a datità gli altri oggetti spostandomi e ruotando intorno ad essi, non posso farlo con il mio corpo. Il mio corpo è sempre dalla mia parte, se mi sposto lui si sposta con me e la distanza tra le mie parti del corpo è molto diversa dalla distanza delle cose: le mie membra fanno parte dell’unità del mio corpo e sono dunque ad una distanza 0 da me, gli altri oggetti invece hanno una distanza che, attraverso i miei spostamenti, può essere misurata, aumentata e diminuita. Mentre, poi, per le cose fisiche il movimento si presenta come un “essere mosso” dall’esterno, il corpo proprio ha la capacità del movimento proprio. Inoltre, se muovo il mio corpo cambia la percezione del mondo esterno: cammino e vedo il mondo da nuove prospettive, ne svelo alcuni lati mentre altri, che prima vedevo, ora sono nascosti. In questo movimento, il corpo non mi abbandona mai, è sempre con me, non posso allontanarmene. Non posso sbarazzarmi del mio corpo, ma Stein dimostra che ho

³⁶ *Ivi*, pp. 124-125.

la possibilità di uscire dalla mia pelle, almeno nella fantasia: fantasticando, seduto in una stanza, posso abbandonare il mio corpo e muovermi nello spazio che mi circonda. In questo caso, è come se si generasse un altro corpo proprio, che è un corpo proprio fantastico, con il quale posso girarmi e guardare il mio corpo fisico come se fosse un oggetto. Otteniamo lo stesso effetto anche nel caso in cui si perda un membro del corpo e non se ne abbia più la sensibilità: è ancora attaccato a me, ma è come se fosse un oggetto estraneo ed io lo muovo come se muovessi una cosa che ho di fronte. Concludendo, possiamo affermare che è possibile immaginare un Io senza un corpo proprio (come ha esemplificato la Stein parlando della possibilità di uscire dalla propria pelle con la fantasia), ma non il contrario: non è concepibile un corpo proprio che non appartenga ad un determinato soggetto; in questo caso avrei a che fare semplicemente con un corpo fisico che ha le mie sembianze, come un manichino o un cadavere. L'essenza del corpo proprio è invece di essere costituito da sensazioni, le quali sono atti che appartengono ad una coscienza e quindi ad un Io. Non si può immaginare un corpo proprio senza un Io senziente.

Non dobbiamo dimenticare che ci troviamo di fronte alla manifestazione di una realtà complessa, che riesce a mantenere una profonda unità pur essendo costituita da diversi elementi che s'intrecciano. A tal proposito, è importante precisare che tipo di rapporto sussiste tra il corpo proprio e i sentimenti. Innanzitutto è necessario analizzare i vari tipi di sentimenti. In quelli di "natura sensibile", come ad esempio il piacere per un cibo gustoso, sperimentiamo non solo una localizzazione lì dove avviene la sensazione, ma anche il suo scaturire dal mio Io. Qualcosa di simile avviene con i "sentimenti comuni", come il sentirsi riposati o, al contrario, sentirsi spossati: non solo riempiono l'Io e ogni suo atto, ma anche ogni movimento del corpo. Questi sentimenti sono definiti da Stein come espressione della forza vitale che caratterizza lo psichico. Ci sono poi gli "stati d'animo", come l'allegria o la malinconia, che, anche se non provengono dal corpo proprio, interagiscono ugualmente con i sentimenti legati al corpo.

È evidente per Stein come lo stato fisico e quello emotivo siano non due treni che viaggiano su binari diversi, ma due stati che si influenzano a vicenda: una persona stanca e spossata che, avendo raggiunto il luogo di vacanza, vede un

panorama spettacolare, sente che alla vista di quel bellissimo paesaggio uno stato d'animo gioioso si vorrebbe impossessare di lui, ma la gioia viene bloccata dalla stanchezza del corpo.³⁷

Dopo aver considerato il rapporto tra corpo e sentimenti, Stein analizza quella che è l'espressione dei sentimenti, sottolineando la differenza tra i due tipi di manifestazione:

«Arrossisco per la vergogna, serro i pugni quando sono arrabbiato, corrugo la fronte quando sono seccato, gemo per un dolore, esulto per una gioia. Il rapporto esistente tra sentimento ed espressione è del tutto diverso da quello tra sentimento e manifestazione fisica concomitante. Ora m'accorgo non di un insorgere casuale fisico da vissuti psichici e tanto meno di una semplice simultaneità del sentimento e dell'espressione, ma sento, mentre rivivo un sentimento, come esso termini in un'espressione o come questa si sprigioni dal sentimento»³⁸.

L'autrice afferma che il sentimento, per la sua essenza, non è chiuso in se stesso, ma è carico di energia che deve scaricarsi. Questa carica energetica può sprigionarsi in vari modi. Prima di tutto, un sentimento può portare a compiere un atto di volontà, da cui deriva a sua volta un'azione. Lo stesso sentimento che può portare ad un atto di volontà può anche motivare una manifestazione espressiva: è il caso in cui sorrido perché sono felice, arrossisco perché mi vergogno oppure esulto per la gioia.

Molto spesso, nella vita, ci troviamo ad avere a che fare con dei sentimenti che non sfociano in nessun atto di volontà o espressione del corpo proprio. Questo perché il buon costume, nella società in cui viviamo, a volte richiede che le espressioni vengano nascoste o sopresse. Una scappatoia a questa imposizione può essere l'immaginazione (sia essa un desiderio, un'aspettativa, una fantasia), che costituisce la terza modalità di espressione dei sentimenti: un impiegato che disprezza il capo, non può mostrargli occhiate di disprezzo e non può decidere di picchiarlo o addirittura di ucciderlo, può tuttavia esprimere questo sentimento

³⁷ *Ivi*, p. 136.

³⁸ *Ivi*, p. 139.

d'odio attraverso la fantasia, desiderando che in qualche modo il suo superiore venga tolto di mezzo.³⁹

Infine, i sentimenti possono essere espressi attraverso un atto di riflessione: «ad essa ricorre l'uomo "controllato", quando per ragioni sociali o estetiche o etiche mostra un volto imperturbato»⁴⁰. In questo caso, il sentimento viene reso come oggetto e così il vissuto termina, proprio come avviene nel caso dell'azione. Apparentemente la riflessione è un atto freddo, che non permette di vivere a pieno il sentimento, ma si tratta solo di pregiudizi del senso comune. In realtà, la riflessione non ci dice niente sull'intensità dello stato d'animo provato: chi esprime il sentimento attraverso questa modalità può aver provato una gioia addirittura più forte e coinvolgente di quella espressa con un'esultanza.

Tra la vita interiore e la sua espressione c'è una connessione importante. Si tratta di un fenomeno fondamentale per l'empatia perché ci mostra come, per renderci conto dell'esperienza dell'altro, occorra passare attraverso la sua espressione corporea. Cogliere un'espressione del corpo o del volto è importante perché rappresenta la soglia del comprendere l'altro.⁴¹ Dopo aver sperimentato l'incontro con l'altro, infatti, l'attenzione si concentra sulle parti specifiche del corpo altrui: il volto, le mani, gli occhi. Il viso e il modo in cui, nel processo evolutivo, esso è diventato sempre più una proiezione dei sentimenti, rende le sue manifestazioni un elemento fondamentale nell'ambito della relazione intersoggettiva.

A riguardo, Laura Boella afferma:

«Ricordiamo che le espressioni di dolore dell'altro non sono il "suo" dolore. Potrò compiere tutti gli spostamenti di prospettiva, "girare intorno" alle espressioni di dolore come giro intorno a un tavolo per coglierne i lati, ma il dolore non mi si darà mai direttamente»⁴².

Ho di fronte il dolore dell'altro, un'emozione che non fa parte della mia esperienza diretta, che non vivo in prima persona. Non soffro lo stesso dolore

³⁹ *Ivi*, p. 141.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ L. Boella, *Sentire l'altro*, cit., p. 53.

⁴² *Ivi*, p. 43.

altrui, ma mi rendo conto del suo stato d'animo. Grazie all'intensità del mio sentire, riconosco la sua espressione, la sua emozione e poi riconosco lui come persona. L'empatia, infatti, non è un atto conoscitivo o rappresentativo, non è un capire o un provare, ma è un'esperienza emotiva basata sul sentire. Essa mi permette di comprendere e mi rende accessibile qualcosa che altrimenti sarebbe incomprensibile o inaccessibile. L'espressione è la modalità con cui avviene questo passaggio dall'invisibile al visibile, è il modo che ha il corpo di dimostrare la sua unione con l'anima. L'importanza dei fenomeni espressivi per la comprensione dell'altro viene rafforzata dalla constatazione che le espressioni (di gioia, paura, dolore, sorpresa, tristezza) sono universali, alcune di esse sono identiche in tutte le culture.⁴³

Il fenomeno dell'espressione ci dice che le persone hanno un'anima. Tuttavia, la comprensione di quest'anima, dei valori e delle qualità dell'altro non si esaurisce semplicemente prendendo atto di un gesto o dell'espressione del volto. Occorre, invece, svelare ciò che si nasconde dietro il gesto, dietro la smorfia; occorre ricercare il senso dell'espressione.

Siamo dunque arrivati a capire cosa s'intende parlando di "individuo":

«L'Individuo è un Oggetto unitario, in cui l'unità della coscienza di un Io e un corpo fisico si congiungono indissolubilmente; pertanto ciascuno dei due assume un carattere nuovo: il corpo si presenta come corpo proprio, mentre la coscienza si presenta come anima dell'individuo unitario.

L'unità è documentata dal fatto che certi processi vengono dati come appartenenti simultaneamente tanto all'anima quanto al corpo proprio (sensazioni, sentimenti comuni); inoltre, è documentata dal nesso causale dei processi fisici e psichici nonché dal rapporto causale in tal modo mediato tra l'anima e il mondo reale esterni. L'individuo psicofisico come un tutto è un membro nell'ambito della natura»⁴⁴.

⁴³ *Ivi*, p. 46.

⁴⁴ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, cit., p. 147.

L'individuo, dunque, non è altro che l'unione psicofisica dell'Io e del corpo proprio. Dopo aver chiarito ciò, Edith Stein procede con l'indagine focalizzandosi su come si costituisce l'individuo estraneo.

2.2.4 *Il passaggio all'individuo estraneo*

L'attenzione si sposta, quindi, sull'individuo estraneo e il primo elemento da chiarire è che tipo di datità sia quella del corpo proprio altrui: come si “costituisce” per me? Da qui in poi torna, come questione centrale, il vissuto dell'empatia. Abbiamo detto, infatti, che ogni realtà mi si manifesta in un vissuto della coscienza e anche l'essere umano, quindi, si costituisce per me attraverso un vissuto, l'empatia appunto. È chiaro che il corpo estraneo non possa essermi dato come mi è dato il corpo proprio, ma nemmeno come mi viene data la cosa fisica. In realtà, il corpo proprio estraneo ha una forma di datità che per certi versi è simile a quella degli oggetti della natura. Abbiamo visto che il nostro corpo è portatore di campi sensoriali che ci vengono dati nella “percezione del corpo proprio”. Questi campi sensoriali, poi, ci vengono “dati insieme” nella percezione esterna del nostro corpo «in un mondo del tutto peculiare in cui quel che non è percepito può anch'esso essere là con quel che è percepito».⁴⁵ Possiamo chiamare questa datità con-originarietà: i campi sensoriali estranei si danno in modo con-originario alla vista del corpo proprio. Quando guardo un tavolo in modo con-originario mi vengono dati tutti i lati, anche quelli che non vedo, perché la percezione esterna riempie progressivamente i punti di vista lasciati in ombra. Allo stesso modo, nella percezione dell'individuo estraneo, i riempimenti vengono dati per empatia: non percepisco i campi sensoriali dell'altro, ma posso intuirli attraverso il fenomeno empatico, che me li presentifica.

Ecco un esempio:

«La mano che sta ferma sul tavolo non vi sta allo stesso modo del libro presso cui si trova; essa “preme” (esattamente con maggiore o minore forza) contro il tavolo; nello stare è rilassata o tesa, ed io “vedo” queste sensazioni di pressione e di tensione in modo con-

⁴⁵ *Ivi*, p. 148.

originario. Seguendo le tendenze riempitive, implicite in questo “con-afferramento”, la mia mano si spinge (non realmente, ma “in certo qual modo”) al posto della mano estranea, entra in essa e ne assume la posizione e l’atteggiamento.

Ora la mia mano sente le sensazioni della mano estranea – ma non in modo originario e proprio, bensì le sente “insieme”, esattamente al modo dell’empatia, la cui essenza è stata da noi distinta dall’esperienza vissuta propria, nonché da ogni altra specie di presentificazione»⁴⁶.

La capacità di comprendere le sensazioni dei corpi vivi è chiamata “endosensazione” o “empatia sensoriale”. È un fenomeno che spesso viene sottovalutato o non viene considerato una vera e propria forma di empatia, tuttavia, secondo l’autrice, proprio grazie ad essa è possibile cogliere immediatamente nel corpo che ho di fronte la presenza di un Io.

Questo riempimento compiuto attraverso l’empatia si applica ai corpi umani e, più ci si allontana da essi, meno sono le possibilità che questo fenomeno riempitivo funzioni. Infatti, soltanto l’appartenenza ad un tipo comune garantisce la possibilità di empatizzare, ma si tratta di un tipo variabile entro certi limiti. Con riferimento all’esempio della mano, l’autrice afferma che, proprio perché si tratta di un arto che non ha una grandezza immutabile, una donna riesce ad empatizzare la mano di un uomo o di un bambino, o qualsiasi altra mano che abbia una costituzione diversa. Il tipo empatizzabile è esteso fino al corpo degli animali, che sono esseri viventi, anche se in questo caso il riempimento dell’atto è parziale, visto che rimangono dei vuoti in ciò che cogliamo in loro:

«Il typos “corpo umano” non delimita il campo dei miei Oggetti di empatia, cioè di quel che può essermi dato come corpo proprio, ma delimita bensì un campo entro cui è possibile un grado ben preciso di riempimento empatizzante. Nel caso di empatia nella mano estranea sussiste la possibilità di un riempimento del tutto soddisfacente. [...]

⁴⁶ *Ivi*, p. 149.

Se invece – per fare un paragone – considero la zampa di un cane, anche in tal caso non ho una pura cosa fisica, ma un membro senziente di un corpo proprio, e qui è ancora possibile una certa trasposizione, ad esempio l'endosensazione di un dolore, nel caso che l'animale venga ferito, mentre molte altre cose – come certi atteggiamenti, certi movimenti, ecc. – ci sono date soltanto come vuote rappresentazioni senza cioè la possibilità di un riempimento.

E quanto più ci allontaniamo dal typos “uomo” tanto minori diventano le possibilità di riempimento»⁴⁷.

Come abbiamo visto nell'analizzare la costituzione del corpo proprio, esso mi viene dato dal punto zero di orientamento rispetto alla spazialità esterna. Ciò vale anche per il corpo dell'altro dopo che l'ho empatizzato come corpo proprio: attraverso l'empatia sensoriale, il corpo estraneo viene dato come centro di orientamento del mondo. Nel momento in cui empatizzo, afferro l'altro come corpo dotato di sensibilità e, per empatia, mi viene dato il suo orientamento, e ottengo anche una nuova immagine del mondo. Pur conservando il mio punto zero e il mio orientamento originari, mi vengono dati il punto zero e l'orientamento altrui in modo non originario.

Attraverso l'empatia ho capito, quindi, che ho di fronte un corpo proprio, dotato di coscienza e di sensibilità, e ho a disposizione adesso anche l'immagine del mondo altrui, che non è altro che una modificazione della mia immagine sulla base non solo di un diverso orientamento, ma anche delle diverse caratteristiche del corpo proprio altrui. Ad esempio, per un uomo non vedente manca la manifestazione ottica del mondo, che si costituisce per lui solo attraverso gli altri sensi. Per me sarà, quindi, impossibile empatizzare in modo pieno il suo mondo. Tutto questo sarà ancora più valido quando una persona priva di qualche senso empatizza una persona fornita di tutti i sensi.

Il fatto che, grazie all'empatia, io riesca a comprendere l'altro come punto di vista del mondo mi arricchisce, visto che scopro prospettive che finora mi erano ignote:

⁴⁷ *Ivi*, pp. 150-151.

«Qui si mostra la possibilità di arricchire la propria immagine del mondo mediante l'immagine degli altri e si mostra ancora il significato dell'empatia per l'esperienza del mondo reale esterno»⁴⁸.

Mentre, originariamente, il mio corpo vivente mi è dato solo come corpo proprio e come corpo fisico imperfetto, attraverso l'empatia imparo a vederlo al pari di altri corpi propri, a considerarlo uno tra gli altri. Tramite l'iterabilità dell'empatia, cioè la possibilità di empatizzare l'empatia dell'altro (in questo caso, nei miei confronti), colgo di nuovo il corpo fisico come corpo proprio: «soltanto così io sono dato a me stesso come individuo psicofisico in senso pieno, cioè come individuo per il quale la fondazione su un corpo fisico è costitutiva».⁴⁹ Il fatto che, nell'incontro con l'altro, io riesca a capire che il soggetto di fronte a me ha determinate coordinate spaziali, simili ma distinte dalle mie, è fondamentale per stabilire una differenza rispetto a me, attribuendo ad entrambi un Io che sente, pensa e vuole. L'incontro produce un effetto incrociato tra il mio corpo e quello dell'altro: quando attribuisco all'altro un corpo che ha il suo posto nel mondo, diverso dal mio, comprendo la possibilità che il mio corpo venga visto a distanza, come se fosse una cosa fisica. A questo punto ho la consapevolezza del mio corpo fisico e di quello dell'altro e arrivo a capire che il corpo che definisco "mio" non mi appartiene fino in fondo, ma in qualche modo mi sfugge: «l'uno attraverso l'altro, ci accorgiamo di essere depositari di una profondità di cui era impossibile accorgersi da soli»⁵⁰.

Attraverso il fenomeno empatico, oltre a scoprire pienamente me stesso, simultaneamente colgo il mio mondo e quello dell'altro e capisco che dietro a queste due visioni c'è un mondo indipendente. L'empatia così ci permette di uscire dalla dimensione soggettivistica e, solo grazie ad essa e alla consapevolezza che ci sono altri Io, posso eliminare il dubbio che il mondo sia solo mio:

«Con ciò l'apparizione del mondo si dimostra come dipendente dalla coscienza individuale, mentre il mondo che appare – mondo

⁴⁸ *Ivi*, p. 156.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ L. Boella, *Sentire l'altro*, cit., pp. 39-40.

che resta lo stesso comunque e a chiunque appaia – si dimostra come indipendente dalla coscienza. Imprigionato nelle barriere delle mie individualità, non potrei andare al di là del “mondo che mi appare”, e in ogni modo si potrebbe pensare che la possibilità della sua esistenza indipendente [...] resti sempre indimostrata. Non appena, però, con il sussidio dell’empatia oltrepasso quella barriera e giungo a una seconda e terza apparizione dello stesso mondo, che è indipendente dalla mia percezione, una tale possibilità viene dimostrata. In tal modo l’empatia, come fondamento dell’esperienza intersoggettiva, diviene la condizione di possibilità di una conoscenza del mondo esterno esistente»⁵¹.

Stein analizza il significato della costituzione dell’individuo estraneo per la costituzione dell’individuo psichico proprio. L’autrice afferma che, nell’atteggiamento ingenuo in cui siamo immersi quotidianamente, viviamo in modo immediato determinati atti e stati emotivi senza rifletterci mai veramente, senza prendere coscienza delle nostre proprietà psichiche, che quindi non vengono oggettivate e prese in considerazione. Nel rapporto con l’altro, invece, è la prima cosa che facciamo. Empatizzando con il corpo dell’altro, così simile a me, arrivo anche a considerare me stesso come un oggetto simile a lui e, mentre empatizzo gli atti attraverso i quali si costituisce il mio individuo per lui, io mi colgo di ritorno mediante la “simpatia riflessiva”. In questo modo, l’empatia mi permette di scoprire negli altri la mia stessa immagine: mi viene restituita la mia vita psichica interiore in un modo assolutamente diverso da quella che è la mia percezione interna. Ho una nuova immagine della mia individualità, ottenuta grazie all’empatia, la quale è un elemento basilare per la costituzione dell’altro individuo, mentre è solo un aiuto, un’arma in più, per cogliere l’individuo proprio, per capirmi e scoprire attraverso l’altro aspetti di me che nemmeno io riesco a vedere. L’altro arricchisce la visione che ho di me stesso e mi fa capire di essere una persona migliore o peggiore rispetto a come mi vedo io:

⁵¹ E. Stein, *Il problema dell’empatia*, cit., p. 158.

«È possibile che un altro mi “giudichi meglio” di quanto io giudichi me stesso e mi dia maggiore chiarezza su me stesso. Ad esempio egli si rende conto che io, nel compiere una buona azione, mi guardo attorno e cerco di riscuotere approvazione, mentre io stesso credo di agire per pura compassione. In questo modo l’empatia e la percezione interna collaborano insieme per rendere me più chiaro a me stesso»⁵².

2.2.5 *Gli inganni dell’empatia*

A conclusione della terza parte dell’opera, Stein chiarisce come sia possibile che l’empatia si sbagli. Ad esempio, quando vedo una persona ferita, empatizzando il suo dolore sono portato a notare la sua espressione, che se invece di essere triste è allegra mi fa pensare che l’altro non stia soffrendo. Compio allora nuovi atti di empatia che mi permettono di correggere la mia impressione iniziale: è possibile ad esempio che l’altro, pur soffrendo, si stia impegnando a contenere la sua espressione. Allo stesso modo, posso pensare che una persona rossa in faccia si stia vergognando, quando in realtà è arrabbiata o sotto sforzo. Generalmente è possibile correggere questi errori proprio con l’empatia che, avendo per oggetto la totalità della persona e non un singolo elemento, ci permette di smascherare le espressioni e riconoscerne l’autenticità. Quindi, attraverso un’osservazione più attenta, posso focalizzare l’attenzione su un particolare che fino ad allora non avevo notato, ma che in un secondo momento fa sì che corregga il mio giudizio.

La correzione dell’empatia apre una serie di importanti possibilità. Prima di tutto, essa mi permette di scorgere l’individuo che si nasconde dietro i singoli atti che empatizzo. Oltre alle connessioni di senso dei vissuti e delle espressioni dell’altro, colgo le proprietà individuali e colui che le possiede:

«Nello sguardo amichevole non colgo solo un sentimento attuale, ma la gentilezza come proprietà abituale; nello scatto d’ira mi si rivela un’“indole violenta”; nella penetrazione di un contesto

⁵² *Ivi*, p. 192.

complesso mi si rivela l'acume della mente, ecc. Queste proprietà si costituiscono eventualmente per me in tante successioni di atti empatici che si confermano e si correggono»⁵³.

Dopo aver ottenuto in tal modo un'immagine del carattere di una persona, questa sarà il punto di partenza per tutte le valutazioni successive. L'idea del carattere dell'altro, infatti, mi servirà per valutare ulteriori atti di empatia. Di conseguenza, come afferma l'autrice, «se uno mi racconta qualcosa sul modo disonorevole di agire da parte di un uomo che io ho conosciuto come persona onesta, non gli presterò alcuna fede».⁵⁴ Proprio come nelle singole proprietà di una cosa riesco a cogliere l'unità della stessa, così in ogni proprietà dell'altro colgo l'unità del suo carattere, che mi aiuterà anche per le valutazioni di esperienze future: «È in tal modo che negli atti empatici si costituisce per noi l'individuo secondo tutti i suoi elementi»⁵⁵.

2.2.6 *L'empatia e la dimensione spirituale*

Edith Stein, nella quarta ed ultima parte della sua opera, cerca di indagare il mondo che si apre di fronte a noi grazie all'empatia. Con uno sguardo retrospettivo verso ciò che è stato finora trattato, l'autrice rivela che, nell'analisi dell'individuo psicofisico, ci sono aperture verso una dimensione nuova: quella dello spirito.

La coscienza, intesa come luogo in cui assume un senso tutto ciò che si manifesta, non fa parte dell'ambito corporeo-psichico. Infatti, attraverso l'empatia, abbiamo colto non solo il corpo vivente dell'altro, ma un Io che gli appartiene e che si dirige verso determinati oggetti, un Io che percepisce, che sente e che esprime il suo sentire: siamo così entrati, grazie all'empatia, nel mondo dello spirito. Così come negli atti percettivi si coglie ciò che è fisico, nel sentire si mostra quello che è il mondo dei valori.

Per capire meglio come la realtà oggettiva sia un correlato di spirito, possiamo guardare da vicino la volontà. Lo spirito, infatti, è ancora più presente

⁵³ *Ivi*, p. 188.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

negli atti di volontà che, essendo atti creativi che sfociano nell'agire, donano realtà agli oggetti voluti:

«L'intero nostro "mondo della cultura", tutto quel che la "mano dell'uomo" ha formato, tutti gli oggetti d'uso, tutte le opere dell'artigianato, della tecnica, dell'arte sono correlato dello spirito divenuto realtà»⁵⁶.

Abbiamo capito, quindi, che possiamo comprendere l'altro soltanto all'interno della dimensione spirituale, resa possibile proprio dall'empatia.

L'autrice nota poi che i vissuti, per loro essenza, non sono posti l'uno accanto all'altro, ma fanno parte di un unico e continuo flusso. Ciò che lega questi vissuti, il loro nesso significativo, è la motivazione. Quest'ultima viene definita da Stein come «la legalità della vita dello spirito»⁵⁷ e, grazie ad essa, i vissuti degli altri soggetti appaiono come un'unità dotata di significato e non come un insieme di atti scollegati. Si tratta di una totalità significativa che, se colta con l'empatia, restituisce un'immagine della personalità dell'altro.

Conseguenza del modo in cui Stein definisce la motivazione è che gli atti del soggetto spirituale sono sottoposti alla legalità della ragione: il pensare, il sentire, il volere e l'agire sottostanno a questa legalità. Questo è particolarmente evidente nella distinzione tra disturbi mentali e psichici. Le persone affette da disturbi mentali ritengono possibile qualcosa che contraddice le leggi della ragione, e, visto che non possiamo cogliere il nesso significativo che lega i vissuti, di conseguenza è compromessa la comprensione empatica. I disturbi psichici, invece, non compromettono le leggi razionali dello spirito, che possono restare anche perfettamente intatte, ed è quindi possibile la comprensione empatica.

L'analisi di Stein procede per arrivare al punto in cui è visibile non solo un soggetto spirituale, ma anche specificatamente una persona. L'Io ha sfumature e significati diversi e, man mano che si qualifica e si personalizza, assume profondità ulteriori. Nello spirito troviamo un sentire che scaturisce dall'Io e può entrare più o meno in profondità. L'autrice percorre i vari tipi di vissuti, a partire dalle sensazioni, e descrive la posizione dell'Io in ciascuno di essi.

⁵⁶ *Ivi*, p. 196.

⁵⁷ *Ivi*, p. 202.

Le sensazioni, come la pressione o il calore, non scaturiscono dall'Io, ma se sono oggettivate manifestano la sensibilità come proprietà dell'anima. I sentimenti sensibili, come il piacere o il dolore, danno già qualcosa in più dell'Io, anche se riguardano soltanto la sua superficie. Invece, i sentimenti comuni (la freschezza o la stanchezza) e gli stati d'animo (l'allegria o la malinconia) occupano l'Io, in una posizione non precisa, perché lo riempiono totalmente e ne colorano tutti gli atti:

«I sentimenti comuni e gli stati d'animo hanno qualcosa dell'onnipresenza della luce, e ad esempio anche la serenità del carattere come proprietà vissuta non è localizzata in un modo o nell'altro nell'Io, ma si diffonde in esso come un chiaro bagliore»⁵⁸.

Nei sentimenti veri e propri abbiamo un sentire, rivolto ad un oggetto, e l'intensità del sentimento dipende dal valore che gli viene attribuito. Capiamo, quindi, che c'è una gerarchia di valori e «ogni passo in avanti nel regno dei valori è simultaneamente una conquista nel regno della propria personalità».⁵⁹ Ci sono dei sentimenti, come l'amore e l'odio, che hanno ad oggetto le altre persone e che rivelano un valore molto profondo di coloro che hanno come oggetto. Essi si trovano più o meno profondamente nell'Io (ad esempio, l'amore si trova più in profondità se paragonato all'affetto) ed hanno come correlato valori personali. Questi sentimenti si manifestano con atti che stanno ad una profondità diversa rispetto al sentire valori non personali:

«Ora nell'atto d'amore abbiamo un afferrare, ossia un intendere del valore personale, che non è un valorizzare a causa di un altro valore; non amiamo una persona perché fa del bene, il suo valore non consiste nel fatto che faccia del bene [...], ma in quanto la persona stessa è pregevole, e noi l'amiamo "per se stessa". E la capacità d'amare, che si manifesta nel nostro amore, ha radici in

⁵⁸ *Ivi*, p. 207.

⁵⁹ *Ivi*, p. 208.

una profondità diversa che non la capacità del valutare morale, la quale viene vissuta nel valutare un'azione»⁶⁰.

E ancora:

«Il dolore per la perdita di una persona amata non è così profondo come l'amore per questa persona, se tale perdita significa fine dell'esistenza di questa persona; come il valore personale perdura oltre la sua esistenza e l'amore oltre la gioia per l'esistenza dell'amato, così il valore personale è ancora più alto che non il valore della sua realtà, e il sentire assiologico in questione ha radici più profonde»⁶¹.

I sentimenti, poi, non hanno solo la caratteristica di radicarsi in profondità diverse dell'Io, ma di riempirlo più o meno. In ogni sentimento, infatti, c'è una componente di stato d'animo e, grazie a questa, il sentimento si espande nell'Io. Possiamo paragonare i sentimenti a diverse sorgenti di luce da cui dipende tutta la luminosità, e gli stati d'animo si trovano all'interno dei sentimenti come se fossero colori, che hanno a loro volta una propria luminosità: c'è una gioia, che ha la caratteristica generica di essere luminosa, che può essere più seria o più gaia.

Inoltre, il raggio di azione di uno stato d'animo dipende dal livello di profondità in cui si radica il sentire e, quindi, è già segnato lo strato fin dove può penetrare.

Oltre alla profondità e al raggio di azione, i sentimenti hanno un'ulteriore dimensione:

«essi riempiono l'Io non solo nella sua profondità ed ampiezza, ma anche nella sua "lunghezza"; essi lo riempiono nel suo tempo vissuto, mentre permangono in lui. [...] Anche la durata di tempo in cui un sentimento (ovvero uno stato d'animo) "può" rimanere in me, riempirmi o dominarmi, è subordinata alle leggi della ragione»⁶².

⁶⁰ *Ivi*, p. 209.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Ivi*, p. 212.

Come abbiamo detto precedentemente, l'empatia si rivela fondamentale per la conoscenza della propria persona. Infatti, empatizzando l'altro e conoscendolo in tutta la sua complessità, imparo ad oggettivarmi e, nel caso in cui empatizzi una personalità affine alla mia, è possibile che si risvegli in me ciò che era assopito. Se, invece, empatizzo una personalità estranea diversa, caratterizzata da un insieme di valori che non mi sono affini, è possibile che mi renda conto di ciò che non sono o di ciò che sono a differenza di essa:

«Posso essere io stesso un miscredente e tuttavia capire che un altro sacrifichi tutto quel che possiede in beni terreni per la sua fede. [...] Se altri ancora impostano tutta la loro vita nel guadagno dei beni materiali, lasciando da parte tutto il resto, allora io vedo che ad essi sono precluse le sfere superiori del valore in cui volgo lo sguardo, e li capisco benché essi appartengano ad un altro tipo»⁶³.

Anche nel caso in cui l'altro non mi sia affine e non corrisponda alla mia persona, attraverso l'empatia posso arrivare a comprenderlo. Anche se io credo fermamente che la conoscenza sia un valore superiore all'accumulo di denaro, posso comunque capire la personalità di un uomo che, a differenza mia, ha impostato la sua vita sui beni materiali. Questo avviene perché vivo me stesso come persona e accolgo allo stesso modo l'altro, lo percepisco come totalità di vissuti, valori e sentimenti. Non dobbiamo cadere nell'errore di chiuderci nella nostra individualità e misurare gli altri basandosi su noi stessi perché, così facendo, non potremo mai arrivare a comprendere l'altro, che resterà sempre qualcosa di impenetrabile.

Stein sottolinea ancora una volta l'importanza della conoscenza dell'altro per noi stessi. L'empatia, infatti, non solo ci permette di raggiungere un'autoconoscenza, grazie alla quale consideriamo noi stessi al pari degli altri corpi propri, ma apre anche la strada per un'autovalutazione. Empatizzare l'altro, infatti, mi aiuta a valutare me stesso, mi rende chiaro ciò che sono e ciò che sono in più o meno rispetto agli altri. Il vivere un valore è di per sé un valore e, se nell'incontro con l'altro mi si svelano di nuovi, questa scoperta mi illuminerà

⁶³ *Ivi*, pp. 226-227.

anche sul valore della mia persona:

«Mentre, empatizzando, ci imbattiamo in sfere di valore a noi precluse, ci rendiamo coscienti di un proprio difetto o disvalore.

Ogni afferramento di persone d'altro genere può divenire base di un raffronto di valutazione»⁶⁴.

A conclusione del percorso che ci ha condotto alla conoscenza dell'altro, Edith Stein raccoglie i fili dell'analisi e pone un ultimo quesito, lasciando i lettori con una domanda al limite dello sperimentabile: è necessaria la corporeità per giungere all'altro? Durante la trattazione, infatti, l'autrice ha dimostrato come possiamo entrare in rapporto con lo spirito altrui grazie alla mediazione del corpo. Resta da chiedersi, però, come bisogna comportarsi di fronte a casi di rapporti con spiriti privi di corporeità. Ci sono, ad esempio, essere umani che affermano di essere entrati in contatto con la divinità: si tratta di un'esperienza autentica o di illusione e inganno? È un problema d'interesse filosofico e religioso che, secondo Stein, meriterebbe di essere approfondito adeguatamente.

2.3 *Lo sviluppo psicologico dei processi empatici*

Procediamo l'analisi del fenomeno empatico passando dalla dimensione filosofica a quella psicologica. Possiamo affermare che, nella psicologia, lo studio dell'empatia è caratterizzato da due modi diversi di concettualizzarla.⁶⁵ Il primo le attribuisce una natura affettiva, in base alla quale empatizzare con qualcuno⁶⁶ significa condividere l'emozione altrui, provando lo stesso stato d'animo in modo vicario. Il fenomeno empatico è così un processo di attivazione emotiva, più o meno volontario, per alcuni addirittura innato, che porta alla partecipazione dei vissuti dell'altro. La seconda concezione dell'empatia – più vicina alla concezione

⁶⁴ *Ivi*, p. 228.

⁶⁵ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, Carocci Editore, Roma 2006, p. 10.

⁶⁶ Finora abbiamo utilizzato l'espressione, presente anche nell'opera di Stein, "empatizzare qualcuno/qualcosa", riferita all'aspetto cognitivo del fenomeno empatico. Da questo paragrafo in poi, utilizzeremo invece l'espressione "empatizzare con qualcuno/qualcosa", propria dell'aspetto affettivo e relazionale dell'empatia.

di Stein – sviluppatasi dagli anni Sessanta del Novecento in poi, concentra l'attenzione sul ruolo della cognizione: viene, quindi, identificata con la capacità di comprendere il punto di vista dell'altro, attribuendole una natura non più affettiva ma cognitiva. Seguendo questo filone, empatizzare con qualcuno significa capire i suoi pensieri e le sue intenzioni, riuscire a riconoscere le sue emozioni e a vedere la situazione dalla sua prospettiva. Ovviamente non viene negata la componente affettiva, che permette la condivisione delle emozioni, ma è ritenuta subordinata ai processi cognitivi.

Dagli anni Ottanta del Novecento si è sviluppato un nuovo approccio, nel quale la dimensione affettiva e quella cognitiva cooperano al fine di arrivare ad una risposta empatica: il soggetto empatico comprende, condivide e partecipa allo stato emotivo altrui. È un approccio che viene descritto come “modello multifattoriale o multidimensionale” dell'empatia.⁶⁷

La prima autrice, nell'ambito della letteratura psicologica, a sviluppare un modello multidimensionale dell'empatia è stata Norma Feshbach.⁶⁸ Nella sua visione, la componente affettiva e quella cognitiva si integrano per generare empatia. Nell'empatizzare, che per l'autrice significa provare l'emozione sperimentata dal soggetto che abbiamo davanti, possiamo riscontrare una totale corrispondenza affettiva ma anche, allo stesso tempo, la consapevolezza che stiamo provando l'emozione in maniera vicaria, che siamo legati all'emozione dell'altro. Feshbach, nel corso delle sue ricerche, ha dedicato un'attenzione particolare ai risvolti sociali dell'empatia, analizzando se quest'ultima fosse in grado di inibire l'aggressività e promuovere i comportamenti prosociali, migliorando di conseguenza i rapporti interpersonali. La studiosa ha inoltre elaborato specifiche modalità per misurare adeguatamente l'empatia⁶⁹ e specifici programmi per incrementare le capacità empatiche.

Feshbach ritiene che l'empatia sia costituita da tre componenti, che coincidono con altrettante abilità:

⁶⁷ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., p. 12.

⁶⁸ N. Feshbach e K. Roe, *Empathy in Six- and Seven-years-old*, in “Child Development”, 39, 1968, pp. 133-45.

⁶⁹ Si deve a Feshbach l'elaborazione del primo strumento per rilevare la risposta empatica (il FASTE, *Feshbach Affective Situation Test for Empathy*) del quale parleremo nell'ottavo paragrafo di questo capitolo.

1. la capacità di decodificare gli stati emotivi altrui;
2. la capacità di assumere il ruolo e la prospettiva di un altro (c.d. *role taking*);
3. la capacità di rispondere affettivamente alle emozioni provate da un'altra persona.

Le prime due abilità sono cognitive e rappresentano un prerequisito dell'empatia, mentre la terza è affettiva ed emotiva, ed è ciò che rende l'esperienza pienamente empatica: è possibile parlare di empatia solo e soltanto se si prova dentro di sé l'emozione che vive l'altro.⁷⁰ Secondo Feshbach, quindi, l'empatia richiede una particolare capacità: quella di mettersi nei panni dell'altro. Si tratta di una capacità cognitiva complessa, che viene acquisita durante lo sviluppo soltanto nel momento in cui diventa chiara per il bambino la distinzione tra sé e l'altro, e viene fatta propria la consapevolezza che l'altro è un individuo separato e con sentimenti propri. Per quanto riguarda l'età nella quale si manifesta questa capacità, i bambini sono in grado di assumere il ruolo e la prospettiva dell'altro e riconoscerne le emozioni, e quindi sono pronti ad empatizzare, solo dopo aver acquisito la capacità di decentramento, che avviene attorno ai sei anni.

Martin L. Hoffman⁷¹, che possiamo definire lo studioso più autorevole sull'argomento, afferma che l'empatia può essere definita in termini funzionali come «la scintilla che fa scaturire la preoccupazione umana per gli altri, la colla che rende possibile la vita sociale», mentre in termini fenomenologici come «una risposta affettiva più appropriata alla situazione di un altro che alla propria».⁷² Hoffman è meno restrittivo di Feshbach nel definire i comportamenti empatici:

⁷⁰ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., p. 31.

⁷¹ M. L. Hoffman ha definito le tappe fondamentali del suo modello negli anni Ottanta e lo ha modificato negli anni successivi, fino ad arrivare ad una versione definitiva nel 2001. Le sue opere: *Sex differences in Empathy and Related Behavior*, in "Psychological Bulletin", 84, 1977, pp. 712-22; *The Measurement of Empathy*, in C. E. Izard (ed.), 1982; *Measuring Emotions in Infant and Children*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, pp. 279-96; *Interaction of Affect and Cognition in Empathy*, in C. Izard, J. Kagan, R. Zajonc (eds.), 1984; *Emotion, Cognition and Behaviour*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984, pp. 103-31; *Empathy and Justice Motivation*, in "Motivation and Emotion", 14, 1990, pp. 151-71; *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press, New York, 2000; *Toward a Comprehensive Empathy-based Theory of Prosocial Moral Development*, in A. C. Bohart, D. J. Stipek (eds.), 2001; *Constructive and Destructive Behaviour Implications for Family, School and Society*, American Psychological Association, Washington (DC), 2001, pp. 61-86.

⁷² P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 12-13.

per lui, empatizzare non significa sperimentare esattamente ciò che vive l'altro, non è necessaria un'esatta corrispondenza, ma è sufficiente capire e condividere in modo vicario l'emozione altrui. Si tratta di tutti i processi che accompagnano la percezione dello stato emotivo di chi abbiamo di fronte e che suscitano in noi una risposta affettiva più appropriata non alla propria situazione, ma a quella altrui. Hoffman porta l'esempio di un bambino felice che, accorgendosi della tristezza dell'amico, sarà empatico se, invece di restare legato alla sua felicità, si dispiacerà per il compagno e lo raggiungerà nella sua tristezza.

Nel modello sviluppato da Hoffman, si può essere empatici fin dalle prime fasi della vita. Nelle primissime manifestazioni empatiche ha un ruolo più rilevante la componente affettiva, mentre la dimensione cognitiva è praticamente assente (ad esempio, il pianto reattivo neonatale: i neonati, sentendo il pianto di altri bambini, piangono a loro volta). Con lo sviluppo acquisirà un'importanza sempre più rilevante la componente cognitiva che, integrandosi a quella affettiva, permetterà di elaborare forme di empatia sempre più complesse. C'è, però, una terza componente presa in considerazione da Hoffman: quella motivazionale. Empatizzare con una persona in difficoltà, infatti, rappresenta una motivazione per porre in essere comportamenti di aiuto e supporto, che alleviano la sofferenza altrui. Il potere della motivazione risiede proprio nella sensazione di benessere che deriva dall'aiutare l'altro, e nel senso di colpa che scaturirebbe dal non farlo.

Mark Davis⁷³, negli anni Ottanta e Novanta, ha elaborato un modello che definisce l'empatia come «una serie di costrutti fortemente interrelati tra loro, che entrano in gioco ogniqualvolta si assiste all'esperienza emotiva di qualcuno».⁷⁴ Secondo lui, nelle prime fasi della vita, l'empatia è caratterizzata da due processi non cognitivi, ma automatici ed involontari: la reazione circolare primaria e l'imitazione motoria. La prima è una tendenza imitativa innata, come quella del neonato che piange sentendo il pianto di un altro bambino. L'imitazione motoria,

⁷³ M. H. Davis, *A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy*, in "JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology", 10, 1980, p.85; *Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 44, 1983, pp. 113-236; *Empathy. A Social Psychological Approach*, Brown & Benchmark, Madison (WI), 1994.

⁷⁴ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., p. 39.

invece, è un processo involontario di risposta alle emozioni altrui, che ci porta ad assumere la postura e l'espressione facciale di un altro soggetto.

Davis distingue tra processi cognitivi semplici e avanzati. I primi, che compaiono dal primo anno di vita e si sviluppano progressivamente nell'età prescolare, comportano una mediazione cognitiva non particolarmente sofisticata. Ne individua tre:

1. il condizionamento classico, che si ha quando una persona osserva l'espressione dell'emozione altrui e, di conseguenza, anche lei vive lo stesso stato d'animo (ad esempio, quando il bambino vede la mamma triste, prova tristezza a sua volta);
2. l'associazione diretta, che si ha quando c'è un legame tra l'espressione che osserviamo e l'emozione provata in una situazione simile nel passato (ad esempio, nel vedere un'amica felice che accarezza un cucciolo anche io sono felice perché mi ricordo di quando coccolavo il mio gattino);
3. infine abbiamo il processo di etichettamento, che si verifica quando un soggetto riceve un determinato stimolo, che in futuro basterà per evocare l'emozione collegata a una determinata situazione (ad esempio, io che ho paura dei serpenti, ascoltando un amico che racconta di aver sentito qualcosa strusciargli addosso mentre era disteso su un prato, rabbrivisco di paura anche se non ho assistito fisicamente alla scena).⁷⁵

I secondi processi cognitivi analizzati da Davis sono quelli avanzati, che iniziano con l'età scolare e si sviluppano fino alla preadolescenza. Si tratta del *role taking*, cioè la capacità di mettersi nei panni dell'altro, e dell'associazione mediata dal linguaggio, quando per vivere una determinata emozione non è necessaria l'esposizione diretta alla situazione altrui ma basta la descrizione verbale.

Recentemente, intorno agli anni Duemila, Vreeke e Van der Mark⁷⁶ hanno proposto un "modello integrativo" in cui assistiamo a un'evoluzione dell'empatia, che arriva ad interessare anche il contesto comunicativo in cui si origina ed evolve. Nella loro visione, l'empatia è una risposta comportamentale ed emotiva a

⁷⁵ *Ivi*, p. 41.

⁷⁶ G. J. Vreeke e I. L. Van Der Mark, *Empathy, an Integrative Model*, in "New Ideas in Psychology", 21, 2003, pp. 177-207.

una specifica domanda dell'altro: empatizzare con qualcuno significa capire qual è il bisogno espresso dall'altro e rispondere di conseguenza.⁷⁷ Vari fattori influiscono sul modo in cui rispondiamo ai bisogni altrui: le caratteristiche personali, il rapporto con i genitori, le caratteristiche del contesto e di chi abbiamo di fronte. Per quanto riguarda i fattori di personalità, cioè quelle caratteristiche innate che restano le stesse con il cambiare dei contesti, l'influenza che hanno sulla risposta empatica cambia a seconda che si interagisca con uno sconosciuto o con qualcuno che si conosce. I fattori relazionali dipendono, invece, dalle situazioni che abbiamo affrontato in passato. Ovviamente, un ruolo particolarmente importante è ricoperto dalla relazione tra il genitore e il bambino: se i genitori, nel crescere ed educare i figli, sono stati a loro volta empatici e si sono curati delle persone in difficoltà, «allora i bambini percepiranno il legame con i genitori come sicuro, si apriranno con fiducia al mondo e saranno più empatici con gli altri»⁷⁸.

Secondo gli autori, nel momento in cui viene percepito lo stato d'animo altrui, ci sono due sistemi di controllo che ci permettono di scegliere se aiutare l'altro oppure evitarlo: il sistema di giudizio e il sistema di regolazione delle emozioni. Il primo ci permette di interrogarci sul ruolo e sulle responsabilità che abbiamo o che potremmo avere in determinate situazioni sociali (ad esempio, se per strada notiamo un bambino che piange da solo, ci domandiamo se ci sia qualcuno nelle vicinanze che possa aiutarlo, come un genitore; in caso di risposta negativa diventa nostra responsabilità farlo). Il sistema di regolazione delle emozioni, invece, serve per gestire la capacità di controllare i propri stati d'animo. In alcuni casi, quando proviamo l'emozione dell'altro, può capitare di non saperla gestire o non sapere come reagire. Infatti, solo se riusciamo a gestire le nostre emozioni e il nostro vissuto siamo in grado di empatizzare aiutando l'altro in difficoltà.⁷⁹

Concludendo, possiamo affermare che il modello di Vreeke e Van der Mark ci offre una visione dell'empatia chiara e completa: quando empatizziamo con qualcuno, cerchiamo di capire il bisogno altrui utilizzando il nostro carattere

⁷⁷ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., p. 14.

⁷⁸ *Ivi*, p. 47.

⁷⁹ *Ivi*, pp. 47-48.

(fattori di personalità) e il nostro passato (fattori relazionali); ci chiediamo se aiutarlo è una nostra responsabilità (sistema di giudizio) e se siamo emotivamente in grado di farlo (sistema di regolazione delle emozioni). Se la risposta è negativa evitiamo la situazione, se invece è positiva accogliamo il suo bisogno con empatia. A questo punto, entra in gioco il contesto comunicativo. Quella che abbiamo di fronte, infatti, è una persona con il suo carattere, il suo vissuto, le sue emozioni, che può reagire in vari modi alla nostra empatia. Se riusciamo ad aiutarlo, sappiamo che potremo utilizzare lo stesso comportamento in eventuali situazioni future, se invece il nostro aiuto non è efficace utilizzeremo questa esperienza per modificare, in futuro, la nostra risposta empatica.⁸⁰

2.3.1 *Neuroni specchio ed empatia*

Tra gli studi che hanno caratterizzato l'analisi dell'empatia durante il Novecento, soffermiamo la nostra attenzione su una scoperta scientifica avvenuta in Italia negli anni Novanta. L'indagine sul fenomeno empatico, infatti, ha vissuto una svolta cruciale quando un gruppo di ricerca del Dipartimento di Neuroscienze dell'Università di Parma ha svolto un esperimento sul funzionamento cerebrale dei macachi. Il team di ricercatori, con a capo il neuroscienziato Giacomo Rizzolatti, ha individuato nel cervello di questi primati un gruppo di neuroni collocati nell'area F5, cioè nella corteccia ventrale premotoria. Durante l'esperimento, questi neuroni si attivavano in occasione di specifici movimenti della mano o della bocca, quando i macachi eseguivano una determinata azione (come afferrare un oggetto). L'équipe ha però notato, in modo del tutto casuale, che mentre uno dei ricercatori prendeva una banana da un cesto di frutta, i neuroni della scimmia iniziavano a scaricare degli impulsi elettrici, anche se non era l'animale stesso a compiere il movimento. Gli scienziati hanno provato a dare una spiegazione a questo fenomeno, individuando nella regione F5 un altro gruppo di neuroni: i neuroni specchio (*mirror neurons*).

⁸⁰ Ivi, pp. 49-50.

Come affermano, a tal proposito, Albiero e Matricardi:

«Il nucleo centrale di questa scoperta starebbe nel fatto che, nel momento in cui si è testimoni di un'azione, si mette in moto quello stesso sistema neurale che si attiva mentre la si esegue; l'osservatore, quindi, comprenderebbe le azioni degli altri perché le “mima” dentro di sé e, automaticamente, le esperisce»⁸¹.

Ricerche più approfondite hanno confermato il legame tra la comprensione delle azioni e l'attivazione motoria dell'osservatore. Nuovi esperimenti sull'area F5 hanno evidenziato, infatti, che i neuroni specchio sono coinvolti nell'attribuzione di significato anche ad azioni di cui si può solo supporre la finalità, ma in cui non si ha accesso alle informazioni visive che di solito attivano questi tipi di neuroni. Per dimostrarlo, sono state applicate due varianti all'esperimento in cui una scimmia vedeva un suo simile afferrare un oggetto. Inizialmente, è stato nascosto il momento in cui uno dei macachi afferra l'oggetto, facendo avvenire l'azione dietro uno schermo, e lasciando all'altra scimmia soltanto la consapevolezza che il gesto stava per compiersi e che dietro lo schermo ci fosse un qualcosa da afferrare. In questo caso, i risultati hanno mostrato che si attivavano più della metà dei neuroni specchio. In un secondo momento, è stato sostituito il gesto di afferrare un oggetto con un'altra azione che potesse essere facilmente associata ad un suono (ad esempio, schiacciare una nocciolina). Si è così notato che il 15% dei neuroni specchio si attivavano anche quando era disponibile solo l'informazione uditiva e non anche quella visiva. Questi tipi di neuroni sono stati denominati *audio-visual mirror neurons*, e si attivano indipendentemente dal fatto che l'azione possa essere udita o vista.⁸²

Nuove ricerche, effettuate nel 1995 sempre dal team di Rizzolatti, hanno dimostrato l'esistenza nell'uomo di un sistema di neuroni specchio molto simile a quello dei macachi, rappresentando una svolta unica nello studio dell'empatia. Durante questi esperimenti è stato rilevato che i neuroni specchio presenti nel cervello degli umani, rispetto a quelli delle scimmie, rispondono in modo più intenso a un ventaglio di azioni più ampio. È il caso delle azioni intransitive, che

⁸¹ *Ivi*, p. 25.

⁸² *Ivi*, p. 26.

non coinvolgono un oggetto concreto ma hanno comunque una valenza comunicativa (ad esempio, mimare dei gesti o scandire silenziosamente delle parole). Ebbene, i ricercatori hanno notato che, mentre nei macachi che assistono ad azioni intransitive si attiva solo una piccola parte dei neuroni specchio, negli umani si attivano in misura identica a quando loro assistono ad azioni transitive legate ad un oggetto.⁸³ Dimostrato che i neuroni specchio sono coinvolti nella comprensione delle azioni, i ricercatori si sono poi chiesti se lo fossero anche nella comprensione e nella condivisione degli stati emotivi altrui. A tale scopo, il gruppo di ricerca dell'Università di Parma ha osservato una persona mentre sperimenta prima il disgusto e poi il dolore di un altro, ed ha riscontrato come in questi casi si attiva lo stesso sistema neurale di quando la persona vive sulla propria pelle quella determinata emozione.⁸⁴

Si tratta di ricerche che hanno avuto un impatto cruciale nello studio dell'empatia perché hanno dimostrato l'esistenza di un sistema di neuroni che ci aiuta a capire non solo le azioni degli altri, attivandosi come se fossimo noi stessi a compiere quelle azioni, ma anche i loro sentimenti, come se fossimo noi a viverli. Si tratta di una capacità con un potenziale estremamente importante nel contesto delle interazioni sociali. Questi esperimenti portano a conseguenze di cui ogni teoria dell'empatia deve tenere conto. In particolare, un componente del team di Parma che ha sviluppato le conseguenze, scientifiche e filosofiche, di queste scoperte è Vittorio Gallese, che ha notato come i neuroni specchio confermino le teorie di pensatori come Husserl o Stein. In particolare, Gallese osserva che i neuroni specchio hanno confermato l'idea di un corpo vivo, che ci permette di vivere un'azione o un'esperienza estranea. Si parla, in questo caso, di "simulazione incarnata", fenomeno che spiega scientificamente il fatto che, come aveva notato Stein, nel vedere una mano che preme sul tavolo si acquisisce immediatamente la consapevolezza di avere di fronte un corpo fisico diverso da un oggetto, in quanto dotato di sensibilità. Non stiamo, però, parlando ancora di empatia: i neuroni specchio, per quanto siano importanti, conoscono reazioni chimiche ed impulsi elettrici, ma non empatizzano, non ci dicono niente sul vissuto, i sentimenti e le intenzioni dell'interlocutore. L'indagine, infatti, non deve

⁸³ *Ivi*, p. 27.

⁸⁴ *Ibid.*

limitarsi al sistema neurale, ma quest'ultimo deve essere inserito all'interno delle relazioni interpersonali.

2.4 *L'empatia dall'infanzia all'età adulta*

Alla luce di quanto detto finora a proposito dello sviluppo dell'empatia, se è vero che una qualche predisposizione all'empatia risulta innata negli individui, anche se a diversi livelli di intensità, allora risulta fondamentale promuoverne lo sviluppo fin dalla prima infanzia e per tutto l'arco della vita.

Ritenendo, quindi, cruciale lo sviluppo di questa capacità fin dai primi anni di vita, è giusto chiamare in causa gli attori che, più di altri, potrebbero rivestire un ruolo importante in questo percorso: i genitori, quelle figure di attaccamento fondamentali nel condizionare profondamente i figli, e gli educatori, quei professionisti che entrano in contatto con i bambini sin dalla primissima età e che, con questi, trascorrono una significativa quantità di tempo. Proprio come i genitori, anche questa figura professionale è chiamata, oggi, a riconoscere il proprio ruolo educativo e la propria responsabilità nel promuovere lo sviluppo emotivo, e non solo cognitivo, dei bambini o degli adolescenti di cui si prendono cura e che dovranno accompagnare nel percorso di crescita, mirando al loro bene, alla loro massima autonomia e libertà interiore. Un percorso di crescita che permetterà ai bambini di sviluppare quelle capacità empatiche grazie alle quali diventeranno adulti dotati di abilità relazionali e di gestione delle emozioni. Gestire adeguatamente la propria emozionalità, infatti, permette di esprimere i propri vissuti in maniera appropriata, pertinente ed efficace. Prendersi del tempo per sintonizzarsi emotivamente con l'interlocutore e mettersi nei suoi panni, non solo arricchisce la nostra esperienza personale e ci permette di comunicare in maniera più efficace, ma ci consente anche di accettare in modo costruttivo la diversità.

Obiettivo dei prossimi paragrafi è, quindi, sostenere l'importanza dell'esercizio delle capacità empatiche nella relazione educativa, lì dove al bambino o all'adolescente è permesso di osservare, comprendere e fare esperienza del significato di un agire empatico, grazie all'esempio fornito dall'adulto.

L'esempio degli adulti sarà fondamentale anche in tutte quelle situazioni in cui i bambini saranno portati ad affrontare diversità o disagio. Nei prossimi paragrafi, con lo scopo di capire come insegnanti e alunni possano trovare insieme il miglior modo di vivere e condividere la classe, affronteremo dunque alcune situazioni specifiche in cui l'empatia può essere rafforzata.

2.4.1 *L'empatia e il concetto di sé*

Grazie all'analisi che abbiamo fatto dell'empatia, è ormai chiaro che per essere empatici occorrono buone abilità sociali, affettive e relazionali che, integrandosi, permettono di avere un approccio attento e comprensivo nei rapporti con l'altro. Una persona empatica dovrebbe, quindi, avere una buona competenza sociale, essere aperta nelle relazioni e saper tollerare e gestire il carico emozionale che deriva dal condividere le emozioni altrui. Se empatica, una persona è positiva, è in grado di fronteggiare situazioni emotivamente impegnative e cogliere attentamente le difficoltà altrui. Arrivati a queste consapevolezza, viene però da chiedersi: come percepisce se stessa una persona empatica? Qual è il concetto che ha di sé?

Precisiamo, innanzitutto, che per "concetto di sé" s'intende la rappresentazione che un individuo ha di se stesso.⁸⁵ Si tratta di un concetto multidimensionale perché cambia a seconda dei contesti a cui si fa riferimento: ad esempio, una persona può considerarsi molto competente in ambito lavorativo, ma scarsa nelle relazioni interpersonali. Inoltre, la valutazione di sé non può restare immutata nell'arco di tutta la vita perché si tratta di un concetto che si evolve nel tempo, attraverso l'interazione continua con il mondo che ci circonda. La rappresentazione che l'individuo ha di se stesso dipende dai propri successi, dai propri fallimenti e dalle persone con cui si relaziona all'interno dei diversi contesti che compongono la sua vita. Questo non significa che l'individuo dipenda completamente dal giudizio altrui, ma che il concetto di sé si sviluppa attraverso l'interazione con l'ambiente e le persone che ne fanno parte: l'individuo agisce sull'ambiente e l'ambiente, a sua volta, influenza l'individuo. Se, quindi, il

⁸⁵ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 79-81.

concetto di sé dipende così tanto dal contesto in cui si vive e si cresce, che ruolo ha in tutto questo l'empatia che ci viene dimostrata dagli altri?

Alcuni studiosi hanno dimostrato l'importanza della relazione tra madre e bambino nello sviluppo del concetto di sé, altri invece hanno dimostrato, più specificatamente, l'esistenza di una correlazione positiva tra l'empatia della madre e lo sviluppo di un buon concetto di sé del figlio.⁸⁶ Infine, è stato dimostrato che lo sviluppo di un concetto di sé positivo è facilitato dal fatto di vivere in un contesto caratterizzato da empatia, accettazione e supporto.⁸⁷ Capiamo, quindi, che per sviluppare una valutazione positiva di se stessi è fondamentale crescere in un ambiente in cui le persone percepiscono i nostri vissuti emotivi, in cui ci sentiamo capiti e accolti.

Resta da chiarire, adesso, se il fatto di avere un concetto positivo di sé possa, a sua volta, facilitare il compimento di atti empatici. Si tratta di un quesito al quale, ad oggi, non è facile rispondere perché è un problema poco affrontato dagli studiosi e perché i risultati dei pochi studi condotti sull'argomento sono controversi. Alcuni studi sembrano dimostrare che lo sviluppo di un concetto di sé positivo può incentivare la messa in atto di comportamenti empatici: l'aver una buona valutazione di sé permette ai bambini di non sentirsi minacciati dagli stati d'animo altrui e di essere, quindi, più capaci nel dimostrare empatia verso l'altro e nel provare ad alleviare la sofferenza altrui.⁸⁸ Altri studiosi, invece, affermano che

⁸⁶ Facciamo riferimento, rispettivamente, agli studi di Bowlby del 1982 e di Crosby del 2002. J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*, Boringhieri, Torino, 1982 (ed. or. 1969). L. Crosby, *The Relation of Maternal Empathic Accuracy to the Development of Self Concept*, in "Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering", vol. 62 (7-B), February 2002, p. 3374.

⁸⁷ Dimostrato dagli studi di Howe nel 1980. F. C. Howe, *Self-Concept*, in "Child Study Journal", n. monogr., 1980, pp. 1-51.

⁸⁸ Barnett, Thompson e Pfeifer, nel 1985, hanno mostrato che i bambini che si percepiscono come competenti nell'aiutare gli altri sembrano essere più inclini ad empatizzare con i compagni in difficoltà. M. A. Barnett, M. A. Thompson, J. R. Pfeifer, *Perceived Competence to Help and the Arousal of Empathy*, in "The Journal of Social Psychology", 125 (5), 1985, pp. 679-80.

Anche Baer, nel 2001, nota che i bambini più empatici sono quelli che, più degli altri, percepiscono la presenza di disturbi emozionali nei compagni. L. Baer, *Children's Perceptions of Their Emotionally Disturbed Peers: Contributing factors*, in "Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering", 61 (8-B), March 2001, p. 4389.

Infine, Albiero, Marzaccan e Marzari, nel 2004, attraverso uno studio condotto su 44 preadolescenti di circa 13 anni, rilevano che i ragazzi con una buona capacità empatica hanno anche un miglior concetto di sé nella sfera delle relazioni interpersonali e delle relazioni intime. P. Albiero, E. Marzaccan e E. Marzari, *Autovalutazione della responsività empatica e percezione del sé in adolescenti*, manoscritto non pubblicato; citato in P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., p. 82.

è vero che i soggetti empatici dimostrano un concetto di sé positivo per quanto riguarda le abilità interpersonali ma, allo stesso tempo, ritengono di essere incapaci in altri aspetti: ad esempio, si percepiscono bravi nello stabilire relazioni sociali, ma si sentono impopolari tra i compagni e manifestano insicurezza di fronte alle situazioni da affrontare.⁸⁹ Dunque, essere empatici con gli altri da un lato consente di avere una vita relazionale ricca e soddisfacente, ma dall'altro significa essere continuamente esposti a vissuti emotivi intensi. A lungo andare, questo continuo coinvolgimento può portare ad una sorta di instabilità emotiva, di ansia e di insicurezza che creano un'immagine non positiva di se stessi e rendono difficile affrontare le situazioni.⁹⁰

2.5 *L'empatia nello sviluppo atipico*

Immaginiamo il cortile di una scuola, in una mattina di sole: tutti i bambini giocano a rincorrersi, mentre uno – affetto da autismo – resta da solo, in un angolo, a giocare con la sabbia. A quale causa possiamo attribuire questo comportamento? Qual è la lacuna che non permette a quel bambino di coinvolgere i compagni nei suoi giochi? Come può l'insegnante capire se le capacità empatiche che sta provando a far sbocciare nei suoi studenti potranno svilupparsi anche in quel bambino? E come può, nel percorso dell'educazione affettiva, conoscere le sue difficoltà e i suoi punti di forza?

La maggior parte degli studi si occupa dell'empatia nei bambini con sviluppo tipico, mentre abbiamo ancora poche informazioni per quanto riguarda l'empatia nello sviluppo atipico. In particolare, prendiamo in considerazione due casi specifici: i bambini con autismo e i bambini con sindrome di Down.⁹¹

Per affrontare l'argomento, dobbiamo premettere e ricordare che, nel fenomeno empatico, entrano in gioco tre aspetti fondamentali: la dimensione affettiva, la dimensione cognitiva e l'entrare in relazione con l'altro, scoprendo il

⁸⁹ Risultati dello studio condotto nel 1998 da Bonino, Lo Coco e Tani su 478 bambini di quarta e quinta elementare. S. Bonino, A. Lo Coco e F. Tani, *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze, 1998.

⁹⁰ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 81-82.

⁹¹ Parlando di autismo facciamo riferimento alla forma di autismo ad alto funzionamento, nella quale non viene riscontrato nessun tipo di ritardo mentale.

suo mondo e coinvolgendolo nel nostro. Ebbene, se osserviamo le aree dello sviluppo che sono compromesse dalle due patologie che abbiamo preso in considerazione, notiamo come queste siano quasi speculari agli aspetti fondamentali dell'empatia. Infatti, la sfera più problematica per i bambini con sindrome di Down è quella cognitiva, mentre quella più difficoltosa per i bambini autistici è quella affettiva. Per quanto riguarda la terza componente, cioè la capacità di relazionarsi con gli altri, i bambini con sindrome di Down ricercano spesso il contatto fisico con chi li circonda e riescono ad instaurare legami affettivi profondi, mentre i bambini autistici di solito allontanano l'altro e rifiutano di legarsi al prossimo.⁹²

Analizzate le difficoltà in relazione agli aspetti determinanti dell'empatia, è interessante provare a capire come quest'ultima riesca a trovare spazio nello sviluppo dei bambini. Recenti studi, infatti, hanno indagato le capacità empatiche nei bambini con sviluppo atipico. Ci sono ricerche degli inizi degli anni Duemila⁹³ che evidenziano come i bambini Down riescono ad instaurare legami positivi con gli altri, prestano attenzione alle loro espressioni facciali, sono capaci di riconoscere le emozioni altrui e tentano di confortare l'altro se lo vedono in difficoltà. Gli esperimenti compiuti nell'ambito di queste ricerche dimostrano che i bambini con sindrome di Down sono più attenti alle emozioni positive o negative degli altri, ma le lacune cognitive spesso non permettono loro di collegare facilmente queste emozioni a un evento esterno e, di conseguenza, modulare il loro comportamento. È inoltre difficile prevedere come possa cambiare la qualità delle risposte empatiche in funzione dell'età. Infatti, gli esperimenti hanno dimostrato che a tre anni i bambini Down sono in grado di riconoscere correttamente alcune emozioni fondamentali (come gioia, tristezza e rabbia), ponendo in essere una prestazione paragonabile a quella dei bambini con sviluppo tipico. Lo stesso esperimento è stato ripetuto con bambini di quattro anni, e qui è emerso il divario tra le due tipologie di soggetti: tra i tre e quattro anni, infatti, i bambini con sviluppo tipico hanno acquisito processi cognitivi elaborati (come la capacità di immaginare se stessi e gli altri in situazioni

⁹² P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., p. 50.

⁹³ C. Kasari, S. F. N. Freeman e W. Bass, *Empathy and Response to Distress in Children with Down Syndrome*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 44, 2003, pp. 424-31.

ipotetiche), mentre i bambini con sindrome di Down registrano addirittura un'involuzione delle capacità cognitive. Si tratta di una regressione dello sviluppo cognitivo, di cui non è nota la causa, che si ferma definitivamente quando il bambino, tra i sette e i dodici anni, raggiunge una fase di stallo.⁹⁴

Come abbiamo già anticipato, la sfera difficoltosa per i bambini autistici è invece quella affettiva. Si tratta di bambini che, spesso, sono poco espressivi nel volto, evitano lo sguardo diretto e hanno una postura rigida. Di solito, i più piccoli non sono interessati a fare amicizia e quelli più grandi, anche nell'eventualità in cui abbiano un interesse maggiore, spesso non sono in grado di capire e padroneggiare le regole sociali che caratterizzano le relazioni. Difficilmente condividono i loro stati d'animo e tendono a non partecipare a giochi di gruppo, preferendo attività solitarie che prevedono i compagni soltanto come aiuti esterni. A queste difficoltà relazionali spesso si aggiungono disturbi del linguaggio e modalità di comportamento ripetitive e meccaniche. I bambini autistici difficilmente si rendono conto dei bisogni o del malessere altrui.⁹⁵ Detto questo, viene da chiedersi come essi possano reagire in una situazione che favorisce uno scambio empatico. La risposta a questo quesito dipende dal contesto in cui il bambino si trova e dalle circostanze che favoriscono l'empatia. Sono stati condotti dei test⁹⁶ durante i quali uno sperimentatore finge di farsi male sbattendo contro una superficie e, di conseguenza, inizia a lamentarsi. Osservando questa reazione, i bambini autistici prestano poca attenzione all'espressione dell'adulto sofferente e dimostrano meno coinvolgimento empatico rispetto ai bambini con sviluppo tipico; addirittura il 43% dei bambini autistici non risponde in nessun modo a questa visione.⁹⁷ Nel corso dello stesso esperimento, l'adulto finge di aver perso un oggetto a lui caro, posizionato in modo tale che possa essere visto dal bambino e non dallo sperimentatore. L'adulto lamenta il suo malessere e successivamente, se il bambino non reagisce, chiede esplicitamente di essere aiutato. Di fronte a ciò,

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 53-54.

⁹⁶ Facciamo riferimento a uno studio di Bacon e collaboratori del 1998, condotto su un campione di 148 bambini di età prescolare; tra questi 18 avevano uno sviluppo tipico, 26 erano autistici, mentre i restanti da altri disturbi come autismo a basso funzionamento, ritardo mentale e disturbi del linguaggio. A. L. Bacon *et al.*, *The Response of Autistic Children to the Distress of Others*, in "Journal of Autism and Development Disorders", 28, n. 2, 1998, pp. 129-42.

⁹⁷ Approfondiremo più avanti, nell'ottavo paragrafo di questo capitolo, i diversi modi di misurazione dell'empatia.

i bambini autistici compiono meno atti empatici spontanei rispetto agli altri: molto raramente aiutano l'adulto di loro spontanea volontà, ma se gli viene richiesto esplicitamente di solito rispondono e si attivano.

È stato condotto un altro esperimento durante il quale i bambini autistici hanno ottenuto risultati decisamente migliori, grazie anche a un diverso contesto che non prevedeva nessuna restrizione temporale, nessuna pressione delle condizioni ambientali e nessun contatto diretto con l'altro.⁹⁸ Queste condizioni hanno permesso ai bambini autistici di portare esempi dei loro stati d'animo, di riconoscere in alcuni casi le emozioni altrui e di rispondervi empaticamente. Nonostante questo importante traguardo, i risultati ottenuti continuano a dimostrare il divario tra le capacità empatiche dei bambini con sviluppo tipico rispetto a quelli con sviluppo atipico.

2.6 *L'empatia culturale ed etnoculturale*

In ambito educativo, è altresì importante tenere conto dei fattori culturali. Infatti, negli ultimi decenni, nel nostro Paese, abbiamo assistito a un rapido aumento di persone di diversa provenienza. Siamo stati testimoni del cambiamento del nostro territorio, che è diventato sempre più multiculturale, e si tratta di una trasformazione che è destinata a durare nel tempo, diventando una caratteristica stabile e strutturale, che inevitabilmente coinvolge anche l'ambiente scolastico. Il fatto che, in questo momento, in Italia coabitino persone con culture diverse ha portato a delle conseguenze nella società e, purtroppo, a volte questo è stato causa di conflitti. Poiché, in futuro, le minoranze etniche avranno un peso numerico e sociale sempre maggiore, è necessario capire come integrarsi e come valorizzare le reciproche differenze. In questa necessità di pacifica convivenza, necessaria soprattutto in ambito educativo, potrebbe fare la differenza proprio l'empatia, entrando in gioco come un prezioso mediatore per la prevenzione dei conflitti e per l'integrazione delle diversità culturali.⁹⁹

⁹⁸ Ci riferiamo all'esperimento di Yrmiya e collaboratori del 1992, che utilizzano uno strumento di misurazione empatica che si basa sui resoconti verbali dei bambini (una versione del FASTE, che analizzeremo nell'ottavo paragrafo di questo capitolo). N. Yrmiya *et al.*, *Empathy and Cognition in High Functioning Children with Autism*, in "Child Development", 63, 1, 1992, pp. 150-60.

⁹⁹ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 94-95.

Soltanto a cavallo tra gli anni Novanta e il Duemila, dopo anni passati a studiare l'empatia in senso "generale", gli studiosi hanno spostato la loro attenzione sulle forme che il fenomeno empatico può assumere in specifici contesti (scolastici, lavorativi, organizzativi, etnici e culturali) e sulle relazioni che si instaurano all'interno di essi. Grazie al ruolo fondamentale che l'empatia riveste nel modellare le relazioni e le condotte sociali, alcuni studiosi¹⁰⁰ hanno iniziato a vederla come una possibile via per migliorare i complessi rapporti interpersonali che caratterizzano una società multietnica come la nostra. Siamo arrivati così a definire particolari forme del sentire, come l'empatia culturale e quella etnoculturale. La prima riguarda l'apertura e l'accettazione di modi di fare e di abitudini estranee, che appartengono a una cultura diversa dalla propria. Se, invece, l'empatia è rivolta a persone che non solo appartengono a una cultura diversa dalla propria, ma anche ad etnie diverse si parla di empatia etnoculturale. In queste tipologie di empatia ritroviamo le stesse caratteristiche finora analizzate (la componente affettiva e quella cognitiva) ma, oltre a queste, riveste un ruolo cruciale la componente comunicativa. Si tratta della capacità di essere informati sugli attuali eventi politici e sociali, di vedere e accettare le differenze tra la nostra cultura e quella altrui, di comunicare agli altri non solo i nostri sentimenti, ma anche la comprensione verso un mondo che ci è estraneo.¹⁰¹

Un ostacolo che il fenomeno empatico deve superare per arrivare a una convivenza multietnica è il pregiudizio. Ma può il potere dell'empatia prevalere su qualcosa di così radicato come il pregiudizio? Non consideriamo, in questo caso, i pregiudizi con contenuto positivo, quelle innocenti simpatie che ci fanno parteggiare per tutto ciò che ci piace senza nemmeno conoscerlo realmente, e concentriamoci invece sui pregiudizi negativi. Con questo termine s'intende un pensiero infondato, con contenuto negativo, rivolto a un gruppo sociale con specifiche caratteristiche. La diffusione di pregiudizi, soprattutto se portano a discriminazioni nei confronti delle minoranze, può diventare un ingombrante problema sociale. La gravità di questa diffusione è aumentata dal fatto che, negli

¹⁰⁰ T. Vescio, G. B. Sechrist e M. P. Paolucci, *Perspective Taking and Prejudice Reduction: The Mediation Role of Empathy Arousal and Situation Attributions*, in "European Journal of Social Psychology", 33, 2003, pp. 455-72.

¹⁰¹ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 15.

ultimi anni, alle tradizionali forme di pregiudizio diretto se ne sono affiancate altre più velate, sottili, spesso nascoste da razionalizzazioni complesse che fanno credere all'individuo, in realtà pieno di pregiudizi, di essere addirittura una persona con idee liberali ed ugualitarie. La prima di queste forme è il pregiudizio manifesto: è diretto, plateale, è proprio di chi si dichiara apertamente contrario all'integrazione. La conseguenza di questo tipo di pregiudizio è una chiusura categorica verso qualsiasi relazione con persone che sono percepite come appartenenti a etnie diverse dalla propria. La seconda forma è il pregiudizio latente, che viene dichiarato attraverso modalità comunicative che sono socialmente accettate, che apparentemente sembrano non nascondere una chiusura. Esempi ne sono la difesa dei valori tradizionali della "propria cultura" o il sottolineare le differenze tra la "propria etnia" e le altre.¹⁰²

Che ruolo può avere l'empatia in tutto questo? L'empatia, con le sue componenti affettive e cognitive, potrebbe ridurre i pregiudizi verso gli altri, facilitando l'accettazione e l'integrazione. Grazie all'empatia, potremmo sentirci meno diversi e meno distanti dagli altri, che non sarebbero più visti come una minaccia. Gioca un ruolo particolarmente rilevante nella riduzione del pregiudizio, e in generale nella riduzione delle condotte antisociali sperimentate durante l'adolescenza e la tarda adolescenza, la dimensione cognitiva dell'empatia, grazie alla quale possiamo assumere la prospettiva e il ruolo dell'altro. È stato dimostrato che c'è una forte correlazione negativa tra la capacità di empatia verso gli stranieri e la presenza di pregiudizi, sottili o manifesti, nei loro confronti.¹⁰³ Le persone che provano empatia etnoculturale verso gli altri condividono la loro frustrazione e la loro rabbia quando vengono discriminati, si sforzano di capire i disagi che derivano dall'essere stranieri e provano ad

¹⁰² Nell'elencare le forme di pregiudizio ci riferiamo ai risultati degli studi condotti da Pettigrew e Meertens nel 1995; per misurare la presenza di pregiudizio interetnico latente e manifesto, gli autori hanno creato un questionario di autovalutazione, che oggi è largamente utilizzato nella letteratura psicologica. T. F. Pettigrew e R. W. Meertens, *Subtle and Blatant Prejudice in Western Europe*, in "European Journal of Social Psychology", 25, 1995, pp. 57-75.

¹⁰³ Facciamo riferimento ai risultati degli studi di Albiero, Bragaglia e Matricardi del 2005, che hanno chiarito se alti livelli di empatia etnoculturale potessero essere predittivi di bassi livelli di pregiudizio interetnico in un gruppo di 124 adolescenti. P. Albiero, M. Bragaglia e G. Matricardi, *L'empatia etnoculturale e la sua relazione con il pregiudizio nell'adolescenza: contributo alla validazione italiana della Scale of Ethnocultural Empathy - SEE*, Università degli studi di Padova, Padova, 2005.

accogliere le tradizioni culturali diverse dalla propria. Altri studi¹⁰⁴ hanno dimostrato che, attraverso tecniche e programmi educativi multiculturali che hanno come scopo il miglioramento delle capacità empatiche, è possibile ridurre i livelli di pregiudizio.

2.7 *L'empatia e l'aggressività*

Un fenomeno che, nel mondo dell'educazione, i docenti di qualsiasi ordine e grado non possono permettersi di sottovalutare è quello del bullismo. Si tratta di un fenomeno che può creare gravi problemi sia per il singolo che lo subisce sia per la classe intera, che vivrebbe in un clima sfavorevole all'apprendimento. Spostiamo, quindi, l'attenzione da quelle che sono le caratteristiche personali dell'individuo, che sono influenzate e che influenzano le risposte empatiche, al ruolo che l'empatia può avere all'interno delle relazioni interpersonali, in particolare in presenza di comportamenti aggressivi.

Per molto tempo, nella letteratura, il comportamento aggressivo è stato considerato come unidimensionale, come se fosse un fenomeno unitario. Ultimamente, invece, gli studiosi hanno iniziato a puntualizzare che, in realtà, le manifestazioni aggressive sono molto più complesse rispetto a come sono state descritte nel corso degli anni. Possiamo distinguere, ad esempio, l'aggressività ludica, che caratterizza una partita di calcio, dall'aggressività reattiva che entra in gioco quando si reagisce all'attacco di un altro. Nel corso di questo paragrafo, prenderemo in considerazione quelle forme di aggressività che rappresentano vere e proprie fasi di sviluppo e che compaiono, a volte coesistono, nell'arco dell'infanzia e dell'adolescenza.

¹⁰⁴ Gli studi di Stephan e Finlay del 1999, che discutono il ruolo dell'empatia nelle relazioni tra gruppi etnici e la sua funzione nel promuovere condotte sociali positive. W. G. Stephan e K. A. Finlay, *The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations*, in "Journal of Social Issue", 55, 1999, pp. 729-43.

Possiamo individuare tre forme fondamentali di aggressività.¹⁰⁵ La prima a comparire nell'infanzia è l'aggressività fisica diretta perché è l'unica che è possibile manifestare quando il linguaggio non è sufficientemente sviluppato per esprimere la rabbia nei confronti degli altri. Si tratta di manifestazioni evidenti e facilmente leggibili: picchiare o spingere qualcuno, lanciargli contro oggetti, fare del male intenzionalmente durante un gioco, ecc. Ovviamente, anche se si tratta della forma di aggressività maggiormente presente nelle prime fasi della vita, si può manifestare anche più avanti nel tempo, nelle fasi evolutive più mature. La seconda forma di aggressività è quella verbale diretta, che si aggiunge a quella fisica quando il bambino acquisisce una buona padronanza del linguaggio. Anche questa è una manifestazione facile da leggere, com'è facile percepire che dietro le parole utilizzate si nasconde l'intenzionalità di ferire l'altro: insultare qualcuno, ridicolizzarlo, attribuire soprannomi sgradevoli sono soltanto alcuni degli esempi. Infine, l'ultima forma di aggressività è quella indiretta, che viene messa in atto quando il bambino acquisisce abilità sociali sofisticate, che gli permettono di manipolare l'ambiente e gli altri per danneggiare la persona sulla quale vuole sfogare la sua aggressività. Si tratta della modalità più subdola, meno leggibile e meno comprensibile da parte della vittima, mentre richiede maggiori risorse da parte di chi vuole aggredire: ne sono esempi lo stringere amicizia con un compagno per infastidirne un altro, consigliare a qualcuno di evitare ed escludere una determinata persona, diffondere voci infondate sul conto di qualcuno, ecc.

Si tratta di manifestazioni aggressive che cambiano e si trasformano nel corso del tempo, seguendo lo sviluppo dei soggetti coinvolti. Gli studiosi, però, hanno evidenziato che un'altra componente importante che differenzia le forme di aggressività è il genere della persona che le mette in atto. Per molto tempo, questo ha portato gli studiosi a credere, sbagliandosi, che i maschi fossero generalmente più aggressivi delle femmine. In realtà, studi recenti hanno dimostrato che la differenza non è quantitativa: l'aggressività tra maschi e femmine è

¹⁰⁵ Queste forme di aggressività sono quelle descritte dal modello degli studiosi Björkqvist, Lagerspets e Kaukiainen, sviluppato nel 1992, che ha la particolarità di considerare le varie forme di aggressività contestualizzandole in un'ottica evolutiva. K. Björkqvist, K. M. J. Lagerspets e A. Kaukiainen, *Do Girls Manipulate and Boys Fight? Development Trends in regard to the Direct and Indirect Aggression*, in "Aggressive Behavior", 18, 1992, pp. 117-27.

semplicemente espressa attraverso modalità diverse.¹⁰⁶ I risultati degli esperimenti condotti hanno mostrato che le ragazze di 11 e 15 anni tendono a mettere in atto forme di aggressione indiretta, mentre i maschi coetanei usano quella diretta. Inoltre, quando le ragazze decidono di utilizzare l'aggressività diretta, prediligono quella verbale a quella fisica, che invece viene usata prevalentemente dai maschi. Le differenze di genere nel mostrare l'aggressività sono dovute a diversi fattori. Ad esempio, questa differenza può dipendere da un aspetto fisico: i maschi sono solitamente più forti fisicamente rispetto alle femmine e, di conseguenza, per loro è più facile ricorrere all'aggressività fisica diretta. Un altro fattore può essere il livello di sviluppo cognitivo: le femmine, infatti, apprendono più velocemente, rispetto ai coetanei maschi, quelle abilità cognitive che permettono loro di avere una prospettiva dell'altro e che sono necessarie per esprimere l'aggressività in modo indiretto. Infine, è diversa anche la struttura dei gruppi di amici: mentre i maschi di solito creano gruppi numerosi in cui i legami sono molto stretti, le femmine prediligono gruppi di amicizie più esclusivi, in cui discutono delle relazioni e della propria emotività. Quest'ultimo è un modo di vivere l'amicizia che può creare facilmente strategie aggressive manipolative.

Vediamo ora, dopo aver chiarito le differenze legate alle varie manifestazioni di aggressività, in che modo l'empatia possa influire su questi comportamenti. Entrambe le componenti dell'empatia entrano in gioco nella riduzione delle condotte sociali aggressive. Quella cognitiva, che come sappiamo si traduce nell'abilità di adottare la prospettiva dell'altro e riuscire a mettersi nei suoi panni, permette all'individuo di comprendere e tollerare la posizione altrui, abbassando così le probabilità che vengano messi in atto comportamenti aggressivi. Infatti, i bambini che spesso sono aggressivi fanno fatica a considerare il punto di vista di chi sta loro di fronte e a capire le sue intenzioni, tendendo così a leggere nel comportamento altrui provocazioni, attacchi o minacce. La capacità di *role taking* consente, invece, di analizzare in modo distaccato le ragioni dell'altro e le cause del suo agire, permettendo di considerare le azioni altrui come

¹⁰⁶ Björkqvist e collaboratori hanno indagato lo sviluppo delle manifestazioni aggressive in 379 bambini e adolescenti, suddivisi in tre gruppi di età: 8, 11 e 15 anni. K. Björkqvist, K. M. J. Lagerspets e A. Kaukiainen, *Do Girls Manipulate and Boys Fight?*, cit.

non provocatorie e non meritevoli di aggressione. Interviene nella mediazione dei comportamenti aggressivi anche la componente affettiva dell'empatia: tramite l'aggressività, infatti, viene inflitto un danno a cose o persone, causando alle vittime sofferenza e disagio; queste conseguenze dovrebbero essere causa di angoscia e dolore per lo spettatore empatico, anche nel caso in cui sia lui stesso la causa di questa sofferenza. Rendersi conto del disagio altrui e dividerlo non solo inibisce la continuazione dell'aggressione, ma può indurre a cambiare la propria condotta in situazioni future. Se, invece, questa comprensione e condivisione della sofferenza altrui non avviene, il dolore non ci tocca e continueremo a mettere in pratica le condotte aggressive, magari addirittura amplificate.¹⁰⁷

Quest'ultimo meccanismo entra in gioco anche in una particolare forma di aggressività, che purtroppo, come abbiamo riscontrato grazie alle Osservazioni conclusive del Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, interessa in misura sempre maggiore il sistema educativo: si tratta del bullismo. Con il termine bullismo si indicano generalmente le prepotenze perpetrate da bambini e ragazzi nei confronti dei coetanei, che presentano tre condizioni: l'intenzionalità, la persistenza nel tempo e l'asimmetria nella relazione. È, quindi, un fenomeno contraddistinto da un'interazione tra coetanei caratterizzata da un comportamento aggressivo, da uno squilibrio di forza e potere nella relazione e da una durata temporale delle azioni moleste.¹⁰⁸

In base ai dati ISTAT, contenuti nell'*Indagine conoscitiva sul bullismo e cyberbullismo* svolta dalla Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza nel marzo 2019, più del 50% degli intervistati, che hanno dagli 11 ai 17 anni, riferisce di essere stato vittima, nei dodici mesi precedenti l'intervista, di qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento. Quasi uno su cinque (19,8%), quindi una percentuale significativa, dichiara di aver subito azioni tipiche di bullismo una o più volte al mese. In circa la metà di questi casi (9,1%) si tratta di una ripetizione degli atti decisamente assillante, una o più volte a

¹⁰⁷ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 86-88.

¹⁰⁸ Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, *Indagine conoscitiva sul bullismo e cyberbullismo*, Roma, 27 marzo 2019, p. 5, consultabile al sito web: <https://www.istat.it/it/files//2019/03/Istat-Audizione-27-marzo-2019.pdf>.

settimana. È stato, inoltre, riscontrato che le ragazze presentano una percentuale di vittimizzazione superiore rispetto ai ragazzi.¹⁰⁹

Un bullo, proprio come accade nelle altre manifestazioni aggressive, può attaccare la vittima in modo diretto, ad esempio picchiandola o insultandola, oppure indiretto, escludendola dal gruppo o diffondendo calunnie sul suo conto. In questo caso però, il fenomeno del bullismo presenta caratteristiche che permettono di distinguerlo chiaramente dalle altre manifestazioni. Come abbiamo anticipato, infatti, l'azione del bullo mira intenzionalmente a fare del male alla vittima ed è persistente nel tempo (può durare settimane, mesi, a volte perfino anni); caratteristiche queste che rendono difficile, per la vittima, riuscire a difendersi. Inoltre, il bullismo comporta sempre uno squilibrio per quanto riguarda la forza fisica o psicologica: il bullo ha più potere della vittima, è più forte fisicamente e ha un'autostima più elevata; la vittima, invece, è più debole rispetto all'aggressore, ha una scarsa autostima e, di solito, si tratta di una persona vulnerabile in quanto isolata ed esclusa nella classe. Per parlare di bullismo, quindi, non è sufficiente che si verifichi un singolo episodio di violenza tra compagni, ma deve instaurarsi una relazione consolidata, nella quale i ruoli siano ben definiti: il bullo da una parte e la vittima dall'altra.¹¹⁰

Ripensando alla componente affettiva dell'empatia e al potere che si cela dietro alla comprensione e alla condivisione della sofferenza altrui, viene naturale chiedersi come possa un bullo continuare ad umiliare la sua vittima pur vedendo la sofferenza e i danni che provoca. Di solito, quando si pensa ad un bullo, è facile immaginarlo un po' ottuso, con difficoltà nella comunicazione sociale, incapace di leggere le emozioni altrui. In realtà, i bulli hanno una competenza sociale paragonabile a quella dei compagni e, anzi, alcuni hanno addirittura un'intelligenza sociale più spiccata, che permette loro di compiere anche atti di aggressione indiretta, e sono quindi perfettamente in grado di comprendere gli stati emotivi altrui.¹¹¹ La caratteristica che, invece, differenzia i bulli dagli altri ragazzi è proprio la capacità empatica: il bullo, nel momento in cui vede la sua

¹⁰⁹ *Ivi*, p. 6.

¹¹⁰ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 88-89.

¹¹¹ J. Sutton, P. K. Smith e J. Swettenham, *Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-social Behaviour*, in "Social Development", 8 (1), 1999, pp. 117-34.

vittima impaurita e sofferente, si accorge del suo dolore ma non lo condivide. Lo vede, ma non lo sente. La sofferenza della vittima non serve a cambiare o cessare la condotta aggressiva, ma è esattamente il contrario: accorgersi del disagio dell'altro non fa altro che rinforzare il comportamento del bullo, spingendolo a continuare la violenza.

I risultati di esperimenti condotti agli inizi del Duemila¹¹² hanno dimostrato che bassi livelli di empatia sono predittivi di bullismo e di comportamenti a favore dei bulli, mentre alti livelli di empatia sono predittivi di comportamenti prosociali a difesa della vittima. Sicuramente esistono fattori individuali, educativi e sociali che inducono i ragazzi ad assumere ruoli aggressivi o protettivi nei confronti dei compagni, ma dai risultati degli esperimenti emerge chiaramente che l'empatia è una capacità centrale nel modulare i comportamenti nei fenomeni di bullismo. Sono considerazioni di estrema importanza ed utilità da un punto di vista applicativo perché possono essere la spinta per creare e promuovere, all'interno delle scuole, programmi di educazione affettiva che dedichino una particolare attenzione allo sviluppo delle capacità empatiche.

2.8 *La misurazione dell'empatia*

Misurare l'empatia è un'operazione particolarmente difficoltosa perché si tratta di un'esperienza interna, intima e sfuggente. Questa difficoltà è incrementata dal fatto che si parla di un fenomeno sulla cui definizione non c'è un accordo pacifico: la varietà di definizioni teoriche dell'empatia, che a volte risultano addirittura discordanti su alcuni aspetti, costituisce un ostacolo nel trovare procedure o strumenti per studiarla. Inoltre, la scelta di utilizzare una specifica modalità di misurazione non dipende solo dagli obiettivi che la rilevazione si pone, ma ha anche delle importanti ripercussioni sulle informazioni che si acquisiranno perché ciascuno strumento pone l'attenzione su aspetti diversi del

¹¹² Sono gli studi di Gini, Albiero e Benelli del 2005, che hanno verificato empiricamente l'ipotesi della "cognizione fredda", testando, su un campione di 176 preadolescenti maschi italiani, un modello che descrive le relazioni tra l'empatia e il comportamento che i compagni hanno a sostegno dei bulli da un lato, e a difesa della vittima dall'altro. G. Gini, P. Albiero e B. Benelli, *Relazione tra bullismo, empatia ed autoefficacia percepita in un campione di adolescenti*, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 3, 2005, pp. 457-72.

fenomeno empatico.

Tra le misurazioni dell'empatia possiamo distinguere quelle condotte attraverso la rilevazione di indici verbali, indici somatici e indici psicofisici.¹¹³ Ognuna di queste misurazioni offre diverse opportunità e vantaggi, ma inevitabilmente, allo stesso tempo, presenta specifici limiti. Nella scelta dei metodi da utilizzare è, quindi, necessaria una valutazione critica dei vantaggi e degli svantaggi di ciascuno strumento, affinché si possa individuare quello più adeguato alla rilevazione che si intende effettuare.

La prima modalità di misurazione che è stata ideata, e quella che tutt'ora è la più frequentemente utilizzata, è quella che si basa sui resoconti verbali. Utilizziamo questo termine per indicare strumenti quali le storie figurate (c.d. *picture-stories*), le interviste e i questionari di auto ed etero valutazione; strumenti che si basano, appunto, sui resoconti verbali che i soggetti forniscono quando ricevono determinati stimoli o vengono posti di fronte a determinate situazioni. Attraverso le risposte fornite dagli intervistati per descrivere le loro esperienze emotive, è possibile cercare di comprendere e classificare il modo in cui nascono e si sviluppano le esperienze empatiche ed è possibile, inoltre, misurare il livello con cui la capacità empatica si manifesta.¹¹⁴

Il primo strumento di misurazione dell'empatia, il FASTE, è stato sviluppato nel 1968 da Feshbach e Roe ed è composto da storie figurate che permettono di valutare l'empatia espressa verbalmente dai bambini. Proprio perché è uno strumento che richiede determinate capacità linguistiche, è stato pensato per i bambini di età scolare, a partire dai sei o sette anni. Il FASTE, che è stato più volte modificato nel corso degli anni, consiste in brevi storie il cui protagonista è un/a bambino/a coinvolto/a in situazioni caratterizzate da una determinata emozione, come la paura, la felicità, la tristezza e la rabbia; emozione che viene esperita dal protagonista a conclusione del racconto. Al termine di ogni storia viene condotta un'intervista durante la quale vengono rivolte due domande

¹¹³ Si tratta della distinzione originariamente proposta da Hoffman nel 1982, che si articola prendendo in considerazione non tanto le componenti affettive e cognitive dell'empatia, ma le procedure attraverso cui questo fenomeno viene rilevato. M. L. Hoffman, *The Measurement of Empathy*, in C. E. Izard (ed.) 1982; *Measuring Emotions in Infant and Children*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, pp. 279-96.

¹¹⁴ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., p. 59.

al bambino intervistato: cosa prova lui e cosa prova il protagonista della storia. Attraverso questo strumento, l'empatia è rilevata come un'esatta corrispondenza affettiva tra due stati emotivi, cioè la concordanza tra l'emozione attribuita al protagonista della storia e quella eventualmente provata dal bambino intervistato.¹¹⁵

Nell'ambito degli studi sull'empatia basati sui resoconti verbali, accanto alle storie figurate, troviamo l'uso di questionari creati appositamente per valutare le caratteristiche del sentire empatico, in particolare nei soggetti preadolescenti, adolescenti e adulti.¹¹⁶ Ogni questionario riflette un diverso modello teorico sottostante e, quindi, sonda aspetti diversi del fenomeno empatico. Il questionario descrive uno scenario o un evento, rispetto al quale viene chiesto all'intervistato di valutare le sensazioni provate; le risposte vengono poi graduate su una scala con diversi livelli di accordo. Attraverso questo strumento possiamo ottenere un'autovalutazione introspettiva dei sentimenti e dei comportamenti che abitualmente abbiamo nel corso delle relazioni interpersonali: i questionari, infatti, chiedono di descrivere quanto frequentemente e in quali condizioni capita di vivere una determinata esperienza di condivisione emotiva o cognitiva, descrivendo così una specie di stile comportamentale e relazionale che caratterizza l'individuo. I questionari, quindi, a differenza delle storie figurate, rilevano l'empatia in termini di "tratto" e non di "stato".¹¹⁷

Oltre ai questionari sviluppati per misurare l'empatia intesa in senso generale, sono stati elaborati anche strumenti per rilevare alcuni specifici tipi di empatia. Ad esempio, per misurare l'empatia culturale ed etnoculturale, è possibile utilizzare il questionario di personalità *Multicultural Personality*

¹¹⁵ Ivi, pp. 59-60.

¹¹⁶ Tra i questionari più conosciuti troviamo la *Scala dell'empatia* (R. Hogan, *Development of an Empathy Scale*, in "Journal of Consulting and Clinical Psychology", 33, 1969, pp. 307-16); il *Questionario di misura dell'empatia emotiva* (A. Mehrabian e N. Epstein, *A Measure of Emotional Empathy*, in "Journal of Personality", 40, 1972, pp. 525-43), l'*Indice di empatia per bambini e adolescenti* (B. K. Bryant, *An Index of Empathy for Children and Adolescent*, in "Child Development", 53, 1982, pp. 413-25), *Cosa provo in differenti situazioni* (N. D. Feshbach et al., *Empathy and Its Correlates: Cross Cultural Data from Italy*, Eleventh Biennial Meeting of International Society for the Study of Behavioral Development, Minneapolis, 1991), l'*Indice di reattività interpersonale* (M. H. Davis, *Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 44, 1983, pp. 113-236).

¹¹⁷ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 63-64.

Questionnaire (MPQ)¹¹⁸, che prevede un'apposita sottoscala "empatia culturale" per la misura della capacità di creare relazioni interpersonali favorevoli, oppure la Scala di empatia etnoculturale (*Scale of Ethnocultural Empathy*, SEE).¹¹⁹

Con la seconda tipologia di strumenti di misurazione dell'empatia si osserva la frequenza e la durata della comparsa di alcuni indici o indicatori somatici, prendendo in considerazione un'ampia gamma di espressioni comportamentali agite attraverso il corpo, come ad esempio la postura, lo sguardo, le espressioni facciali e i vocalizzi. Rispetto agli studi basati sui resoconti verbali, questi hanno il vantaggio di essere spontanei, liberi da elementi "pericolosi" come la desiderabilità sociale: gli indici somatici, infatti, non sono influenzati dal modo in cui il bambino pensa di essere o vuole presentarsi agli altri, ma riflettono il modo in cui egli si comporta realmente nel corso delle sue interazioni.¹²⁰

Una prima famiglia di indici che viene osservata per rilevare la presenza dell'empatia è la messa in atto di comportamenti di aiuto e di sostegno dell'altro: i cosiddetti comportamenti prosociali. Dietro azioni di consolazione e di conforto, infatti, troviamo spesso l'empatia, che può rappresentare quindi un importante attivatore di condotte di tipo prosociale. Il limite di questo strumento, però, consiste nel fatto che empatia e comportamento prosociale sono due costrutti diversi: provare empatia in una determinata situazione non sempre si traduce nella messa in atto di condotte altruistiche, ma per compiere quest'ultime spesso è necessaria la presenza di altre variabili, come le caratteristiche del contesto specifico o la personalità dei soggetti protagonisti dell'interazione.

Un secondo indice somatico che possiamo prendere in considerazione è l'espressione facciale, che rappresenta il riflesso diretto e immediato dello stato d'animo. I bambini, infatti, soprattutto nella prima infanzia, tendono a manifestare

¹¹⁸ Questionario sviluppato da Van der Zee e Van Oudenhoven nel 2000. K. I. Van der Zee e J. P. Van Oudenhoven, *The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness*, in "European Journal of Personality", 14, 2000, pp. 291-309.

¹¹⁹ Questionario di valutazione elaborato da Wang e collaboratori nel 2003 per misurare l'empatia etnoculturale. Y. Wang *et al.*, *The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, Validation and Reliability*, in "Journal of Counseling Psychology", 50, 2003, pp. 221-34.

¹²⁰ Questo è particolarmente vero nella prima e nella seconda infanzia, mentre a partire dalla fanciullezza i bambini diventano sempre più bravi nel nascondere e simulare i loro comportamenti spontanei.

pubblicamente le loro emozioni, permettendoci di accedere direttamente al loro mondo interiore, fatto di vissuti e stati d'animo. Per questo, l'osservazione delle espressioni dei bambini è uno degli strumenti più utilizzati per valutare il sentire empatico. Durante questi studi, il bambino viene sottoposto ad uno stimolo che può essere la tristezza o la felicità di un coetaneo, o un adulto che simula il pianto, o la visione di un filmato coinvolgente. Il bambino viene registrato mentre osserva queste situazioni emotivamente coinvolgenti e, alla fine dell'esperimento, viene stabilita l'emozione che ha manifestato. L'osservazione delle espressioni, quindi, grazie alla sua capacità di rispondere velocemente ai cambiamenti emotivi e alla possibilità di valutare anche l'intensità dell'esperienza vissuta, è considerata la modalità di rilevazione più valida e promettente. Il limite di questo strumento, invece, sta nel fatto che l'espressione facciale è una manifestazione pubblica che può essere controllata e i bambini, che già dal secondo anno di vita iniziano ad avvertire quelle regole sociali che impongono di controllare le proprie emozioni (c.d. *display rules*), rischiano di perdere la spontaneità che fino a quel momento aveva caratterizzato le loro manifestazioni.¹²¹

Un'ulteriore tipologia di strumenti di rilevazione dell'empatia è quella degli indici psicofisiologici, che si basano sull'osservazione dei cambiamenti nelle risposte del sistema nervoso autonomo, come la sudorazione, il battito cardiaco e la temperatura. Si tratta di procedure utilizzate per lo studio di quelle emozioni che, quando si manifestano, coinvolgono attivamente anche il sistema nervoso autonomo. Possiamo definirla una specie di "macchina della verità", che può essere utilizzata per confermare o smentire ciò che è stato espresso verbalmente o attraverso un'espressione facciale: se una persona dichiara che sta provando empaticamente un'emozione altrui, il suo sistema nervoso dovrà dimostrarlo, evidenziando un'attivazione.¹²²

Nello studio dell'empatia vengono utilizzate anche le neuroimmagini, che consistono in tecniche molto avanzate, di solito usate nell'ambito delle neuroscienze, che consentono di osservare il cervello "in azione" e avere un riscontro sul suo stato funzionale. In particolare, si va a osservare in quali zone dell'encefalo e attraverso quali stimolazioni si attivano i neuroni specchio, il cui

¹²¹ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 69-70.

¹²² *Ivi*, pp. 70-71.

ruolo nelle manifestazioni empatiche è stato analizzato in precedenza.¹²³

2.9 *L'empatia dell'educazione*

È importante e opportuno, a conclusione dell'analisi del concetto di empatia affrontata nel corso di questo capitolo, soffermarsi sull'importanza che i contesti educativi, interattivi e relazionali possono assumere nello sviluppo socioemotivo della persona.

L'empatia, come abbiamo visto, può definire i confini di una relazione. Attraverso il sentire empatico possiamo percepire gli altri, incontrare i loro sguardi, i loro gesti e le loro espressioni: «sento *chi* è l'altro senza fermarmi al *che cosa* fa e lo colgo come parte di un mondo comune»¹²⁴. Proprio per la ricchezza che la caratterizza e per il suo potere di intrecciare vissuti e superare i limiti dell'individualità, l'empatia, acquisendo una rilevanza che possiamo definire etica, diventa un'assunzione di responsabilità verso l'altro, che soffre o gioisce davanti a noi.¹²⁵ L'empatia deve, quindi, essere una scelta, deve essere fatta accadere e deve essere praticata nell'ambito delle relazioni che accompagnano l'esistenza di ognuno. Il sentire empatico, infatti, può crescere ed evolvere nella vita di tutti i giorni proprio attraverso le relazioni con gli altri.

Citando Albiero e Matricardi:

«Le relazioni interpersonali rappresentano un fondamentale terreno di scambio in cui gli individui ampliano le loro esperienze relazionali, confrontandosi con gli altri e imparando a distinguere e sperimentare un orizzonte sempre più ampio di reazioni emotive sia in se stessi che negli altri, diventando infine più consapevoli di stimoli che possono suscitare risposte empatiche»¹²⁶.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ L. Boella, *Sentire l'altro*, cit., p. 89.

¹²⁵ *Ivi*, p. 90.

¹²⁶ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., p. 103.

Sono due i contesti relazionali ed educativi che, in modo particolare, permettono di promuovere la nascita e lo sviluppo delle capacità empatiche: la famiglia e la scuola.

Nella relazione tra genitori e figli, prediligere una pratica educativa anziché un'altra può essere cruciale nell'educare i figli a tenere in considerazione gli altri e a valutare le possibili conseguenze dei propri comportamenti. I genitori empatici, che ad esempio dimostrano ed esprimono solidarietà per gli altri o accolgono pacificamente le somiglianze e le differenze con persone culturalmente lontane da loro, incentivano i figli a fare lo stesso e definiscono l'impronta positiva delle relazioni che quest'ultimi instaureranno nel corso della loro vita.

Possiamo affermare che lo stile educativo più adatto a sviluppare le capacità empatiche dei figli è quello induttivo, «in cui i genitori enfatizzano la prospettiva dell'altro, fanno attenzione alla sofferenza altrui e fanno comprendere chiaramente ai bambini quali loro azioni cagionano danni ad altri».¹²⁷ Al contrario, uno stile educativo basato sull'imposizione autoritaria di regole, ricompense e punizioni porta i figli ad ubbidire ai genitori non perché scelgono di farlo, ma perché sono costretti dal timore delle conseguenze. Il rischio è che poi i figli cresciuti in un clima autoritario sentano il bisogno di sfogare la loro rabbia, repressa nell'ambito familiare, sui compagni più deboli. Nello sviluppo delle capacità empatiche all'interno della famiglia è, invece, fondamentale tenere bene a mente la distinzione tra autorevolezza e autorità: il genitore autorevole, infatti, è calmo e disponibile ma, allo stesso tempo, è determinato e fermo nelle sue decisioni, riuscendo a trasmettere questa sicurezza anche in famiglia; è coinvolto nella vita del figlio non perché invadente, ma perché ne ha cura; crea un clima emozionale favorevole, in cui possono fiorire elevate capacità empatiche e in cui, nel figlio, può consolidarsi un concetto positivo di sé.

Secondo la teoria dell'attaccamento,¹²⁸ i bambini manifestano la tendenza innata a stringere legami privilegiati con le persone che si prendono cura di loro, i cosiddetti *caregivers*. L'attaccamento si crea quando, con il trascorrere del tempo, il bambino percepisce un sentimento di sicurezza: il bambino acquisisce la

¹²⁷ *Ivi*, p. 103.

¹²⁸ Teoria psicologica sviluppata da John Bowlby, consultata tramite il sito web: <https://www.stateofmind.it/2017/07/john-bowlby-attaccamento/>.

permanenza di colui che si sta prendendo cura di lui e comincia ad interiorizzare un legame di unione. Questo legame, andando ad influenzare le aspettative che i bambini avranno rispetto ai loro partner sociali, sarà fondamentale nel definire il modo in cui si approcceranno alle relazioni future: «tanto più il loro legame di attaccamento sarà stato sicuro, tanto più saranno fiduciosi nei confronti di chi li circonda e svilupperanno le loro abilità sociali ed interpersonali».¹²⁹ I bambini che sono stati accuditi da una persona attenta ai loro bisogni e che li ha supportati nei momenti di difficoltà faranno propria questa modalità di relazionarsi agli altri e, nei loro rapporti futuri, aiuteranno chi ne ha bisogno e saranno attenti, e disposti a rispondere, ai bisogni altrui. La presenza di un *caregiver* empatico non solo promuove nel bambino lo sviluppo del concetto del proprio valore, ma fa sì che il fanciullo abbia aspettative sociali positive e faccia propri i concetti di empatia, rispetto e cura che hanno caratterizzato la relazione in cui è cresciuto.

È quindi importante, senza distogliere l'attenzione dal ruolo e dal modello dei genitori, non trascurare tutte le figure che i bambini incontrano nei diversi contesti interattivi e relazionali, e che possono avere un ruolo determinante nel loro sviluppo socioemotivo: gli insegnanti, le tate, i compagni di gioco e di scuola, ecc.

Come abbiamo anticipato, gli insegnanti fanno parte di quelle figure educative che giocano un ruolo cruciale nello sviluppo dei bambini. Ormai è assodato dalla letteratura, così com'è evidente nella vita di tutti i giorni, che l'apprendimento degli alunni è facilitato da un clima positivo in classe. Ciò che si richiede agli insegnanti non è solo la competenza nella disciplina insegnata, ma anche determinate capacità interpersonali, attraverso le quali il docente può creare e stabilire relazioni solide all'interno della classe. L'insegnante empatico diventa un modello per gli alunni: il livello di empatia che dimostra influenza gli studenti, che saranno in grado di ampliare e potenziare la loro capacità di condividere emozioni e pensieri con gli altri e, conseguentemente, saranno in grado di imparare da loro.

Per quanto riguarda le caratteristiche che contraddistinguono un docente empatico, evidenziamo la capacità di considerare ogni allievo come individuo

¹²⁹ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., p. 105.

unico, utilizzare spesso rinforzi positivi e meno frequentemente critiche negative, accettare l'espressione dei sentimenti altrui, favorire le discussioni di gruppo, prediligere la cooperazione tra studenti e insegnanti allontanandosi dai comportamenti autoritari ed enfatizzare e spronare la creatività degli alunni.

Decidere di impegnarsi per essere un insegnante empatico potrebbe sembrare, inizialmente, una strada faticosa, caratterizzata da attività che possono essere avvertite come perdite di tempo, da sforzi non supportati dal resto del sistema scolastico e, a volte, dalla società in generale. Nonostante le palesi difficoltà che la caratterizzano, però, quella dell'insegnamento empatico è una strada che, alla lunga, ripaga. Possiamo affermarlo prendendo in considerazione alcuni degli elementi che caratterizzano il sistema educativo, analizzati dagli studiosi alla fine degli anni Novanta e agli inizi del Duemila.¹³⁰ Per quanto riguarda il rendimento scolastico, nelle classi seguite da insegnanti affettivamente caldi e aperti, la motivazione e la qualità dell'apprendimento risulta aumentata, gli alunni fanno meno giorni di assenza durante l'anno scolastico e hanno una percezione complessivamente più positiva della scuola. Inoltre, gli insegnanti sono percepiti dagli studenti come persone in cui possono riporre la loro fiducia e con cui si possono confidare. Per quanto riguarda lo sviluppo individuale, gli alunni seguiti da un insegnante empatico hanno un'autostima maggiore e un concetto di sé più positivo. Infine, la presenza di un educatore empatico riduce i comportamenti aggressivi, mentre incentiva il compimento di atti altruistici e prosociali.

Ovviamente, dobbiamo considerare che l'insegnamento non è una professione svolta in astratto, ma è inserita in un contesto scolastico la cui organizzazione e la cui struttura possono promuovere o scoraggiare

¹³⁰ Facciamo riferimento agli studi di Goodenow del 1993, di Harter del 1996, di Fortuna e Tiberio del 1999, di Wentzel del 2002 e di Chang del 2003. C. Goodenow, *Classroom Belonging among early Adolescent Students: Relationship to Motivation and Achievement*, in "Journal of Early Adolescence", 13, 1993, pp. 21-43. S. Harter, *Teacher and Classmate Influences on Scholastic Motivation, Self-esteem, and Level of Voice in Adolescents*, in J. Juvonen, K. R. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, Cambridge University Press, New York, 1996, pp. 11-42. F. Fortuna e A. Tiberio, *Il mondo dell'empatia. Campi di applicazione*, FrancoAngeli, Milano, 1999. K. R. Wentzel, *Are Affective Teachers like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustments in early Adolescence*, in "Child Development", 73, 2002, pp. 287-301. L. Chang, *Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functioning of Teacher Beliefs and Behaviors*, in "Child Development", 74, 2, 2003, pp. 535-48.

l'instaurazione di relazioni empatiche. Ad esempio, i programmi scolastici, che sono pensati per fornire agli studenti una preparazione più completa possibile, a volte sono percepiti come troppo vincolanti dagli insegnanti, che, lavorando con il timore di non riuscire a terminare il programma, non riescono a trovare il tempo e lo spazio per costruire un rapporto di dialogo con gli studenti. Inoltre, per i docenti sarebbe preferibile lavorare con classi poco numerose, in modo da rispondere nel miglior modo possibile ai bisogni e alle esigenze di ogni studente e accompagnare l'intera classe durante tutto il percorso formativo. Se poi gli insegnanti avvertono la direzione scolastica come distante dalle problematiche del gruppo classe, diminuisce la loro motivazione e il loro impegno nell'essere empatici e le relazioni all'interno dell'aula ne risentono. Infine, un altro elemento da prendere in considerazione sono le caratteristiche del gruppo classe: infatti, può risultare difficile per il docente empatizzare con alcuni bambini, costringendolo a dedicare loro più tempo e sottraendolo agli altri, e nelle classi dove i bambini bisognosi di attenzione sono molti e dove gli alunni si ascoltano poco tra loro, gli insegnanti possono avere più difficoltà ad essere empatici.¹³¹

È vero, quindi, che gli insegnanti dovrebbero agire avendo sempre presente l'importanza dell'empatia nel facilitare lo sviluppo e il rendimento scolastico degli studenti, ma è altrettanto vero che il sistema e il clima della classe possono influenzare il modo con cui i docenti si relazionano agli alunni. Per questi motivi, per creare un sistema educativo produttivo e allo stesso tempo empatico, sarebbe necessario non solo l'impegno da parte degli insegnanti, ma un lavoro di gruppo che coinvolga l'intera istituzione scolastica nella promozione dell'empatia all'interno delle scuole.

2.10 *L'educazione all'empatia*

Sappiamo, arrivati a questo punto, che l'empatia richiede esercizio e impegno, e deve essere coltivata come un'essenziale capacità umana.¹³² Viene allora naturale chiedersi: è possibile educare all'empatia? Possiamo insegnarla?

Nell'ambito dell'educazione affettiva, l'empatia è una componente

¹³¹ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 108-110.

¹³² L. Boella, *Sentire l'altro*, cit., p. 91.

fondamentale e possiamo affermare che è importante educare al sentire empatico soprattutto per due ragioni: il potere dell'empatia di influenzare le condotte sociali, rendendo la vita di gruppo e relazionale più armoniosa, smorzando le condotte aggressive e promuovendo quelle prosociali; e il ruolo che ha l'empatia nella mediazione tra persone di diversa provenienza. La scuola, infatti, per svolgere al meglio la sua funzione educativa, deve essere in grado di rispondere alle esigenze della comunità, offrendo programmi educativi che tengano conto dei cambiamenti sociali che avvengono nel corso degli anni. Per questo motivo, è fondamentale che la scuola consideri il fenomeno dell'interculturalità: affiancare ai più tradizionali programmi scolastici i corsi di educazione all'empatia che, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, è inversamente proporzionata alla presenza di pregiudizi razziali, può favorire il processo di integrazione e promuovere, all'interno del sistema scolastico, una vita di gruppo più pacifica e armoniosa.¹³³

La necessità di integrare i percorsi scolastici con l'educazione affettiva è un'esigenza sentita ormai a livello internazionale. Ne è la prova il fatto che l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) ha elaborato delle linee guida per la creazione di *training* sull'educazione affettiva. In particolare, nel 1993, l'OMS ha realizzato il progetto *Skills for life*,¹³⁴ con l'obiettivo di migliorare il benessere e la salute psicosociale dei bambini e adolescenti tramite l'apprendimento di abilità utili per la gestione della propria emotività e delle relazioni sociali. L'Organizzazione mondiale della sanità ha definito come *life skills* quel nucleo fondamentale di abilità che devono far parte dei programmi di educazione, tra cui viene riportata l'empatia.

I corsi di educazione affettiva sviluppati secondo le direttive del progetto *Skills for life* prevedono un apprendimento partecipante, facilitato dall'utilizzo di metodi attivi come il *brainstorming*, una tecnica attraverso la quale il gruppo classe esprime le proprie idee su un determinato tema in modo libero e creativo, e il *role playing*, con il quale si mette in scena una situazione in cui alcuni partecipanti svolgono il ruolo di attori e altri quello di osservatori. Fondamentali

¹³³ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 112-113.

¹³⁴ Consultabile all'URL: http://www.searo.who.int/entity/mental_health/documents/who-mnh-psf-93.7arev2.pdf?ua=1.

sono le competenze di quello che possiamo definire il “conduttore” del gruppo, che deve essere in grado di padroneggiare questi due metodi per raggiungere gli obiettivi prefissati, tenendo conto delle esigenze di ogni componente del gruppo. Il conduttore dovrebbe anche essere in grado di fissare, con il gruppo, delle regole precise e condivise, di coinvolgere i partecipanti nello svolgimento delle attività, di essere un buon moderatore nelle discussioni di gruppo e di creare un clima armonioso e stimolante in cui tutti possono esprimere i propri stati d’animo e i propri bisogni. Affinché sia possibile l’attuazione di un corso di educazione affettiva, è necessario anche il sostegno delle scuole e delle istituzioni: si dovrà, infatti, formare gli insegnanti, realizzare il materiale didattico e garantire la continuità degli interventi. Sarà utile, quindi, costruire un vero e proprio gruppo, che utilizzi le competenze di esperti del settore per sviluppare il progetto nel modo migliore. Un altro aspetto che il documento dell’OMS riporta come indispensabile riguarda la necessità di una valutazione dell’efficacia di questi programmi, sia per quanto riguarda il raggiungimento degli obiettivi prefissati sia in riferimento al gradimento del corso da parte dei partecipanti e della scuola che ne ha permesso l’attuazione.¹³⁵

Portare a termine un progetto di educazione affettiva potrebbe sembrare un’impresa difficilmente realizzabile, considerato l’onere gravoso che richiede in cambio di un risultato incerto. Tuttavia, i benefici che potrebbero ottenere i protagonisti del sistema scolastico sono molteplici. Potrebbe migliorare, ad esempio, il rendimento scolastico complessivo o il rapporto tra insegnanti e alunni, e tra genitori e figli. Si potrebbe registrare un aumento della frequenza scolastica e una diminuzione di comportamenti violenti o problematici nella classe, rendendo sempre meno necessarie le richieste di consulenze specialistiche. Non meno importante, si avrebbe un miglioramento della salute degli studenti e degli insegnanti; obiettivo prezioso visto che la salute è un valore riconosciuto e tutelato dall’Organizzazione mondiale della sanità nei seguenti termini: «La salute è uno stato di completo benessere a livello fisico, mentale e sociale e non solamente l’assenza di disturbo o di infermità».¹³⁶ Il progetto *Skills for life*

¹³⁵ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos’è l’empatia*, cit., pp. 110-112.

¹³⁶ *Constitution of the World Health Organization*, New York 1946, entrata in vigore nel 1948, p. 1: “Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence

promuove, infatti, un benessere esteso che abbraccia tutti gli ambiti della vita e che si costruisce giorno per giorno, anche grazie alle istituzioni dedicate alla formazione e all'educazione dei bambini.

I primi autori a strutturare un percorso per il miglioramento delle capacità empatiche dei bambini dai sette ai dieci anni, e a testarne successivamente l'efficacia, sono stati Norma e Seymour Feshbach¹³⁷. Questo training, sviluppato nel 1983 e chiamato *Affective Education Program*, viene tutt'oggi utilizzato nell'ambito dell'educazione all'empatia. Gli autori vedevano questo programma come un completamento della formazione scolastica e l'obiettivo ultimo era utilizzare le capacità empatiche dei bambini per facilitare l'adattamento e prevenire il disagio. L'ipotesi alla base di questa visione è che l'aumento di empatia, come più volte abbiamo ripetuto nel corso del capitolo, possa incentivare il compimento di atti prosociali e scoraggiare le condotte aggressive. Attraverso questo corso, gli autori volevano incrementare tre abilità fondamentali, tre elementi che interagiscono tra loro creando una risposta empatica: la capacità di decodificare gli stati emotivi vissuti da altre persone, la capacità di assumere il ruolo e la prospettiva altrui e la capacità di rispondere affettivamente alle emozioni provate da altri, condividendone in modo vicario lo stato d'animo. Nell'idea di Feshbach, il bambino che riesce ad acquisire queste abilità sarà in grado di accedere ad un ventaglio più ampio di alternative comportamentali, riuscendo a non farsi travolgere da reazioni aggressive o egocentriche. Il corso ha una durata di dieci settimane, un tempo complessivo di trenta ore, suddivise in tre incontri settimanali da quarantacinque minuti. Gli esercizi vengono proposti come attività ludiche, che comprendono giochi di *problem solving*, racconti, esercizi scritti e gruppi di discussione, da svolgere nel corso della normale attività scolastica. Feshbach e i suoi collaboratori hanno anche valutato l'efficacia di questo corso analizzando i risultati ottenuti, e hanno notato, nei bambini che hanno partecipato, un accrescimento delle capacità empatiche, un aumento di comportamenti prosociali, la diminuzione di atti aggressivi e un miglioramento

of disease or infirmity.” Consultabile all'URL: <http://apps.who.int/gb/gov/assets/constitution-en.pdf>.

¹³⁷ N. D. Feshbach *et al.*, *Learning to Care*, Scott, Foresman and Co., San Francisco (CA), 1983.

del concetto di sé percepito dai bambini.¹³⁸

Un altro corso educativo che mira all'accrescimento delle capacità empatiche è quello sviluppato da D'Agostini, Ordiner e Matricardi nel 2005¹³⁹. La particolarità di questo training è che, per il suo svolgimento, viene adottato un metodo di insegnamento che comprende tecniche utilizzate nella musicoterapia didattica. Quest'ultima si differenzia dall'educazione musicale perché, nella musicoterapia, non viene data importanza alle competenze musicali e l'obiettivo non è quello di insegnarle o di dare una valutazione al lavoro musicale. In musicoterapia ci si concentra, invece, sulla valenza comunicativa e relazionale che la musica suonata o ascoltata può assumere.

Gli autori hanno scelto di incentrare questo studio sulla musica perché, a loro avviso, quest'ultima è in grado di suscitare emozioni profonde e sentimenti significativi, seguendo una propria logica che è diversa da quella del linguaggio verbale. La musica, infatti, fa riferimento a vari livelli di abilità sensorie e corporali e, proprio per questo, può assumere una valenza formativa, educativa e curativa di straordinaria importanza, e può favorire nei bambini, soprattutto in età prescolare, esperienze reali significative perché intimamente vissute.¹⁴⁰ La forza della musica, e di conseguenza della musicoterapia, sta nel suo legame inscindibile e privilegiato con l'emozione, caratteristica che la rende una disciplina unica e particolarmente indicata in tutti i casi legati a carenze dello sviluppo emotivo-affettivo e a difficoltà di gestione del proprio mondo interno.¹⁴¹

Provando a capire quale potesse essere l'effettivo ruolo della musicoterapia all'interno della scuola, è stato elaborato il Programma sperimentale per lo sviluppo dell'empatia, un *training* realizzato e sperimentato per tutto l'anno scolastico nelle classi quarta e quinta elementare, strutturato integrando tra loro tecniche proprie della musicoterapia, tecniche psicocorporee e alcune tecniche cognitive che appartengono all'educazione alle emozioni. La loro

¹³⁸ P. Albiero e G. Matricardi, *Che cos'è l'empatia*, cit., pp. 114-116.

¹³⁹ E. D'Agostini, I. Ordiner e G. Matricardi, *La musica delle emozioni*, Il cantiere dell'Arte Didattico, Udine, 2005.

¹⁴⁰ G. Sellari, G. Matricardi e P. Albiero, *Il ruolo della musica nello sviluppo dell'empatia nei bambini: costruzione del percorso educativo "Musica e BenEssere" e valutazione della sua efficacia*, International Journal of Psychoanalysis and Education (IJPE), 2011, vol. III, n. 2, consultabile all'URL: <http://www.psychoedu.org/index.php/IJPE/article/view/75/61>.

¹⁴¹ *Musica e terapia*, num.13, Cosmopolis s.n.c., Torino, 2006, p. 34, consultabile all'URL: <https://musicaterapia.s3-external-3.amazonaws.com/13-Musica-e-terapia.pdf>.

attenzione si è focalizzata in particolar modo «sulla capacità empatica in quanto componente di fondamentale importanza e momento centrale della cosiddetta Intelligenza Emotiva».¹⁴²

Il corso, oltre alle tecniche di musicoterapia, prevede momenti di discussione di gruppo sul significato e la terminologia delle emozioni, i linguaggi non verbali, l'ascoltare e il sentirsi ascoltati, ecc. Vengono svolti alcuni esercizi mirati al riconoscimento delle emozioni in sé e negli altri. La gran parte degli incontri viene, però, occupata dall'ascolto musicale, dall'improvvisazione libera e dal dialogo sonoro. In particolare, durante l'ascolto musicale di gruppo, ai bambini viene proposta una selezione di brani musicali, da ascoltare (distesi e ad occhi chiusi) prestando attenzione alla loro percezione corporea, al proprio vissuto emotivo e alle immagini evocate dalla musica. Dopo l'ascolto, viene lasciato ai bambini il tempo di rispondere per iscritto a qualche domanda per descrivere l'esperienza che hanno appena vissuto. Durante le lezioni successive gli scritti vengono letti, analizzati e commentati in gruppo, cercando di soffermare l'attenzione sul rapporto tra musica ed emozione. Di solito, dalla lettura, è possibile notare un accordo abbastanza generale sul significato emotivo dei brani, che porta alla riflessione su come la musica riesca, pur in assenza di parole, a comunicare a tutto il gruppo la stessa sensazione e, spesso, perfino le stesse immagini. Può accadere, invece, che le risposte emotive dei partecipanti non concordino totalmente. Questo può essere vissuto come una preziosa occasione per dimostrare ai bambini come ognuno di noi guardi il mondo, e di conseguenza ascolti la musica, in modo diverso, attraverso dei filtri che, a volte, portano a interpretazioni differenti della realtà. In un lavoro che ha per obiettivo lo sviluppo della capacità empatica, queste diverse interpretazioni diventano un arricchimento per l'individuo e per il gruppo, offrendo la possibilità di confrontarsi con punti di vista diversi dal proprio e mostrando come le percezioni e le convinzioni che ognuno ha non siano l'unica realtà possibile. L'ascolto di brani musicali in gruppo può, quindi, favorire la flessibilità mentale, che rappresenta un fondamento essenziale della capacità empatica.¹⁴³

¹⁴² *Ivi*, p. 36.

¹⁴³ *Ivi*, pp. 37-38.

CAPITOLO III

DIRITTO AL GIOCO. LA LIBERTÀ DI IMPARARE GIOCANDO

Educare gli esseri umani nella loro interezza, sia dal punto di vista cognitivo che affettivo, è un compito difficile ma fondamentale che spetta alla famiglia, alla scuola e alla società intera. Ai fini dell'apprendimento, risulta essenziale l'interazione fra lo sviluppo dell'affettività e quello delle funzioni intellettuali già dal periodo preverbale. L'apprendimento avviene sempre all'interno di una relazione significativa: il bambino, in quanto "essere sociale", già dai primi mesi di vita inizia a sviluppare competenze interpersonali (decifrare segnali sociali ed emozionali, ascoltare, mettersi dal punto di vista dell'altro, capire quale comportamento sia accettabile in una determinata situazione). Abbiamo visto, grazie all'analisi dell'empatia svolta nel capitolo precedente, che è possibile sviluppare, all'interno della scuola e della famiglia, relazioni interpersonali basate sul sentire empatico che migliorano notevolmente lo sviluppo dell'apprendimento. Nell'acquisizione e nel potenziamento delle competenze affettive e cognitive, un ruolo decisivo può essere ricoperto anche dall'attività ludica. Grazie al gioco, infatti, l'essere umano interiorizza regole e valori, acquisisce competenze e relazioni sociali, sviluppa la sua identità ed impara a valutare i propri limiti o a evitare gli ostacoli.

Analizzeremo, dunque, nel corso delle prossime pagine, le origini del diritto al gioco e le modalità con cui esso è stato garantito ed attuato nel nostro Paese nel corso degli anni, per poi concentrarci sulle tipologie di gioco, sul suo potere educativo e sulle possibilità di miglioramento che la società e la scuola possono intraprendere per supportare e favorire, nel migliore dei modi, l'attività ludica.

3.1 *Il diritto al gioco*

L'esercizio del gioco è un'attività umana insostituibile e inalienabile: la crescita umana (e non solo quella) di ogni essere umano può avvenire solo se egli ha modo di esercitarsi con il gioco. Giocare, per quanto questa attività possa essere limitata o repressa, rappresenta una forma vitale e, come tale, non si può far scomparire. Nella nostra cultura il gioco viene esercitato e riconosciuto come uno strumento indispensabile per una crescita sana e armoniosa, ma c'è differenza tra avere la possibilità di praticare una determinata attività ed esercitarne il diritto. Il riconoscimento del diritto al gioco, infatti, è una conquista relativamente recente: esso è stato riconosciuto almeno un secolo dopo la cosiddetta "scoperta dell'infanzia" e, ad oggi, il riferimento più saldo relativo al diritto del bambino al gioco si rifà proprio alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Il primo strumento in assoluto nel quale si fa cenno a una distinzione tra bambino e adulto è la Convenzione sull'età minima del 1919, adottata dalla Conferenza internazionale del lavoro, che fissava a quattordici anni l'età minima prevista per l'assunzione nel settore industriale. Nel 1924, la Lega delle Nazioni elaborò la Dichiarazione dei diritti del bambino (Dichiarazione di Ginevra), che, pur riconoscendo al bambino per la prima volta dei diritti e delle necessità materiali e affettive, si presenta con un'ottica assistenzialistica e di sola protezione del minore. Grazie alla Carta dell'infanzia elaborata nel 1942 a Londra dalla *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle*, furono prese in considerazione anche le necessità non assistenziali del bambino.

La Dichiarazione di Ginevra, insieme alla Dichiarazione dei diritti umani del 1948, rappresenta la base sulla quale viene redatta, nel 1959, la Dichiarazione dei diritti del fanciullo dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite. Con questo documento, gli Stati aderenti s'impegnano da un punto di vista morale all'applicazione e alla diffusione del testo che, anche se non ha valore giuridico e non implica quindi impegni precisi da parte degli Stati firmatari, costituisce un punto di riferimento importante dei diritti dell'infanzia.¹

¹ *Il diritto al gioco di tutti i bambini: un percorso di lettura e filmografico*, supplemento della

È nel 1989, con la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che viene affermato, per la prima volta a livello internazionale, il diritto al gioco. La CRC mette in luce il valore dell'esperienza ludica, nel quadro di uno sviluppo armonico della persona, che connette l'attività ricreativa con la maturazione personale, culturale e artistica. Viene riconosciuto, dunque, l'apporto essenziale del gioco nella crescita umana, nello sviluppo cognitivo, emotivo-affettivo, psicomotorio, relazionale e morale, soprattutto se adeguatamente accompagnato dall'adulto.

3.2 *Il diritto al gioco nella CRC*

La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza non è solo un codice di norme giuridiche, ma è un vero e proprio programma pedagogico di educazione alla libertà e alla responsabilità basata sul rispetto.² Questa educazione passa anche attraverso il gioco, riconosciuto dall'articolo 31 della CRC come un diritto di cui tutti i bambini e adolescenti sono titolari. Viene garantito, in particolare, il diritto al riposo e al tempo libero, il diritto al gioco e ad attività ricreative e il diritto a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.

Nel 2013 è stato pubblicato il Commento generale n. 17 dal titolo “Il diritto del fanciullo al riposo, al tempo libero, al gioco, alle attività ricreative, artistiche e culturali”³. Il testo mette in luce lo scarso riconoscimento dato all'art. 31 dagli Stati membri, rilevando una mancata consapevolezza dell'importanza del gioco, del riposo, del tempo libero e delle attività artistiche e culturali. Lo scarso riconoscimento del valore del gioco come diritto essenziale di crescita si accompagna a un inappropriato investimento, a una carente protezione legislativa e anche a una scarsa attenzione al bambino nelle programmazioni nazionali e locali. In particolare, dove sono presenti degli investimenti, questi sono rivolti ad attività strutturate. L'invito è, invece, a creare spazi e tempi per il gioco libero, per

rivista “Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza”, n. 4, 2017, pp. 14-15. Consultabile all'URL:

https://www.minori.it/sites/default/files/supplementoRB_4_2017_diritto%20al%20gioco.pdf.

² F. Milandri, “Il diritto al gioco: tra teoria e casi concreti”, *Jura Gentium* (2016), accessibile all'URL: <https://www.juragentium.org/forum/infanzia/it/milandri.html>.

³ http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC/CRC-C-GC-17_en.doc.

la cui realizzazione vengono fornite precise indicazioni riguardo gli obblighi e le modifiche che gli Stati firmatari dovrebbero considerare. Il Commento sancisce la necessità del gioco, mettendolo in relazione con il diritto alla vita e alla sopravvivenza, alla salute, alla corretta nutrizione, istruzione e non discriminazione.

Il riconoscimento del valore formativo del gioco, e i conseguenti interventi legislativi ed economici raccomandati nel Commento generale n. 17, trovano anche in Italia scarsa attenzione, come emerge dai rapporti di aggiornamento sul monitoraggio della CRC redatti dal Gruppo CRC (Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza). Quest'ultimo è un network, coordinato da Save the Children Italia, che è attualmente composto da 96 soggetti del Terzo Settore, che si occupano attivamente della promozione e della tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Il Gruppo CRC, costituito nel dicembre del 2000, redige regolarmente rapporti di aggiornamento, annuali e periodici, sull'attuazione della Convenzione, con lo scopo di ottenere una maggiore ed effettiva applicazione in Italia della CRC e dei suoi Protocolli Opzionali. Questi rapporti sono complementari ed indipendenti rispetto a quelli presentati al Comitato ONU dal governo italiano, necessari per far sì che il Comitato accerti che l'Italia stia adeguatamente rispettando i diritti che ha riconosciuto sottoscrivendo la Convenzione. Per redigere i suoi rapporti, il Gruppo CRC esamina ed analizza la prassi, le politiche per l'infanzia e la legislazione in vigore o in corso di attuazione, a livello nazionale e locale, al fine di verificarne la congruità con i principi espressi dalla CRC e, in particolare, con le Osservazioni Conclusive del Comitato ONU. Nel caso in cui, da questo monitoraggio compiuto si rilevi una divergenza o un contrasto, il Gruppo CRC si impegna a porre di essere attività di confronto con le istituzioni e attività di sensibilizzazione dell'opinione pubblica. Nel corso delle prossime pagine, prenderemo in considerazione i rapporti redatti dal 2005 al 2015 (dal secondo all'ottavo rapporto), notando come, anche andando a leggere analisi e osservazioni compiute più di dieci anni fa, si tratta, nella maggior parte dei casi, di problematiche ancora attuali.

Nel secondo rapporto di aggiornamento redatto dal Gruppo CRC viene affermato che è ormai assodata, grazie alle scienze dell'educazione, l'universalità della dimensione ludica degli esseri umani: il gioco, infatti, ad ogni età ma in particolar modo nell'infanzia e nell'adolescenza, può essere espressione di crescita educativa, psicologica e socio-culturale.⁴ Il gioco rappresenta la base per costruire la socialità, per sviluppare sia il concetto di sé che quello di comunità; senza il gioco non possiamo imparare a “essere” e a “fare”, a seconda dell'età e delle circostanze. Il gioco permette di sperimentare le relazioni e le regole comuni, la libertà e i suoi diritti.

Nelle società occidentali, a discapito del gioco, l'aspetto ludico dell'educazione è spesso considerato come una perdita di tempo e si prediligono, già dai primi anni di vita dei bambini, i tradizionali processi d'istruzione, basati sull'acquisizione di specifiche competenze. Inoltre, nel corso degli anni, si è potuto notare come i bambini, anche quando giocano, trascorrono sempre meno tempo libero con i coetanei e sempre di più con adulti o professionisti (del giocare, dello sport, ecc.). Il rischio che si corre, in questi casi, è quello di strutturare eccessivamente il tempo libero e allontanare i bambini da giochi all'aperto scanditi da iniziative libere, andando così a danneggiare le relazioni tra coetanei e a favorire una sempre maggiore “specializzazione” delle attività extrascolastiche, gestite da professionisti o da adulti.⁵

Nel terzo rapporto di aggiornamento si sottolinea che deve essere riconosciuto il diritto al gioco a tutti i bambini ma, soprattutto, a quelli che sono particolarmente vulnerabili, come, ad esempio, i bambini che si trovano in ospedale.⁶ Giocare in ospedale rappresenta un importante elemento di continuità con la vita extra-ospedaliera: allestire e creare spazi dedicati al gioco e proporre situazioni ludiche consente, in un ambiente difficile ed estraneo come quello dell'ospedale, l'introduzione di elementi che appartengono ad un contesto familiare e la possibilità di esprimere sentimenti e difficoltà in modo alternativo

⁴ *Secondo rapporto di aggiornamento 2005-2006*, Cap. III, p. 42. Consultabile all'URL: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/2_educazioneegioco_gioco.pdf.

⁵ *Ivi*, pp. 43-44.

⁶ *Terzo rapporto di aggiornamento 2006-2007*, Cap. V, p. 80. Consultabile all'URL: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/3_educazioneegioco_giocoattivitaricreative_ildirittoalgioco.pdf.

rispetto alla parola.⁷

Come affermato nel quinto rapporto di aggiornamento, dopo anni in cui il diritto al gioco è risultato poco garantito, sono state intraprese numerose iniziative da parte del Terzo Settore con l'obiettivo di riportare questo diritto al centro del dibattito e delle prassi.⁸ Nell'ambito di queste iniziative, il servizio di ludoteca, pur essendo sviluppato come servizio pubblico da numerose amministrazioni comunali, non ha purtroppo goduto di visibilità a livello nazionale. Un elemento critico è che molte strutture, di solito private e a pagamento, sono chiamate "ludoteche" ma in realtà risultano essere una sorta di asilo nido mascherato, o comunque un luogo dove lasciare i figli nelle ore in cui i genitori non possono accudirli. A questo proposito, a partire dal giugno del 2010, sono stati elaborati dei progetti per definire la ludoteca come istituzione, dal momento che si è sviluppata nel nostro Paese tra iniziative pubbliche e private senza mai acquisire un profilo riconosciuto. Nel marzo del 2011 è stata approvata, da numerose realtà pubbliche e del Terzo Settore, la Carta nazionale delle ludoteche italiane,⁹ che rappresenta il primo documento italiano condiviso e che evidenzia quelle che devono essere le caratteristiche di una ludoteca affinché possa essere considerata un servizio pubblico per il gioco.

In Italia, però, non esiste ancora una legge nazionale sulle ludoteche, come invece è prevista per il servizio delle biblioteche.¹⁰ Il Gruppo CRC, a conclusione del paragrafo del rapporto dedicato al diritto al gioco, raccomanda di realizzare un censimento nazionale delle ludoteche pubbliche, sulla base della Carta nazionale delle ludoteche italiane, e di elaborare una ricerca che approfondisca questi argomenti, utilizzando indicatori che prendano in considerazione anche la dimensione del diritto al gioco dei bambini con disabilità, in ospedale e in situazioni di marginalità sociale. Viene raccomandato inoltre al governo, in concorso con le Regioni laddove di competenza, di favorire, promuovere e sostenere una legislazione nazionale sulle ludoteche e sul diritto al gioco, e di

⁷ *Ibid.*

⁸ *Quinto rapporto di aggiornamento 2011-2012*, Cap. VI, p. 106. Consultabile all'URL: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/DIRITTO_AL_GIOCO.pdf.

⁹ *Carta nazionale delle Ludoteche italiane - Linee guida per la qualità del servizio ludoteca*, 2011. http://www.comune.torino.it/iter/servizi/centri_di_cultura/gioco/pdf/Carta_Nazionale_delle_Ludoteche_Italiane.pdf.

¹⁰ *Ibid.*

promuovere il gioco e la cultura ludica attraverso il loro inserimento nei programmi formativi di insegnanti, educatori, docenti e animatori. Si raccomandano, invece, gli enti locali di favorire e promuovere iniziative pubbliche ed eventi per il diritto al gioco libero, facilitando la fruizione del contesto urbano da parte dei bambini.¹¹

Per quanto riguarda le attività ludiche nell'ambito scolastico, l'ottavo rapporto di aggiornamento afferma che quest'ultime stanno gradualmente scomparendo dalle scuole italiane.¹² Nella scuola materna, primaria e secondaria, viene fortemente sottovalutato il ruolo del gioco libero nella crescita intellettuale degli alunni, sostituendolo sempre più spesso con l'attività motoria, con il gioco strutturato o con il gioco didattico, sempre e comunque sottoposto a regole che limitano la libera espressione e la creatività degli alunni. Molto spesso, nella programmazione scolastica, il gioco libero viene assimilato ad un'attività di routine, che va a colmare gli spazi della giornata utili alle esigenze comuni di tutti i bambini: l'accoglienza, il pranzo o la pausa. Viene registrata, inoltre, una tendenza nel comportamento degli insegnanti: anche durante i momenti ludici, i docenti applicano le regole imposte in classe durante la didattica (non urlare, non correre, muoversi in modo ordinato, coinvolgere tutti i compagni, ecc.). È così, sottovalutandolo e non progettandolo adeguatamente, che il momento del gioco perde il suo prezioso ruolo formativo.

Com'è stato segnalato nei precedenti rapporti di aggiornamento, una causa di questa problematica è l'assenza di una formazione tecnico-ludica per insegnanti ed educatori che, oltre alle loro passioni e alle personali sperimentazioni, non hanno l'obbligo di "imparare a giocare". Eppure, è importante ricordarsi che sapere far giocare i bambini è una vera e propria competenza.¹³

Negli ultimi anni hanno iniziato a svilupparsi, anche in Italia, iniziative per favorire il gioco all'interno degli spazi scolastici, attraverso le cosiddette "pause attive". L'idea è nata ad Amburgo ed è stata poi ripresa dalla VKE,

¹¹ *Ivi*, p. 107.

¹² *Ottavo rapporto di aggiornamento 2014-2015*, Cap. VI, p. 160. Consultabile all'URL: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/par_9-9.pdf.

¹³ *Ibid.*

un'associazione di Bolzano.¹⁴ Con l'espressione "pause attive" s'intendono dei tempi (di pausa) che danno ritmo alla giornata scolastica. Durante questi intervalli, le attività e i giochi (che possono essere giochi con la palla o intense conversazioni) nascono dalle iniziative e dalle decisioni degli studenti, che in questo sono sostenuti, incoraggiati e assistiti da esperti pedagogisti o anche dai genitori che partecipano attivamente. Per l'organizzazione delle pause attive si devono tenere presenti alcuni elementi fondamentali, come la natura e i bisogni dei bambini e le possibilità presenti nel luogo scolastico per far sì che i bambini diventino attivi. Il progetto della VKE prevede anche l'uso di un "Ludobus", che in date prestabilite si reca nel cortile di una scuola dove vengono preparati gli attrezzi per giocare; attrezzi con cui, di solito, i bambini vengono fatti familiarizzare anche durante l'orario di lezione. Si tratta di un'iniziativa dall'organizzazione non dispendiosa e che non prevede regole particolari: l'attività ludica viene condivisa da adulti e bambini, che giocano insieme, senza conflitti ed interferenze.

Il rapporto menziona anche una realtà scolastica, da decenni presente in Italia, che adotta un metodo molto innovativo, poco applicato nelle scuole pubbliche e limitato ad un numero circoscritto di scuole private: il Metodo Montessori.¹⁵ In questo approccio, i bambini vengono lasciati liberi di dedicarsi alle attività che più gradiscono, cosa che, nel tempo, stimola la loro crescita intellettuale, aumenta la loro concentrazione e sviluppa la loro volontà. Infatti, nel Metodo Montessori, per "libertà" non viene intesa la capacità di fare quello che si vuole, ma piuttosto la possibilità di fare ciò che si è deciso di fare. Questa distinzione permette ai bambini di sviluppare competenze sia a livello didattico che sul piano relazionale. Attraverso il gioco libero, non strutturato, i bambini imparano ad osservarsi a vicenda, a condividere, a prendere decisioni e ad essere collaborativi.¹⁶

Purtroppo, in Italia, ci sono molte situazioni ambientali e consuetudini educative che impediscono ai bambini di appropriarsi dei loro momenti di gioco. Essere bambini è diventato quasi un lusso perché il minore è più impegnato a

¹⁴ <https://www.vke.it/it/progetti/pausa-attiva>.

¹⁵ <https://www.fondazionemontessori.it/>.

¹⁶ *Ottavo rapporto di aggiornamento*, cit., p. 161.

gratificare le aspettative di genitori e insegnanti piuttosto che a crescere liberamente. Sempre più spesso i bambini non sperimentano la convivenza con i coetanei ma con gli adulti, acquisendo modelli di riferimento propri del mondo di questi ultimi (come gli orari di lavoro o lo scarso tempo libero). Proteggerli eccessivamente, privarli della palla o dell'altalena, difenderli da qualunque cosa possa sporcarli o contaminarli non significa educarli, ma farli diventare ansiosi e disinteressati, facendo loro percepire la scuola, e più in generale la vita, come una lunga serie di ostacoli difficili da superare. Invece, le attività libere, non strutturate, sono quelle che il bambino sceglie da protagonista, spinto dalla passione o dalla curiosità: lasciato libero di occupare il suo tempo, il bambino si troverà a leggere, inventare storie e trasformare oggetti comuni in giochi nuovi. La voglia di giocare liberamente è, infatti, una caratteristica innata dei bambini, che non hanno bisogno di indicazioni su come giocare, ma soltanto di tempo e spazio per farlo.¹⁷

3.2.1 *Il gioco nei casi di disabilità*

Tra le situazioni di limitazione o privazione del diritto al gioco, sulle quali anche i rapporti del Gruppo CRC ribadiscono la necessità di una riflessione, troviamo quella dei bambini con disabilità¹⁸. Il rischio che essi corrono è essere identificati con la loro disabilità. È invece necessario riconoscere la dignità e il diritto all'autodeterminazione della persona, in un processo di inclusione che vede il diritto al gioco e il valore di quest'ultimo come elementi fondamentali. Sulla scia di questo processo inclusivo, sono stati creati luoghi e associazioni che cercano di evitare la ghettizzazione del gioco, restituendo alle attività ludiche la loro funzione di crescita e di conoscenza delle risorse personali e dei propri limiti, oltre che di divertimento con o senza i pari. Un esempio interessante è fornito dai parchi inclusivi: al momento, in Italia, sono cinquanta i luoghi in cui tutti i bambini possono giocare insieme, in assenza di barriere architettoniche. Tutto è

¹⁷ *Ivi*, pp. 161-162.

¹⁸ Sottolineiamo che i diversi contesti considerati non sono utilizzati con funzione di etichetta e non possono essere rappresentativi delle storie di ogni singola persona, ma utili in un quadro d'insieme, spunto per ulteriori approfondimenti.

pensato (spazi, percorsi sensoriali, scivoli) per permettere a tutti i bambini di giocare insieme ai propri familiari o agli altri bambini.¹⁹

Nel suo terzo rapporto di aggiornamento, il Gruppo CRC sottolinea che deve essere riconosciuto il diritto al gioco anche ai bambini disabili, nonostante, a volte, nella quotidianità, risulti difficile garantirne l'effettivo rispetto.²⁰ Nella nostra società, e in particolare all'interno dei sistemi scolastici, solitamente viene data più importanza ai processi socio-scolastici, di riabilitazione e di cura e, di conseguenza, il gioco diventa un bisogno poco considerato, limitato dalle difficoltà oggettive e soggettive, culturali e formative, con poca offerta e poche opportunità. Questa limitazione del diritto al gioco non è esente da ripercussioni: nei bambini disabili, infatti, si possono registrare carenze nel processo di crescita affettivo, cognitivo e socio-relazionale, scarse opportunità di socializzazione, aumento della solitudine e dell'isolamento e difficoltà nelle relazioni familiari.²¹

Il gioco, soprattutto con riferimento ai bambini disabili, dovrebbe essere inteso come momento di piacere e come stimolo per rafforzare la propria identità. In particolare, favorire il gioco per i bambini disabili richiede una formazione specifica per gli operatori scolastici e per i genitori, degli spazi e dei materiali non discriminatori e sviluppati in una logica inclusiva, lo sviluppo di prodotti tecnologici che favoriscano il gioco di bambini con deficit motori o cognitivi e l'impegno nell'ambito della ricerca scientifica su nuovi modelli pedagogici di gioco.²²

Molti studi hanno approfondito il valore del gioco per lo sviluppo delle competenze cognitive e sociali dei bambini in caso di disabilità, adattandone opportunamente le modalità ai bisogni specifici. Per esempio, per i bambini con sindrome di Down è stato approfondito il ruolo del gioco simbolico: lo scopo è mettere in relazione l'apprendimento del gioco con lo sviluppo del linguaggio, evidenziando così l'opportunità di interventi che aiutino questi bambini a superare

¹⁹ *Il diritto al gioco di tutti i bambini: un percorso di lettura e filmografico*, supplemento della rivista "Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza", n. 4, 2017, p. 11.

²⁰ *Terzo rapporto di aggiornamento 2006-2007*, Cap. V, p. 80. Consultabile all'URL: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/3_educazionegioco_giocoattivitaricreative_ildirittoalgioco.pdf.

²¹ *Ivi*, p. 81.

²² *Sesto rapporto di aggiornamento 2012-2013*, Cap. VI, p. 120. Consultabile all'URL: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/Cap_6_par_9_Il_diritto_al_gioco.pdf.

le loro difficoltà linguistiche attraverso modalità ludiche.²³ L'approccio di gioco con i bambini ipovedenti deve essere, invece, più graduato. Innanzitutto, è necessario insegnare loro a giocare e a familiarizzare con i giochi stessi, avvalendosi anche della mediazione, in questi casi fondamentale, di genitori o *caregiver*. L'adulto può stimolare il residuo visivo del bambino scegliendo oggetti per lui attraenti e sufficientemente grandi, di colori e materiali ben percepibili e privi di eccessivi particolari. È necessario, inoltre, compiere giochi di stimolazione visiva e sonora, permettendo, in questo modo, al bambino di riconoscere i diversi rumori dell'ambiente. Sono utili anche giochi che prevedono il ritrovamento di oggetti nascosti, che sollecitano la memoria del bambino ipovedente.²⁴ Per quanto riguarda, invece, i bambini autistici, l'attività ludica sembra stimolare alcune capacità compromesse di tipo cognitivo, come i deficit nell'imitazione, nella comprensione e nell'espressione delle emozioni, nelle difficoltà percettive e di simbolizzazione. Per favorire lo sviluppo delle capacità di verbalizzazione del bambino autistico, sono stati utilizzati, in alcune sperimentazioni, i giochi da tavola, dimostrando che, stimolato in un ambito per il quale nutre un interesse spontaneo, egli riesce ad ampliare le sue competenze di verbalizzazione.²⁵

In tema di inclusione scolastica di alunni con disabilità, è opportuno menzionare il D. Lgs. 96/2019²⁶, approvato in via definitiva lo scorso 31 luglio, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale il 28 agosto ed entrato in vigore il 12 settembre. Il decreto, composto da 16 articoli, reca misure di integrazione al D. Lgs. 66/2017. Troviamo, infatti, continui rimandi alle parti del precedente decreto che vengono abrogate, modificate, integrate o sostituite.

²³ C. O'Toole, *Symbolic functioning and language development in children with Down syndrome*, in "International Journal of Language & Communication Disorders", vol. 41, n. 2, 2006, pp. 155-171.

²⁴ A. M. Venera, *Garantire il diritto al gioco – Studi e ricerche sul diritto al gioco*, Edizioni Junior, Parma, 2011, pp. 74.

²⁵ J. E. Deming, *Teaching game playing skills to increase peer conversation in children with autism and related disorders*, in "Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering", vol. 60 (7-B), 2000, p. 3552.

²⁶ D. Lgs. 96/2019, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c) , della legge 13 luglio 2015, n. 107»*. Consultabile all'URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg>.

Tra le modifiche introdotte con il nuovo decreto, un notevole punto di forza è aver mantenuto, quali «destinatari», gli alunni e le alunne con disabilità, evitando di categorizzare e sotto-categorizzare gli studenti, ed escludendo così il rischio di intrappolare la scuola nel sistema delle etichette. Il nuovo decreto soddisfa la necessità di andare oltre le parole che, quasi inevitabilmente, creano un confine fra ciò che è e ciò che non è: agli alunni “con BES” (Bisogni Educativi Speciali) è inevitabile far corrispondere anche gli esclusi, ossia gli alunni “non con BES”.²⁷

Un altro elemento positivo del decreto è aver mantenuto l’assegnazione dei collaboratori scolastici «per lo svolgimento dei compiti di assistenza previsti dal profilo professionale», tenendo conto del genere degli alunni con disabilità (anche se si tratta di un’assegnazione subordinata ad un vincolo: «nell’ambito delle risorse umane disponibili e assegnate a ciascuna istituzione scolastica»), e aver chiarito la distinzione fra personale ATA, nello specifico i collaboratori scolastici, e il personale addetto all’assistenza all’autonomia personale e/o alla comunicazione dell’alunno con disabilità.²⁸

Il decreto ha anche il merito di aver precisato che il Piano Educativo Individualizzato (PEI)²⁹, documento che contiene il progetto annuale a favore dell’alunno con disabilità, «individua obiettivi educativi e didattici», (anche se non sono stati citati, nel passaggio successivo, gli “apprendimenti”). In riferimento al PEI, però, sorge uno dei punti critici del decreto: per la prima volta nella storia dell’intero percorso scolastico inclusivo, si stabilisce che il PEI venga sottoposto all’approvazione formale del GLO (Gruppo di Lavoro Operativo, ex GLHO), favorendo il rischio dell’esclusione della famiglia dalle scelte educative nei confronti del proprio figlio, in quanto potrebbe essere messa facilmente in minoranza nel momento del conteggio “dei favorevoli e dei contrari”. A tal proposito, il CIIS (Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno) ha lanciato, in sinergia con un gruppo di genitori, una raccolta firme per chiedere che questa

²⁷ <https://www.tecnicaldellascuola.it/decreto-inclusione-nostra-intervista-a-evelina-chiocca-coordinamento-insegnanti-di-sostegno>.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è il documento ufficiale che determina il percorso scolastico degli alunni con disabilità certificata. Viene redatto di anno in anno e contiene l’indicazione dettagliata degli interventi educativi e didattici, degli obiettivi prefissati per l’alunno e i criteri di valutazione del percorso didattico.

disposizione inserita dal decreto venga rivista. In questa raccolta firme, insegnanti e genitori fanno presente anche la loro preoccupazione sulla formazione del personale docente, non ancora centrata sulle scelte inclusive, ma messa all'angolo da una visione distorta di inclusione, che vede il docente di sostegno come unico insegnante dell'alunno con disabilità. Infatti, un altro aspetto critico del decreto riformato è proprio quello di non affrontare seriamente il tema della formazione dei docenti. È ancora bloccato su una visione non completamente inclusiva, nel momento in cui prevede percorsi formativi che escludono una parte del personale dalla specializzazione, intesa come competenze che tutti i docenti della scuola inclusiva devono possedere. Si insiste sull'idea che l'alunno con disabilità sia alunno esclusivo del docente specializzato, determinando in tal modo, anche dal punto di vista normativo, fenomeni come la delega e la deresponsabilizzazione: nelle nostre scuole, assistiamo quotidianamente alla delega del progetto inclusivo al solo docente specializzato o incaricato su posto di sostegno, con la conseguente deresponsabilizzazione di coloro che sono incaricati su posto disciplinare o comune. La parte del decreto riguardante la formazione del personale della scuola sembra essere caratterizzata da una scarsa attenzione: si pensa che la formazione riguardi soltanto i docenti assegnati alle classi in cui sono iscritti alunni con disabilità, facendo così venire meno il senso di comunità e la necessità di una formazione indispensabile per tutto il personale della scuola. Nelle classi dovrebbero entrare docenti formati, capaci di lavorare con tutti gli alunni, anche con quelli con disabilità, consapevoli dei propri compiti e dei propri doveri, in grado di arginare e impedire il diffondersi di fenomeni come la delega e la deresponsabilizzazione: solo in questo modo la risorsa del docente incaricato su posto di sostegno può assumere significato e valore per l'inclusione.³⁰

L'obiettivo è entrare a scuola e respirare e percepire una comunità inclusiva, in cui ogni essere umano sia riconosciuto come persona, indipendentemente dalle sue abilità. Torniamo, quindi, a sottolineare la necessità di allontanarci da una scuola che utilizza etichette e divide in categorie: c'è bisogno, invece, di creare una società in cui ciascuno sia chiamato per nome e non individuato con un'etichetta.

³⁰ <https://www.tecnicaldellascuola.it/decreto-inclusione-nostra-intervista-a-evelina-chiocca-coordinamento-insegnanti-di-sostegno>.

3.2.2 *Sport e minori*

Lo sport, le attività ricreative e il gioco sono tutte modalità attraverso le quali i bambini possono apprendere e fare propri valori e lezioni che li accompagneranno per tutta la vita. Il gioco e lo sport promuovono l'amicizia e la correttezza, la cooperazione e la disciplina, il rispetto per l'altro e tutte quelle qualità pratiche che aiuteranno il bambino a trasformarsi in un adulto consapevole e solidale, a imparare ad affrontare le sfide che la vita gli porrà davanti e a sviluppare l'autostima e la capacità di essere un leader.

Svolgere una regolare attività fisica, che dovrebbe accompagnare ogni bambino fino all'adolescenza, è un elemento essenziale ai fini del corretto sviluppo psico-fisico, sociale e culturale. La pratica sportiva, infatti, migliora lo stato di salute, favorisce l'apprendimento e può svolgere un ruolo importante nel tenere i giovani lontani dal crimine e dalle dipendenze (come alcool, droghe e tabacco). È importante considerare, inoltre, il ruolo che può rivestire l'attività sportiva nel combattere i pregiudizi e favorire l'integrazione. Lo sport femminile, ad esempio, contribuisce ad eliminare gli stereotipi di genere, quei luoghi comuni che etichettano le bambine e le ragazze con ruoli prestabiliti, spesso in condizioni d'inferiorità rispetto ai maschi. Altri esempi sono i tornei e i festival utilizzati per trasmettere a famiglie e comunità messaggi educativi, come la prevenzione dell'HIV/AIDS, le campagne di vaccinazione o la tolleranza verso diversi gruppi etnici. Lo sport può, inoltre, favorire l'integrazione sociale di minori vulnerabili, come gli orfani, i bambini disabili, i figli di sfollati e rifugiati e quelli appartenenti a minoranze etniche.

Lo sport contribuisce a creare un ambiente sicuro in cui i bambini e i ragazzi possono socializzare sia tra loro che con gli adulti. In un contesto sportivo sano, infatti, i più giovani imparano ad esprimere e confrontare le proprie opinioni e a diventare parte attiva di un cambiamento sociale. L'attività motoria e lo sport costituiscono un mezzo e un'occasione privilegiata per favorire e facilitare la socializzazione del bambino e dell'adolescente perché permettono di relazionarsi, interagire e confrontarsi in un'attività di divertimento, in un momento di per sé

piacevole. È risaputo, infatti, che nei momenti di benessere l'individuo è più disponibile e aperto al confronto, alla collaborazione e al rispetto dell'altro. Proprio da qui nasce l'importanza dello sport all'interno della crescita e della maturazione personale: il bambino può "fare esperienza" dell'altro e condividere il divertimento, la fatica, l'impegno, l'entusiasmo e la delusione, che lo aiutano a capire meglio sia se stesso che l'altro. «Sviluppando empatia, sarà in grado di lavorare più attivamente e positivamente all'interno del gruppo e avrà la possibilità di imparare ad interagire in modo costruttivo con i compagni.»³¹

Il gioco e lo sport non sono soltanto validi strumenti per conseguire importanti obiettivi educativi, ma sono anche obiettivi di per sé, in quanto offrono concreta applicazione al fondamentale diritto enunciato dall'articolo 31 della Convenzione. Nel terzo rapporto di aggiornamento, il diritto alla partecipazione dei bambini alle attività sportive era stato preso in considerazione nell'ambito della trattazione del diritto al gioco. Dal rapporto successivo, invece, il Gruppo CRC ha ritenuto opportuno dedicare un apposito paragrafo a questa tematica. Questo anche in considerazione del fatto che il diritto a praticare attività sportiva, anche se non viene espressamente citato nella Convenzione, è possibile desumerlo attraverso un'interpretazione estensiva ed incrociata di alcuni articoli della Convenzione stessa, come appunto l'articolo 31.

Abbiamo visto le importanti funzioni educative che svolge lo sport, accompagnando bambini ed adolescenti durante il loro sviluppo fisico, sociale e culturale. Fino a non molto tempo fa, nessuna persona di buon senso avrebbe avuto dubbi nell'attribuire valenze educative all'attività sportiva, ma anzi, in molte situazioni di particolare disagio giovanile, lo sport sembrava essere, almeno a livello utopico, una delle strade migliori da seguire per trovare un'efficace azione di prevenzione. Oggi, invece, la situazione pare essere cambiata perché l'immagine che lo sport offre di se stesso spesso non è significativamente diversa da quella delle altre attività in cui si articola la vita sociale. Al contrario, lo sport sembra essere diventato il luogo in cui si scaricano i problemi non risolti della vita sociale, in particolar modo quelli della condizione giovanile. Basta pensare al

³¹ *Quinto rapporto di aggiornamento 2011-2012*, Cap. VI, p. 162. Consultabile all'URL: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/SPORT_E_MINORI.pdf.

fenomeno della violenza negli stadi, che tocca una frangia, marginale ma significativa, del mondo giovanile. Si tratta di una violenza frutto di un malessere sociale che investe una parte dei giovani e che trova, nel fenomeno sportivo, così com'è configurato nella realtà odierna, il luogo ideale per la sua manifestazione più immediata e radicale. Infatti, se è vero che la violenza che alcuni giovani manifestano dentro e fuori dagli stadi non nasce all'interno del mondo sportivo ma dalla società, è altrettanto vero che lo sport, così com'è concepito e praticato oggi, è il luogo sociale più consono alla manifestazione della violenza.³²

È possibile avere un riscontro di altri elementi problematici che caratterizzano l'attività sportiva leggendo i rapporti di aggiornamento redatti in questi anni dal Gruppo CRC, in particolare il quarto, il quinto e il secondo rapporto supplementare, presentati dal 2007 al 2012.

Dall'analisi compiuta dal Gruppo CRC, è emerso che lo sport rappresenta una dimensione importante nella vita di molti bambini ed adolescenti. In Italia, infatti, l'ambiente sportivo è il secondo luogo aggregativo per bambini e adolescenti dopo la scuola.³³ Nonostante ciò, è stata rilevata una scarsa cultura sportiva. Ne è un esempio la nascita tardiva, rispetto agli altri Paesi europei, delle Facoltà di Scienze Motorie responsabili dello sviluppo di una cultura della corporeità legata al movimento e allo sport.³⁴ A causa di questa scarsa diffusione della cultura sportiva, le logiche puramente economiche dello sport-spettacolo vengono applicate anche a quello praticato dai minori, e la conseguenza è un grave rischio di violazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Ne è un esempio l'impossibilità di praticare sport e associarsi secondo modalità e tempi personali a causa del vincolo del tesseramento: i ragazzi e le ragazze che praticano sport a livello agonistico, infatti, non possono cambiare liberamente squadra, essendo tale cambiamento subordinato all'accettazione da parte della società sportiva precedente e al fatto che la nuova società sia disposta a fornire un

³² A. M. Venera, *Garantire il diritto al gioco*, cit., pp. 43-44.

³³ *Quarto rapporto di aggiornamento 2007-2008*, Cap. VI, p. 108. Consultabile all'URL: <http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/sporteminori.pdf>.

³⁴ I corsi di Laurea e Facoltà di Scienze Motorie sono state istituite nel 1999 presso le Università di Bari, Bologna, Cagliari, Cassino, Catania, Catanzaro, Firenze, Genova, L'Aquila, Milano, Napoli, Palermo, Perugia, Roma, Torino, Urbino e Verona.

rimborso economico.³⁵

Un altro fenomeno preoccupante è la diffusione tra i minori dell'uso di sostanze che consentono di ottenere prestazioni migliori rispetto a quelle che si otterrebbero con il semplice allenamento fisico (c.d. *doping*). Praticare sport a livello agonistico viene, infatti, considerato un fattore di rischio individuale connesso al consumo di sostanze stupefacenti. Nel 2007 l'Italia ha ratificato la Convenzione internazionale contro il doping nello sport³⁶ e le società sportive si impegnano da anni nella sensibilizzazione dell'opinione pubblica rispetto a tale questione. Sono state realizzate, inoltre, delle campagne di informazione e sensibilizzazione da parte degli studenti delle scuole secondarie superiori, con la collaborazione di insegnanti ed esperti. Da queste iniziative sono emersi importanti suggerimenti per contrastare la diffusione del doping tra i giovani, come non spingere i ragazzi all'agonismo estremo o affidare un ruolo più importante alla scuola, inserendo l'argomento del doping nell'attività curricolare.³⁷

Ulteriore elemento di criticità, nell'ambito di sport e minori, è la discriminazione che subiscono i bambini e gli adolescenti disabili. Pur essendo lo sport uno dei più efficaci strumenti di inclusione ed integrazione, in merito alla disabilità, prevale ancora il modello medico per le attività sportive tuttora caratterizzate prevalentemente dal sistema riabilitativo. L'esaltazione della forma fisica perfetta distoglie l'attenzione dal vero ruolo dello sport, cioè quello di fornire un contributo allo sviluppo e alla promozione di importanti valori sociali, culturali ed educativi.³⁸ Per i bambini con malattie croniche o rare e per i bambini disabili, lo sport è un mezzo fondamentale per aumentare l'autostima e per valorizzare le loro possibilità di successo. Più spesso, invece, i bambini con problemi di salute non praticano sport, né a scuola, né fuori dalla scuola, principalmente per tre motivi: perché si teme che possa essere pericoloso (molti genitori di bambini con asma e allergie, e spesso i bambini stessi, temono una crisi

³⁵ *Secondo rapporto supplementare 2009*, p. 138. Consultabile all'URL: http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/EDUCAZIONE_GIOCO.pdf.

³⁶ Legge 230/2007 "Ratifica ed esecuzione della Convenzione Internazionale contro il doping nello sport, con allegati, adottata a Parigi nella XXIII Conferenza generale UNESCO il 19 ottobre 2005" <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/072301.htm>.

³⁷ *Secondo rapporto supplementare 2009*, p. 139.

³⁸ *Ibid.*

durante o al termine dell'attività sportiva), per motivi di vergogna e scarsa valorizzazione delle proprie possibilità di successo, che portano i bambini a rinunciare a mettersi in gioco, e per poca disponibilità all'inclusione dei bambini con problemi di salute, sia per questioni di responsabilità che per questioni di scarso rendimento o di assenze frequenti.³⁹

Infine, l'ultimo elemento da considerare è quello del *drop-out*, e cioè l'abbandono dell'attività sportiva (che, come accertato dai rapporti del Gruppo CRC, è una parabola discendente al crescere dell'età). L'agonismo esasperato, le aspettative e le pressioni eccessive possono essere alcune delle cause di questo fenomeno. A volte, invece, l'abbandono può dipendere dalla specifica disciplina sportiva: il bambino o l'adolescente, ad esempio, può rendersi conto di essere meno dotato rispetto ai compagni e, di conseguenza, non è più disposto a misurarsi con loro per paura dell'insuccesso; in altri casi, può essere stanco dell'agonismo o di essere trattato come un piccolo professionista, troppo pressato affinché vinca sempre; o, ancora, può vivere rapporti difficili con la società sportiva o con l'allenatore, da cui non si sente apprezzato o considerato come vorrebbe.⁴⁰

3.3 *Il bisogno attuale di garantire il diritto al gioco*

Negli anni Sessanta del secolo scorso, per consentire ai bambini la possibilità di giocare in una società industrializzata, si avanzavano richieste a nome della società. Ai genitori si chiedeva che avessero piena coscienza del diritto dei bambini al gioco. Ai proprietari delle case, ai costruttori e agli imprenditori edili si domandava di riservare appositi spazi per il gioco dei bambini. Alle autorità locali, si chiedeva che riconoscessero al gioco la stessa importanza che attribuivano al traffico, e che assicurassero lo spazio adatto per le attività dei bambini. Agli architetti, agli urbanisti e agli educatori, era richiesto impegno nel conservare e incrementare le aree sfruttabili dai bambini nel loro tempo libero. Infine, alle autorità centrali, era chiesta una revisione delle norme legislative sull'edilizia scolastica materna, elementare e secondaria, sull'edilizia popolare e

³⁹ *Quinto rapporto di aggiornamento*, cit., p. 163.

⁴⁰ *Ibid.*

sulla pianificazione urbanistica.⁴¹ Sono richieste abbastanza lontane nel tempo ma che, nella società dei giorni nostri, risultano ancora attuali e cariche di senso. La nostra è una società che deve fare i conti anche con altri vincoli e con altre abitudini: una su tutte, la tecnologia e il suo uso precoce, che rischia di impoverire la creatività.

Mai come oggi dobbiamo capire come rispondere alla necessità di sottolineare, nella pratica educativa, il senso della speranza e la ricerca di una visione. Abbiamo bisogno di un sistema educativo che riconosca il ruolo fondamentale rivestito dal gioco nel formare le relazioni che i bambini hanno con la comunità, con i corpi e con l'ambiente che li circonda.

La maggior parte dell'apprendimento che i bambini acquisiscono nei primi anni di vita avviene proprio attraverso il gioco e attraverso la voglia di interagire con gli oggetti che hanno a portata di mano. Sempre attraverso il gioco, i bambini e i ragazzi si mettono alla prova rivestendo ruoli diversi, manipolando le risorse a disposizione ed esplorando l'ambiente che li circonda. Abbiamo bisogno di un sistema educativo che non solo riconosca e valorizzi l'importanza del gioco, ma che tenga sempre a mente che la capacità di giocare è innata nei bambini. Fin da subito, infatti, il bambino inizia a giocare con quelli che sono i suoi strumenti: i sensi, con cui raccoglie i dati della realtà, e la mente, con cui confronta, riflette e ricorda. È fondamentale sostenere ed accompagnare i bambini in questo loro metodo naturale di ricerca, lasciando loro il piacere di scoprire, giocando, concetti ed abilità che li aiuteranno ad ampliare la loro mente e la loro cultura.⁴²

Anche Peter Gray, nel libro *Lasciateli giocare*, parla degli istinti pedagogici umani e di come i bambini abbiano bisogno, per crescere, di assecondare il loro impulso a giocare liberamente.⁴³ In particolare, Gray illustra come tre aspetti fondamentali della natura umana possano dare un contributo significativo alla formazione:

⁴¹ F. Milandri, "Il diritto al gioco: tra teoria e casi concreti", *Jura Gentium* (2016), accessibile all'URL: <https://www.juragentium.org/forum/infanzia/it/milandri.html>.

⁴² *Ibid.*

⁴³ P. Gray, *Lasciateli giocare*, Giulio Einaudi Editore, Milano, 2015.

1. la curiosità, che spinge i bambini a seguire il loro impulso a esplorare e comprendere, a cercare nuove conoscenze e intuizioni;
2. la giocosità, che porta i bambini ad esercitarsi e a creare, a sperimentare nuove abilità e a impiegarle in maniera creativa;
3. la socievolezza umana e l'impulso naturale a condividere informazioni e idee.

Secondo Gray, questi sono gli aspetti umani attraverso i quali i bambini esprimono il loro istinto ad auto-formarsi: come nascono con l'istinto di mangiare e bere per sopravvivere, così i bambini vengono al mondo con l'istinto di imparare ciò che è necessario per diventare membri capaci della loro cultura e, quindi, sopravvivere.⁴⁴

3.3.1 *Le tipologie di gioco*

Parlando della giocosità, Gray elenca una lista di generi universali di gioco infantile; lista che è utile analizzare prima di concentrarsi su quello che è il grande potere del gioco nell'ambito della formazione ed educazione dei bambini. Utilizziamo, quindi, l'elenco di Gray per distinguere le tipologie di gioco.

- *Gioco fisico*. Si tratta delle corse, dei salti, degli inseguimenti e delle zuffe che caratterizzano l'infanzia dei bambini, che giocano a prendersi e a fare la lotta finché non sono felicemente esausti.
- *Gioco verbale*. Nessuno ha bisogno di insegnare la lingua ai bambini piccoli: la imparano da soli, giocando. Verso i due mesi i neonati emettono versetti ripetuti, a quattro o cinque mesi le esclamazioni si trasformano in un chiacchiericcio e a circa un anno il bambino pronuncia le sue prime parole, magari ripetendole all'infinito come se fosse un divertimento. È una produzione di suoni che non si verifica con uno scopo specifico, ma puramente per se stessa: è un gioco, e «quando il gioco verbale prosegue nell'età adulta, lo chiamiamo poesia»⁴⁵.
- *Gioco esplorativo*. La maggior parte dei giochi infantili è tanto esplorazione quanto gioco: mentre sviluppano nuove attività giocando, i

⁴⁴ *Ivi*, pp. 117-137.

⁴⁵ *Ivi*, p. 129.

bambini continuano ad essere aperti alle nuove scoperte che fanno grazie al gioco. Ogni volta che adulti e bambini si sforzano di fare scoperte mettendoci immaginazione e creatività uniscono gioco ed esplorazione: «negli adulti, la chiamiamo scienza»⁴⁶.

- *Gioco costruttivo*. Nel gioco costruttivo, che può essere un disegno o una costruzione, il bambino si sforza di produrre l'oggetto che ha in mente. Spesso ciò che ne esce è una copia in miniatura di oggetti reali che gli adulti della cultura di cui fanno parte i bambini realizzano e usano. Il gioco costruttivo si può fare anche con le parole o i suoni: si ha quando le persone, adulti o bambini, creano racconti, poesie e melodie per gioco.
- *Gioco di fantasia*. In questa tipologia di gioco, i bambini stabiliscono determinate supposizioni sulla natura del mondo da loro creato e poi giocano seguendo la logica imposta da quegli assunti. Sviluppano così quelle capacità immaginative che permettono agli individui di considerare le cose non immediatamente presenti: è quello che facciamo quando pianifichiamo il futuro.
- *Gioco sociale*. Il gioco sociale ci insegna a collaborare, a trattenere gli impulsi e a essere, quindi, socialmente accettabili. Quando i bambini svolgono in gruppo qualche gioco di fantasia, non si limitano ad allenare l'immaginazione: recitano un ruolo, allenando così la capacità di comportarsi secondo le regole stabilite insieme. Inoltre, quando decidono i ruoli, gli oggetti da usare e quali scene interpretare, praticano l'arte della trattativa: trovare un accordo e andare d'accordo con gli altri sono abilità umane preziose, e i bambini le esercitano di continuo attraverso il gioco sociale.

Queste tipologie di gioco non si escludono a vicenda, ma sono funzionali, in quanto si riferiscono alle diverse funzioni che il gioco può svolgere. Ognuno di questi tipi può svolgere più di una funzione: un gioco all'aria aperta può essere contemporaneamente fisico, verbale, esplorativo, costruttivo, di fantasia e sociale. Infatti, la capacità del gioco, in tutte le sue tipologie messe insieme, è quella di formarci in modo da conoscere e sfruttare a pieno le nostre abilità.

⁴⁶ *Ibid.*

Un approfondimento importante da fare, soprattutto alla luce delle caratteristiche e delle abitudini che caratterizzano la nostra società, e di conseguenza la crescita dei bambini, è che questi ultimi sono di natura motivati a imitare per gioco non solo le abilità più importanti e apprezzate dagli adulti che gravitano intorno a loro, ma anche (e ancora più intensamente) le più nuove ed avanzate. Infatti, tipicamente, i bambini imparano a utilizzare la nuova tecnologia più in fretta dei loro genitori ed è una caratteristica che ha perfettamente senso da un punto di vista evolucionistico: i bambini riconoscono che le abilità più cruciali da imparare sono quelle che acquisiranno sempre più importanza in futuro, le abilità della loro generazione, che potrebbero essere diverse da quella precedente.⁴⁷

3.3.2 *Il potere del gioco*

Continuando a prendere come punto di riferimento *Lasciateli giocare* di Peter Gray, indaghiamo adesso il potere del gioco. Inizieremo discutendo quattro conclusioni generali della ricerca psicologica che illustrano bene questo potere educativo, per poi presentare una definizione di gioco e spiegare come ognuna delle sue caratteristiche contribuisca a incrementarne il potere.

Le quattro conclusioni illustrate da Gray – conosciute bene dagli psicologi e dai ricercatori che studiano l'apprendimento e la prestazione, ma non altrettanto bene dagli educatori – dimostrano che le capacità di apprendimento, il *problem solving* e la creatività peggiorano se si interferisce con la giocosità e, invece, migliorano se la si favorisce⁴⁸:

1. *Insistere sulle buone prestazioni interferisce con l'apprendimento.*

Quando una persona crede che la sua prestazione sia osservata e valutata, se è già bravo lo diventa ancora di più, ma se invece non è tanto bravo lo diventa ancora di meno. La pressione, infatti, peggiora le prestazioni nei principianti e in chi non è ancora molto esperto nel compiere un'attività.

Gli effetti debilitanti dell'essere osservati e valutati aumentano se l'attività

⁴⁷ *Ivi*, p. 132.

⁴⁸ *Ivi*, pp. 142-148.

è mentale e non fisica. Se l'attività prevede di pensare in modo creativo o di apprendere un'abilità difficile, la presenza di qualcuno che osserva e valuta rappresenta un elemento d'inibizione. Inoltre, più grande è la nomea del valutatore e più importante è la valutazione, più forte sarà l'inibizione a imparare.⁴⁹

2. *Insistere sulla creatività interferisce con la creatività.*

Solitamente, gli interventi volti ad incentivare la creatività hanno l'effetto di ridurla; si tratta di incentivi che non stimolano il processo creativo, ma addirittura lo contaminano. Le opere più creative sono quelle di chi non riceve incentivi, di chi non ha l'impressione che i suoi lavori verranno esaminati o valutati, di chi non compete per un premio e pensa di creare per puro divertimento. In poche parole, restando fedeli al tema di questo capitolo, la creatività è di chi gioca.⁵⁰

3. *Indurre un umore giocoso aumenta la creatività e la capacità di risolvere intuitivamente i problemi.*

Con un esperimento compiuto da Paul Howard e i suoi collaboratori è stato dimostrato che esiste un modo per incrementare la creatività artistica. A un gruppo di bambini venne chiesto di fare dei collage, la cui creatività sarebbe stata valutata da una giuria. Prima di mettersi a lavoro, ad alcuni bambini fu permesso di giocare liberamente per venticinque minuti, favorendo il loro buonumore, mentre gli altri impiegarono questo tempo con un'attività diversa dal gioco (copiare un testo). Il risultato fu che i collage dei bambini che avevano potuto giocare furono giudicati molto più creativi rispetto agli altri.⁵¹

⁴⁹ F. H. Allport, *The Influence of the Group Upon Association and Thought*, in "Journal of Experimental Psychology", n. 3 (1920), pp. 159-82; S. L. Beilock, C. A. Kulp, L. E. Holt e T. H. Carr, *More on the Fragility of Performance: Choking Under Pressure in Mathematical Problem Solving*, in "Journal of Experimental Psychology: General", n. 4 (2004), vol. 133, pp. 584-600; J. R. Aiello e E. A. Douthitt, *Social Facilitation from Triplet to Electronic Performance Monitoring*, in "Group Dynamics: Theory, Research, and Practice", n. 3 (2001), vol. 5, pp. 163-80.

⁵⁰ T. M. Amabile, *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*, Westview Press, Boulder (Co) 1996; T. M. Amabile e B. A. Hennessy, *Creativity*, in "Annual Review of Psychology", n. 61 (2010), pp. 569-98.

⁵¹ P. A. Howard-Jones, J. R. Taylor e L. Sutton, *The Effect of Play on the Creativity of Young Children During Subsequent Activity*, in "Early Child Development and Care", n. 4 (2002), vol. 172, pp. 323-28.

Altri ricercatori, *in primis* la psicologa Alice Isen, hanno studiato l'effetto dell'umore sulla capacità di risolvere *insight problems*, che richiedono un salto creativo per vedere il problema da un'angolazione diversa. Si tratta di quelle problematiche che sembrano impossibili fino a quando non arriva l'intuizione (l'*insight*) e la soluzione, a questo punto, appare ovvia. Anche in questo caso, durante l'esperimento compiuto, riuscirono a risolvere il quesito soltanto i ragazzi che prima avevano visto un film comico, dimostrando che migliorare l'umore può favorire l'intuizione.⁵²

4. *Uno stato mentale giocoso permette ai bambini di risolvere problemi logici.*

Grazie ad alcuni esperimenti condotti in Inghilterra, Dias ed Harris scoprirono che, in un contesto ludico, i bambini piccoli erano in grado di risolvere problemi che in un contesto serio sembrano incapaci di affrontare.⁵³ Ai bambini venivano posti dei sillogismi, problemi logici che richiedono che una persona combini le informazioni contenute in due premesse per stabilire se una conclusione è vera, falsa o indeterminata (cioè non può essere determinata in base a quelle premesse). Generalmente i sillogismi sono facili quando le premesse coincidono con la realtà concreta, ma non lo sono quando le premesse sono controfattuali, quando cioè contraddicono la realtà.⁵⁴ Le ricerche condotte fino a quel momento avevano dimostrato che la capacità di risolvere questi sillogismi controfattuali dipendeva da un tipo di ragionamento inaccessibile ai bambini piccoli: i bambini sotto i dieci o undici anni non riuscivano quasi mai a risolvere i quesiti o a dare risposte corrette sul piano logico. La conclusione cui arrivarono i ricercatori britannici, invece, fu diversa. Quando presentavano ai bambini i sillogismi controfattuali con un tono di voce serio, i bambini non riuscivano a fornire la risposta giusta e si comportavano come se non potessero nemmeno prendere in

⁵² A. M. Isen, K. A. Daubman e G. P. Nowicki, *Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving*, in "Journal of Personality and Social Psychology", n. 6 (1987), vol. 52, pp. 1122-31.

⁵³ M. G. Dias e P. L. Harris, *The Effect of Make-Believe Play on Deductive Reasoning*, in "British Journal of Developmental Psychology", n. 3 (1988), vol. 6, pp. 207-21.

⁵⁴ Ecco un esempio di sillogismo controfattuale usato dai ricercatori: "Tutti i gatti abbaiano (premessa maggiore) – Muffins è un gatto (premessa minore) – Muffins abbaia?".

considerazione una premessa che non corrispondesse al mondo reale. Se, invece, i ricercatori ponevano lo stesso quesito con un tono di voce giocoso, dimostrando che stavano parlando di un mondo immaginario, allora i bambini (addirittura a quattro anni) fornivano la risposta giusta. L'affascinante conclusione è che i bambini di quattro anni riescono, giocando, a risolvere senza difficoltà quesiti che, in teoria, non dovrebbero essere in grado di risolvere fino ai dieci o undici anni di età.

Grazie a queste quattro conclusioni, possiamo renderci conto che l'apprendimento, la creatività e la capacità di risolvere problemi sono facilitati da qualsiasi cosa favorisca uno stato mentale giocoso, mentre sono inibiti dalla valutazione, dall'aspettativa di una ricompensa o da qualunque cosa ostacoli un simile stato mentale.

Ma che cos'è il gioco? Cosa lo rende un mezzo così potente di apprendimento, creatività e *problem solving*?

Citando Gray:

«Il *gioco* è un concetto contraddittorio. Il gioco è serio, ma non serio; futile ma profondo; fantasioso e spontaneo, ma legato a regole e ancorato al mondo reale. È puerile, ma è il fondamento dei più grandi risultati che si conseguono da adulti»⁵⁵.

Il gioco non si definisce grazie ad una singola caratteristica identificativa, ma attraverso una confluenza di svariate caratteristiche, tutte legate alla motivazione o all'atteggiamento con cui viene svolta un'attività (e non alla forma manifesta del comportamento in sé).⁵⁶

Innanzitutto e soprattutto, il gioco è espressione di libertà: è ciò che si *vuole* fare e non ciò che si *deve* fare. La gioia del gioco risiede proprio nella sensazione estatica della libertà. I giocatori, inoltre, non solo scelgono se giocare o meno, ma dirigono le proprie azioni durante il gioco: sono sempre previste delle regole di qualche tipo, ma i giocatori possono liberamente accettarle, rifiutarle o cambiarle, se la maggioranza è d'accordo (il gioco, infatti, è l'attività più

⁵⁵ P. Gray, *Lasciateli giocare*, cit., pp. 148-149.

⁵⁶ *Ivi*, p. 150.

democratica che esista). Il gioco porta con sé un'ultima e grande libertà, quella di smettere: chiunque, nel momento in cui è stanco o non ne è più felice, può decidere di uscire dal gioco. E siccome i partecipanti che vogliono continuare a giocare sanno che chiunque può abbandonare il gioco nel momento in cui non ne è più contento, con la conseguenza che molto probabilmente l'attività finirà per tutti, il gioco è un potente mezzo per imparare ad accontentare gli altri e contemporaneamente se stessi.⁵⁷ La libertà è anche l'elemento che più gli adulti devono tenere in considerazione nel momento in cui scelgono di giocare con i bambini o di organizzare giochi per loro: quando il bambino si sente costretto, infatti, lo spirito ludico svanisce, insieme a tutti i suoi vantaggi. I giochi condotti dagli adulti possono divertire i bambini che li scelgono liberamente, ma possono essere vissuti come una punizione per quelli che non hanno avuto libertà nella scelta: le gare di matematica o gli sport regolati da adulti, con regole adulte, non sono un gioco per chi ha l'impressione di dover partecipare per forza.

Un'altra caratteristica è che nel gioco i mezzi giustificano il fine.⁵⁸ Molte delle nostre azioni quotidiane, infatti, sono libere nel senso che non le viviamo come un'imposizione, ma in un altro senso non sono libere perché non le viviamo come tali: sono le azioni che sentiamo di dover compiere per ottenere un determinato scopo, necessario o desiderato (mi gratto per interrompere il prurito, studio un libro non interessante per superare un esame, faccio un lavoro noioso per guadagnare dei soldi, ecc.). Non si tratta di gioco se ci dedichiamo a un'attività solo per ottenere uno scopo indipendente da essa. Quando non giochiamo, infatti, quello che ha più importanza per noi sono gli esiti delle nostre azioni, e le azioni sono soltanto mezzi per raggiungere un fine: di solito, per raggiungere un determinato scopo, scegliamo i mezzi più brevi e meno faticosi (per esempio, lo studente non giocoso studia il minimo indispensabile per prendere il voto che desidera; qualsiasi altro apprendimento non collegato a questo scopo sarà per lui una fatica sprecata). Il gioco funziona esattamente al contrario: l'attenzione è focalizzata sui mezzi e non sul fine, e i giocatori non cercano necessariamente la via più breve (lo studente giocoso si diverte a imparare la materia senza dare importanza all'esame). È vero che il gioco ha

⁵⁷ *Ivi*, p. 152.

⁵⁸ *Ivi*, p. 153.

spesso dei fini, ma essi vengono vissuti come un elemento ludico, non come l'unica ragione per dedicarsi all'attività giocosa: i fini sono subordinati ai mezzi per raggiungerli.⁵⁹

Il gioco, pur essendo un'attività liberamente scelta, non è privo di forma, ha sempre una struttura stabilita dalle regole decise dal giocatore. Giocare, infatti, significa comportarsi secondo le regole scelte, che sono diverse da quelle della fisica o degli istinti biologici che compiamo automaticamente; sono, piuttosto, dei concetti intellettuali che spesso, per essere ricordati e seguiti, richiedono uno sforzo. Qualunque tipologia di gioco, che sia il gioco costruttivo con cui si decide di produrre un determinato oggetto o il gioco fisico in cui si stabilisce di non dare calci o morsi, prevede delle regole e chiama in causa, di conseguenza, una buona dose di autocontrollo. Quando i bambini non giocano, può darsi che si comportino seguendo i loro immediati bisogni biologici, le proprie emozioni o i propri capricci, ma quando giocano devono comportarsi nei termini che tutti i partecipanti ritengono appropriati.⁶⁰

Il gioco è, quindi, un'attività fine a se stessa, che non vuole raggiungere obiettivi seri nel mondo reale e che si svolge, almeno in parte, in un mondo di fantasia. Possiamo definirlo frivolo e futile, ma è proprio qui che risiede il suo enorme potere pedagogico: nella sua futilità. Per renderci conto della profondità del gioco dobbiamo accettare proprio il suo essere futile. Il gioco serve lo scopo della formazione, ma senza che il giocatore si stia formando di proposito; egli gioca, si diverte e la formazione ne è un effetto collaterale. Se il giocatore avesse uno scopo serio, il suo non sarebbe più un gioco e andrebbe perduto gran parte del potere pedagogico.

Come afferma Gray:

«Poiché il bambino mentre gioca non si preoccupa del suo futuro né patisce conseguenze reali in caso di fallimento, la paura del fallimento neanche lo sfiora. Nel fittizio mondo ludico si sente libero di sperimentare cose che sarebbero troppo rischiose o non sperimentabili nel mondo serio. Poiché mentre gioca non cerca

⁵⁹ Ad esempio, il gioco costruttivo ha sempre lo scopo di creare l'oggetto che il giocatore ha in mente, ma l'obiettivo primario non è *avere* l'oggetto ma *creare* l'oggetto.

⁶⁰ P. Gray, *Lasciateli giocare*, cit., pp. 158-160.

l'approvazione di qualche giudice adulto, l'ansia da valutazione non lo intralcia»⁶¹.

Un aspetto che favorisce le funzioni pedagogiche del gioco è il suo essere sì futile, ma anche non facile. Infatti, gran parte della gioia che esprime l'attività ludica dipende proprio dalle sfide che pone: se l'attività diventa troppo semplice perde attrattiva e smette di essere gioco, e quindi il giocatore la modifica, la complica, altrimenti passa ad altro.

Un altro aspetto che favorisce il potere educativo del gioco è la ripetitività, tipica di quasi tutte le forme ludiche. Un bambino che muove i primi passi percorre di continuo lo stesso tragitto, avanti e indietro, così come un ragazzino impegnato nelle prime letture magari legge lo stesso libro più e più volte. Allo stesso modo, il giocatore ripete la stessa mossa fino a comprenderla correttamente, ed è una ripetizione che non significa routine: in quanto frutto della volontà del giocatore, ogni atto ripetitivo è un atto creativo e, il più delle volte, ciascun atto ripetuto è, in qualche modo, sistematicamente diverso da quello che lo ha preceduto. Il giocatore sceglie di modificare la sua azione per adattarla al gioco o per sperimentare nuovi modi per fare la stessa cosa, e l'effetto collaterale è la perfezione e il consolidamento della nuova abilità in via di sviluppo. Può darsi che genitori o educatori, osservando un bambino ripetere continuamente la stessa azione o lo stesso gioco, si preoccupino e pensino che non stia imparando niente di nuovo. In realtà, se così fosse, il bambino sarebbe il primo ad annoiarsi, a lasciar stare il gioco e a dedicarsi ad altro.

Nel corso del prossimo paragrafo analizzeremo alcune delle ragioni che hanno portato, negli ultimi decenni, a vedere drasticamente ridotte le opportunità di gioco libero da parte dei bambini. Ci concentreremo, in un secondo momento, sugli errori che il nostro sistema scolastico ha commesso, e commette tuttora, nel valorizzare il ruolo e il potere dell'attività ludica nel percorso formativo dei minori.⁶²

⁶¹ *Ivi*, p. 168.

⁶² Continueremo a citare, nel corso di questo capitolo, *Lasciateli giocare* di P. Gray e anche se l'autore analizza il gioco nella società americana e il sistema scolastico americano, sicuramente diverso da quello italiano, ritengo che le parole e le analisi affrontate da Gray possano essere utilizzate come punto di riferimento anche per parlare della nostra società e del nostro sistema scolastico.

3.4 *La riduzione delle opportunità di gioco libero*

Una volta, passeggiando in un qualsiasi quartiere di una qualsiasi città, dopo la scuola, nel fine settimana o durante l'estate, si potevano notare i bambini che giocavano fuori, all'aria aperta, senza la supervisione degli adulti. Ora, se capita di incrociare una scena simile, è probabile che quei bambini siano in divisa, impegnati ad eseguire gli ordini di un allenatore, mentre i genitori li osservano e seguono ogni loro mossa.⁶³ Questo cambiamento, avvenuto sotto i nostri occhi nel corso degli ultimi cinquant'anni, è la dimostrazione che sono drasticamente diminuite, per i bambini, le opportunità di gioco libero.

Come detto, per gioco libero intendiamo quello strutturato dai giocatori e non da un'autorità esterna, quello in cui sono i giocatori a decidere a cosa e come giocare, liberi di modificare in ogni momento scopi e regole. Il gioco libero è il metodo attraverso il quale la natura insegna ai bambini che non sono inermi: giocando lontano dagli adulti, infatti, i bambini hanno ed esercitano il controllo, imparano a prendere decisioni, a risolvere problemi, a creare e rispettare le regole e ad andare d'accordo con i compagni. Quando giocano all'aperto, i bambini si sottopongono a piccole dosi di paura (scivolano, si arrampicano, dondolano, ecc.), imparando così a controllare sia il proprio corpo che i propri timori. Nei giochi di gruppo, imparano a trattare con gli altri, ad accontentarli e a gestire l'irritazione che può derivare da un eventuale conflitto. Inoltre, il gioco libero offre ai bambini la preziosa opportunità di scoprire i loro gusti: giocano, sperimentano varie attività e capiscono cosa preferiscono e per cosa hanno talento. È questo il gioco attraverso il quale i bambini imparano a strutturare il proprio carattere e, adesso, sembra proprio che non abbiano più la possibilità di dedicarsi:

«Le parole non sono in grado di impartire nessuna di queste lezioni; solo l'esperienza può farlo, e l'esperienza si acquisisce col gioco libero e con le emozioni che scatena: fondamentalmente, interesse e gioia»⁶⁴.

⁶³ *Ivi*, pp. 15-16.

⁶⁴ *Ivi*, p. 31.

La diminuzione delle opportunità di gioco libero per i bambini è stata determinata da vari fattori. Un elemento che ha avuto un peso importante in questo cambiamento è la convinzione, sempre più radicata negli adulti, che far giocare i bambini senza la loro supervisione sia pericoloso. Può capitare che mentre un bambino stia giocando venga rapito, molestato o ucciso da un estraneo; la notizia viene coperta e diffusa dai media e va ad aggiungersi a tutti gli altri casi registrati, fino a quando ascoltare notizie del genere e pensare a scenari simili diventa parte della nostra quotidianità, fino a quando non è radicata la convinzione che i quartieri non sono luoghi sicuri. Molti bambini, per questo, non hanno il permesso di giocare liberamente fuori, e i pochi che invece il permesso ce l'hanno probabilmente fanno fatica a trovare dei compagni con cui farlo. È anche per questo che oggi i bambini preferiscono passare tanto tempo davanti al computer, impegnati con i videogiochi: mentre si cimentano in questo tipo di attività, possono giocare liberamente, senza la supervisione, gli interventi o le direttive degli adulti.⁶⁵

Un altro fattore che ha portato al declino del gioco libero è l'aumento del peso della scolarizzazione. I bambini, infatti, vanno a scuola sempre prima: adesso abbiamo non soltanto le scuole materne e gli asili, ma anche gli asili nido e i pre-asili, tutti strutturati più o meno come le elementari, con compiti assegnati dagli adulti al posto dei giochi. L'anno scolastico si allunga, così come la giornata scolastica, e in quelle ore le opportunità di gioco libero sono ridotte al minimo. Non solo la giornata scolastica si è allungata e si è impoverita di giochi, ma la scuola si è infiltrata sempre di più nella vita domestica e familiare. I compiti da fare a casa sono aumentati e occupano il tempo in cui i bambini potrebbero giocare. Direttamente o indirettamente, il sistema scolastico ha favorito l'affermazione nella società della convinzione che i bambini imparano e progrediscono soprattutto svolgendo i compiti, assegnati e valutati dagli adulti, mentre le attività infantili spontanee sono tempo perso. Se si osserva il comportamento degli adulti nei confronti dei bambini, questa idea antiludica si rileva sempre più diffusa: invece di giocare liberamente, i bambini sono sempre più incoraggiati o costretti a seguire lezioni tenute da adulti e a impegnarsi in

⁶⁵ *Ivi*, pp. 20-22.

sport organizzati da adulti. Collegata a questa idea antiludica è la sempre maggiore concentrazione sulle prestazioni (misurabili) dei bambini e l'interesse sempre minore per l'apprendimento autentico (non misurabile), quel processo cioè con cui i bambini fanno proprie idee e informazioni in un modo che possa garantire loro una comprensione duratura e la capacità di rispondere al mondo in cui vivono. Agli occhi di molti genitori, l'infanzia dei figli è un periodo da dedicare non tanto ad imparare, quanto a costruire un curriculum, che possa garantire loro determinate possibilità in futuro. Nell'attuale sistema scolastico, viene data importanza alla prestazione cui si può attribuire un punteggio e che permette di valutare lo studente, di confrontarlo con gli altri, per capire chi è il più bravo e il più scarso. Non solo i bambini, ma anche i genitori, gli insegnanti, le scuole e gli interi distretti scolastici vengono valutati in base ai risultati degli studenti.⁶⁶

3.4.1 *Gli errori del sistema scolastico*

Ogni volta che riduciamo le opportunità di gioco libero dei bambini, aumentando il tempo che trascorrono a scuola o svolgendo attività dirette dagli adulti, ne riduciamo ulteriormente anche le opportunità di imparare a controllare la propria vita. Sono errori che, come abbiamo già anticipato, commette anche il sistema scolastico: gli studenti sono continuamente valutati e l'ansia per i voti spesso supera e sovverte la possibilità di sviluppare interessi genuini; a scuola, di solito, s'impara solo un modo di risolvere un problema e gli alunni vengono portati a credere che altri modi di risolverlo siano scorretti, non offrendo loro la possibilità di fare scoperte entusiasmanti; la divisione dei bambini in classi di età, inoltre, inibisce quelle capacità e conoscenze utili per imparare, in modo autodiretto, dai compagni di età diversa. Sono errori che vengono percepiti e definiti da Gray come «i sette peccati del nostro sistema di istruzione forzata»⁶⁷:

1. *Negazione della libertà senza giusta causa e senza processo.*

Gray afferma che una premessa indispensabile di un sistema democratico di valori è che sia sbagliato negare la libertà a qualcuno senza giusta causa

⁶⁶ *Ivi*, pp. 16-19.

⁶⁷ *Ivi*, p. 62.

e senza giusto processo, aggiungendo poi che, nonostante questa premessa, «incarceriamo i bambini per colpa della loro età»⁶⁸. Può sembrare un'affermazione forte, ma in realtà l'errore più grande che la scuola commette, oltre a limitare la libertà fisica, è proprio quello di negare agli alunni la libertà di dedicarsi ai propri interessi a modo loro. La curiosità, la giocosità e le conversazioni significative nelle aule scolastiche sono osteggiate quando manca la libertà perché è proprio della libertà che hanno bisogno per svilupparsi.

Gray porta un esempio che mostra con chiarezza quanto la scuola può spegnere la curiosità dei bambini e soffocare la libertà di seguirla:

«In una quinta elementare, durante una lezione sull'antico Egitto e sul ricorso alle ruote per trascinare dei pesi, la maestra divise i bambini in piccoli gruppi e diede a ciascuno una tavola di legno, alcuni mattoni da trasportare sulla tavola, una corda, delle ruotine di legno, un righello e un foglio di istruzioni. Quando un gruppo si mise a fare esperimenti con i suoi oggetti in un modo diverso da quello raccomandato sul foglio, la maestra disse, apparentemente senza nessuna ironia: "Bambini, avrete tempo per gli esperimenti nell'intervallo. Adesso ci dedichiamo alla scienza"»⁶⁹.

È proprio questo che rischia di fare la scuola: sopprimere la curiosità e l'entusiasmo per far in modo che i bambini completino i lavori assegnati, portandoli ad interessarsi sempre meno alle materie insegnate.

2. *Interferenza con lo sviluppo della responsabilità personale e dell'autodeterminazione.*

Spesso, il presupposto della società in cui viviamo è che i bambini siano irresponsabili e incompetenti per il semplice fatto di essere bambini: non si permette ad un dodicenne, ad esempio, di fare il baby-sitter o di andare a scuola a piedi, a meno che non sia accompagnato da un adulto. Il problema è che, spesso, la convinzione che i bambini o gli adolescenti siano incapaci di prendere decisioni razionali e di gestirsi da soli è una profezia che si

⁶⁸ *Ivi*, pp. 62-63.

⁶⁹ *Ivi*, pp. 138-139.

autoavvera: confinandoli a scuola o in luoghi simili, diretti dagli adulti e pieni d'impegni forzati e improduttivi, vengono privati del tempo e delle opportunità di cui hanno bisogno per l'esercizio dell'autodeterminazione e della responsabilità. Il risultato è che per primi si autoconvincano di essere come li definiscono genitori ed insegnanti: incompetenti.⁷⁰

3. *Erosione dell'intrinseca motivazione all'apprendimento, trasformato in lavoro.*

I bambini nascono con la voglia di imparare: sono curiosi e allegri per natura, ed esplorando e giocando scoprono il mondo sociale e fisico al quale devono adattarsi. Tutto ciò che imparano nei primi anni di vita lo fanno guidati dai loro istinti e impulsi innati. Il pericolo per la scuola è proprio quello di spegnere questo enorme desiderio e capacità di imparare, trasformando la gioia dell'apprendimento infantile in lavoro. Infatti, qualsiasi cosa una persona sia costretta a fare seguendo programmi e procedure stabiliti da altri è definibile, appunto, lavoro (a volte, viene utilizzato questo termine dagli insegnanti stessi: "Prima finite il vostro lavoro e poi giocate"). Quando gli studenti sono oggetto di valutazioni e graduatorie, come succede a scuola, l'apprendimento diventa non solo un lavoro ma anche una fonte d'ansia (gli allievi che imparano a leggere un po' più lentamente degli altri, ad esempio, hanno l'ansia se devono farlo di fronte ai compagni). Ed un principio psicologico fondamentale è che l'ansia inibisce l'apprendimento: si impara meglio in uno stato mentale giocoso, e l'ansia inibisce la giocosità.

4. *Valutazione degli studenti foriera di vergogna, superbia, cinismo e imbrogli.*

La scuola, per motivare gli alunni a studiare, si affida ad un sistema che li sottopone a test, li valuta e li classifica. Come conseguenza, i bambini sono spinti a vergognarsi, sentendosi inferiori, se sono meno bravi dei compagni, o a inorgogliersi, sentendosi superiori, se sono più bravi. La vergogna porta alcuni a mollare psicologicamente, a smettere di sforzarsi oppure a combattere a lungo con il proprio senso d'inferiorità. Chi, invece,

⁷⁰ Ivi, pp. 63-64.

viene portato ad inorgogliersi troppo grazie ai voti alti può diventare arrogante e disprezzare gli studenti meno bravi di lui.⁷¹

Questo sistema fatto di valutazioni e classificazioni è nato per motivare gli alunni, ma il risultato è che favorisce cinismo ed imbrogli. Agli studenti viene continuamente ricordato il valore dei voti alti e, di conseguenza, si convincono che le ottime valutazioni siano la cosa più importante, diventano realisti e cinici sul concetto di apprendimento, si rendono conto che parte di ciò che viene chiesto loro è assurdo e che dimenticheranno tutto dopo aver superato l'esame. Si rendono anche conto che le regole dell'imbrogliare sono arbitrarie e lontane dall'apprendimento: se si preparano uno schema di termini o formule e lo consultano durante l'esame, imbrogliano; se, invece, questo schema viene imparato a memoria e ricordato solo per la durata dell'esame, allora non imbrogliano. Gli allievi vedono le regole in base alle quali la scuola definisce gli imbrogli come le regole di un gioco, ma è un gioco in cui non sono loro a scegliere di partecipare: non hanno voce in capitolo su ciò che studiano, su ciò che costituisce materia d'esame e sulle norme che stabiliscono cosa è scorretto e cosa no. In queste condizioni, diventa difficile rispettare le regole.⁷²

La scuola finisce per insegnare agli allievi a considerare la vita come una serie di prove, da superare in un modo o nell'altro, e il giudizio altrui (e non gli esiti effettivi e l'autorealizzazione) come l'indice effettivo del proprio successo. Alcuni studenti riescono ad abbandonare questa strada quando finiscono le scuole e assaporano maggiore libertà, altri invece non la abbandonano mai e restano studenti per sempre, continuamente impegnati non ad ottenere risultati duraturi ma a fare colpo sul prossimo. Sono quest'ultime le persone che, in qualsiasi ambito della vita e in qualsiasi settore lavorativo, continuano ad imbrogliare.⁷³

5. *Interferenza con lo sviluppo della collaborazione e crescita del bullismo.*

La scuola, con la sua competitività forzata, le valutazioni e la classificazione degli studenti, rema contro un comportamento altruistico.

⁷¹ *Ivi*, p. 67.

⁷² *Ivi*, pp. 67-68.

⁷³ *Ivi*, pp. 70-71.

Piuttosto, insegna l'egoismo, in quanto trasmette la convinzione che compito di ogni allievo è pensare a se stesso ed essere più bravo dei compagni. Addirittura, se un alunno ne aiuta un altro viene accusato di imbrogliare. Alcuni studenti che investono tanto nella scuola lo capiscono bene, e diventano spietati per salvaguardare il proprio rendimento, escludendo l'idea di aiutare un compagno. Questo comportamento contrario alla collaborazione e alla compassione trova linfa per crescere grazie anche alla divisione delle classi in base all'età e alla mancanza di opportunità di gioco libero: i bambini, infatti, sviluppano la capacità di cooperare e aiutarsi grazie ai giochi sociali liberi e autogestiti, nei quali imparano a risolvere le divergenze e a considerare i bisogni di tutti per poter continuare a giocare. Da questo punto di vista, è particolarmente utile che i giochi coinvolgano partecipanti di età diverse: la presenza di bambini più piccoli suscita in modo naturale l'istinto di accudimento di quelli più grandi; quando giocano insieme, i più grandi aiutano gli altri, imparando a guidarli e ad occuparsi di loro, diventando consapevoli di sé in quanto individui maturi e premurosi. Niente di simile può avvenire a scuola, dove i bambini sono costretti a stare esclusivamente con i coetanei e dove giocano poco in modo libero e senza supervisione.⁷⁴

L'atmosfera competitiva, la divisione in classi di età e la mancanza di una voce in capitolo da parte degli studenti nei processi decisionali scolastici creano un terreno fertile per la nascita e la crescita di quelle coalizioni competitive su cui si basa il bullismo. Utilizziamo le parole di Gray per fornire una concreta ed efficace descrizione del bullismo e della sofferenza e dell'impotenza che ne derivano:

«Immaginate che cosa significa subire il bullismo a scuola ogni giorno, come capita a molti ragazzini. Mettiamo che abbiate quindici anni, o tredici, o undici, e che per qualche motivo – un motivo su cui non avete il minimo controllo – siate stati scelti dai vostri compagni come oggetto di disprezzo e umiliazione. Ogni giorno di scuola è per voi un inferno. [...] Non si tratta dei bulli

⁷⁴ *Ivi*, pp. 71-72.

con l'aria da trogloditi dei fumetti, di ragazzi che non piacciono a nessuno e che rubano ai bambini i soldi per il pranzo. Questi bulli appartengono alle file degli studenti popolari: atleti, *cheerleaders*, allievi di buona famiglia. Piacciono non solo ai compagni ma agli insegnanti, ai dirigenti scolastici e agli adulti in generale.

La legge obbliga alla frequenza scolastica, indipendentemente da come si viene trattati. [...] Non avete scelta. Che cosa fate? Se siete come la maggior parte dei ragazzini presi di mira che subiscono queste cose ogni giorno (e sono centinaia di migliaia), in qualche modo incassate i colpi. Vi costruite una corazza e sopravvivete. Può darsi che nessuno mai, voi esclusi, saprà davvero quanto soffrite. [...] Di tanto in tanto, però, in uno scolaro particolarmente vulnerabile, la disperazione, la rabbia o entrambe sboccano in violenza, contro di sé o contro la scuola, e solo allora il bullismo diventa argomento di discussione al di fuori delle mura scolastiche»⁷⁵.

L'approccio abituale da parte della scuola, quando si verificano eventi del genere, è organizzare un corso o un programma antibullismo e farlo seguire da tutti gli studenti, ma nessun corso potrà mai essere efficace nel lungo periodo. Per essere veramente efficace, dovrebbe trattarsi di un intervento che va ad alterare la struttura di base della scuola: infatti, «il bullismo si manifesta in tutti quegli ambienti nei quali chi non ha potere decisionale e si trova al fondo di una catena di comando verticalizzata non può lasciarli, per legge o per necessità economica»⁷⁶.

6. *Inibizione del pensiero critico.*

Uno degli obiettivi della scuola dovrebbe essere quello di coltivare il pensiero critico. Spesso, però, negli studenti è radicata la convinzione che il loro dovere è prendere bei voti, e per farlo devono intuire che cosa vuole sentirsi dire l'insegnante e poi dirlo: il pensiero critico, in questo, diventa addirittura un ostacolo. Per pensare criticamente, occorre sentirsi motivati

⁷⁵ *Ivi*, pp. 72-73.

⁷⁶ *Ivi*, p. 74.

e liberi di esprimere le proprie opinioni e sollevare i propri dubbi. A scuola, invece, spesso gli studenti avvertono che le loro opinioni e i loro dubbi non contano; a contare è la loro bravura a dare risposte corrette a domande che non hanno fatto e per cui, magari, non provano alcun interesse. Inoltre, un ulteriore fattore da non sottovalutare nell'analizzare l'inibizione del pensiero critico è l'ansia: la valutazione continua cui sono sottoposti gli studenti ne riduce il pensiero critico non solo perché li porta a cercare di capire che cosa vuole l'insegnante, ma anche perché favorisce l'ansia. Il pensiero critico, infatti, nasce dalla creatività, e la creatività richiede sempre un certo grado di giocosità:

«Il pensatore critico gioca con le idee: le mette alla prova, le rovescia per vedere cosa succede, ne esplora le conseguenze. L'ansia impedisce di giocare in questo modo e spinge il pensiero lungo i binari consunti. L'ansia accresce la capacità di restituire quanto si conosce a memoria, ma inibisce la germinazione di nuove idee e intuizioni»⁷⁷.

7. *Diminuzione della varietà di abilità e conoscenze.*

La scuola, costringendo i bambini a seguire lo stesso corso di studi standardizzato, riduce le loro opportunità di seguire strade alternative. Come vedremo nel corso del prossimo paragrafo, se i bambini sono liberi di dedicarsi ai propri interessi, prendono sentieri diversi ed imprevedibili: sviluppano interessi appassionati, si impegnano per diventare esperti nei campi che li affascinano e trovano il modo di sfruttare le proprie capacità, conoscenze e passioni. Nel mondo reale, fuori dalla scuola, la varietà di personalità e di conoscenze è un valore, e crescere significa anche trovare gli ambienti più adatti al proprio carattere. Nelle classi scolastiche, invece, esiste un ambiente solo e chi non ha la personalità adatta per viverci viene, a volte, considerato sbagliato: invece di adattarsi alla varietà di caratteri, spesso la scuola cerca di plasmare i caratteri degli alunni affinché si adattino all'ambiente scolastico.⁷⁸

⁷⁷ *Ivi*, p. 77.

⁷⁸ *Ivi*, pp. 77-78.

Questo è l'elenco con il quale Gray descrive gli errori che, secondo lui, ha commesso e sta commettendo il sistema scolastico. Alcuni di essi, ad una prima lettura, possono essere avvertiti come esasperati e la visione che egli offre della scuola può sembrare troppo pessimista, ma se ripensiamo alla nostra esperienza scolastica o se osserviamo chi tra i nostri conoscenti sta attualmente frequentando la scuola dell'obbligo, è facile ritrovare, nei ricordi o nei racconti, le caratteristiche dei "peccati" descritti da Gray.

Si tratta di errori non nuovi alle orecchie degli insegnanti. Molti di loro sono consapevoli degli effetti nocivi dell'istruzione obbligatoria e molti si impegnano per contrastarli: c'è chi prova ad instillare negli studenti tutto il senso di libertà e giocosità che la scuola permette, chi fa il possibile per attenuare la vergogna del fallimento e ridurre l'ansia, chi si impegna per promuovere il pensiero critico e chi, nonostante gli ostacoli, consente e favorisce la collaborazione e l'empatia tra gli studenti. Spesso, però, il sistema lavora contro di loro e proprio come gli studenti non sono liberi di studiare come vorrebbero, i docenti non sono liberi di insegnare seguendo i loro istinti e le loro passioni.⁷⁹

Un'altra precisazione da fare, a conclusione di questo paragrafo, è che l'essere umano, soprattutto da giovane, è molto adattabile e pieno di risorse. Grazie a queste caratteristiche, tanti ragazzi riescono a superare le sensazioni negative che genera la scuola dell'obbligo e a concentrarsi, invece, su quelle positive: trovano il modo di collaborare, aiutarsi, giocare, combattere il bullismo, pensare criticamente e dedicare del tempo ai propri interessi. Non è, però, una reazione semplice e alla portata di tutti. Fare tutto questo e, allo stesso tempo, rispondere alle esigenze dell'istruzione forzata è una grande fatica, e tanti ragazzi non ci riescono.⁸⁰

Per liberarsi di questi errori, sicuramente aiuterebbe ridurre la quantità di tempo che i bambini sono obbligati a trascorrere in classe o sui compiti a casa e aumentare gli intervalli, ma non risolverebbe il problema. Per sbarazzarsi di questi "peccati" la scuola dovrebbe dimenticarsi di alcuni pilastri del sistema e pensare a come aiutare i bambini a decidere cosa e come imparare, invece di costringerli a

⁷⁹ *Ivi*, p. 80.

⁸⁰ *Ivi*, p. 81.

studiare quello che altri ritengono necessario.⁸¹ Può sembrare una visione utopica e lontana dalle soluzioni quotidiane che i protagonisti del sistema scolastico possono intraprendere, ma Gray ci offre anche un esempio pratico di una scuola che non commette gli errori elencati. Si tratta della *Sudbury Valley School*, che descriveremo a grandi linee nel corso del prossimo paragrafo, per capire come la scuola possa favorire nel migliore dei modi la formazione degli studenti, aiutandoli a sviluppare il loro pieno potenziale e a costruire una professione seguendo le loro passioni.

3.5 *La libertà di imparare giocando: il modello della Sudbury Valley School*

La *Sudbury Valley School* fu fondata nel 1968 da Daniel Greenberg e da sua moglie Hanna, insieme ad un gruppo di genitori che avevano figli in età scolare. È una scuola diurna privata, ma le tasse basse la rendono una struttura accessibile. Sorge nella campagna di Framingham, nel Massachusetts, e non prevede test d'ingresso o altri indicatori di capacità; gli unici criteri di ammissione sono un colloquio e una settimana di visita, pensata per assicurarsi che i potenziali studenti e i loro genitori capiscano bene la scuola prima di sceglierla.

Per capire cos'è la *Sudbury Valley School* dobbiamo dimenticare tutto quello che sappiamo delle scuole tradizionali e della loro struttura e partire da un'idea: «gli adulti non controllano l'istruzione dei ragazzi; i ragazzi si istruiscono da soli»⁸². Greenberg, che era un docente presso la Columbia University (prima di Fisica e poi di Storia), nonostante i suoi studenti affermassero di seguire i corsi con grande piacere, iniziò ad accorgersi che avevano un approccio del tutto passivo alle materie che studiavano. Si chiese, allora, perché i ragazzi studiassero materie per le quali non nutrivano un interesse autentico e la risposta che si dette fu un'ulteriore domanda: cosa c'è che non va nel sistema pedagogico che impedisce agli allievi di impegnarsi e appassionarsi davvero a qualcosa durante il loro percorso formativo? Riflettendo, Greenberg cominciò a vedere nell'università la complice di un sistema pedagogico che lui non sarebbe mai riuscito a tollerare e, a quel punto, prese una decisione che stupì

⁸¹ *Ivi*, pp. 81-82.

⁸² *Ivi*, p. 87.

tutti: si licenziò e, insieme alla moglie Hanna, si trasferì nel Massachusetts a riflettere e a scrivere sulla natura dell'educazione.

Un concetto fondamentale sostenuto da Greenberg è che il sapere è fluido: due idee che si contraddicono sul piano logico, se considerate da punti di vista diversi e con obiettivi diversi, possono essere vere entrambe. Da questa prospettiva, non si dovrebbe giudicare se una conoscenza sia vera o falsa, ma solo se sia utile. Questo modo di intendere la conoscenza nega il valore di un percorso formativo fisso, ma è auspicabile che le persone abbiano la libertà di sviluppare i loro modelli e i loro concetti per spiegare ciò che sentono il bisogno o il desiderio di spiegare, ricorrendo a qualsiasi risorsa ritengano utile (compresi anche, ma non necessariamente, gli insegnamenti e gli scritti altrui). L'essenza della curiosità dell'essere umano, per Greenberg, è il voler dare un senso al mondo: quando si impegnano per trovare risposte alle domande che hanno a cuore, le persone sono automaticamente motivate ad usare qualunque risorsa le aiuti per rispondere a quelle domande. Ma i quesiti che interessano ad una persona non necessariamente interessano ad un'altra, e le risorse utili per una persona non necessariamente sono utili all'altra.⁸³

Greenberg affermava che, nel sistema scolastico tradizionale, non sono riconosciuti agli studenti diritti come la libertà di parola, di riunione, di scegliere la propria strada per conquistare la felicità e di difendersi attraverso un giusto processo quando vengono accusati di qualcosa. Di solito, chi frequenta la scuola non ha voce nella stesura del regolamento e ne ha ben poca nell'organizzazione della propria giornata. Si tratta di un sistema che promuove o boccia gli studenti in base ai loro progressi lungo un sentiero già tracciato, senza sostenere chi eventualmente sia portato per altro. Greenberg sosteneva che uno scopo fondamentale della scuola, in una democrazia, dovrebbe essere aiutare chi la frequenta a prepararsi per le occasioni e per le responsabilità che dovrà affrontare nel corso della vita, ed è un compito che non si svolge bene se si privano gli studenti di queste occasioni e responsabilità per tutto il loro percorso di crescita.⁸⁴

⁸³ D. Greenberg, *Outline of a New Philosophy*, Sudbury Valley School Press, Framingham (Ma), 1974.

⁸⁴ Sudbury Valley School, *The Crisis in American Education: an Analysis and Proposal*, Sudbury Valley School Press, Framingham (Ma), 1970, pp. 18-42.

La forte convinzione di Greenberg era che gli studenti dovessero essere liberi di esplorare qualunque idea suscitasse il loro interesse e di trarre le proprie conclusioni, in un ambiente dove potessero ascoltare tutte le campane su qualunque argomento: una scuola dovrebbe essere un luogo di esplorazione, non di indottrinamento. È proprio sulla base di questa convinzione che Greenberg ha fondato la *Sudbury Valley School*.

La *Sudbury Valley School* realizza tutti gli aspetti della visione esposta da Greenberg. Si tratta di una comunità democratica al cento per cento, dove gli studenti hanno svariate libertà e si allenano ad esercitare le responsabilità tipiche di un cittadino democratico. È un luogo dove gli studenti si fanno carico della propria istruzione, dove qualunque idea ritenuta interessante viene liberamente diffusa e condivisa e dove tutti gli sforzi sono valutati allo stesso modo.

Dimostrazione del carattere democratico della scuola è, innanzitutto, la sua organizzazione. L'organo direttivo principale è l'Assemblea scolastica (*School Meeting*), che comprende tutti gli studenti e tutti i membri del personale e dove ogni voto vale uno, indipendentemente dall'età del votante. L'Assemblea, che si riunisce una volta a settimana, stabilisce ogni regola di comportamento, assume e licenzia i membri dello staff, prende le decisioni sulle spese a bilancio e, in generale, ha la piena responsabilità della direzione scolastica. La partecipazione alle riunioni dell'Assemblea non è obbligatoria: quasi tutto il personale e gran parte degli allievi partecipano alla maggior parte degli incontri, mentre altri (soprattutto i più giovani) partecipano solo se direttamente interessati all'ordine del giorno. Una grande maggioranza partecipa alle elezioni annuali del personale, che si tengono in primavera e gettano le basi per assumere lo staff dell'anno successivo. I membri del personale, infatti, compresi i fondatori che ne fanno ancora parte, hanno un contratto a tempo determinato e, se confermati, devono essere riassunti ogni anno dall'Assemblea scolastica.⁸⁵

All'interno della scuola, le regole vengono fatte rispettare dal Comitato giudiziario (*Judicial Committee*), la cui composizione cambia periodicamente ma include sempre un membro del personale, due rappresentanti degli studenti che

⁸⁵ P. Gray, *Lasciateli giocare*, cit., p. 88.

presiedono le riunioni e altri cinque studenti scelti in modo che possano rispecchiare tutto lo spettro anagrafico degli iscritti. Quando qualcuno (un allievo o un membro dello staff) viene accusato da qualcun'altro di aver violato una regola, accusato e accusatore si presentano davanti al Comitato giudiziario. Quest'ultimo ascolta i testimoni, raccoglie le prove, stabilisce l'innocenza o la colpevolezza e, nel secondo caso, pronuncia una sentenza adeguata. I casi vanno da questioni minori come far confusione nella "stanza del silenzio" (punibile, ad esempio, bandendo il colpevole da quella stanza per un determinato periodo di tempo) a rari episodi gravi, come ad esempio furti, vandalismo o uso di droghe (punibili con la sospensione o con, dopo ripetute sospensioni, l'espulsione). I casi impugnati e tutti quelli più seri vanno in appello e vengono riesaminati dall'Assemblea scolastica.⁸⁶

Per quanto riguarda i membri del personale, si tratta di persone gentili, competenti e capaci di dare un contributo significativo e positivo all'ambiente. Sono adulti che i ragazzi possono, in qualche modo, voler emulare. Incarnano, in poche parole, il ruolo degli adulti nella comunità scolastica: sono lì per garantire la sicurezza degli studenti, dare sostegno a chi ne ha bisogno, eseguire i compiti necessari per mantenere l'efficienza della scuola e offrirsi come risorsa per gli allievi che vogliono imparare dalle loro competenze, conoscenze e riflessioni. I membri del personale non si definiscono insegnanti perché sono consapevoli del fatto che gli allievi imparano di più l'uno dall'altro. Devono attenersi, inoltre, allo stesso regolamento previsto per gli alunni. Nessuno, infatti, è al di sopra della legge: quando i membri del personale vengono accusati, sono processati esattamente come i ragazzi.⁸⁷

La giornata scolastica è all'insegna della libertà: i ragazzi sono liberi di andarsene in giro per i due edifici della scuola (una grande fattoria vittoriana e un fienile ristrutturato) e per i dieci acri del comprensorio. Chi ha più di otto anni può uscire dal campus in ogni momento; l'unica limitazione prevista è che chi ha meno di tredici anni deve essere accompagnato da un altro studente e firmare un registro, per far sapere agli altri dove sono andati e a che ora pensano di tornare. Così come sono liberi di girovagare, i ragazzi sono liberi di stare insieme a chi

⁸⁶ *Ivi*, pp. 88-89.

⁸⁷ *Ivi*, pp. 89-90.

preferiscono: non vengono assegnati ad un posto o a un gruppo specifico; non vanno alle “elementari”, alle “medie” o alle “superiori”. Su richiesta degli studenti, vengono organizzate lezioni su argomenti particolari, ma nessuno è obbligato a seguirne una (sono in molti a non seguirne mai). Le lezioni non seguono un programma rigido e durano finché è vivo l’interesse dei ragazzi.⁸⁸

La *Sudbury Valley School* si basa sulla premessa che ognuno è responsabile della propria istruzione: la scuola non prevede piani di studio, non impone interrogazioni, compiti in classe o esami. Non dà voti e non valuta in nessun modo i ragazzi. Ci sono soltanto due eccezioni a questa politica di non-valutazione⁸⁹:

1. I ragazzi che vogliono utilizzare un’attrezzatura dispendiosa o potenzialmente pericolosa (come computer, utensili da cucina o strumenti per lavorare il legno) devono prima ricevere una “certificazione” che attesti la loro capacità di utilizzare quella attrezzatura.
2. I ragazzi che vogliono ricevere un diploma devono scrivere e discutere una tesi in cui spiegano perché sono pronti per il diploma e come si sono preparati ad affrontare una vita adulta e responsabile. Le tesi vengono esaminate da valutatori esterni informati sulla filosofia della scuola, perché se venissero esaminate dal personale scolastico si rischierebbe di guastare la natura positiva e non accusatoria del rapporto instaurato tra gli allievi e i membri del personale.

La *Sudbury Valley School* opera, dunque, in maniera quasi opposta a quella della scuola convenzionale. I visitatori che arrivano in qualsiasi momento della giornata e che sanno che è una scuola, lì per lì, credono di essere capitati nell’intervallo. S’imbattono in ragazzi che giocano, parlano e si divertono svolgendo attività autodirette. Fuori, c’è chi fa un picnic, chi si arrampica sugli alberi o pesca nel canale del mulino, c’è chi gioca a basket o va in bicicletta. Dentro, magari gli studenti cucinano, giocano a carte o ai video game, programmano un computer, suonano la chitarra, leggono un libro, parlano di un film o di politica. Può darsi che alcuni studenti e un membro del personale siano impegnati in un seminario di storia, o che stiano risolvendo un problema matematico o che una piccola

⁸⁸ *Ivi*, pp. 90-91.

⁸⁹ *Ivi*, p. 91.

studentessa stia scrivendo l'alfabeto sulla lavagna, seguita e guidata da un allievo più grande. Questo è quello che è possibile osservare visitando la *Sudbury Valley School* e assomiglia ben poco al lavoro scolastico tradizionale cui siamo abituati.⁹⁰

L'interesse di Peter Gray per la *Sudbury Valley School* nacque quando suo figlio, che allora aveva dieci anni, si iscrisse. Era un bambino che aveva sempre avuto problemi ad accettare il sistema scolastico tradizionale: viveva la scuola come un carcere, si ribellava, sistematicamente e deliberatamente faceva l'esatto contrario di quanto gli veniva ordinato di fare. Se un maestro chiedeva agli studenti di risolvere un problema matematico in un modo, lui lo risolveva inventandosi una via alternativa; metteva la punteggiatura e le maiuscole dove preferiva o non le metteva affatto; se gli assegnavano un esercizio che a suo giudizio era insensato, lo diceva chiaro e tondo e si rifiutava di farlo.⁹¹ Alla fine, i genitori trovarono una scuola adatta a lui, la scuola meno "scuola" possibile e immaginabile, la *Sudbury Valley School*, appunto. Gray si accorse subito che quella scuola rendeva felice suo figlio, per il quale quella struttura era tutto ciò che una scuola doveva essere. Tuttavia il padre, a contatto per la prima volta con una realtà scolastica così diversa da quella convenzionale, aveva qualche timore e iniziò a porsi delle domande: «frequentando un istituto del genere, mio figlio si sarebbe giocata alcune opportunità per il futuro? Sarebbe potuto andare al college? E se si fosse precluso questa o quella possibilità di carriera?»⁹².

Rassicurato ma non troppo dalle raccomandazioni dei membri dello staff e dai genitori di alcuni ex studenti, Gray decise di dare un senso alle sue preoccupazioni di genitore e, allo stesso tempo, soddisfare la sua curiosità accademica conducendo un'inchiesta tra i diplomati della scuola. Svolse questa indagine insieme a David Chanoff (scrittore e, all'epoca, membro *part time* del personale della scuola). Il loro obiettivo era intervistare tutti coloro che si erano diplomati almeno un anno prima, considerando "diplomati" sia gli studenti che avevano, per così dire, preso la maturità, sia quelli che avevano lasciato l'istituto a sedici anni o più, senza un titolo di studio e senza avere in programma di

⁹⁰ *Ivi*, pp. 91-92.

⁹¹ *Ivi*, p. 4.

⁹² *Ivi*, p. 93.

frequentare un altro corso. Le domande poste agli ex studenti riguardavano il percorso didattico seguito, il lavoro trovato una volta lasciata la scuola e, inoltre, fu chiesto loro di raccontare se e in che misura frequentare una scuola del genere avesse rappresentato un vantaggio o uno svantaggio nella loro vita. Altri quesiti riguardavano l'ambiente familiare e i motivi che li avevano spinti a scegliere quella scuola. I risultati dello studio, che furono pubblicati sull'*American Journal of Education*⁹³ e che esporremo di seguito, ebbero il potere di convincere Gray che la scuola funzionava benissimo come istituzione pedagogica.

A quanto dissero, i diplomati che avevano proseguito gli studi (circa il 75 per cento) non avevano fatto particolarmente fatica a entrare nelle scuole che avevano scelto né ad ottenere risultati positivi una volta ammessi. Alcuni erano stati accettati in college ed università di grande prestigio e se l'erano cavata egregiamente. Per quanto riguarda gli sbocchi lavorativi, senza tenere conto se avessero continuato o meno gli studi, i diplomati erano riusciti a trovare lavori che ritenevano interessanti e a guadagnarsi da vivere, riscuotendo successo in una vasta gamma di occupazioni: aziende, arti, scienza, medicina, servizi e lavori specializzati.

In risposta alle domande sugli eventuali ostacoli incontrati dopo aver frequentato una scuola così particolare, la maggioranza (il 71 per cento) affermò di non averne incontrato nessuno. Chi, invece, rispose di averne dovuti affrontare alcuni, aggiunse di averli superati senza problemi: per esempio, alcuni che si erano iscritti al college raccontarono che, all'inizio del nuovo percorso di studi, si erano sentiti ignoranti su alcune materie standard che i compagni avevano già studiato, ma affermarono anche di non aver fatto fatica a mettersi in pari.

Un risultato interessante dell'indagine fu che nessun diplomato dichiarò di aver avuto difficoltà nell'adattarsi alla struttura formale del college o del posto di lavoro. Intervistati a questo proposito, la spiegazione tipica dei diplomati fu che avevano deciso loro di proseguire gli studi o cercare lavoro, che erano felici di quello che stavano facendo e che, fin da subito, avevano capito e accettato che una decisione simile avrebbe significato adeguarsi ad un determinato regime. Si

⁹³ P. Gray e D. Chanoff, *Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?*, in "American Journal of Education", n. 2 (1986), vol. 94, pp. 182-213.

trattava di persone che, quando non avevano avuto scelta e non frequentavano ancora la *Sudbury Valley School*, si erano ribellate ai compiti obbligatori, mentre nel momento in cui avevano deciso di frequentare il college o iniziare a lavorare, non si erano ribellate alla struttura formale e alle esigenze che la loro nuova occupazione richiedeva semplicemente perché lo avevano scelto loro. Sottolinearono, inoltre, che al college o sul lavoro c'era molta più libertà di quanto non ne avessero mai avuta nelle scuole tradizionali che avevano frequentato.

Una grande maggioranza dei diplomati (l'82 per cento) affermò che frequentare la *Sudbury Valley School* era stato un vantaggio, non tanto per la loro istruzione quanto per la loro professione. I vantaggi che descrissero sono raggruppabili in quattro categorie:

1. La prima categoria riguarda l'autogestione e l'assunzione delle responsabilità. I diplomati spiegarono, infatti, che alla *Sudbury Valley School* erano loro a decidere come impiegare il loro tempo, erano loro a partecipare al processo decisionale democratico della scuola per qualsiasi cambiamento desiderassero apportare all'istituto e non potevano prendersela con nessuno, se non con se stessi, per gli errori che commettevano. Tutti questi elementi avevano sviluppato in loro un grande senso di responsabilità, che avevano conservato nel tempo e che si era rivelato utile sia negli studi che sul lavoro.
2. La seconda categoria di vantaggi ha a che fare con l'alta motivazione a continuare gli studi o a lavorare nel campo scelto. I diplomati raccontarono della loro curiosità e del desiderio di saperne sempre di più su determinate attività o idee che li appassionavano. Infatti, l'aver frequentato un ambiente dove apprendere significava divertirsi era stato un forte stimolo a voler continuare il processo di apprendimento. Inoltre, quasi tutti gli intervistati raccontarono di essersi sottoposti a sforzi che si erano consapevolmente e felicemente scelti, e questo li aveva motivati ancora di più.
3. La terza categoria è legata alle particolari capacità e conoscenze acquisite. Grazie al gioco e all'esplorazione cui avevano potuto dedicarsi alla

Sudbury Valley School, molti diplomati avevano sviluppato capacità insolite e avevano raggiunto un'ottima competenza nei campi di loro interesse, avendo poi iniziato a lavorare o a proseguire gli studi proprio in quei campi.

4. La quarta categoria riguarda l'assenza di paura nei confronti delle figure autoritarie, che i diplomati attribuivano ai rapporti basati sul rispetto che instauravano con gli adulti della scuola e a esperienze come poter esprimere il proprio parere all'Assemblea scolastica o al Comitato giudiziario. Gli intervistati raccontarono di avere buoni rapporti con i professori e con i colleghi, di riuscire a comunicare facilmente con loro e di non farsi problemi, in caso di bisogno, a chiedere aiuto o consigli.

Nessuno dei diplomati affermò che avrebbe avuto una vita migliore se avesse frequentato una scuola tradizionale invece della *Sudbury Valley School*. Alcuni precisarono che per loro erano state importantissime l'atmosfera e le procedure democratiche della scuola. Molti dichiararono di essere contenti di averla frequentata perché avevano potuto godersi l'infanzia, sperimentare la libertà e sentirsi rispettati e accettati in quanto individui.

Gray e Chanoff hanno condotto questo studio quando la *Sudbury Valley School* era stata fondata solo da quindici anni ed era, quindi, una realtà molto più piccola di quella attuale (oggi sono tra le trenta e le quaranta le scuole che si ispirano esplicitamente a questo modello scolastico). Dall'epoca di questa prima indagine, la scuola stessa ha condotto e pubblicato due ulteriori inchieste sugli ex allievi⁹⁴. Al momento in cui sono state svolte queste due indagini, il numero dei diplomati che la scuola aveva prodotto era maggiore e il diplomato medio aveva accumulato più anni di esperienza dopo la *Sudbury Valley School*. Nonostante questo, le conclusioni tratte dalle inchieste sono praticamente le stesse: i diplomati hanno continuato a trovarsi bene all'università e a realizzarsi nel mondo del lavoro e la maggioranza attribuisce gran parte del proprio successo alle capacità, agli atteggiamenti e ai valori acquisiti durante gli anni trascorsi alla *Sudbury*

⁹⁴ D. Greenberg e M. Sadofsky, *Legacy of Trust: Life After the Sudbury Valley School Experience*, Sudbury Valley School Press, Framingham (Ma), 1992; D. Greenberg, M. Sadofsky e J. Lempka, *The Pursuit of Happiness: the Lives of Sudbury Valley Alumni*, Sudbury Valley School Press, Framingham (Ma), 2005.

Valley School.

3.6 *L'esercizio del diritto al gioco in Italia*

Il gioco, oltre ad essere uno strumento per educare, è un elemento importante di ogni tempo e di ogni cultura: portatore di modelli e di valori, rappresenta lo specchio del modo di essere e di pensare della società nella quale si vive. Il gioco infantile ci dice molto sui bambini, ma anche sui contesti nei quali si manifesta: sugli adulti che si occupano di loro e che con loro si relazionano (dentro e fuori dal gioco), sulle rappresentazioni di sviluppo, educazione e relazione, sul ruolo dell'adulto e sulle priorità educative della comunità. La capacità di osservare il gioco è una componente fondamentale della professionalità educativa. Garantire il diritto al gioco significa, inoltre, offrire strumenti e contesti adeguati allo sviluppo ludico.⁹⁵

Ci sono situazioni, nella realtà italiana, nelle quali il gioco viene considerato come parte integrante della vita del bambino. Questi luoghi, chiamate "oasi protette" (come i nidi, i centri per bambini e famiglie o altre tipologie di iniziative per l'infanzia) rappresentano – tenendo conto del nostro contesto sociale complesso e poco ludico – delle "riserve", delle "zone aperte" dentro le quali la protezione del gioco viene affermata e praticata. Appena, però, si passa ad osservare il gioco nelle istituzioni scolastiche, si nota che questo diritto si affievolisce, fino quasi a scomparire.⁹⁶

La cura dei bambini piccoli e la necessità di consentire loro benessere e ludicità è, nel nostro Paese, di fatto acquisita. Lo è fin dal momento della nascita e, per certi aspetti, ancora prima della nascita stessa: sono stati sviluppati studi e proposte educative sia relativamente all'importanza di una nascita senza violenza (parto nell'acqua, parto cantato, ecc.), sia all'attenzione per i primi mesi di vita del piccolo (coccole ludiche, massaggio infantile, ecc.), sia ai momenti ludici ancor prima della nascita (voce materna, musica prima di nascere, ecc.).⁹⁷

Fra le varie istituzioni educative che si occupano dell'infanzia, il nido è

⁹⁵ A. M. Venera, *Garantire il diritto al gioco*, cit., pp. 11-12.

⁹⁶ *Il diritto al gioco di tutti i bambini: un percorso di lettura e filmografico*, cit., p. 1.

⁹⁷ *Ivi*, p. 2.

sicuramente il luogo nel quale il diritto al gioco viene maggiormente riconosciuto e applicato. Nei nidi, oltre alla presenza di oggetti pensati per il gioco dei piccoli e al lavoro di adulti accoglienti e accompagnanti, ci sono pratiche di gioco che hanno confermato le potenzialità delle attività ludiche che richiedono percezione, manipolazione, intuizione e previsione. Lo sviluppo dell'intelligenza corporea viene sostenuto dalle esperienze di tante educatrici e da una letteratura vasta sull'argomento: ne sono esempi il cestino dei tesori e il gioco euristico, che si basano proprio su una relazione attiva del bambino con oggetti e manufatti, su una relazione adulto/bambino rispettosa e delicata, su una predisposizione di un contesto che passa dall'organizzazione dei tempi e degli spazi e sulla valorizzazione delle scoperte autonome dei piccoli.⁹⁸ Un largo spazio ludico viene lasciato ai bambini già prima dei due anni affinché sviluppino forme di gioco immaginativo e rielaborativo. Queste attività hanno assunto diverse terminologie: gioco simbolico, di finzione, di imitazione, drammatico o altro. In tutti i casi, viene valorizzato il contesto (spazi, tempi, materiali) e viene evitata una presenza invasiva delle educatrici. Gli spazi per il gioco simbolico strutturato vengono generalmente definiti "angoli" e sono presenti anche nelle istituzioni dedicate ai bambini dai tre ai sei anni (angolo della casa, angolo del teatro, angolo dei travestimenti, angolo della cucina). Accanto al gioco simbolico, sono comunemente previsti giochi di costruzione e di assemblaggio con materiali strutturati o di uso comune, sempre con una presenza non invasiva degli adulti. Altri spazi ludici, dove però la presenza dell'adulto è più forte, sono generalmente denominati con il termine "laboratorio" (di attività grafiche, musicali, scientifiche, o altro).⁹⁹ L'esperienza educativa dei nidi si basa sul principio che i bambini crescono meglio se si trovano in un contesto accogliente e stimolante. In questo modo, essi possono recuperare eventuali deficit relazionali, cognitivi, affettivi che l'ambiente familiare e sociale possono aver prodotto. Il nido viene così pensato come un'oasi protetta, per salvaguardare il diritto a una crescita ludica di tutti, genitori compresi.

⁹⁸ *Ibid.*

⁹⁹ *Ibid.*

Nel nostro Paese, l'infanzia è caratterizzata dalla mancanza di spazi sociali "naturali" in cui i bambini possono incontrarsi. Questo dà luogo ad una crescente "istituzionalizzazione", che rappresenta una delle peculiarità principali dell'infanzia nelle società avanzate: i bambini sono sempre più protetti in strutture ed istituzioni espressamente dedicate a loro, occupando tutto il loro tempo libero e limitando non solo le loro possibilità relazionali, ma anche le occasioni di scambio generazionale.¹⁰⁰ La maggior parte dei bambini dell'Occidente contemporaneo vive in agglomerati urbani e le loro modalità ludiche sono cambiate rispetto alle esperienze infantili dei loro familiari. Il gioco urbanizzato offre forme particolari di movimento, d'incontro, di limitazioni e di divieti. I bambini di oggi non possono quasi più uscire di casa da soli, giocare per strada, imparare a considerare i pericoli, esplorare e progettare in contatto con l'ambiente. La città si è configurata come una dimensione funzionale, concentrata, spazialmente racchiusa in zone specializzate e settoriali. In questi luoghi, il diritto al gioco può essere esercitato, ma in forma ridotta e fortemente regolamentata. La città è il luogo delle zone ludiche protette (i giardini pubblici) o vietate (le strade) o fortemente limitate (gli spazi condominiali) o dove il gioco viene consentito in ambienti preconfezionati.¹⁰¹ Alcune iniziative hanno cercato o cercano ancora di contrastare questa tendenza, ma si tratta di tentativi minoritari, anche se lodevoli e interessanti. Abbiamo visto, ad esempio, i servizi di Ludoteca e ludobus che, nelle realtà in cui esistono entrambi e condividono i diversi progetti, costituiscono un sistema funzionante sul territorio, basato su iniziative di educazione e di valorizzazione delle esperienze ludiche, consentendo di allargare le opportunità di promozione della cultura del gioco di cui tutti i bambini e le bambine hanno diritto. Accanto alla proposta delle ludoteche sono nate, in questi anni, numerose iniziative che si rivolgono a bambini e genitori, nelle quali il gioco rappresenta il fulcro attorno al quale ruotano le tematiche classiche relative alla relazione adulto/bambino e a quelle dei bambini fra di loro. Con terminologie diverse (centri bambini e famiglie, spazio genitori, ecc.) sono sorti luoghi dove, attraverso la sensibilizzazione degli adulti che hanno cura dei bambini in famiglia, il diritto al gioco viene esercitato e potenziato, pur nella limitatezza dei tempi e delle

¹⁰⁰ A. M. Venera, *Garantire il diritto al gioco*, cit., pp. 12.

¹⁰¹ *Il diritto al gioco di tutti i bambini: un percorso di lettura e filmografico*, cit., pp. 5-6.

proposte.¹⁰²

Anche Save the Children ha recentemente evidenziato la problematica consistente nella privazione di luoghi e di opportunità educative dove i bambini possono svolgere attività artistiche, culturali e ricreative e che potrebbero, di fatto, raddoppiare le possibilità di migliorare le competenze e costruire un futuro migliore. Per questo motivo, è stata lanciata una raccolta firme¹⁰³ per chiedere il recupero di spazi attualmente abbandonati, da restituire subito all'infanzia. Sono ancora troppi, infatti, gli ambienti pubblici abbandonati e inutilizzati su tutto il territorio nazionale: si tratta di spazi che producono povertà educativa e che compromettono la crescita e il futuro dei più piccoli. Con questa iniziativa, Save the Children non evidenzia soltanto l'abbandono di spazi pubblici da destinare all'infanzia, ma anche la problematica della sicurezza nelle scuole. Per quanto riguarda le strutture scolastiche, infatti, lo scenario che emerge da "Il tempo dei bambini", il decimo "Atlante dell'infanzia a rischio" pubblicato da Save the Children nell'ottobre del 2019, non è incoraggiante: nell'Italia dei terremoti e del dissesto idrogeologico, le scuole sicure sembrano un miraggio e la gran parte degli edifici è inadeguata a possibili emergenze. Su un totale di 40.151 edifici censiti dall'anagrafe scolastica, ben settemila sono classificati come "vetusti", circa 22mila sono stati costruiti prima degli anni Settanta, cioè prima dell'entrata in vigore delle norme che hanno introdotto l'obbligo di collaudo statico (15.550 infatti ne sono privi). Sono 21.662 gli istituti che non hanno un certificato di agibilità e 24mila quelli senza certificato di prevenzione incendi. Nelle aree a pericolosità sismica alta e medio-alta, sono ben 13.714 le strutture che non sono state progettate per resistere a un terremoto ed è antisismica appena una scuola su cinque.¹⁰⁴

¹⁰² *Ivi*, p. 3.

¹⁰³ https://www.savethechildren.it/campagne/illuminiamo-il-futuro/petizione-spazi-e-scuole-sicuri?causale=14109&usr=30113415&utm_campaign=cmp-if-pet-italia&utm_source=stc&utm_medium=email-1&utm_content=lancio-pet-2018&utm_term=txt.

¹⁰⁴ Save the Children, *Il tempo dei bambini*, Atlante dell'infanzia a rischio 2019, ottobre 2019, p. 63. Consultabile all'URL: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/x-atlante-dellinfanzia-rischio-il-tempo-dei-bambini_2.pdf.

Citando la campagna di Save the Children:

«L'Italia è un paese “vietato ai minori”. Mentre il numero dei bambini in povertà assoluta è triplicato negli ultimi 10 anni dal 3,7% al 12,5%, la spesa pubblica a loro destinata continua a rappresentare una quota marginale degli investimenti.

Dal nord al sud del Paese, ogni giorno i bambini sono costretti a frequentare spazi abbandonati dove giocare e scuole prive di qualsiasi manutenzione ed esposte a rischi. La nostra esperienza sui territori ci racconta della mancanza di scuole sicure e spazi a misura di bambino, pensati per loro e adatti ad assicurare protezione, dove sviluppare competenze e talenti necessari per far decollare il proprio futuro, da Palermo, a Napoli, Roma, Torino, fino a Udine. Questo spesso succede proprio nei territori più marginali, dove la possibilità di studiare e svolgere attività artistiche, culturali e ricreative in spazi sicuri e ecosostenibili può spezzare la spirale di povertà in cui tanti bambini vivono»¹⁰⁵.

Per questo motivo, Save the Children chiede al Parlamento di assicurare a tutti i bambini, le bambine e gli adolescenti in Italia il diritto a spazi e scuole sicuri, accessibili, belli e sostenibili. È necessario che, anche nei territori più marginali, possano esserci opportunità per crescere, sperimentare, apprendere e costruirsi un futuro. Ciò che nello specifico viene chiesto al Parlamento è:

1. Promuovere nella Legge di Bilancio lo stanziamento di risorse necessarie per il recupero ecosostenibile degli spazi pubblici abbandonati per restituirli ai bambini, bambine e adolescenti. Gli spazi pubblici abbandonati devono diventare luoghi sicuri e accessibili, dove offrire attività sociali, culturali ed educative gratuite per bambini e adolescenti.
2. Adottare una legge sulla sicurezza scolastica, che renda le scuole un luogo sicuro. Il diritto alla sicurezza scolastica deve prendere in considerazione diversi elementi: da quelli relativi alla sicurezza strutturale e antisismica, a

¹⁰⁵ https://www.savethechildren.it/campagne/illuminiamo-il-futuro/petizione-spazi-e-scuole-sicuri?causale=14109&usr=30113415&utm_campaign=cmp-if-pet-italia&utm_source=stc&utm_medium=email-1&utm_content=lancio-pet-2018&utm_term=txt.

quelli urbanistici, degli ambienti per la didattica, di abitabilità, salubrità, comfort, assenza di barriere architettoniche e complessiva accessibilità. Devono, inoltre, essere prese in considerazione le misure di prevenzione, protezione e soccorso, necessarie ad assicurare a chi fruisce dell'ambiente scolastico i diritti inviolabili alla sicurezza e all'incolumità della persona, alla salute e al benessere psico-fisico.

Abbiamo parlato, nel corso di questo terzo capitolo, dello sport e delle sue funzioni educative, svolte accompagnando i bambini e gli adolescenti durante il loro sviluppo fisico, sociale e culturale. La fotografia dell'attività sportiva che emerge da "Il tempo dei bambini" dimostra che lo sport è per molti un privilegio: in Italia, circa un minore su cinque (tra i sei e i diciassette anni) non lo pratica e il 15% svolge solo qualche attività fisica. Sono stati registrati, tuttavia, dei passi in avanti: se nel 2008 il 21,8% dei minori era sedentario, nel 2018 il dato scende a 17,9%.¹⁰⁶

Per diffondere in ambito sportivo la conoscenza dei diritti di cui sono titolari bambini e adolescenti, e assicurare la piena attuazione, è stato siglato, nel maggio del 2019, un protocollo d'intesa dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (Agia) e il Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI)¹⁰⁷. L'Autorità garante è stata istituita nel 2011, quale Autorità indipendente di garanzia, con il compito di assicurare la piena attuazione dei diritti e degli interessi dei minori, con particolare riferimento a quanto previsto dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Nell'ambito delle proprie attività istituzionali, contempla quelle relative alla promozione e alla tutela dei diritti dei minori ed ha il compito di porre in essere interventi volti a garantire la sana crescita psico-fisica dei bambini e degli adolescenti, nonché lo sviluppo della loro personalità in tutte le potenzialità. Ha anche il compito di diffondere la conoscenza dei diritti dei minori, promuovendo iniziative per la sensibilizzazione e la diffusione della cultura dell'infanzia e dell'adolescenza,

¹⁰⁶ Save the Children, *Il tempo dei bambini*, cit., p. 174.

¹⁰⁷ *Protocollo d'intesa tra l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (Agia) e il Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI)*, siglato a Roma il 9 maggio 2019. Consultabile all'URL: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/protocollo-agia-coni-diritti-sport-09-05-2019.stamped.pdf>.

finalizzata al riconoscimento dei minori come soggetti di diritti. Il CONI, in qualità di ente pubblico preposto al governo dell'attività sportiva nazionale è autorità di disciplina, regolazione e gestione delle attività sportive, intese come elemento essenziale della formazione fisica e morale dell'individuo e parte integrante dell'educazione e della cultura nazionale. Promuove la massima diffusione della pratica sportiva, anche al fine di garantire l'integrazione sociale e culturale degli individui e delle comunità residenti sul territorio. Promuove, inoltre, le opportune iniziative contro ogni forma di discriminazione e di violenza nello sport.

Lo sport è considerato un presidio fondamentale che assolve a molteplici funzioni: oltre a quelle prettamente agonistiche, è uno strumento educativo, ricreativo, riabilitativo e, in situazioni in cui l'ambiente circostante non offre molte opportunità, rappresenta un vero e proprio fattore di riscatto sociale e uno dei più potenti veicoli di inclusione, in grado di abbattere qualsiasi tipo di barriera. È per questo che Autorità garante e CONI collaboreranno alla realizzazione di una serie di iniziative finalizzate:

- a diffondere la cultura dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza;
- a promuovere la massima diffusione della pratica sportiva, in un'ottica di sviluppo sociale;
- a garantire il diritto allo sport a tutti i minorenni in modo inclusivo, partecipato e accessibile;
- a promuovere sani stili di vita tra i giovani.

È prevista, inoltre, l'attivazione di percorsi informativi per tecnici e operatori sportivi delle federazioni – considerato il rilevante ruolo che svolgono nella comunità educante – oltre ad attività di sensibilizzazione sull'importanza dello sport come strumento di integrazione sociale e culturale e di diffusione della cultura della mediazione e della legalità.

CAPITOLO IV

LA COMUNICAZIONE NONVIOLENTA E LA SUA APPLICAZIONE IN AMBITO SCOLASTICO

Nel corso di questa tesi abbiamo realizzato l'importanza di fornire un'educazione affettiva che permetta a bambini e ragazzi di crescere riconoscendo il proprio e l'altrui valore. Abbiamo parlato di elementi che potrebbero incrementare notevolmente la qualità della loro educazione e formazione: l'empatia, l'ascolto attivo, la riflessione, il gioco e la libertà. Dedichiamo, adesso, l'ultimo capitolo a un modello comunicativo che, secondo il mio parere, potrebbe riuscire ad inserire questi elementi all'interno del percorso formativo di bambini e ragazzi, migliorando non soltanto la loro educazione, ma anche la loro vita.

Si tratta della comunicazione nonviolenta (abbreviata con la sigla CNV), chiamata anche “comunicazione empatica” o “linguaggio giraffa”. È un modello comunicativo basato sull'empatia, ideato nel 1960 dallo psicologo statunitense Marshall Rosenberg e diffuso in tutto il mondo grazie al Centro per la Comunicazione Nonviolenta (*The Center of Nonviolent Communication*, CNVC¹). Secondo Rosenberg, la CNV permette di evitare le incomprensioni che si creano quotidianamente e che derivano da un modo di comunicare approssimativo, e di creare un contesto comunicativo in cui tutte le parti possono trovare soddisfazione ai propri bisogni. L'idea su cui si basa è che tutti gli esseri umani sono capaci di compassione, ma ricorrono spesso alla violenza (fisica o psicologica) in modo automatico, per abitudine culturale, perché non conoscono un modo più efficace per soddisfare i propri bisogni.

In un momento cruciale dell'infanzia, di fronte ad una grande sofferenza e in mancanza di aiuto, la maggior parte degli esseri umani decide di proteggersi facendo un gioco: “Chi ha torto e chi ha ragione?”, “È giusto o è sbagliato?”, “La

¹ <https://www.cnvc.org/>.

vittima e il carnefice”². In molti casi, queste strategie funzionano perché aiutano le persone a sopravvivere, tuttavia comportano vari rischi, il peggiore dei quali è l’assuefazione: ci si abitua a fare ricorso a queste strategie e si interpretano i rapporti interpersonali solo attraverso questi filtri, che deformano la realtà. La CNV ci invita ad abbandonare queste abituali strategie di difesa e a sviluppare la nostra fiducia intrinseca, che ci permette non di sopravvivere ma di goderci appieno il gioco della vita. Quando nasce un conflitto tra due persone è facile attivare i sistemi di difesa e intraprendere il gioco del “Chi ha torto e chi ha ragione?”, ma se invece ci dimentichiamo delle strategie e cambiamo la domanda in “Ma come mi sento? E l’altro come si sente?” si entra in contatto con la nostra e con l’altrui sofferenza, si stabilisce un legame con i bisogni fino a quel momento inespresi e il rapporto (così come il conflitto) assume immediatamente un volto più umano e più intenso.

Nel corso dei prossimi paragrafi, conosceremo nel dettaglio questo modello comunicativo e cercheremo di capire come possiamo applicarlo nell’ambiente scolastico.

4.1 *La comunicazione che blocca l’empatia*

Rosenberg sostiene che gli esseri umani si trovano in uno stato naturale di empatia: provare gioia nel dare e nel ricevere con empatia fa parte della nostra natura. Tuttavia, abbiamo imparato presto una «comunicazione che aliena dalla vita»³, abbiamo assimilato cioè alcune specifiche forme di linguaggio e comunicazione che ci portano a parlare e a comportarci in modi che feriscono gli altri e noi stessi.

Una forma di comunicazione che aliena dalla vita è l’uso di giudizi moralistici, che implicano il torto o la cattiveria di chi non agisce in armonia con i nostri valori. Incolpare, insultare, umiliare, etichettare, criticare e diagnosticare sono tutti tipi di giudizi (“Il tuo problema è che sei troppo egoista”, “È pigra”, “È

² J. P. Faure e C. Girardet, *Empatia. Al cuore della Comunicazione nonviolenta*, Terra Nuova Edizioni, Firenze, 2017, pp. 14-15.

³ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla Comunicazione nonviolenta*, Esserci Edizioni, Reggio Emilia, 2003, p. 39.

inopportuno”, ecc.). Rosenberg è fermamente convinto che queste analisi rivolte ad altri esseri umani non siano nient’altro che espressioni dei nostri valori e bisogni. Una forma specifica di giudizio, e di conseguenza un’altra forma di comunicazione che aliena dalla vita, è l’uso di paragoni, che possono bloccare l’empatia sia verso noi stessi che verso gli altri. Come sostiene Dan Greenburg in *How to make yourself miserable*, se abbiamo un sincero desiderio di rendere la nostra vita infelice, possiamo imparare a paragonarci agli altri⁴.

Un’altra caratteristica del linguaggio che blocca l’empatia è il comunicare i propri desideri nella forma di pretese. Una pretesa, in modo implicito o esplicito, minaccia coloro cui è rivolta, che saranno puniti con sensi di colpa o altre punizioni se non si conformano ad essa. È una forma di comunicazione molto comune nella nostra cultura, soprattutto tra coloro che rivestono posizioni di autorità. Genitori e insegnanti credono, a volte, che il loro mestiere sia quello di cambiare i bambini, far sì che ubbidiscano e si comportino bene. In realtà, usando le pretese e le punizioni, il massimo che possono ottenere è far sì che i bambini desiderino di aver ubbidito. Infatti, alla comunicazione che aliena dalla vita è anche associato il concetto per cui certe azioni meritino un riconoscimento mentre altre meritino una punizione. È un modo di pensare e di approcciarsi agli altri che presuppone la “cattiveria” delle persone che si comportano in un certo modo e invoca una punizione per far sì che esse si pentano e modifichino il loro comportamento. È nell’interesse di tutti, invece, che le persone cambino il loro comportamento non per evitare una punizione, ma perché capiscono di poter beneficiare di quel cambiamento.⁵

Un effetto della comunicazione che aliena dalla vita è la negazione della responsabilità: si offusca la consapevolezza di essere ognuno responsabile dei propri pensieri, sentimenti ed azioni. Neghiamo la responsabilità delle nostre azioni attribuendole a svariate entità: a forze vaghe ed impersonali (“Ho pulito la mia stanza perché dovevo”); alla nostra condizione, alla nostra diagnosi, alla nostra storia personale o psicologica (“Bevo perché sono alcolizzato”); alle azioni altrui (“Ho picchiato mio figlio perché è corso in strada”); agli ordini delle

⁴ D. Greenburg, *How to Make Yourself Miserable*, New York: Vintage Books, 1987; tr. it., *Come essere infelice. Guida all’autotortura*, Edizioni Gribaudi, 1990.

⁵ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., p. 48.

autorità (“Ho mentito al cliente perché il capo mi ha detto di farlo”); alle pressioni del gruppo (“Ho iniziato a fumare perché lo facevano i miei amici”); alle politiche delle istituzioni, alle regole e ai regolamenti (“Ti devo sospendere per questa infrazione perché questa è la politica della scuola”); ai ruoli di genere, ai ruoli sociali o ai ruoli legati all’età (“Detesto lavorare, ma lo faccio perché sono un marito e un padre”); a impulsi incontrollabili (“Sono stato sopraffatto dal desiderio di mangiare caramelle”).⁶

La comunicazione che aliena dalla vita è radicata in certe visioni della natura umana che hanno esercitato la loro influenza per vari secoli. Molti di noi sono cresciuti parlando una lingua che ci spinge ad etichettare, a fare paragoni, a pretendere ed emettere giudizi. Non ci spinge, invece, a diventare consapevoli di quello che sentiamo e di che cosa abbiamo bisogno. Anzi, questa educazione ci induce addirittura a domandarci se c’è qualcosa di sbagliato nei sentimenti o nei bisogni che proviamo, insegnando a scollegarci da quello che accade dentro di noi.

Una delle premesse della CNV, invece, è proprio l’assunzione di responsabilità, la consapevolezza che, in ogni istante, non facciamo altro che scegliere e che possiamo godere della fondamentale libertà di provare dei sentimenti. Questa libertà si manifesta attraverso tre tappe⁷:

1. *Prendere atto*. Nessuno può obbligarci a essere felici, tristi o arrabbiati; non abbiamo il potere di scegliere quale sentimento provare. Non possiamo far altro che prendere atto di ciò che è vivo in noi oppure reprimerlo perché ci disturba.
2. *Accogliere*. Dopo aver preso atto di ciò che stiamo provando, possiamo accoglierlo e “nuotare nella direzione della corrente” oppure ignorarlo e “nuotare contro corrente”.
3. *Agire*. Se decidiamo di mantenere il contatto con i nostri sentimenti, possiamo restare sul piano dei bisogni fino a quando non emerge un’azione oppure cercare di abbandonarlo prematuramente per passare da una soluzione all’altra.

⁶ *Ivi*, pp. 44-45.

⁷ J. P. Faure e C. Girardet, *Empatia. Al cuore della Comunicazione nonviolenta*, cit., pp. 26-27.

4.2 *Due animali al servizio della nostra comprensione*

Immaginate che mentre camminate per strada, con la fretta di raggiungere un appuntamento cui volete arrivare puntuali, incontrate un amico di vecchia data che vi saluta, inizia a parlare e non si ferma più. Vi accorgete che si racconta con piacere e, in effetti, avevate voglia di avere sue notizie già da un po'. Non sapete come comportarvi e finite per ascoltarlo distrattamente, mentre continua a tormentarvi il pensiero dell'appuntamento che vi aspetta.⁸

La soluzione per gestire la confusione che si crea dentro di noi in situazioni simili è scegliere in modo netto e chiaro la direzione dell'ascolto. La comunicazione, infatti, può riassumersi in due scelte: entrare in connessione con se stessi o entrare in connessione con l'altro. Uno dei principali problemi della comunicazione nasce proprio dalla tentazione di voler ascoltare entrambe le situazioni contemporaneamente. Questo può generare un dialogo in cui ciascuno dichiara all'altro di aver capito, ma non dice nulla per confermare questa affermazione e non ha quindi la certezza di aver recepito correttamente il messaggio, rischiando così di sviluppare un'idea che è il contrario di ciò che l'interlocutore voleva esprimere.

Per evitare questi fraintendimenti e per creare una comunicazione armoniosa, la CNV ci invita a scegliere la direzione delle nostre orecchie, rivolgendole verso di noi o verso gli altri. Ovviamente, durante una discussione potrebbe essere frustrante limitarsi ad un'unica scelta, per cui cerchiamo inevitabilmente un equilibrio tra l'ascolto di noi stessi e l'ascolto dell'altro. Si tratta di un meccanismo così comune che spesso lo mettiamo in atto senza neanche accorgercene.

Marshall Rosenberg ha agevolato la pratica di questo meccanismo scegliendo due animali per simboleggiare i due piani cui possiamo rivolgere la nostra attenzione: la giraffa e lo sciacallo.

La giraffa è il mammifero terrestre con il cuore più grande, e la CNV si basa innanzitutto sull'ascolto del cuore. La giraffa ha il collo lungo, che simboleggia la capacità di avere una visione a lungo termine nei rapporti e di

⁸ *Ivi*, pag. 16-17.

sviluppare la qualità della benevolenza, sia nei propri confronti che nei confronti degli altri. Inoltre, una delle caratteristiche di questo animale è che sa riconoscere lo slancio vitale che anima qualsiasi essere, anche se viene manifestato in maniera goffa: la giraffa, quindi, si vede circondata solo da altre giraffe. Per queste ragioni la giraffa è l'animale scelto per rappresentare un essere umano in connessione con le forze vitali che lo animano. Quindi, quando siamo in contatto con i nostri sentimenti e i nostri bisogni, li esprimiamo con chiarezza e siamo pronti ad accogliere quelli degli altri, possiamo dire che in quel momento mostriamo la nostra natura di giraffa.⁹

Spesso, però, non siamo in grado di farlo e, a causa dei nostri condizionamenti, esprimiamo pregiudizi e preconcetti, sia verso noi stessi che verso gli altri. Quando siamo prigionieri di questi pensieri, mostriamo la nostra natura di sciacallo. Questo animale simboleggia, quindi, un essere sconnesso dai propri bisogni, che ha difficoltà a stabilire un legame tra la sua testa e il centro delle sue emozioni e, di conseguenza, spesso le esprime in modo inadeguato. Si crede circondato soltanto da sciacalli e, ovviamente, non vive con fiducia ma in preda alla paura.¹⁰

Il senso di queste due rappresentazioni non è classificare le persone che ci circondano in base a due categorie, ma capire che in ogni momento abbiamo la possibilità di scegliere tra due piani di coscienza. Lo sciacallo non rappresenta un essere umano, ma uno schema di pensiero nel quale cadiamo quando siamo guidati dai giudizi. La giraffa, invece, rappresenta un modo naturale di comunicare, che i nostri condizionamenti ci hanno fatto perdere ma che possiamo ritrovare.

4.3 *Le quattro componenti della CNV*

Per restare connessa all'energia vitale, la giraffa si aiuta concentrandosi su quattro punti, che rappresentano le quattro componenti della CNV:

⁹ *Ivi*, pag. 18-19.

¹⁰ *Ibid.*

1. effettuare una rigorosa osservazione dei fatti (*Osservazione*);
2. entrare in connessione con il sentimento stimolato da quei fatti (*Sentimento*);
3. entrare in connessione con il bisogno all'origine di quel sentimento (*Bisogno*);
4. fare una richiesta concreta e positiva (*Richiesta*).

Come abbiamo detto, esistono due direzioni nella comunicazione, quindi il modo in cui la giraffa presterà attenzione ai quattro punti sarà lo stesso sia che rivolga le orecchie verso se stessa, sia che le rivolga verso gli altri.

Si tratta di un modo di comunicare che non ha lo scopo di limitarci; non esiste, infatti, un'espressione più giusta dell'altra. Si tratta più che altro di un sostegno, una base cui appoggiarsi quando ci sentiamo smarriti nel corso di una conversazione o di un conflitto interiore. Ognuno può modellare questa struttura e queste regole come più preferisce, continuando ad essere se stesso e ad esprimersi in maniera personale.

Citiamo, di seguito, un esempio¹¹ per rendere più chiara l'idea delle orecchie puntate in due direzioni diverse, e del modo in cui può cambiare la conversazione in base a come decidiamo di rivolgerle:

«Mia sorella mi ha chiesto di occuparmi delle sue figlie il prossimo weekend. Sfortunatamente, avevo già preso un impegno... Quindi posso scegliere tra quattro modi di esprimermi:

1. Con orecchie da sciacallo rivolte verso di me (concentrandomi sui miei giudizi): *Tu credi che non abbia nient'altro da fare!* (con questa frase esprimo in malo modo il mio bisogno di empatia).
2. Con orecchie da sciacallo rivolte verso di lei (interpretando le sue intenzioni): *Ti approfitti sempre della mia famiglia!*
3. Con orecchie da giraffa rivolte verso di me (accogliendo i miei sentimenti e i mie bisogni): *In questo momento mi sento sfinita (S), ho promesso di consegnare un lavoro domani (O), anch'io*

¹¹ Esempio tratto da J. P. Faure e C. Girardet, *Empatia. Al cuore della Comunicazione nonviolenta*, cit., p. 23. In questo esempio usiamo le iniziali per riferirci alle componenti della Comunicazione Nonviolenta: O = Osservazione; S = Sentimento; B = Bisogno; R = Richiesta.

avrei bisogno di aiuto (B), riesci a capire che non mi è possibile aiutarti (R)?.

4. Con orecchie da giraffa rivolte verso di lei (accogliendo i suoi sentimenti e i suoi bisogni): *Sei preoccupata (S), avresti bisogno di aiuto (B)? (R)?».*

Notiamo con chiarezza che nell'ascolto esistono due direzioni (verso di sé e verso l'altro) e due livelli di ascolto possibili (giraffa o sciacallo), e che dalla loro combinazione derivano quattro possibilità. Lo sciacallo accusa il suo interlocutore ed esprime quello che non va in lui, innescando possibili reazioni da parte dell'altro. La giraffa, invece, parla di se stessa e della propria vulnerabilità, dei suoi sentimenti e dei suoi bisogni e conclude esprimendo quello che si aspetta dal suo interlocutore.

La scelta tra queste due direzioni avviene in modo immediato, senza forzature e senza obbligarsi ad ascoltare l'altro. Anzi, finché non siamo sufficientemente in pace con quello che proviamo, è meglio mantenere le orecchie rivolte verso noi stessi: il terreno più sicuro e il punto di partenza resta sempre la nostra interiorità. Se poi abbiamo l'energia e la disponibilità necessarie, possiamo accogliere empaticamente il nostro interlocutore.

4.3.1 *Osservare senza valutare*

La prima componente della CNV richiede di separare l'osservazione dalla valutazione. Ciò di cui abbiamo bisogno, infatti, è osservare con chiarezza quello che vediamo, sentiamo o tocchiamo e che influenza il nostro stato d'animo, senza mischiare ad esso nessuna valutazione.

L'osservazione è fondamentale se vogliamo esprimere ad un'altra persona, con chiarezza ed onestà, quello che proviamo. Tuttavia, se mischiamo osservazione e valutazione, riduciamo la probabilità che gli altri capiscano il messaggio che vogliamo trasmettere. Anzi, gli altri saranno propensi a sentire nient'altro che una critica e, di conseguenza, opporranno resistenza a ciò che diciamo.¹²

¹² M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., p. 52.

La CNV non ci obbliga ad essere completamente obiettivi e ad abolire qualsiasi giudizio; ci chiede soltanto di separare le nostre osservazioni dalle nostre valutazioni. I meccanismi classici in cui il nostro cervello è abituato a cadere fanno sì che, in una determinata situazione, la prima cosa che emerge in noi è una valutazione (“Ha ragione!”, “Che arrogante!”). Come conseguenza, ci convinciamo subito che le valutazioni che abbiamo fatto corrispondano alla realtà: crediamo che quella persona sia snob, che l’altra sia timida e che un’altra ancora sia intelligente, senza però riuscire a spiegare su cosa si basa questa convinzione.

In situazioni del genere, la CNV ci invita a fare degli sforzi. Prima di tutto, dobbiamo prendere coscienza che non stiamo parlando della realtà, ma della nostra interpretazione di questa: non esiste essere snob, timido o intelligente, ma esistono persone che noi *troviamo* snob, timide o intelligenti, e questo non è un problema loro, ma nostro. Il secondo sforzo consiste nel cercare quel particolare che, in una determinata situazione, ci ha permesso di arrivare ad una specifica conclusione. Magari abbiamo ritenuto snob una persona per il tono con cui si è rivolta a noi, o l’abbiamo ritenuta timida perché è stata in silenzio per tutta la sera oppure intelligente perché ha usato più volte parole che non conoscevamo. L’ultimo sforzo da fare, se decidiamo di esprimere la valutazione che ci è venuta in mente, è scegliere di assumercene la responsabilità. Invece di dichiarare “Ma che persona snob!” si potrebbe dire “Io trovo che quella persona sia snob!”: in questo modo, riconosciamo che si tratta di un nostro pensiero, e non della realtà. La differenza tra queste due forme di comunicazione per alcuni può sembrare ininfluenza, ma assumersi la responsabilità dei propri pensieri e dei propri giudizi è una tappa fondamentale per avvicinarsi alla CNV.¹³

Ricapitolando, la prima componente della CNV è l’osservazione, da effettuare distinguendo i fatti oggettivi dalle valutazioni e assumendoci la responsabilità dei nostri pensieri.

¹³ J. P. Faure e C. Girardet, *Empatia. Al cuore della Comunicazione nonviolenta*, cit., pp. 30-32.

4.3.2 *Individuare ed esprimere i sentimenti*

La seconda componente della CNV consiste nell'esprimere come ci sentiamo. Purtroppo, il nostro repertorio di parole utili per attribuire etichette alle persone è spesso molto più grande del vocabolario che ci permette di descrivere con chiarezza il nostro stato emotivo.¹⁴

Una causa di confusione comune, dovuta al nostro linguaggio abituale, è l'uso della parola "sentire" senza, in realtà, esprimere un sentimento. Nel linguaggio corrente, spesso, dopo il verbo sentire si aggiungono espressioni di vario tipo: valutazioni ("Mi sento sopraffatta"), previsioni ("Sento che non sei in forma"), opinioni ("Sento che non dovresti farlo"), giudizi ("Mi sento uno stupido").¹⁵ In generale, i sentimenti non sono espressi in modo chiaro quando il verbo sentire è seguito da: parole quali *che*, *come*, *come se*; pronomi personali; nomi riferiti a persone. Al contrario, nel nostro linguaggio abituale non è sempre necessario usare la parola "sentire" quando esprimiamo davvero un sentimento: possiamo dire "Mi sento irritato" o anche, semplicemente, "Sono irritato".

Nell'ambito della CNV, distinguiamo tra le parole che esprimono sentimenti veri e propri e le parole che descrivono quello che pensiamo di essere. Con la frase "Mi sento incapace come chitarrista" descrivo ciò che penso di essere, valuto la mia abilità invece di esprimere i miei sentimenti a riguardo. Invece, con la frase "Mi sento insoddisfatto di me come chitarrista" o "Mi sento impaziente di migliorare come chitarrista" esprimo i miei sentimenti veri e propri.¹⁶

Nello stesso modo, è utile distinguere tra le parole che descrivono quello che pensiamo che altre persone stiano facendo e le parole che descrivono veri e propri sentimenti. Ad esempio, con la frase "Mi sento poco importante agli occhi delle persone con cui lavoro" descrivo il modo in cui penso che gli altri mi giudichino, mentre una frase che, in questo contesto, esprime un sentimento potrebbe essere "Mi sento triste" oppure "Mi sento demoralizzato". La stessa cosa vale per l'espressione "Mi sento frainteso", con la quale esprimo la mia

¹⁴ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., p. 62.

¹⁵ J. P. Faure e C. Girardet, *Empatia. Al cuore della Comunicazione nonviolenta*, cit., pp. 32-33.

¹⁶ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., p. 68.

valutazione del grado di comprensione dell'altra persona nei miei confronti, o "Mi sento ignorato", che è un'interpretazione delle azioni altrui e non una chiara affermazione di quello che sento (potrei, invece, dire di essere addolorato perché penso di essere ignorato; in questo caso esprimerei un mio sentimento).¹⁷

Per esprimere i nostri sentimenti è consigliato utilizzare parole che fanno riferimento ad emozioni specifiche, e non parole vaghe o generiche. Rosenberg, per aiutarci in questo, ha compilato una lista di quelli che è possibile definire sentimenti, per permettere alle persone di accrescere il potere di tradurre in parole i loro stati d'animo e di descrivere in modo chiaro un'intera gamma di situazioni emotive.¹⁸ Sviluppare un vocabolario di sentimenti che ci permette di parlare con chiarezza e specificità delle nostre emozioni ci consente di connetterci più facilmente l'uno con l'altro. Inoltre, permettere a noi stessi di mostrarci vulnerabili, esprimendo i nostri sentimenti, può aiutarci a risolvere con più facilità eventuali conflitti.

4.3.3 *I bisogni alla radice dei sentimenti*

La terza componente riguarda l'accettazione di ciò che è alla radice dei nostri sentimenti. Scopo della CNV è accrescere la consapevolezza che quello che gli altri dicono o fanno può essere uno stimolo, ma non è mai la causa dei nostri sentimenti. Il nostro sentire è il risultato del modo in cui scegliamo di ricevere ciò che gli altri dicono o fanno, nonché il risultato dei nostri bisogni e aspettative in quel determinato momento.

Quando riceviamo un messaggio negativo (verbale o non), possiamo decidere di riceverlo in quattro possibili modi¹⁹:

1. Il primo è prenderla sul personale, avvertendo in quel messaggio una critica o una colpa. Se l'affermazione che riceviamo è "Sei così egocentrico/a!" e la prendiamo sul personale, possiamo reagire pensando "Avrei dovuto mostrare più sensibilità!", accettando così il giudizio altrui

¹⁷ *Ivi*, pp. 68-69.

¹⁸ È possibile consultare la lista dei sentimenti, tradotta in italiano, al seguente URL: http://www.connecting2life.net/files/2614/5655/8864/feelings_card_Italian.pdf.

¹⁹ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., pp. 73-75.

e incolpando noi stessi. Il prezzo che paghiamo, scegliendo questa possibilità, è quello di mettere in pericolo la nostra autostima perché proviamo sentimenti di colpa, vergogna o depressione.

2. Una seconda possibilità è criticare l'interlocutore. In questo caso, ricevendo il messaggio "Sei così egocentrico/a!", possiamo rispondere "Non hai diritto di parlare così! Io considero sempre i tuoi bisogni, sei tu il/la vero/a egoista!". In questo caso, quando attribuiamo la colpa all'interlocutore, probabilmente stiamo provando sentimenti di rabbia.
3. Una terza possibilità è focalizzare l'attenzione sui nostri bisogni e sentimenti personali. Entrando in contatto con ciò che è vivo in noi, possiamo rispondere: "Quando ti sento dire che sono egocentrico/a, mi sento addolorato/a perché ho *bisogno* che i miei sforzi nel considerare le tue preferenze siano riconosciuti". Così, focalizzando l'attenzione sui nostri stati d'animo e i nostri bisogni, diventiamo consapevoli che il sentimento di dolore, che proviamo in quel momento, deriva dal bisogno di riconoscimento dei nostri sforzi.
4. La quarta e ultima possibilità consiste nel focalizzare l'attenzione sui bisogni e sentimenti dell'altra persona, così come essa li esprime in quel momento. Possiamo chiedere, ad esempio: "Ti senti amareggiato perché hai bisogno che le tue preferenze siano tenute in maggiore considerazione?".

Quando riconosciamo i nostri bisogni, desideri, aspettative, valori o pensieri, accettiamo la responsabilità dei nostri sentimenti e non incolpiamo gli altri. Se, invece, attribuiamo agli altri la responsabilità dei nostri sentimenti, inneschiamo un meccanismo con il quale motiviamo le persone ad agire spinte dal senso di colpa.

Se i genitori dicono al figlio "Quando prendi dei brutti voti a scuola, fai stare male mamma e papà", stanno implicando che le azioni del bambino sono la causa della loro felicità o infelicità. Superficialmente, possiamo confondere il sentirsi responsabile per i sentimenti altrui con una preoccupazione sincera: sembra che il bambino si preoccupi perché vede il genitore soffrire. Ma se i

bambini modificano il loro comportamento come risposta ai desideri dei loro genitori, non lo fanno con il cuore, ma lo fanno per evitare i sensi di colpa.²⁰

I giudizi, le critiche, le interpretazioni e le diagnosi che rivolgiamo agli altri sono tutte espressioni alienate dai nostri bisogni. Ad esempio, dicendo “Non mi capisci mai”, in realtà stiamo comunicando il bisogno di essere compresi. Quando esprimiamo i nostri bisogni in maniera indiretta, usando valutazioni e giudizi, probabilmente tutto ciò che sentirà l’interlocutore è una critica e, di conseguenza, investirà le sue energie nella difesa e nel contrattacco, innescando così un conflitto. Se, invece, vogliamo ricevere dal nostro interlocutore una risposta empatica, non dobbiamo esprimere i nostri bisogni interpretando o giudicando il suo comportamento (sarebbe autolesionistico), ma dobbiamo impegnarci per collegare direttamente i nostri sentimenti ai nostri bisogni. Purtroppo, a molte persone non è mai stato insegnato a pensare in termini di bisogni (come per i sentimenti, anche in questo caso Rosenberg ha stilato una lista per aiutarci a tradurre in parole quello che vogliamo²¹): quando i bisogni non sono soddisfatti, siamo abituati a chiederci cosa non va nel comportamento degli altri. Molte persone sono abituate ad analizzarsi ed incolparsi a vicenda, invece di affermare chiaramente ciò di cui hanno bisogno. Dal momento in cui iniziano a parlare apertamente di cosa provano e di cosa vogliono, aumenta la probabilità che trovino strade per soddisfare i bisogni di tutti.²²

4.3.4 *Richieste che possono arricchire la vita*

La quarta ed ultima componente della CNV ci invita ad avere chiarezza di «che cosa vorremmo chiedere agli altri allo scopo di arricchire la nostra vita»²³. La domanda da porsi, dopo aver osservato oggettivamente ed aver individuato i nostri sentimenti e bisogni, è: come possiamo esprimere le nostre richieste in modo che gli altri siano maggiormente disposti a rispondere con empatia ai nostri

²⁰ *Ivi*, p. 76.

²¹ È possibile consultare la lista dei bisogni, tradotta in italiano, al seguente URL: http://www.connecting2life.net/files/7814/5655/8865/needs_card_Italian.pdf.

²² M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., pp. 77-79.

²³ *Ivi*, p. 93.

bisogni?

Per aiutarci, Marshall Rosenberg consiglia di rispettare almeno 6 criteri, che elenchiamo di seguito e che approfondiremo nelle prossime pagine:

- un'azione
- concreta
- positiva
- realizzabile
- negoziabile
- qui ed ora.

Prima di tutto, è importante esprimere quello che richiediamo, non quello che non richiediamo («Come si può fare un non fare?»²⁴). Frequentemente, infatti, commettiamo l'errore di formulare le richieste in modo negativo, che creano confusione nell'interlocutore, il quale non capisce ciò che gli viene chiesto concretamente, e che aumentano le probabilità che la richiesta non venga soddisfatta.

Rosenberg fa un esempio, citato di seguito, che spiega bene il pericolo che comporta effettuare richieste negative:

«Una donna, durante un seminario, frustrata perché il marito passava molto tempo a lavoro, raccontò di come la sua richiesta era fallita: “Chiesi a mio marito di non passare così tanto tempo a lavoro. Tre settimane più tardi, mi rispose annunciando che si era iscritto ad un torneo di golf!” La moglie era riuscita a comunicargli quello che non voleva – che lui passasse tanto tempo lavorando – ma non era riuscita a dirgli quello che realmente voleva. Spinta a riformulare la richiesta, ci pensò un minuto e disse: “Vorrei avergli detto che desideravo che lui trascorresse almeno una sera alla settimana a casa con me e i bambini”»²⁵.

Oltre ad usare un linguaggio positivo, dovremmo evitare le forme linguistiche vaghe, astratte o ambigue, e formulare le richieste specificando le azioni concrete

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ivi*, p. 94.

che gli altri possono mettere in atto per soddisfare i nostri bisogni.

Un altro elemento importante, nel formulare una richiesta, è farlo in maniera consapevole. Esprimendo soltanto i nostri sentimenti, senza aggiungere altro, per il nostro interlocutore potrebbe non essere chiaro quello che vogliamo che lui faccia. Ancora più spesso, può accadere che siamo noi, per primi, a non essere consapevoli di quello che stiamo chiedendo. In tali situazioni, chi ascolta, si sente disorientato perché non riesce a scorgere una richiesta chiara nelle parole di chi parla, e chi parla, invece, rischia di non vedere i suoi bisogni soddisfatti perché «tanto più ci è chiaro quello che vogliamo dall'altra persona, tanto più è probabile che i nostri bisogni siano soddisfatti»²⁶.

Altrettanto problematica è la situazione in cui le persone formulano le loro richieste senza prima comunicare i sentimenti o i bisogni che sono alla base di esse. Le richieste non accompagnate dall'espressione dei sentimenti e dei bisogni di chi parla, infatti, possono suonare come pretese:

«In particolare questo è vero per la forma interrogativa. “Perché non vai a farti tagliare i capelli?” può facilmente essere interpretata da un adolescente come una pretesa o un attacco, a meno che i genitori non si ricordino di rivelare prima i loro sentimenti ed i loro bisogni: “Siamo preoccupati che i tuoi capelli diventino così lunghi da impedirti di vedere le cose, soprattutto quando vai in bicicletta. Che ne pensi di tagliarteli?”»²⁷.

Le richieste sono avvertite come pretese quando gli altri credono che saranno incolpati o puniti se non vi si conformeranno. Quando le persone sentono una pretesa, vedono solo due opzioni: sottomettersi o ribellarsi. In ogni caso, la persona che fa la richiesta è avvertita come coercitiva e si riduce la capacità dell'interlocutore di rispondere con empatia.

Più nel passato abbiamo criticato, punito o fatto sentire in colpa gli altri quando non si sono conformati alle nostre richieste, più è probabile che le nostre parole siano avvertite come pretese. Paghiamo un prezzo anche quando queste tattiche sono state usate da altri: se le persone vicine a noi sono state criticate, punite o indotte a sentirsi in colpa, saranno propense a riflettere questo

²⁶ *Ivi*, p. 102.

²⁷ *Ivi*, p. 101.

meccanismo in ogni relazione che vivranno e a percepire come pretesa ogni richiesta che sarà rivolta loro.

Un modo per far capire agli altri che stiamo formulando soltanto una richiesta e che non stiamo pretendendo niente è precisare che vogliamo che si conformino alla nostra richiesta solo se lo fanno volentieri (magari potremmo chiedere “Saresti disponibile ad apparecchiare la tavola?” invece di dire “Vorrei che apparecchiassi la tavola”²⁸). In ogni caso, il modo più potente di comunicare che stiamo esprimendo una richiesta genuina è dare empatia alle persone quando non soddisfano le nostre richieste: se siamo disposti a mostrare una comprensione empatica di ciò che impedisce all’altro di fare ciò che abbiamo chiesto, allora abbiamo espresso una richiesta e non una pretesa.

Esprimere richieste genuine richiede anche chiarezza su quello che è il nostro obiettivo: se vogliamo cambiare le persone e il loro comportamento e fare le cose a modo nostro, allora la CNV non è lo strumento giusto. È lo strumento appropriato, invece, per chi vuole che gli altri cambino e reagiscano, ma solo se scelgono di farlo volentieri e con empatia. L’obiettivo della CNV, infatti, è creare una relazione basata sull’onestà e sull’empatia.

Mantenere questo obiettivo è difficile, soprattutto per i genitori, gli insegnanti, i dirigenti e altri il cui lavoro si basa sull’influenzare le persone e ottenere determinati risultati di comportamento. Questo è vero soprattutto per chi occupa posizioni di autorità e per chi si relaziona con persone che, in passato, hanno avuto a che fare con figure autoritarie coercitive. In questi casi, potrebbe volerci del tempo affinché le richieste siano viste chiaramente per quelle che sono.²⁹

4.4 *Ricevere con empatia*

Nei paragrafi precedenti abbiamo descritto le quattro componenti della CNV: che cosa osserviamo, che cosa sentiamo, di cosa abbiamo bisogno e che cosa desideriamo chiedere per arricchire la nostra vita. Questa è la prima fase del

²⁸ *Ivi*, p. 109.

²⁹ *Ivi*, pp. 109-111.

processo di comunicazione, che possiamo chiamare “esprimersi con onestà”. Spostiamo, ora, l’attenzione dall’espressione individuale a quella dell’altro: l’ascolto di quello che gli altri osservano, quello che sentono, quello di cui hanno bisogno e quello che richiedono per arricchire la loro vita. Chiamiamo questa seconda fase “ricevere con empatia”.

Rosenberg definisce l’empatia come «una rispettosa comprensione di ciò che gli altri provano»³⁰, aggiungendo che riusciamo a relazionarci agli altri con empatia soltanto se liberi da tutti i preconcetti e i giudizi che abbiamo su di loro.

L’errore che è facile commettere è, anziché dare empatia, seguire l’impulso di fornire consigli, rassicurare e condividere la nostra opinione. Al contrario, l’empatia ci chiede di concentrare tutta la nostra attenzione sull’altra persona e sul messaggio che vuole condividere, e darle il tempo e lo spazio di cui ha bisogno per esprimersi completamente e sentirsi compresa. Rosenberg cita un proverbio buddista che riesce a spiegare perfettamente questa capacità: «Non limitarti a fare qualcosa. Sii presente»³¹. Egli, inoltre, individua una serie di atteggiamenti comuni che ci impediscono di essere presenti per relazionarci agli altri con empatia:

- dare consigli (“Penso che dovresti...”);
- cercare di tirare su (“Questo non è niente, aspetta di sentire cosa è capitato a me...”);
- educare (“Questo per te potrebbe trasformarsi in un’esperienza positiva se soltanto tu...”);
- consolare (“Non è stata colpa tua, hai fatto tutto quello che potevi...”);
- raccontare storie (“Mi fai venire in mente quella volta...”);
- zittire (“Dai su, non starci così male!”);
- commiserare (“Oh, poverino...”);
- interrogare (“Quando è cominciato tutto questo?”);
- dare spiegazioni (“Ti avrei voluto chiamare, ma...”);
- correggere (“Non è andata così”)³².

³⁰ *Ivi*, p. 119.

³¹ *Ivi*, p. 120.

³² *Ivi*, p. 121.

Dopo aver focalizzato la nostra attenzione e il nostro ascolto su quello che gli altri osservano, sentono, desiderano e richiedono, è possibile che nasca in noi la necessità di avere un riscontro, parafrasando e mettendo in parole quello che abbiamo capito. Se abbiamo ricevuto in modo corretto il messaggio dell'interlocutore, la nostra parafrasi gliene darà conferma. Se, invece, la nostra parafrasi non è accurata l'interlocutore avrà la possibilità di correggerla.

Un grande vantaggio della scelta di ripetere il messaggio ricevuto è che questa parafrasi dà all'interlocutore il tempo di riflettere su ciò che ha detto e la possibilità di esplorare se stesso più in profondità.

La CNV suggerisce che questa parafrasi abbia la forma della domanda, che rivela la nostra comprensione e, allo stesso tempo, stimola qualsiasi correzione da parte dell'interlocutore. La domanda può riguardare:

- A. quello che l'altro osserva: “Stai reagendo al fatto che la settimana scorsa sono stato fuori quattro sere di fila?”;
- B. quello che l'altro sente e i bisogni alla base del suo sentimento: “Ti senti triste perché avresti voluto che i tuoi sforzi fossero più apprezzati?”;
- C. quello che l'altro richiede: “Vuoi che ti dica le mie ragioni per averti detto quello che ti ho detto?”³³.

Sono domande che ci chiedono di intuire quello che accade nell'altra persona, stimolando le loro correzioni nel caso fossimo fuori strada.

Possiamo notare chiaramente la differenza tra le domande appena elencate e le seguenti:

- A. “A quale delle cose che ho fatto ti stai riferendo?”;
- B. “Come ti senti?”, “Perché ti senti così?”;
- C. “Che cosa vuoi che faccia per te?”³⁴.

Con questo secondo insieme di domande, chiediamo informazioni all'interlocutore senza prima aver ottenuto una percezione della sua realtà. Anche se possono sembrare il modo più diretto per dimostrare supporto e sostegno, in realtà, non sono le domande giuste per avere le risposte che cerchiamo. Molte domande del genere, infatti, possono dare l'impressione all'interlocutore che ci

³³ *Ivi*, p. 125.

³⁴ *Ivi*, p. 126.

stiamo comportando come un insegnante che lo sta esaminando o come uno psicoterapeuta che sta provando ad analizzarlo.

In ogni caso, un elemento importante è la presenza del punto interrogativo alla fine di ogni frase, che equivale alla nostra richiesta di connessione (“È così? Ho capito bene?”). La maggior parte delle volte, sono il ritmo e il tono della voce ad indicare questa richiesta. Terminare la frase con il punto interrogativo è molto importante perché esprime la nostra consapevolezza di non sapere per l’altro, indica un momento di pausa fondamentale nell’ascoltare empatico, creando uno spazio in cui l’interlocutore può rimanere con se stesso, e indica che siamo aperti all’eventualità che il nostro interlocutore ci risponda “no” e sposti la nostra attenzione su un altro bisogno.³⁵

Inoltre, quando proponiamo a qualcuno un’interpretazione dei suoi sentimenti e dei suoi bisogni, è importante farlo sotto forma di domanda a risposta chiusa, cioè usando una formula interrogativa cui si può rispondere “sì” o “no”. Quindi, invece di domandare “Come ti senti? Di cosa avresti bisogno?” scegliamo di nominare un sentimento e un bisogno precisi: “Ti senti scoraggiato? Avresti bisogno di aiuto?”. Potrebbe sembrare più rispettoso usare domande a risposta aperta, che lasciano l’interlocutore più libero di rispondere. In effetti, in tutta una serie di circostanze relazionali, si tratta di una modalità di domande assolutamente appropriata. Nell’ascolto empatico, però, ponendo una domanda a risposta chiusa, invitiamo espressamente il nostro interlocutore a verificare ciò che prova e, per farlo, può fare riferimento al sentimento e al bisogno che gli abbiamo proposto. Usare domande a risposta chiusa è ancora più importante se la persona con la quale ci relazioniamo è molto coinvolta o se possiede un vocabolario limitato (per esempio, un bambino). Anche se la domanda è a risposta chiusa, ha senso solo se la proponiamo con una grande apertura: non vogliamo imprigionare l’altro nella nostra interpretazione, ma trasmettergli la nostra disponibilità ad ascoltare quello che sta provando.³⁶

Prima di rivolgere la nostra attenzione alla ricerca di un aiuto da offrire o di una soluzione da proporre, è consigliato dare la possibilità all’interlocutore di

³⁵ J. P. Faure e C. Girardet, *Empatia. Al cuore della Comunicazione nonviolenta*, cit., pp. 54-55.

³⁶ *Ivi*, pp. 56-57.

esprimersi completamente. Se passiamo troppo in fretta alla fase in cui proviamo ad intuire la richiesta voluta dall'altro, rischiamo di trasmettergli, erroneamente, che non siamo genuinamente interessati ai suoi sentimenti e ai suoi bisogni. Inoltre, spesso il messaggio iniziale è solo la punta di un iceberg: può essere seguito da sentimenti ancora inespressi, ma collegati, e spesso più intensi di quello iniziale. Per questo è opportuno mantenere la nostra attenzione su quello che sta accadendo negli altri, offrendo loro, così, la possibilità di esplorarsi ed esprimersi completamente. Spostare troppo rapidamente l'attenzione sulle loro richieste o sul nostro desiderio di esprimere noi stessi, sarebbe come porre un freno al flusso di sentimenti che gli altri stanno provando a trasmetterci.³⁷ Infatti, più il nostro interlocutore parla sotto l'influenza di quello che prova, più dovremmo cercare di non arrivare troppo in fretta ad una richiesta o a una soluzione. E questo spesso è difficile perché, soprattutto quando il nostro interlocutore soffre, ci sentiamo impotenti e, quindi, cerchiamo di trovare una soluzione il più velocemente possibile.³⁸

Ma come facciamo a capire se abbiamo empatizzato abbastanza con l'altra persona? Prima di tutto, quando un individuo si rende conto che tutto quello che accade in lui ha ricevuto una comprensione piena ed empatica, prova un senso di sollievo (è facile accorgersi di questo fenomeno perché c'è un corrispondente rilassamento della tensione del corpo). Un secondo segnale, ancora più evidente, è che la persona, se avvertirà di essere stata ascoltata e compresa pienamente, smetterà di parlare. Se, nonostante questi due segnali, non siamo sicuri di aver empatizzato abbastanza e dubitiamo che il nostro interlocutore si sia espresso completamente, possiamo sempre domandare: "C'è qualcos'altro che vorresti dire?".³⁹

³⁷ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., p. 132.

³⁸ J. P. Faure e C. Girardet, *Empatia. Al cuore della Comunicazione nonviolenta*, cit., pp. 55.

³⁹ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., p. 133.

4.4.1 *L'empatia di pronto soccorso*

Rosenberg afferma:

«Una madre non può allattare al seno un neonato se lei stessa non riceve un nutrimento adeguato. In modo simile, se ci troviamo ad essere incapaci o restii a dare empatia nonostante i nostri sforzi, questo è di solito un'indicazione del fatto che noi stessi abbiamo troppa fame di empatia per poterla offrire agli altri»⁴⁰.

Se ci accorgiamo che il nostro dolore ci impedisce di rispondere empaticamente, l'altra persona può farsi avanti con l'empatia di cui abbiamo bisogno. Altre volte, invece, possiamo essere noi stessi a fornirci l'empatia necessaria, ascoltando ciò che succede dentro di noi e offrendoci una presenza e un'attenzione della stessa qualità di quella che offriamo agli altri; Rosenberg la chiama «empatia di pronto soccorso»⁴¹.

Chi è capace di dare empatia a se stesso può sperimentare nel giro di pochi secondi un naturale flusso di energia, che permette poi di essere presenti per un'altra persona. Per chi, invece, non è capace di fermarsi, respirare e dare empatia a se stesso, ci sono altre due possibilità:

1. urlare in modo non violento, alzando la voce ma richiamando l'attenzione sui nostri bisogni personali e sul nostro dolore;
2. prenderci un time-out. Se anche il nostro interlocutore sta provando sentimenti così intensi da non riuscire ad ascoltarci o a lasciarci in pace, l'ultima risorsa è andarcene via fisicamente dalla situazione. Diamo a noi stessi un "time-out" e un'opportunità per trovare l'empatia di cui abbiamo bisogno, per tornare in quella situazione con un diverso stato d'animo.⁴²

Una cosa da tenere a mente è che non esiste un dovere di dare empatia. A volte, infatti, possiamo sentirci in dovere di ascoltare qualcuno o possiamo sforzarci di farlo perché sappiamo che il nostro interlocutore sta male e vogliamo aiutarlo, o semplicemente perché vogliamo comportarci bene. Però, affinché l'empatia resti a

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ivi*, p. 134.

⁴² *Ivi*, p. 135.

servizio della vita, è importante accertarsi, ogni volta, che l'ascolto dell'altra persona contribuisca a nutrire i nostri bisogni e assicurarsi che lo stiamo praticando nel rispetto della nostra persona. A questo scopo, può essere utile prendersi del tempo per rispondere a tre domande⁴³:

1. Ha senso per me?
2. Ho voglia di farlo?
3. Sono abbastanza disponibile a farlo?

Se anche solo una risposta a queste domande è negativa, il consiglio è di rivolgere l'attenzione a noi stessi piuttosto che all'altro. Se, nonostante tutto, scegliamo di ascoltare l'altro, dobbiamo farlo con la consapevolezza che, non essendo soddisfatte le condizioni ottimali, si tratta di un investimento.

Come già sappiamo, a volte le nostre orecchie sono rivolte verso di noi, altre volte sono rivolte verso l'altro. In caso di dubbi sulla direzione, è sempre preferibile dare la precedenza a se stessi.

4.5 *L'uso della forza*

Quando due persone sono in conflitto, se hanno la possibilità di esprimere completamente quello che osservano, sentono, quello di cui hanno bisogno e ciò che richiedono per arricchire la loro vita, possono arrivare ad una soluzione che soddisfi i bisogni di tutti. A volte, però, può mancare la possibilità di svolgere questo dialogo, rendendo necessario l'uso della forza per proteggere la vita o i diritti di un individuo (se, per esempio, l'interlocutore non è disposto a parlare o se, a causa di un pericolo imminente, manca il tempo necessario per la comunicazione).

Quando si rivela necessario ricorrere alla forza, la CNV ci chiede di distinguere tra l'uso protettivo e quello punitivo.

Una prima differenza tra questi due diversi usi della forza sta nella loro motivazione: l'uso protettivo della forza ha lo scopo di prevenire un infortunio o un'ingiustizia (ad esempio, afferrare con forza un bambino che sta correndo verso la strada), mentre l'uso punitivo serve a far sì che alcune persone soffrano per le

⁴³ J. P. Faure e C. Girardet, *Empatia. Al cuore della Comunicazione nonviolenta*, cit., pp. 61.

loro presunte cattive azioni (ad esempio, sculacciare un bambino o rimproverarlo dicendo “Come puoi essere così stupido? Dovresti vergognarti!”)⁴⁴.

Quando esercitiamo l’uso protettivo, ci concentriamo sulla vita o sui diritti che vogliamo proteggere, senza emettere giudizi né sulla persona, né sul suo comportamento. In questo caso, il processo correttivo non consiste nella punizione, ma nell’educazione. L’azione punitiva, al contrario, si basa sul presupposto che le persone commettano delle infrazioni perché sono cattive o malvagie e che, per correggere la situazione, debbano essere costrette a pentirsi. In questo caso, infatti, il processo correttivo ha lo scopo di far soffrire la persona abbastanza da farle notare lo sbaglio che ha commesso, pentirsi e poi cambiare. Tuttavia, l’azione punitiva, invece di generare pentimento e apprendimento, causa risentimento e ostilità.⁴⁵

4.5.1 *Il prezzo della punizione*

Quando ci arrendiamo a fare qualcosa soltanto allo scopo di evitare una punizione, distogliamo l’attenzione dal valore dell’azione stessa e ci concentriamo, invece, sulle conseguenze cui potremmo andare incontro se ci rifiutassimo di intraprendere quell’azione.

È possibile riscontrare la debolezza della punizione anche con riferimento ai comportamenti definiti come devianti. Spesso chi viene punito per avere commesso un reato giustifica infatti il suo comportamento e arriva a considerarlo “legittimo”, condannando, invece, chi sta condannando lui. Si tratta di un comportamento studiato, all’inizio degli anni Cinquanta del Novecento, da due sociologi appartenenti all’amministrazione penitenziaria statunitense: Lloyd McCorkle e Richard Korn. Questi riassunsero il punto centrale della loro ricerca in un concetto: la polizia, i tribunali e soprattutto il carcere fanno sì che i detenuti siano brutalmente estromessi dalla società, e la loro risposta consiste nel rifiutare coloro che li hanno rifiutati («*reject their rejectors*»⁴⁶). Così, il delinquente non si

⁴⁴ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., p. 225-226.

⁴⁵ *Ivi*, pp. 226-227.

⁴⁶ L. W. McCorkle e R. Korn, *Resocialization Within Walls*, in “The Annals of the American Academy of Political and Social Science”, 293, 1954, pp. 88-89.

concentra sui propri atti devianti, ma sul comportamento e sulle motivazioni di chi disapprova lui e le sue azioni. A causa della pena, vissuta come punitiva, piuttosto che incolpare se stessi, i condannati rifiutano chi li rifiuta e condannano chi li condanna. Per questo, per chi assimila le forme di reazione comprese nella “sindrome del rifiuto”, le probabilità di riabilitazione rischiano di essere gravemente compromesse. Il condannato arriva spesso a sostenere che i giudici sono ipocriti, frustrati e spinti dal rancore personale e che la polizia è corrotta, stupida e brutale. Seguendo lo stesso modello di pensiero, un bambino o un ragazzo che ha subito una punizione si convince che gli insegnanti non sono imparziali o che i genitori non prendono mai le sue difese. Chi subisce la punizione, dunque, non si sente responsabile del comportamento tenuto, ma vittima di un sistema ingiusto che non riesce a capirlo.

L'utilizzo della forza punitiva, oltre ad intaccare l'autostima di chi la subisce, ha un caro prezzo in termini di disponibilità: più sottoponiamo gli altri a punizioni, più sarà difficile, per loro, rispondere empaticamente ai nostri bisogni. Quando la punizione sembra funzionare perché, per esempio, spinge un bambino a comportarsi in un determinato modo. Sarebbe perciò opportuno chiedersi se anche altri metodi di influenza avrebbero funzionato altrettanto bene. Senza dimenticare che chi mette in atto la punizione può convincersi che abbia sortito l'effetto voluto, quando in realtà non è così:

«Una volta ero in visita da un amico, direttore di una scuola, nel suo ufficio, quando egli vide dalla finestra un bambino più grande che colpiva un bambino più piccolo. “Chiedo scusa” mi disse, balzando in piedi e precipitandosi verso il campo giochi. Afferrato il bambino più grande, gli diede un ceffone e lo sgridò: “Ti insegnerò io a non colpire chi è più piccolo di te!” Quando il direttore rientrò, osservai: “Non credo che tu abbia insegnato a quel bambino quello che pensavi di insegnargli. Temo che quello che abbia imparato sia invece che non deve colpire chi è più piccolo di lui quando c'è qualcuno più grande – come il direttore – che potrebbe vederlo! Tutt'al più, mi sembra che tu abbia rafforzato in

lui il concetto che il modo per ottenere quello che si vuole da qualcun altro è colpirlo»⁴⁷.

In situazioni simili, Rosenberg suggerisce, per prima cosa, di empatizzare con il bambino che si sta comportando in modo violento, magari chiedendogli: “Ti senti arrabbiato perché vorresti essere trattato con più rispetto?”. Se il bambino conferma che questa supposizione è giusta, possiamo continuare esprimendo i nostri sentimenti, i nostri bisogni e le nostre richieste, senza insinuare del biasimo: “Mi sento triste perché vorrei che trovassimo dei modi per ottenere rispetto senza trasformare gli altri in nemici. Vorrei che mi dicessi se sei disponibile ad esplorare con me altri modi con cui tu possa ottenere il rispetto che vuoi.”⁴⁸.

Un elemento che accomuna l’educare e il punire è il fatto che entrambe le azioni abbiano attinenza con l’idea di autorità: è quest’ultima, infatti, che può sia educare che punire. Negli ultimi anni abbiamo assistito ad una crisi dell’autorità ad ogni livello e, nello specifico, in ambito educativo. L’autorità è diventata, così, sinonimo di esercizio forte e abusivo del potere, molto lontano, invece, da una visione dell’autorità come responsabilità e, in particolare, come responsabilità educativa. Il termine autorità rimanda all’essere autori di qualcosa: induce a riconoscersi in ciò che si fa e a risponderne. L’autorità, dunque, coincide con la responsabilità e, di conseguenza, con la libertà che sta a fondamento delle scelte su cui si basa la responsabilità. Ma essa, almeno in una visione democratica, deve rispettare la libertà dell’altro, anzi, ne deve essere promotrice.

In realtà, la letteratura pedagogica insiste oggi sulla necessità di parlare di esercizio del controllo e del contenimento da parte dell’autorità. Il controllo/contenimento è un compito fondamentale che gli adulti devono svolgere perché permette ai minori di costruire i confini del loro Io, restando ancorati alla realtà e non lasciandosi andare ai deliri di onnipotenza che connotano, insieme al senso di impotenza, l’esperienza adolescenziale. Occorre che i ragazzi si scontrino con la realtà concreta, composta da regole e principi, in quanto sperimentare la sensazione di non essere onnipotenti è un’esperienza di limitazione positiva e fondamentale: «lo sviluppo dell’essere umano non deve essere pensato come un’abolizione dei limiti naturali o culturali, ma, al contrario, come una lunga e

⁴⁷ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., pp. 229.

⁴⁸ *Ivi*, pp. 229-230.

profonda ricerca di ciò che tali limiti rendono possibile»⁴⁹.

La gestione del controllo/contenimento da parte degli educatori, poi, consente ai minori di imparare a gestire impulsi ed emozioni, di orientare le loro azioni in modo socialmente accettabile e di dare un senso orientato ai valori, non solo relativamente alle loro azioni, ma anche alla loro persona. È interessante sottolineare che «per gli educatori, l'educazione comincia con il riconoscimento dei limiti, di ciò che è possibile e di ciò che è realizzabile. Per i terapeuti, la clinica comincia con la ricostruzione dei limiti che, per varie ragioni, sembrano mancare nello sviluppo di una persona»⁵⁰ e, nel momento rieducativo, è proprio in questa direzione che ha senso e si giustifica l'esercizio del controllo.

Ci sono due domande che ci aiutano a capire che la punizione non è il miglior modo per ottenere ciò che vogliamo:

- *Che cosa voglio che questa persona faccia che è diverso da ciò che sta facendo attualmente?*

Ponendoci solo questa domanda, potrebbe sembrare che l'uso punitivo della forza sia efficace perché la minaccia o l'esercizio effettivo della punizione possono davvero influenzare il comportamento della persona.

- *Quali voglio che siano le ragioni per cui questa persona fa quello che le chiedo?*

Questa è la domanda che rende evidente che la punizione non funzionerà: sia la punizione che la ricompensa ostacolano la capacità delle persone di fare le cose per i motivi che vorremmo noi.⁵¹

4.6 *La classe giraffa*

Dopo aver analizzato alcuni dei principi essenziali su cui si basa la comunicazione nonviolenta, cerchiamo adesso di capire come possiamo inserire questo modello comunicativo nell'ambito scolastico.

Siamo così abituati a frequentare “scuole sciacallo” che diventa difficile immaginare una scuola in cui è possibile insegnare e imparare con il cuore aperto,

⁴⁹ M. Benasayag e G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004, p. 27.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., p. 230.

guidati dall'empatia, dal gioco e dalla libertà:

«Sono andato a scuola per 21 anni, non riesco assolutamente a ricordarmi di una sola volta che mi sia stato chiesto come mi sentivo, sono andato in scuole sciacallo e lì non interessava sapere quali erano i sentimenti dei ragazzi. L'unico gioco era quello di sapere cosa l'autorità, il capo, riteneva fosse giusto. Ed ho imparato bene a svolgere quel ruolo, non è poi tanto difficile imparare il gioco, basta essere una persona morta, una bella persona morta, scollegata dai propri sentimenti e vivere semplicemente qui, nella testa, cercando di fare quello che le persone, l'autorità, pensano sia giusto che tu faccia»⁵².

Essere liberi richiede la consapevolezza di ciò che proviamo, delle sensazioni e dei sentimenti vivi dentro di noi, istante dopo istante, e la consapevolezza di sapere perché ci sentiamo nel modo in cui ci sentiamo. Proveremo, dunque, a descrivere una modalità di educare in cui vige una rispettosa comprensione dei bisogni che condividiamo come essere umani, qualunque sia l'età o il ruolo che ricopriamo. Ed è bene ricordare che offrire questo tipo di comprensione allo studente non significa dargli ragione in ogni situazione, o accettare che si comporti in classe nel modo che preferisce. Dare empatia, infatti, non significa approvare o consolidare un comportamento; anzi, più vorremo influenzare qualcuno a modificare il suo comportamento, più gli offriremo empatia. Prima di educare, infatti, Rosenberg consiglia di dare empatia: se vogliamo che il ruolo degli insegnanti e degli educatori sia efficace, essi dovranno mostrare una rispettosa comprensione verso l'altro. Dovranno, cioè, cercare di collegarsi ai sentimenti che lo studente tenta di comunicare, portare l'attenzione sui suoi bisogni e comunicargli che capiscono «il suo tendere verso la vita»⁵³. Questo pone le basi affinché lo studente abbia maggior piacere ad ascoltare sia i bisogni dell'insegnante, che possono non essere soddisfatti dal suo comportamento, sia le richieste dell'insegnante, per arricchire la vita di entrambi:

⁵² M. B. Rosenberg, *Educare con la Comunicazione Nonviolenta*, Esserci Edizioni, Reggio Emilia, 2010, p. 30.

⁵³ *Ivi*, p. 54.

«Un docente universitario mi descrisse il modo in cui la relazione tra gli studenti e il personale della facoltà era stata influenzata dal fatto che alcuni membri della facoltà avevano imparato ad ascoltare con empatia e ad esprimersi con maggiore vulnerabilità ed onestà. “Gli studenti si aprirono sempre di più e iniziarono a raccontarci gli svariati problemi personali che interferivano con i loro studi. Quanto più ne parlavano, tanto più riuscivano a studiare. Anche se questo tipo di ascolto portò via molto tempo, fummo contenti di impiegarlo in questo modo. Purtroppo, il preside della facoltà si preoccupò: disse che non eravamo degli psicologi e che avremmo dovuto passare più tempo ad insegnare che a parlare con gli studenti.”

Quando domandai in che modo la facoltà aveva affrontato questa situazione, il docente rispose: “Abbiamo dato empatia alla preoccupazione del preside. Abbiamo sentito che era turbato e che voleva essere sicuro che non ci saremmo fatti coinvolgere in cose che non avremmo potuto gestire. Abbiamo anche sentito che aveva bisogno di essere rassicurato sul fatto che il tempo che trascorrevamo a parlare non intaccasse le nostre responsabilità di insegnamento. Ci è sembrato sollevato per il modo in cui lo abbiamo ascoltato. Abbiamo continuato a parlare con gli studenti perché abbiamo constatato che tanto più li ascoltavamo, tanto meglio riuscivano nei loro studi.”»⁵⁴.

Mostreremo, in quest’ultima parte della tesi, come può essere organizzata una classe in cui si ascolta e si parla un linguaggio empatico: una “classe giraffa”. Per farlo, prenderemo come punto di riferimento il libro *La Classe Giraffa – Dove insegnare è un piacere e imparare una gioia* di Nancy Sokol Green, un’insegnante esperta di comunicazione nonviolenta, allieva e collaboratrice di Marshall Rosenberg.⁵⁵ In questo libro, Green illustra proposte didattiche precise, specifiche,

⁵⁴ M. B. Rosenberg, *Le parole sono finestre [oppure muri]*, cit., p. 143.

⁵⁵ Come precisato da Rossana Monica in “Contributo di un insegnante” (N. S. Green, *La Classe Giraffa – Dove insegnare è un piacere e imparare una gioia*, Esserci edizioni, Reggio Emilia,

concrete, applicabili nella scuola di tutti i giorni, mantenendo sempre la consapevolezza e la chiarezza della visione che sta alla base di tutte le attività proposte. Ogni attività aspira a incrementare la qualità della relazione e della connessione rispettosa e reciprocamente empatica tra insegnanti e studenti e degli studenti tra di loro. Si tratta di un'opera che mette al centro della relazione educativa sentimenti e bisogni di studenti e alunni, per creare relazioni vive, in cui l'insegnante non utilizza il proprio potere sugli studenti. Risulta chiara, dal libro, la consapevolezza che, se gli insegnanti vogliono raggiungere risultati eccellenti in termini di apprendimento e profitto, devono considerare lo studente in tutta la sua interezza e superare la questione se dare importanza all'apprendimento, all'affettività o alle relazioni: infatti, la maggiore efficacia si raggiunge, sia a scuola che nella vita, se lo studente è considerato nella sua complessità, come corpo, cuore, mente e spirito. L'autrice ci tiene, inoltre, a rendere i programmi scolastici vivi, rivolti a persone vive, e a sostenere gli studenti ad applicare gli apprendimenti alla loro esistenza e ai loro interessi per sviluppare uno spirito libero e per diventare capaci di cooperare.⁵⁶

Coerentemente con la filosofia giraffa, la classe scolastica presentata da Green non va considerata come quella "giusta" (dichiarazione dalla quale deriverebbe che tutte le altre sono "sbagliate"). Al contrario, le idee sono presentate in modo tale che ciascun insegnante le possa inserire, anche modificandole, nel proprio programma, così da incontrare nel migliore dei modi i bisogni della propria classe.⁵⁷

4.6.1 *L'ambiente fisico*

Lo scopo della classe giraffa è creare un'atmosfera in cui possa avere luogo un apprendimento ottimale, in cui insegnanti e studenti siano entusiasti di imparare e in cui, nel corso della giornata, si svolgano interazioni che soddisfino

2009, pp. 8-9), anche se si tratta di un libro scritto da una docente che opera nella realtà scolastica americana, quindi molto diversa da quella italiana, il testo può comunque essere letto, seguito e preso come spunto dagli insegnanti e educatori italiani e da chiunque sia interessato a capire la CNV a servizio dell'educazione. Alcune parti del libro sono fluidamente applicabili nella nostra scuola, mentre altre richiedono un lavoro di adattamento.

⁵⁶ N. S. Green, *La Classe Giraffa*, cit., pp. 5-6.

⁵⁷ *Ivi*, p. 13.

chi partecipa alla vita della classe. Green elenca alcune idee, suggerendo in che modo l'ambiente fisico possa aiutare a concretizzare molti aspetti della filosofia giraffa:

- *Classe stile Hawaii*

L'idea di Green è quella di creare, all'interno della classe, un "angolo vacanza", dove disporre una sdraio, un cappellino, la crema abbronzante, gli occhiali, il telo da spiaggia, le riviste, ecc., il tutto rivolto verso un cartellone raffigurante immagini del mare e dei tramonti. Indicando quest'angolo, l'autrice spiegava ai suoi alunni che se qualcuno di loro riteneva di aver bisogno di una breve vacanza dal lavoro della classe, doveva semplicemente presentare una richiesta. In quest'ultima lo studente doveva indicare perché pensava di aver bisogno di una vacanza, così da poter essere messo in lista per un viaggio alle Hawaii, che sarebbe stato organizzato non appena un "volo" o una "prenotazione in hotel" fossero stati disponibili. Gli studenti che non sapevano ancora scrivere, potevano presentare le loro richieste oralmente o tramite un disegno.

Durante il breve periodo di vacanza, lo studente, rivolto verso il tramonto o la vista dell'oceano, poteva scegliere come impiegare il suo tempo: leggendo una rivista, ascoltando la musica con le cuffie, ecc. Dopo dieci minuti tornava in classe e riprendeva l'attività che i compagni stavano svolgendo, ma, nel primo momento disponibile (prima dell'intervallo o prima di passare ad un'altra attività), gli veniva chiesto cosa avesse fatto durante la vacanza. Questi momenti diventavano un pretesto per far usare l'immaginazione agli allievi, che raccontavano i dettagli del loro viaggio al resto della classe. Nel corso dell'anno l'angolo cambiava, e gli studenti potevano suggerire nuove destinazioni per la vacanza.

Green ritiene che questi momenti di pausa non equivalgano a "non fare niente", al contrario, sostiene che siano completamente inerenti all'educazione. Questi angoli di vacanza erano, per l'autrice, una lezione individualizzata e progressiva di Arte del Linguaggio: gli studenti dovevano esprimere in parole scritte i loro bisogni e le ragioni per cui volevano una vacanza (la *Richiesta di Vacanza*), per poi fare una

presentazione orale del viaggio immaginato (il *Racconto del Viaggiatore*).⁵⁸

- *Uno spazio per tutti*

L'autrice sostiene che i cartelloni appesi alle mura dell'aula siano utili per capire rapidamente ciò che viene portato avanti in classe. Non è, però, una grande sostenitrice dei cartelloni creati dall'insegnante perché, in questo modo, la decorazione della stanza rifletterebbe solo le sue idee. Al contrario, Green preferiva dividere in modo uguale lo spazio disponibile sul muro, così che a ciascuno studente potesse essere assegnato il proprio. Diceva, poi, agli studenti che quello era il loro spazio e che potevano gestirlo come preferivano: potevano appendere l'immagine del loro cantante preferito, un premio, una foto di famiglia, un tema, oppure potevano lasciarlo vuoto finché non avessero deciso cosa farci. Come classe, prima discutevano del perché era necessario mettersi d'accordo su alcune linee principali, e poi stabilivano dei criteri per assicurarsi che nessuno appendesse cose che altri potessero ritenere offensive o fuori luogo. In quanto insegnante, anche Green aveva il suo spazio e gli studenti erano sempre curiosi di vedere cosa avrebbe appeso lei, proprio come lei era curiosa di vedere come gli allievi avrebbero addobbato la loro parte di muro. Attraverso questo metodo, aumentava il senso di appartenenza e di comunione, e gli studenti sentivano che la classe era veramente loro.⁵⁹

- *Le carte dell'umore*

L'ambiente della classe può essere migliorato se gli studenti sono incoraggiati ad esprimere liberamente i loro sentimenti, bisogni, desideri e opinioni. Un modo per permetterlo è consegnare agli allievi due piccole schede, una di colore blu scuro e una di colore giallo, piegate a metà, in modo che possano stare in piedi. Agli studenti viene poi detto che, se si sentono scontenti, arrabbiati, impazienti, frustrati e vogliono che i compagni lo sappiamo, possono mettere la loro scheda blu sul banco. Se, invece, si sentono contenti, entusiasti, grati, orgogliosi, possono mettere la

⁵⁸ *Ivi*, pp. 14-15.

⁵⁹ *Ivi*, p. 16.

loro scheda gialla. Queste “schede dei sentimenti” possono fornire all’insegnante e agli altri studenti la chiave per capire quello che sta succedendo a una determinata persona. Fornendo una scheda blu, inoltre, si trasmette un messaggio sottile: non ci si aspetta, irrealisticamente, che nella classe gli studenti siano allegri e felici tutto il giorno, per tutta la durata dell’anno scolastico. In quanto insegnante, anche Green aveva le sue schede colorate e le usava per trasmettere i suoi sentimenti alla classe.⁶⁰

- *La disposizione dei posti*

La disposizione dei posti può essere molto importante nel creare un ambiente giraffa. Green, quando insegnava a scuola, teneva corsi per insegnanti o dirigeva incontri di lavoro, non utilizzava mai la disposizione per file. Preferiva, invece, una disposizione alternativa, studiata in modo che nessuno voltasse le spalle a nessun’altro. Dal momento che le tecniche che cercava di mettere in pratica sollecitavano l’interazione tra i partecipanti, non aveva senso disporre quest’ultimi per file, costringendoli ad «interagire col dieto delle teste di altre persone»⁶¹.

4.6.2 *I concetti didattici*

Diversi concetti sono essenziali per la creazione di un ambiente didattico stimolante. Quando questi concetti sono combinati e messi in pratica quotidianamente, l’entusiasmo e l’apprendimento che si verificano in una classe diventano notevoli. Green ne elenca otto:

1. *Tutte le lezioni prevedono la possibilità per gli studenti di sviluppare un pensiero critico e creativo.*

Un rilievo importante del pensiero critico e creativo è che non esistono risposte “giuste” o “sbagliate”. Quindi, agli studenti sono fornite innumerevoli possibilità di imparare *come* pensare invece di *che cosa* pensare. Se gli studenti hanno infinite opportunità di esprimere i loro

⁶⁰ *Ivi*, p. 17.

⁶¹ *Ivi*, p. 18.

pensieri, sentono che nella classe è sinceramente incoraggiata l'autonomia, piuttosto che il conformismo.

Green propone vari esempi per mostrare come il pensiero critico e creativo possa essere incorporato quotidianamente nelle lezioni⁶²:

- Le informazioni relative a fatti storici e letterari sono presentate solo come punto di partenza, per stimolare ed ampliare le lezioni e per arrivare ad includere il pensiero critico e creativo;
 - Sia che il programma assegnato dalla scuola sia considerato significativo oppure no, tutto (compresi i programmi "discutibili") può diventare un'opportunità per sviluppare il pensiero critico e creativo;
 - Le lezioni di pensiero critico possono essere presentate nella forma di lezioni di scoperta (ad esempio, per trasmettere agli studenti l'importanza della punteggiatura, l'insegnante chiede alla classe se è disposta a fare un esperimento: nessuno, né studenti né insegnante, userà la punteggiatura nei lavori scritti, per un numero determinato di giorni; alla fine del periodo stabilito verrà data agli studenti la possibilità di discutere dell'impatto della punteggiatura sulla comunicazione scritta);
 - Le lezioni di pensiero critico possono derivare anche da testi datati che il programma richiede ancora di utilizzare.
2. *La classe diventa una "miniera d'oro" di innumerevoli interazioni tra tutte le menti uniche presenti.*

Una classe è interattiva se è prevista una partecipazione attiva, in modo che l'insegnante non sia l'unica persona a parlare e a partecipare alla lezione. Per favorire l'interazione, inoltre, gli studenti dovrebbero essere seduti intorno a dei tavoli, creando gruppi che vadano dai quattro ai sei allievi. I tavoli dovrebbero poi essere disposti in modo che ciascuno studente possa facilmente vedere tutti gli altri. La maggior parte dei lavori fatti in classe dovrebbe essere assegnata a gruppi, piuttosto che svolti in autonomia da ciascuno studente, anche se certamente dovrebbe essere concesso del tempo anche per il lavoro autonomo. Studiando

⁶² *Ivi*, pp. 19-23.

autonomamente, infatti, gli studenti possono procedere con il proprio ritmo, senza sentirsi costretti a seguire tempi che non appartengono loro.⁶³

3. *L'Apprendimento Cooperativo è una metodologia primaria.*

L'Apprendimento Cooperativo prevede che gli studenti non siano raggruppati in base ad abilità simili, ma in base ad attività diverse. Inoltre, i compiti sono definiti in modo da essere multisensoriali, sfruttando cioè anche il potere evocativo delle immagini e dei suoni. Insieme a ciò, le strategie di Apprendimento Cooperativo seguono alcune assunzioni di base:

- In primo luogo, si crede che nessuno conosca tutto, ma che tutti conoscano qualcosa: ogni studente, e non solo l'insegnante, ha qualcosa da insegnare e ognuno, insegnante compreso, ha qualcosa da imparare.
- In secondo luogo, nella classe devono essere riconosciute come valide molteplici abilità e non solo le capacità scolastiche tradizionali, come il saper leggere e scrivere.
- In terzo luogo, si assume che gli studenti della classe, intesa nel suo insieme unitario, rappresentino un ricco insieme di capacità. Se queste capacità sono mescolate in un gruppo che lavora sullo stesso obiettivo, tutto il potenziale di apprendimento della lezione viene utilizzato.

Inoltre, ricevendo infinite opportunità di mostrare le loro diverse capacità, gli studenti imparano ad apprezzare il valore e l'unicità che ciascun individuo può offrire alla classe.⁶⁴

4. *Le lezioni sono strutturate per "adeguarsi agli studenti", piuttosto che richiedere agli studenti di "modellarsi" a lezioni e/o programmi già stabiliti.*

Nel presentare opportunità per far acquisire agli studenti nuove informazioni e abilità, si tiene conto di ciò che hanno già imparato in precedenza, di ciò che trovano interessante e di ciò per cui hanno espresso interesse. Le lezioni non si focalizzano sul rimediare alle debolezze degli

⁶³ *Ivi*, pp. 23-24.

⁶⁴ *Ivi*, pp. 24-25.

studenti, ma si fondano sui loro punti di forza e sui loro interessi.⁶⁵

5. *L'umorismo, l'assurdo e la bizzarria sono intrecciati in diverse lezioni.*

Incorporando l'umorismo, l'assurdo e la bizzarria nelle lezioni, gli studenti hanno un'altra opportunità per sperimentare l'educazione in un modo che, molto probabilmente, è per loro sconosciuto. Questo tipo di arricchimento può anche aiutare a bilanciare qualunque aspettativa o pressione autoimposta dallo studente stesso o dai genitori per imparare in un modo che, generalmente, non è percepito come divertente. Questo arricchimento non sacrifica mai l'apprendimento, ma semplicemente fornisce agli studenti la possibilità di ridere mentre stanno imparando.⁶⁶

6. *Gli obiettivi sono sostituiti con esperienze aperte.*

Un desiderio di Green è che gli insegnanti prendano in considerazione l'idea di eliminare l'intera procedura di fissare degli obiettivi specifici. L'autrice preferisce pensare all'ambiente didattico come ad un luogo dove gli studenti sperimentano l'apprendimento. Non è possibile, per uno studente o per l'insegnante, conoscere in anticipo cosa sarà sperimentato e appreso alla fine della lezione o dell'intero anno scolastico. Inoltre, fissare obiettivi concreti può "imprigionare" lo studente impedendogli di imboccare liberamente alcune delle naturali deviazioni che possono capitare quando viene intrapresa un'esperienza di apprendimento. Un altro problema nel cercare di mettere in parole un'esperienza di apprendimento è che si perde automaticamente qualsiasi possibilità che una determinata informazione venga acquisita inconsciamente. L'esperienza dell'autrice, infatti, le ha insegnato che gli studenti sono più disposti ad imparare quando percepiscono che gli altri non si aspettano da loro che sappiamo qualcosa alla perfezione. Inoltre, per Green non è rilevante il fatto che uno studente raggiunga o meno un obiettivo, ma piuttosto il fatto che sperimenti o meno qualcosa di nuovo nel processo.

Per tutte queste ragioni, l'autrice forniva agli studenti la possibilità di porsi traguardi e obiettivi. Erano, quindi, obiettivi scelti dai ragazzi, senza nessun suggerimento da parte dell'insegnante e senza nessuna pressione

⁶⁵ *Ivi*, p. 30.

⁶⁶ *Ivi*, pp. 30-34.

affinché esso fosse di natura accademica. Questa esperienza permetteva agli studenti di stabilire se loro stessi trovavano positivo o meno porsi degli obiettivi e, se lo era, di continuare a farlo.⁶⁷

7. *L'apprendimento è percepito come un'esperienza continuativa senza fine.*

Se si elimina l'idea di “sbagliare” o “riuscire”, gli studenti si rendono conto di poter essere solo pronti o non pronti a sperimentare qualcosa. Una frase che spesso si sente in classe è “non lo so”, ma non si tratta di un'affermazione accurata perché implica che l'apprendimento sia statico. Un modo più accurato per esprimersi, da parte degli studenti, potrebbe essere: “non lo so ancora”.⁶⁸

8. *L'espressione dei sentimenti, dei bisogni e dei desideri è incoraggiata da parte di tutte le persone nella classe.*

Quando gli insegnanti e gli studenti si sentono liberi di esprimere apertamente ciò che sentono e vogliono, è più probabile che, nella classe, i bisogni di ognuno siano soddisfatti. Inoltre, incoraggiare questo tipo di espressione elimina molti fraintendimenti e malintesi che spesso accadono quando le persone non condividono liberamente ciò che sentono e ciò che vogliono.⁶⁹

4.6.3 *L'insegnante*

Nella classe giraffa, il ruolo dell'insegnante è semplicemente quello di facilitare il più possibile le esperienze di apprendimento. Fondamentale è che il docente non sia avvertito dagli studenti come “il padrone” o “il capo” della classe: infatti, anche l'insegnante impara dai suoi allievi, qualunque siano le singolari capacità che hanno da offrire.

Quando gli insegnanti non sono percepiti come “i padroni” della classe, gli studenti interiorizzano più facilmente le informazioni e le applicano in modo appropriato e non rischiano, inoltre, di sviluppare una dipendenza dal docente. In questo modo, infatti, lo studente riconosce il proprio ruolo nei successi che riesce

⁶⁷ *Ivi*, pp. 35-36.

⁶⁸ *Ivi*, p. 40.

⁶⁹ *Ibid.*

a raggiungere e, di conseguenza, non teme che le sue abilità possano scomparire in una diversa situazione o con l'arrivo di un nuovo insegnante.

Citiamo l'esperienza di Green:

«Durante il mio primissimo incarico di tirocinante, un ragazzino di nome Kenny si disperò quando scoprì che sarei stata trasferita in un'altra classe. Facendo esperienza di molti approcci qui illustrati, questo studente di Classe Speciale, con le lezioni che io avevo facilitato, aveva sperimentato alcuni nuovi successi, che prima gli erano ignoti.

Comunque, in quel momento, non mi rendevo conto ancora dell'importanza di sottolineare continuamente che gli studenti stessi "hanno il potere", e che il mio ruolo era solamente quello di aiutarli a mettere la spina a quell'energia. Ma fu la frenetica disperazione di Kenny per la mia partenza, quando strillava: "Adesso tornerò indietro al punto dov'ero prima!", che mi fece capire la necessità di tutto questo»⁷⁰.

Negli anni successivi, gli studenti di Green non si disperavano più quando lei lasciava la classe, né iniziavano le loro affermazioni dicendo "Nella classe di Mrs. Green...", cosa che la maggior parte degli insegnanti dell'anno successivo non amava sentirsi dire. Al contrario, i suoi studenti riuscivano ad individuare la strategia didattica precedentemente usata dalla loro insegnante, rivolgendosi al nuovo docente con commenti del tipo: "Perché non usa l'Apprendimento Cooperativo?" oppure "Perché non cerca di rendere la lezione multisensoriale?". I ragazzi speravano, così, di indurre il nuovo insegnante a creare una lezione che loro avrebbero capito meglio e, facendo ciò, dimostravano la loro profonda comprensione di ciò che veramente li aiutava e di quanto loro stessi erano importanti nell'intero processo di apprendimento. In alcuni casi, il nuovo insegnante non era disposto a cambiare le sue strategie di apprendimento, ma, in ogni caso, gli studenti adesso non pensavano più di essere stupidi o incapaci quando non capivano le informazioni comunicate dal docente. Al contrario, si rendevano conto che, semplicemente, il nuovo insegnante non stava usando

⁷⁰ *Ivi*, p. 41.

metodi che avrebbero permesso loro di capire e imparare con più facilità. Non solo, ma la mancanza di volontà da parte del nuovo docente di cambiare i propri metodi di insegnamento, non impedì ad alcuni studenti, di loro iniziativa, di formare gruppi di Apprendimento Cooperativo dopo la scuola, in cui ciascun ragazzo contribuiva con le proprie capacità personali affinché tutti potessero capire meglio la lezione ascoltata in classe.⁷¹

4.6.4 *La valutazione*

C'è un modo quasi assicurato per stroncare qualsiasi atmosfera di apprendimento positiva nella classe. Tutto ciò che l'insegnante deve fare è esaminare il lavoro di uno studente e pronunciare la frase: "Questo è sbagliato". Con queste parole, è come se calasse un muro invisibile tra lo studente e l'insegnante. Un docente potrebbe, però, rispondere: "Bene, se tutto ciò è così deleterio, in che modo dovrei correggere gli errori?".

Prima di rispondere a questa domanda, è opportuno stabilire che cosa è veramente un "errore". È errore qualsiasi cosa diversa dalla risposta che generalmente viene considerata "corretta"? Oppure l'errore è semplicemente un'informazione per l'insegnante, grazie alla quale capisce che lo studente ha bisogno di ulteriori lezioni o chiarimenti per acquisire un determinato concetto? In una classe giraffa, si affrontano gli errori seguendo quest'ultima interpretazione:

«Non mi sono mai sentita obbligata a dire ad uno studente: "Questo è sbagliato", perché se avessi detto qualcosa del genere, sarebbe stato diretto a me, ad esempio: "Nancy, guarda che Julio ha bisogno di ulteriori lezioni sulla divisione delle frazioni". Non ho mai creduto inoltre che soltanto perché l'insegnante dice ad uno studente che la sua risposta è sbagliata, allora lo studente produrrà automaticamente la risposta 'giusta' nelle lezioni successive»⁷².

Inoltre, quando si mettono continuamente in luce gli errori, si trasmette agli studenti un messaggio sottile che li scoraggia ad acquisire e sviluppare processi di ragionamento, ma, al contrario, si stimolano soltanto a cercare la risposta "giusta".

⁷¹ *Ivi*, p. 42.

⁷² *Ivi*, p. 43.

Ci possono, comunque, essere delle occasioni in cui l'insegnante sente di voler trasmettere allo studente una reazione ad un suo errore, ma questo può essere fatto senza dirgli che il suo lavoro è sbagliato e senza marcare il foglio con un pennarello rosso acceso. Se, per esempio, l'insegnante vuol far sapere all'alunno che ha scritto in modo scorretto una parola, può avvicinarsi a lui e dirgli qualcosa del tipo: "Sono colpito nel notare che cerchi di usare le tue conoscenze nello scrivere quella parola. Ti interesserebbe vedere come quella parola è scritta nel dizionario?". Oppure, se si tratta di un errore commesso in un compito di matematica: "Vedo che ti accorgi che per risolvere questo problema ci sono vari passaggi. Ti interesserebbe vedere le risposte nel mio libro per insegnanti e poi lavorare insieme per capire come possono esserci arrivati?".⁷³

Per quanto riguarda i voti, Green crede che, in molte situazioni, essi possano avere un effetto molto negativo sugli studenti. Non ritiene, però, che decidere di farne a meno sia la soluzione. Soprattutto perché gli studenti continueranno a ricevere votazioni per il resto del loro percorso scolastico e, probabilmente, per il resto della loro vita (ad esempio, riceveranno valutazioni sul lavoro). È, quindi, molto più utile fornire agli studenti l'opportunità di applicare un pensiero critico a questo processo, cosa che li renderà capaci di guardare ad ogni futura valutazione da diverse prospettive.⁷⁴

Sicuramente ci sono delle verifiche nella classe giraffa, ma non avvengono come negli ambienti scolastici tradizionali. Innanzitutto, l'insegnante comunica in anticipo agli studenti esattamente quale sarà il contenuto della verifica. Inoltre, gli studenti non potranno mai "sbagliare" una verifica perché, se non sono soddisfatti della loro prestazione, avranno la possibilità di ripeterla quante volte desiderano. In ogni caso, la valutazione principale non riguarda mai il modo in cui lo studente svolge la verifica, ma sempre il fatto che dimostri o meno di aver applicato ciò che ha imparato.⁷⁵

⁷³ *Ivi*, p. 44.

⁷⁴ *Ivi*, p. 23.

⁷⁵ *Ivi*, p. 44.

4.6.5 *La disciplina*

Se gli studenti sono veramente motivati e stimolati, i problemi legati alla disciplina diminuiscono: i ragazzi sono impegnati ad interagire gli uni con gli altri, a pensare criticamente e creativamente e a divertirsi, e non hanno più interesse ad elaborare metodi distruttivi dell'apprendimento. Nonostante questo, si possono comunque verificare conflitti o problemi di comportamento, ma, in ogni caso, in una classe giraffa, qualsiasi azione disciplinare è diretta ad insegnare e non a punire:

«Per esempio, immaginiamo che Katrina non stia cooperando con il gruppo con cui lavora. Sta, ad esempio, deliberatamente versando la colla sul tavolo invece che sul progetto sul quale il gruppo sta lavorando. In questa situazione, si possono intraprendere diversi approcci. L'insegnante o gli altri studenti possono cercare di scoprire che cosa sta provando Katrina e quali bisogni ha: forse si sente frustrata perché vorrebbe fare qualcosa di diverso da quello che le è stato chiesto di fare nel gruppo? Un semplice dialogo molte volte può rapidamente risolvere il problema»⁷⁶.

Un altro approccio possibile, alternativo al dialogo, è quello di chiedere allo studente, Katrina nell'esempio, di lasciare momentaneamente il gruppo. È importante precisare la differenza di questa azione messa in atto in un ambiente scolastico tradizionale rispetto ad un ambiente giraffa: nella classe giraffa, infatti, non viene chiesto allo studente di lasciare il gruppo perché si sta comportando “male”, ma perché il gruppo sta chiedendo che il compagno si prenda un po' di «Tempo per Pensare»⁷⁷. Durante questa pausa, allo studente viene chiesto di riflettere sul suo comportamento e sui metodi alternativi per incontrare i propri bisogni, senza compiere azioni che rischiano di non tenere conto dei bisogni del resto del gruppo. Non appena lo studente ritiene di aver pensato abbastanza, di propria iniziativa, torna al tavolo per esprimere e mettere in pratica la conclusione cui è giunto durante il periodo di pausa. Potrebbe tornare e dire, ad esempio: “Mi sto annoiando in questo progetto, vorrei avere più cose da fare. C'è qualcos'altro

⁷⁶ *Ivi*, p. 45.

⁷⁷ *Ibid.*

che posso fare?”⁷⁸.

Il “Tempo per Pensare” è tutt’altro che una punizione e, infatti, non viene vissuto come tale dagli studenti, che interiorizzano l’idea che questa pausa possa essere un grande strumento d’aiuto. Dopo tutto, si tratta di un periodo di tempo che viene offerto ai ragazzi per pensare ai propri bisogni e al modo per soddisfarli. Questa prospettiva non punitiva è ulteriormente rafforzata dal fatto che anche l’insegnante può mettere se stesso in “Tempo per Pensare”:

«Ricordo diverse occasioni nella classe in cui sentivo di essere sul punto di perdere la pazienza. Piuttosto che rispondere in una maniera impulsiva che non avrebbe soddisfatto nessuno, dissi agli studenti che avevo bisogno di qualche minuto di ‘Tempo per Pensare’ e loro mi hanno visto fare proprio questo»⁷⁹.

Allo stesso modo, gli studenti stessi hanno il diritto di chiedere che l’insegnante si prenda del “Tempo per Pensare”, se il docente sta mettendo in atto un comportamento sul quale vogliono che rifletta. Molti insegnanti non permetterebbero mai ai loro allievi di fare una cosa del genere, e questo accade perché sono convinti che esista un’enorme differenza tra la figura dell’insegnante e quella dello studente. In una classe giraffa, invece, l’attenzione non è posta su questi ruoli, ma sull’idea che tutte le persone nell’aula hanno sentimenti e bisogni. Dare solo ad un gruppo, ad esempio gli insegnanti, l’opportunità di esprimersi rischia di creare un ambiente pieno di frustrazione.

L’esperienza d’insegnamento di Green le ha permesso di diventare consapevole di quanto gli studenti possano diventare protagonisti in qualunque programma disciplinare. Già dal suo primo periodo d’insegnamento, l’autrice sentì il bisogno di dare agli studenti la possibilità di partecipare attivamente ad un programma disciplinare di classe, costruttivo, e per farlo creò un sistema ispirato al sistema giudiziario americano. Stabili quattro leggi che garantivano i diritti degli studenti e dell’insegnante e che andavano a sostituire la tradizionale lista delle regole di classe⁸⁰:

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ *Ivi*, p. 46.

⁸⁰ *Ivi*, pp. 47-48.

1. La Legge dell' *Amo Me Stesso*
Questa legge garantiva il diritto di studenti e insegnanti di amare se stessi così com'erano. Permetteva loro di essere orgogliosi del loro Paese, del loro aspetto fisico e delle loro opinioni, interessi e abilità.
2. La Legge di *Protezione*
Questa legge garantiva il diritto di studenti e insegnanti di essere protetti dalle offese fisiche o dalle minacce mentre erano a scuola.
3. La Legge del *Voglio Imparare*
Questa legge garantiva il diritto di imparare a scuola, dava l'opportunità di ascoltare ed essere ascoltati e di apprendere seguendo il proprio ritmo individuale.
4. La Legge del *Rispetto della Proprietà*
Questa legge garantiva il diritto che le proprie cose non fossero rimosse, danneggiate o distrutte senza il consenso del proprietario.

Per capire in che modo queste leggi e questi diritti potevano essere applicati nell'ambito scolastico, gli studenti partecipavano ad alcune attività di classe, che presentavano delle situazioni-esempio interpretabili come violazioni di questi diritti. In seguito, venivano organizzate altre lezioni durante le quali veniva spiegato agli studenti che, se ritenevano che qualcuno avesse violato i loro diritti, potevano discuterne durante una "transazione"⁸¹. Provare ad arrivare a un accordo tramite una transazione dava agli studenti la possibilità di interagire tra loro e riuscire ad arrivare ad una soluzione senza l'assistenza di altri. Quei pochi casi che non potevano essere concordati, venivano presentati in un'udienza di classe settimanale, dove una giuria di studenti prendeva la decisione finale.

Alla fine di ogni anno scolastico, Green organizzava per i suoi studenti una gita in una vera aula giudiziaria, dove una signora, che di mestiere faceva il giudice, permetteva loro di assistere ad un'udienza. Permetteva, inoltre, agli studenti di raccogliersi nel suo ufficio e porle delle domande, restando sempre molto impressionata dalla conoscenza che i ragazzi avevano del sistema giudiziario e affermando che era evidente che avessero sperimentato in prima persona alcune delle sue parti. Allo stesso modo, era eccitante e stimolante per gli

⁸¹ *Ivi*, p. 48.

studenti conoscere ed interagire con un giudice vero e proprio, che faceva nella realtà lo stesso lavoro che loro avevano provato ad esercitare durante l'anno scolastico in occasione delle udienze di classe settimanali.

Questo approccio diventò, nelle classi di Green, un sistema di disciplina che incontrava i bisogni degli studenti, insegnava loro i vantaggi e i difetti del sistema giudiziario e dava loro continuamente la possibilità di interagire positivamente tra loro mentre cercavano di risolvere i contrasti. Diventò addirittura un sistema di disciplina che i ragazzi richiedevano, cosa che di per sé costituiva un importante fattore di riduzione dei problemi disciplinari.

4.6.6 *Acquisire il linguaggio giraffa*

Come abbiamo visto, nella prima parte del libro, Green illustra quelli che, secondo il suo parere, sono i principi da seguire per creare un clima giraffa nelle classi scolastiche: le caratteristiche dell'ambiente fisico, i concetti didattici da seguire, il ruolo dell'insegnante, le modalità per valutare gli studenti e i sistemi di risoluzione dei problemi disciplinari. Nella seconda parte dell'opera, invece, l'autrice mostra una serie di esercizi da svolgere in classe, molto concreti e facilmente replicabili, che possono aiutare insegnanti ed educatori a far acquisire agli studenti il linguaggio giraffa⁸².

La prima serie di esercizi riguarda l'espressione dei sentimenti all'interno della classe. L'apprendimento, infatti, può risentirne molto se insegnanti e studenti non sono consapevoli dei loro sentimenti e se non si sentono liberi di manifestarli. Comunicare un messaggio più accurato possibile, nel rispetto del nostro sentire, rende più probabile creare una comunicazione di qualità tra le persone coinvolte nel processo educativo:

⁸² Nelle prossime pagine non riporteremo gli esercizi, ma soltanto gli obiettivi che si pongono e i risultati che mirano a raggiungere. Per gli esercizi nel dettaglio, rimandiamo a: N. S. Green, *La Classe Giraffa*, cit., p. 56 ss.

«Quindi, l'insegnante che prima sarebbe stata tentata di gridare "SEDUTI!" ora potrebbe dire "Quando vi chiedo di sedervi e ancora nessuno l'ha fatto, mi sento molto frustrata perché io ho bisogno di comprensione e di collaborazione. Siete d'accordo di sedervi in modo che riusciamo a concludere la lezione prima di pranzo?"».

Nella stessa classe, uno studente che prima avrebbe ribattuto ad un compagno: "Non sei più mio amico!", adesso potrebbe dire: "Quando non giochi con me nell'intervallo, mi sento triste perché ho voglia di giocare in compagnia, sei d'accordo di dirmi se c'è un gioco che ti piacerebbe fare con me?"»⁸³.

In entrambi i casi, il secondo esempio non è solo un'espressione più accurata di ciò che la persona sta provando, ma è anche una comunicazione che più probabilmente solleciterà una soluzione positiva della situazione.

Incoraggiando l'espressione dei sentimenti e dei bisogni nella classe, gli insegnanti non stanno facendo niente di nuovo. Al contrario, stanno semplicemente prendendo atto di qualcosa che già esiste, ma solo silenziosamente, in ogni allievo e in ogni docente. Per questo, in una classe giraffa, insegnanti e studenti si scambiano semplicemente il dono di permettersi la libertà di sentire e di esprimere l'ampia varietà di emozioni provate durante il giorno. Come risultato, le interazioni tra gli studenti stessi e tra studenti e insegnanti migliorano notevolmente, creando un ambiente positivo e favorevole, in cui l'apprendimento può solo progredire.

I secondi esercizi illustrati da Green riguardano, invece, la figura dello sciacallo. Come già sappiamo, il linguaggio sciacallo è il nostro modo di comunicare qualcosa a qualcuno che immediatamente lo spinge a chiudersi in sé, a rispondere per le rime, ad odiare in silenzio o a rimuginare sul commento ricevuto. Le affermazioni dello sciacallo ("Sei così stupido!", "Non riesco a credere che tu non lo sappia ancora!", "La maggior parte dei tuoi compagni sapeva fare questa cosa già dall'asilo!", "Qui comando io!") stimolano una reazione negativa in chi le

⁸³ *Ivi*, p. 54.

ascolta e, inoltre, non esprimono il vero messaggio di chi le esprime. Per esempio, l'insegnante che dice "Non riesco a credere che tu non lo sappia ancora!" potrebbe in realtà essere semplicemente sorpresa, e quindi sarebbe più accurato dire: "Sono sorpresa e fatico a credere che tu non abbia avuto occasione di imparare questa cosa prima di quest'anno". Affermazione, quest'ultima, che difficilmente porterà lo studente a scoraggiarsi, ad arrabbiarsi o a chiudersi in sé.

Dopo aver ascoltato un commento sciacallo, una persona che parla correntemente il linguaggio giraffa proverebbe comunque a "tradurre" il messaggio ricevuto. Per farlo, la persona che riceve il messaggio, per prima cosa, deve ricordarsi di non prenderlo come un'offesa personale. Il metodo che consiglia Green per aiutare i bambini in questo passaggio è spiegare loro che le persone che si esprimono utilizzando il linguaggio sciacallo sono temporaneamente "rotte" dentro. Questa idea sembra aiutare i bambini a trovare una spiegazione a quelle azioni che percepiscono come crudeli o ingiuste.⁸⁴

L'ultima categoria di esercizi riguarda l'importanza di garantire agli studenti il pensiero libero. Secondo Green, infatti, un modo per ostacolare l'apprendimento è rendere la classe un ambiente dove la gente "deve fare" o "ci si aspetta che faccia". Facendo così, non si fa altro che riempire l'aula di risentimento e ribellione. Al contrario, le persone il cui pensiero è libero vedono opzioni invece di sbarramenti e si rendono conto che loro stessi sono artefici della propria soddisfazione. Non credono che le loro azioni siano già predeterminate a causa della loro età, del loro ruolo sociale, di impulsi incontrollabili o degli ordini di figure autoritarie. Rimangono consapevoli delle loro possibilità di scelta e del fatto che loro stessi hanno il potere di scegliere ciò che soddisfa i loro bisogni.

Incoraggiare il pensiero libero degli alunni non significa spingerli verso la ribellione, l'impertinenza o la provocazione. È importante trasmettere ai ragazzi, invece, che un atteggiamento veramente libero è quello che, in qualunque situazione, cerca alternative capaci di incontrare i bisogni di tutte le persone coinvolte, e lo fa in un modo che permette il dialogo e la creatività. È importante, inoltre, ricordare agli studenti che devono sempre considerare gli effetti che il loro

⁸⁴ *Ivi*, pp. 83-84.

agire libero potrebbe avere sugli altri:

«Ad esempio uno studente potrebbe credere di non ‘dover’ vestire nel modo dettato dal regolamento della scuola e certamente può scegliere di non farlo. Una prova di questo è il giorno in cui lo studente si presenta in calzoncini da bagno e senza camicia. Ma l’effetto della sua scelta potrebbe essere che le autorità scolastiche decidano di sospenderlo per diversi giorni e di non cambiare nulla del regolamento della scuola. Lo stesso studente potrebbe quindi valutare una diversa regola di abbigliamento»⁸⁵.

Quando nella classe sono incoraggiate le scelte libere e l’apertura di vedute, gli studenti diventano consapevoli delle infinite strade disponibili per l’apprendimento. Partecipano alle lezioni non perché devono farlo, ma perché lo scelgono, e queste lezioni sono godute, apprezzate e concepite come gradini verso i progetti futuri. È così che l’apprendimento diventa entusiasmante invece che noioso, e l’insegnamento diventa gratificante invece che frustrante.

4.7 *Le aspirazioni della scuola italiana: empatia, mediazione ed inclusione*

All’interno delle scuole danesi si sta diffondendo, da qualche anno, un esperimento che sta registrando un notevole successo, soprattutto nel contrastare i casi di bullismo. Si chiama “*Klassens tid*”: per un’ora a settimana, ai bambini viene insegnato ad ascoltare gli altri e, così facendo, imparano ad approcciarsi ai problemi in modo costruttivo e sviluppano una forte appartenenza di gruppo. In poche parole, viene insegnato ai bambini a creare empatia. Questa materia, che in realtà era stata introdotta già dal 1870 nei programmi scolastici danesi, si è progressivamente sviluppata fino a diventare, a partire dal 2016, un’ora di educazione sociale strettamente legata al concetto di empatia. Le modalità con cui si svolge questa lezione, impartita dai sei ai sedici anni, sono semplici ma molto efficaci: gli studenti preparano a turno una torta al cioccolato e, mentre ne mangiano una fetta, condividono problemi, sentimenti, aspettative e preoccupazioni. Si esprimono liberamente, senza imbarazzo e senza timore,

⁸⁵ *Ivi*, p. 109.

perché percepiscono lo spirito solidale del gruppo. Hanno il coraggio di condividere il proprio sentire perché sanno di essere ascoltati ed imparano, così, l'importanza del rispetto reciproco. Non si sentono soli, ma parte di una comunità. Anche gli insegnanti, grazie a quest'ora di lezione, riescono a comprendere meglio sia se stessi che gli alunni, mettendo a fuoco i sentimenti e i bisogni di ognuno.⁸⁶ Se gli studenti imparano a sviluppare le loro capacità empatiche, essendo cresciuti in un ambiente non traumatico e con la possibilità di sperimentare sentimenti positivi di fiducia, è probabile che diventino persone forti e sicuri, con la capacità di gestire in maniera costruttiva gli insuccessi e di favorire la cooperazione, creando un ambiente disteso come quello in cui sono cresciuti.

Il valore di questo approccio non è solo intuibile, ma dimostrato: l'Università del Michigan ha registrato un notevole calo del livello di empatia tra gli studenti statunitensi di oggi rispetto a quelli degli anni Ottanta o Novanta⁸⁷, evidenziando la coincidenza di questo fenomeno con un aumento dei problemi di salute mentale e di depressione nei giovani.

In Danimarca, come abbiamo visto, l'empatia e le emozioni sono vere e proprie materie scolastiche, mentre in Italia non esiste ancora qualcosa del genere. Esistono, più che altro, realtà o progetti isolati, magari legati alla lungimiranza dei dirigenti scolastici. Questo è dovuto alle differenze nella cultura, nel clima politico e nel senso civico: in paesi come la Danimarca c'è un terreno pronto e fertile per determinati programmi, mentre in Italia, specialmente in certi contesti, esistono problematiche sociali più impellenti da risolvere. È possibile, però, introdurre a piccoli passi un'educazione affettiva anche nella scuola italiana, magari applicandola alle varie discipline: per esempio, l'insegnante di lettere potrebbe aiutare gli studenti ad espandere il loro vocabolario emotivo, oppure l'insegnante di scienze potrebbe spiegare quali sono i segnali fisici che il nostro corpo ci trasmette quando proviamo determinate emozioni.⁸⁸

Passi importanti verso un sistema scolastico empatico ed inclusivo sono compiuti grazie all'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (Agia) e dai

⁸⁶ <https://www.tecnicadellascuola.it/a-scuola-di-empatia-lesperimento-che-spopola-e-vince-il-bullismo>.

⁸⁷ <https://news.umich.edu/empathy-college-students-don-t-have-as-much-as-they-used-to/>.

⁸⁸ <https://www.lifegate.it/persone/stile-di-vita/danimarca-lezione-di-empatia>.

progetti che sta supportando nel corso degli anni. L'Autorità garante promuove, attraverso la propria azione, il diritto all'educazione di cui ogni bambino/a e ogni adolescente è titolare, senza nessuna distinzione. Gli interventi dell'Autorità garante sono finalizzati non solo a promuovere un diritto che sia accessibile a tutti, ma anche a garantire un'educazione che sia di qualità. La scuola è lo spazio dove i ragazzi trascorrono gran parte del loro tempo e della loro quotidianità, ed è quindi importante far sì che non sia solo un luogo di apprendimento, ma anche un centro di socializzazione.

Sono proprio questi gli obiettivi del protocollo, siglato nell'ottobre del 2018 tra l'Autorità garante e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur)⁸⁹ : diffondere la conoscenza dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, trasmettere la cultura della mediazione e dell'inclusione, promuovere la divulgazione nelle scuole della CRC e realizzare iniziative di formazione dedicate agli insegnanti.

Come ha dichiarato il Ministro Bussetti:

«I nostri ragazzi trascorrono buona parte della loro giornata a scuola. I docenti devono essere in grado di ascoltarli, di rintracciare eventuali segnali di disagio, di essere punto di riferimento saldo per i giovani. Da qui, l'importanza di questo Protocollo. [...] I temi cardine dell'intesa mettono al centro anche il rapporto tra scuola e famiglia che vogliamo rilanciare e rafforzare, nell'interesse dei nostri ragazzi»⁹⁰.

Il Garante Filomena Albano ha aggiunto:

«Mediazione, legalità, consapevolezza digitale, inclusione, prestazioni sociali rappresentano campi nei quali educazione e diritti si intersecano realizzando valori di portata universale. Questo accordo consente infatti di portare nelle aule, per un periodo

⁸⁹ *Protocollo d'intesa tra l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (Agia) e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur) per promuovere e garantire i diritti delle alunne e degli alunni*, siglato a Roma il 9 ottobre 2018. Consultabile all'URL: https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/prot-intesa-miur_web.pdf.

⁹⁰ <https://www.garanteinfanzia.org/news/intesa-agia-miur-diritti>.

prolungato, azioni che contribuiscono a far sì che i diritti siano di tutti. Non uno di meno»⁹¹.

Per promuovere e garantire l'educazione affettiva e l'inclusione nelle scuole, è stato ideato un progetto denominato "MetaEmozioni-Scuola"⁹² che, grazie al sostegno e alla promozione dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, è stato svolto in dodici istituti scolastici delle città di Palermo, Bari, Cagliari, Roma e Torino. Si tratta di un percorso di formazione che mira a diffondere, in ambito scolastico, la cultura dell'intelligenza emotiva come facilitatore dei processi di pensiero e di apprendimento, nonché per favorire il benessere ed i processi di inclusione sociale a scuola. Lo scopo è guidare gli insegnanti e gli alunni stessi a co-costruire scuole emotivamente inclusive, in cinque *step* rispettivamente dedicati a:

1. scoprire il mondo delle emozioni mediante attività di alfabetizzazione emotiva;
2. creare ambienti emotivamente inclusivi;
3. costruire strumenti, materiali e metodi per classi emotivamente inclusive;
4. trasformare la didattica tradizionale in didattica mediata dalle emozioni;
5. diventare ambasciatore dell'intelligenza emotiva oltre le mura scolastiche.

Il progetto, partito a gennaio 2018, si è articolato in due fasi: la prima comprende un programma di workshop formativi che puntano a investire docenti e studenti del ruolo di "ambasciatori dell'intelligenza emotiva", mentre la seconda prevede laboratori e altre attività di classe. Gli studenti saranno promotori del progetto tra i compagni, dando vita a un apprendimento collaborativo e a un tutoraggio tra pari. Imparando a percepire, utilizzare, comprendere e gestire le emozioni, i bambini e i ragazzi acquisiranno un metodo in grado di aiutarli a riconoscere l'"altro" e a riconoscersi nell'"altro"; un riconoscimento del quale abbiamo bisogno per superare la diffidenza della diversità, grazie all'universalità delle emozioni.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Il progetto "MetaEmozioni-Scuola" è stato ideato da Antonella D'Amico, ricercatore del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione dell'Università di Palermo, ed è realizzato con la collaborazione del team di MetaIntelligenze ONLUS: <https://www.metaintelligenze.it/metaemozioni-scuola-scuole-emotivamente-inclusive/>.

Anche Save the Children evidenzia l'importanza della promozione dell'educazione affettiva e dell'intelligenza emotiva nelle scuole. Viene precisato, in particolare, che educare all'affettività significa anche educare alle *differenze di genere*. Il genere è un particolare costrutto sociale in cui s'intersecano elementi biologici (i corpi sono differenti), psicologici (le identità e le personalità), culturali e storici (la peculiare declinazione di femminilità e mascolinità che si apprende e la sua evoluzione nel tempo). Il riconoscimento delle differenze di genere può produrre un'apertura sulle differenze e sulla capacità relazionale, che è anche capacità di convivenza. I fatti di cronaca sempre più frequenti legati a relazioni violente, femminicidi, aggressioni da parte di persone fidate o sconosciute danno l'idea di quanto l'educazione all'affettività sia centrale nello sviluppo dell'essere umano, fin dalla sua infanzia.⁹³ L'intelligenza emotiva è costituita da precise abilità emozionali come l'autoconsapevolezza, la capacità di identificare ed esprimere i sentimenti, di frenare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di controllare la tensione e l'ansia. Per riuscire ad acquisire queste capacità è prima necessario conoscere la differenza tra sentimenti e azioni, e poi identificare (prima di agire) le azioni alternative e le relative conseguenze. Prevedere e gestire momenti in cui i bambini e i ragazzi possono condividere emozioni e stati d'animo crea rispetto e fiducia nell'altro che ascolta e accoglie.

Save the Children propone tre semplici attività di educazione socio-affettiva per insegnanti di scuole primarie e secondarie di primo grado (a seconda della fase del gruppo e delle specifiche esigenze della classe)⁹⁴, che ricordano molto alcune delle modalità didattiche che abbiamo visto nella "classe giraffa":

- *Il "circle time"*

Per questa attività è prevista non una disposizione dei banchi a schiera, ma una disposizione delle sedie in cerchio. Non viene svolta una valutazione della prestazione a livello cognitivo, ma è richiesto semplicemente l'ascolto. La comunicazione avviene secondo regole condivise, finalizzate a promuovere l'ascolto attivo e la partecipazione di tutti (può essere utile, ad esempio, stabilire che i turni di parola siano ritualizzati dal passaggio di

⁹³ <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/tre-strumenti-educare-all-affettivita-e-alle-differenze>.

⁹⁴ *Ibid.*

un oggetto). Possono essere affrontati vari temi di discussione, da cui possono sorgere diversi spunti di riflessione: i giochi preferiti (riflessione sugli stereotipi legati all'identità di genere nel gioco), la propria storia familiare (riflessione sui cambiamenti nelle differenti generazioni della rappresentazione dei ruoli maschili e femminili), come mi immagino da grande (riflessione sui mestieri considerati da uomo o da donna). Prima di concludere il *circle time*, è fondamentale che l'insegnante esponga chiaramente i contenuti emersi, mettendo in evidenza gli elementi importanti e valorizzando i vissuti emotivi di ciascuno rispetto all'attività svolta.

- *La carta d'identità*

I bambini hanno a disposizione un foglio sul quale elaborare la propria carta identità, disegnando il volto e specificando alcune informazioni: nome, cognome, come mi chiamano, come mi piacerebbe che mi chiamassero, età, interessi, il mio colore preferito, ecc. Terminato questo lavoro individuale, i bambini si dispongono in cerchio e, a questo punto, si possono proporre due varianti: ogni bambino si presenta mostrando la propria carta d'identità oppure si mescolano le carte, ognuno ne pesca una a caso e la racconta alla classe. È indispensabile stabilire le regole prima di cominciare: ad esempio, parlare uno per volta seguendo l'ordine del cerchio, ascoltare in silenzio il compagno, rispettare chi sta parlando senza ridere e commentare ciò che viene detto.

- *Che emozione!*

Anche per questa attività i bambini sono disposti a cerchio. In una scatola l'insegnante predispone dei cartoncini, ognuno dei quali riporta un'emozione diversa. A turno, ogni bambino pesca un bigliettino e racconta al gruppo un episodio in cui gli è capitato di provare quell'emozione. Se, dopo averci pensato un po', al bambino non viene in mente niente da dire o mostra qualche segno d'imbarazzo, gli si chiede di riferire qualche vicenda accaduta ad un amico. Successivamente, vengono scelti alcuni degli episodi esposti e si chiede se tutti si sarebbero sentiti così in quella circostanza o se qualcuno avrebbe provato emozioni diverse.

Si tratta di esperienze grazie alle quali i bambini capiscono che non ci sono differenze nelle emozioni. Far vivere esperienze di questo tipo, significa porre il bambino nelle condizioni di conoscere più intimamente gli altri e di farsi conoscere, ma soprattutto di migliorare le capacità socio-relazionali che sono alla base di ogni autentica conoscenza. Si tratta di attività portate ad esempio perché aiutano a facilitare la conoscenza reciproca e la comunicazione, a stabilire un clima di classe favorevole, a stimolare l'assunzione di responsabilità, a valorizzare le risorse e le differenze individuali e a educare all'uguaglianza e alle pari opportunità di genere.

Una scuola di qualità non può prescindere dalla mediazione: partendo da questa consapevolezza, l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza dà un rilievo preminente a questo strumento, promuovendo progetti volti a sensibilizzare sul tema della mediazione scolastica, con l'obiettivo finale di assicurare la diffusione della cultura della mediazione e della prevenzione dei conflitti e l'educazione al tema delle differenze e al rispetto dell'altro diverso da sé, presupposto indispensabile per ogni pacifica convivenza. Far crescere la cultura della mediazione è utile anche per prevenire e combattere episodi di bullismo: la mediazione è un mezzo potente perché, attraverso l'ascolto e l'instaurazione di un clima di fiducia, crea lo spazio per la relazione. Per questo, l'Autorità garante ha avanzato alcune proposte, frutto di una serie di esperienze compiute nelle scuole italiane. Si tratta di due progetti che hanno coinvolto oltre mille studenti italiani tra gli undici e i quattordici anni:

- *“Dallo scontro all'incontro: mediando s'impara”*⁹⁵

Partendo dalla consapevolezza che il conflitto rappresenta un aspetto inevitabile delle relazioni umane, questo progetto mira a trasmettere l'idea che saper comunicare efficacemente, imparare a riconoscere le emozioni e gestire positivamente la conflittualità, costituisce un valore aggiunto e una risorsa preziosa nei rapporti interpersonali.

Hanno preso parte a questo progetto scuole secondarie di primo grado rappresentative del territorio italiano. Le azioni progettuali hanno previsto

⁹⁵ <https://www.garanteinfanzia.org/news/al-la-seconda-edizione-del-progetto-%E2%80%9Cdallo-scontro-all%E2%80%99incontro-mediando-si-impara%E2%80%9D>.

un incontro presso la sede dell’Autorità garante e un secondo incontro all’interno degli istituti coinvolti, entrambi condotti da mediatori professionisti che utilizzano tecniche attive per rendere i ragazzi protagonisti. Il progetto si è focalizzato sull’ascolto e il riconoscimento dell’altro e ha affrontato temi come la diversità, il sentirsi invisibili, l’appartenenza, l’empatia, le emozioni e l’importanza delle relazioni. Grazie alla capacità di sintesi e d’immaginazione tipica dei bambini e dei ragazzi, questi temi sono stati rappresentati sotto forma di disegni, narrazioni, video, poesie e puzzle. Le classi partecipanti hanno svolto un lavoro finale, dal titolo “Impariamo a litigare bene” e, grazie alla grande creatività dei ragazzi, i lavori prodotti durante gli incontri sono stati messi a disposizione per trasferire e comunicare i temi emersi a tutta la scuola.⁹⁶

- *“Riparare: conflitti e mediazione a scuola”*⁹⁷

Nata per proseguire e approfondire il percorso avviato con il progetto “Dallo scontro all’incontro: mediando si impara”, quest’attività mira a formare un gruppo di ragazzi e di adulti (insegnanti, genitori, collaboratori scolastici) sull’arte della mediazione. Scopo dell’iniziativa è trasmettere ai giovani e agli adulti gli strumenti utili per gestire i conflitti che possono crearsi in un ambiente scolastico e individuare le strategie per intervenire in modo efficace, evitando degenerazioni in atti di violenza. L’obiettivo ultimo è costruire all’interno delle scuole uno spazio di mediazione, gestito dagli studenti, con il supporto di adulti appositamente formati, che possa essere un luogo accogliente e neutrale in cui dare spazio all’ascolto consapevole e alla comprensione del vissuto altrui. Tutto questo al fine di sviluppare le competenze necessarie a “saper litigare” non soltanto a scuola, ma anche in altri contesti di vita quotidiana, con una diffusione sempre maggiore della mediazione come strumento di risoluzione di ogni tipo di contrasto.

⁹⁶ <https://www.garanteinfanzia.org/news/presentati-risultati-della-prima-parte-del-progetto-dallo-scontro-allincontro-mediando-simpara>.

⁹⁷ <https://www.garanteinfanzia.org/news/la-garante-con-i-ragazzi-dell%E2%80%99alzaavole-parlare-di-mediazione>.

Secondo l’Autorità garante, la mediazione andrebbe introdotta nei programmi scolastici come materia di studio: una formazione rivolta ai giovani affinché possano acquisire capacità di ascolto e di mediazione e siano così coinvolti, in maniera attiva, nella gestione dei conflitti a scuola, ma anche una formazione di cui siano destinatari gli adulti affinché possano acquisire strumenti utili per la gestione della conflittualità.

Come dichiarato dalla Garante Filomena Albano:

«In tutte le scuole andrebbero istituiti degli “spazi di mediazione”, gestiti dagli stessi studenti, con il supporto dei professori. Pensiamo a luoghi nei quali si pratici un approccio non violento per la risoluzione dei conflitti. Spazi nei quali si pratici l’ascolto, la comprensione delle vite altrui e la ricerca di “accordi” per il futuro»⁹⁸.

Sempre secondo la Garante, nel caso in cui qualcuno abbia comunque violato le regole:

«in analogia a quanto accade con la giustizia ordinaria, andrebbe introdotto il concetto di “riparazione”. Non è toglier di mezzo le sanzioni ma, al contrario, la giustizia riparativa rappresenta una loro integrazione. Riparare il danno rende, infatti, praticabile la prospettiva di una responsabilità “verso qualcuno” e non “per qualcosa”. Il che rappresenta un grande passo in avanti nella cultura della comprensione dell’altro»⁹⁹.

Abbiamo affermato, fin dal primo capitolo di questa tesi, l’importanza del ruolo degli educatori, che dovrebbero essere riflessivi, consapevoli, aperti all’ascolto e al dialogo, attenti non solo ai conflitti presenti in aula ma anche a quelli che caratterizzano la struttura e la comunità in cui lavorano.

L’importanza di garantire alla classe un timone solido è stata evidenziata anche dall’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza. Questo approccio è significativo anche nel quadro della formazione universitaria e di particolare

⁹⁸ <https://www.garanteinfanzia.org/news/bullismo-l%E2%80%99agenzia-%E2%80%99Clammediation-diventi-una-materia-scolastica%E2%80%99D>.

⁹⁹ *Ibid.*

rilievo, in questo senso, è il protocollo d'intesa sottoscritto dall'Autorità garante e la Conferenza dei rettori delle università italiane (Crui)¹⁰⁰ nell'ottobre del 2019, alla quale hanno aderito oltre ottanta atenei italiani. Lo scopo di questa collaborazione, che resterà in vigore per tre anni, è realizzare iniziative finalizzate a:

- promuovere e divulgare la cultura dei diritti dell'infanzia e l'adolescenza, anche attraverso la pubblicazione e diffusione di volumi sul tema;
- promuovere la diffusione della cultura della legalità;
- promuovere la formazione dei futuri professionisti che opereranno nel settore dell'infanzia e dell'adolescenza sui diritti delle persone di minore età previsti dalla CRC e dalle altre normative internazionali, europee e nazionali.¹⁰¹

Per raggiungere gli obiettivi indicati nell'accordo, l'Autorità garante e la Conferenza dei rettori realizzeranno attività scientifiche e culturali (convegni, tavole rotonde, giornate di studio, progetti, ecc.) e organizzeranno corsi di formazione o seminari, nazionali e locali, anche a distanza (in modalità e-learning).

La Conferenza dei rettori promuove, inoltre, il network "Università per la Pace"¹⁰²: si tratta della rete di Università che sono già impegnate o intendono impegnarsi per la costruzione della Pace "positiva". Il 13 settembre del 2019 si è svolta a Roma la riunione costitutiva del network, alla quale ha partecipato, come delegato dell'Università di Firenze, il Prof. Tonini.¹⁰³ La finalità del network, che finora ha registrato l'adesione di ventotto atenei, è quella di promuovere, all'interno della comunità universitaria, l'attenzione alla costruzione della pace, come vocazione costitutiva dell'Accademia e come perno di tutte le discipline in essa coltivate. L'Università per la pace mira a favorire la nonviolenza come approccio alla gestione dei conflitti, perseguendo la cultura del dialogo, del rispetto, dell'inclusione, della solidarietà e della condivisione. Ulteriore scopo del

¹⁰⁰ *Protocollo d'intesa tra l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (Agia) e la Conferenza dei rettori delle università italiane (Crui)*, sottoscritto a Roma il 17 ottobre 2019: https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/protocollo_agia_crui.pdf.

¹⁰¹ <https://www.garanteinfanzia.org/news/protocollo-sui-diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-tra-agia-e-conferenza-dei-rettori>.

¹⁰² <https://www.crui.it/archivio-notizie/le-universita-per-la-pace-nasce-il-network-2.html>.

¹⁰³ <https://www.unifimagazine.it/lateneo-nel-network-delle-universita-la-pace/>.

network è contribuire, attraverso la ricerca, alle analisi delle cause delle disuguaglianze, del sottosviluppo e della povertà (che spesso sono causa di conflitti armati) e al loro superamento.

Queste iniziative che coinvolgono l'università rivestono un ruolo importante sotto vari punti di vista: esse sono importanti per la comunità accademica, per il ruolo sociale dell'università e, infine, per il riflesso che possono avere sulla formazione universitaria dei futuri insegnanti ed educatori di minori.

CONCLUSIONI

In questo studio abbiamo svolto un'analisi del diritto del minore all'istruzione e all'educazione soffermandoci, in modo particolare, sul ruolo che possono ricoprire fenomeni quali l'empatia, il gioco e la non violenza nella garanzia e nell'applicazione di questo diritto.

Il diritto all'istruzione e all'educazione del minore è garantito sia a livello internazionale, attraverso la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, sia a livello nazionale, in primo luogo a livello costituzionale. Per renderlo un diritto di tutti i bambini e ragazzi, garantito non soltanto sulla carta, ma anche e soprattutto nella realtà scolastica e familiare, è necessario soffermare l'attenzione su determinate caratteristiche del sistema scolastico e, più in generale, della società, così che siano coerenti alle finalità che l'educazione dovrebbe perseguire. Tra queste caratteristiche, particolare importanza riveste, come si è visto, la relazione tra insegnanti e studenti, che dovrebbe essere paritaria, cooperativa e partecipativa. Cruciali sono le qualità e le abilità degli insegnanti che, se comunicano in modo aperto, incoraggiano e ascoltano i sentimenti e i bisogni degli studenti, li indirizzano verso comportamenti positivi e verso una comunicazione spontanea e una partecipazione attiva. È proprio parlando della capacità dei docenti nell'ascolto attivo che è stato introdotto il concetto di empatia.

Parlare di empatia non è facile, anche se si tratta di una parola sempre più utilizzata nel linguaggio quotidiano, spesso erroneamente scambiata per compassione e simpatia. Questo studio ha cercato di dare una definizione di questo fenomeno e di evidenziarne alcuni punti cruciali, offrendone in primo luogo un'analisi filosofica. Per questo abbiamo scelto di esaminare dettagliatamente *Il problema dell'empatia*, l'opera giovanile di Edith Stein. L'autrice, riprendendo il punto di vista husserliano, tenta di chiarire il significato profondo dell'*Einfühlung*, termine spesso utilizzato dal suo maestro ma mai definito. Stein comprende che l'empatia è un'esperienza *sui generis*, poiché, pur mostrando somiglianze con il ricordo e con l'immaginazione, si presenta come

atto unico: l'empatia è un atto non originario di un contenuto originario per un'altra persona. Dopo questa scoperta, la filosofa cerca di indagare le modalità attraverso cui può avvenire l'esperienza dell'altro. In particolare, l'analisi si sposta sullo studio del corpo proprio, per poter così arrivare alla comprensione del corpo proprio estraneo. Con Stein si arriva così ad una definizione dell'empatia carica di conseguenze: l'*Einfühlung* non solo ci permette di conoscere il mondo oggettivo, come aveva già notato Husserl, ma rende anche possibile una maggiore conoscenza di noi stessi grazie all'arricchimento personale.

Per effettuare un'analisi del fenomeno empatico che sia completa ed esaustiva, dopo aver terminato l'indagine filosofica, si è rivolta l'attenzione alle diverse concezioni psicologiche dell'empatia e a una scoperta scientifica che ha rappresentato una svolta nello studio del fenomeno empatico: i neuroni specchio, il cui funzionamento si integra perfettamente con numerose tesi fenomenologiche. Successivamente, sono state analizzate specifiche situazioni in cui l'empatia può essere rafforzata nell'ambito della relazione educativa: l'importante ruolo dell'empatia nel definire un forte e positivo concetto di sé; le capacità empatiche nello sviluppo atipico (in particolare, nei bambini autistici e con sindrome di Down); l'empatia culturale ed etnoculturale e il suo ruolo nel combattere il pregiudizio ed arrivare ad una convivenza multi-etnica pacifica; l'influenza dell'empatia nelle relazioni interpersonali, in particolare in presenza di comportamenti aggressivi.

Un interrogativo posto nel corso di questa tesi è se è possibile misurare l'empatia. Sicuramente si tratta di un'operazione particolarmente difficoltosa perché riguarda un'esperienza intima e sfuggente, ma ci sono strumenti che, attraverso la rilevazione di indici verbali, somatici e psicofisici, consentono di compiere questo tentativo. Ogni tecnica di misurazione offre diverse opportunità e vantaggi ma, allo stesso tempo, presenta specifici limiti.

Essendo l'empatia un tratto coltivabile come un'essenziale capacità umana, che richiede esercizio e impegno, è naturale chiedersi se sia possibile educare all'empatia. La risposta è certamente positiva ed è possibile trovare, nelle pagine di questa tesi, alcuni esempi di metodi di educazione affettiva. Uno è il progetto *Skills for life* dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), che ha

l'obiettivo di migliorare il benessere e la salute psicosociale dei bambini e adolescenti tramite l'apprendimento di abilità utili per la gestione della propria emotività e delle relazioni sociali. Un altro esempio è il corso educativo sviluppato da D'Agostini, Ordiner e Matricardi, che mira ad accrescere le capacità empatiche adottando un metodo d'insegnamento che comprende tecniche utilizzate nella musicoterapia didattica, sfruttando il potere della musica di suscitare emozioni profonde e sentimenti significativi.

Educare gli esseri umani nella loro interezza, sia dal punto di vista cognitivo che affettivo, è un compito difficile ma fondamentale che spetta alla famiglia, alla scuola e alla società intera. Nell'acquisizione e nel potenziamento delle competenze affettive e cognitive, un ruolo decisivo può essere ricoperto dall'attività ludica: attraverso il gioco, infatti, l'essere umano interiorizza regole e valori, acquisisce competenze e relazioni sociali, sviluppa la sua identità ed impara a valutare i propri limiti o a evitare gli ostacoli. Nella nostra cultura il gioco viene riconosciuto come uno strumento indispensabile per una crescita sana e armoniosa ma, purtroppo, c'è differenza tra avere la possibilità di praticare una determinata attività ed esercitarne il diritto. In Italia ci sono molte situazioni ambientali e consuetudini educative che impediscono ai bambini di appropriarsi dei loro momenti di gioco. Le attività libere, spontanee e non strutturate sono quelle che i bambini scelgono da protagonisti, spinti dalla curiosità e dai propri interessi. La voglia di giocare liberamente è, infatti, una caratteristica innata dei bambini, che non avrebbero bisogno di indicazioni su come giocare, ma soltanto di tempo e spazio per farlo. Nel nostro Paese mancano spazi naturali e sicuri in cui i bambini possano incontrarsi. La penuria di luoghi e di opportunità educative richiederebbe, come suggerito da Save the Children, un intervento di recupero degli spazi abbandonati e non più sicuri, da restituire il prima possibile all'infanzia. La mancanza di opportunità di gioco libero spinge invece sempre di più verso l'istituzionalizzazione dell'infanzia. Alcune iniziative, come i servizi di ludoteca, cercano di contrastare questa tendenza, ma si tratta di tentativi minoritari, anche se lodevoli e interessanti.

Nella realtà italiana, tra le varie istituzioni educative che si occupano dell'infanzia, il nido è sicuramente il luogo nel quale il diritto al gioco viene maggiormente riconosciuto e applicato come parte integrante della vita dei bambini. Se, però, spostiamo lo sguardo sulle altre istituzioni scolastiche, si nota che il diritto al gioco si affievolisce, fino quasi a scomparire. Non solo le nostre scuole non sostengono l'importanza dell'attività ludica, ma non garantiscono neppure la sicurezza degli studenti all'interno degli ambienti scolastici. Per questi motivi, con uno sguardo verso il futuro, è auspicabile richiedere un intervento da parte del Parlamento per lo stanziamento di risorse necessarie e l'introduzione di una legge sulla sicurezza scolastica, per assicurare a tutti i bambini e gli adolescenti in Italia il diritto a spazi e a scuole sicure, accessibili, belli e sostenibili, in cui far fiorire le opportunità per crescere, sperimentare, apprendere e costruire il futuro.

Tuttavia, l'investimento in spazi e strutture va di pari passo con nuovi approcci all'educazione. Questo studio si conclude pertanto proponendo uno specifico modello comunicativo, la "comunicazione nonviolenta" o "linguaggio giraffa", sviluppata da Marshall Rosenberg. Avendo avuto l'opportunità di avvicinarmi personalmente alla comunicazione nonviolenta e avendo sperimentato, anche in prima persona, i benefici che porta nella vita di adulti e bambini, ho voluto presentarla come opportunità per integrare l'attuale sistema scolastico, garantendo così un'educazione affettiva che permetta ai bambini e ai ragazzi di crescere riconoscendo il proprio e l'altrui valore. Lo scopo di questo modello comunicativo, proprio come dovrebbe essere lo scopo della scuola, non è influire sul comportamento altrui, modellandolo a proprio piacimento o interesse, ma è solo e soltanto quello di raggiungere una connessione empatica con se stessi e con gli altri. Tutto ciò che la comunicazione nonviolenta rende possibile, compresa la connessione empatica, non lo si ottiene con l'intenzione di ottenerlo, ma emerge inaspettatamente per effetto della connessione raggiunta. Raggiungere e mantenere l'empatia non è sempre facile e naturale, ma è un esercizio costante, che si muove attraverso errori, tentativi e correzioni di rotta, con lo scopo di creare una relazione aperta e onesta, senza invadere lo spazio vitale dell'altro e senza lasciarsi schiacciare dalle altrui esigenze.

In Italia, negli ultimi anni, soprattutto grazie all'Autorità per l'infanzia e l'adolescenza, si stanno compiendo passi verso un sistema scolastico che conosce e promuove concetti come empatia, mediazione e inclusione. Alla base dei progetti sviluppati dall'Autorità garante, c'è proprio la consapevolezza del legame tra questi concetti e una scuola di qualità. La scuola, dove bambini e ragazzi trascorrono gran parte della loro quotidianità, dovrebbe essere un punto di riferimento e un luogo dove poter essere ascoltati, accolti e capiti. L'aspirazione per il futuro è che sempre più istituti e insegnanti siano coinvolti nei progetti e nelle iniziative che promuovono la diffusione e l'insegnamento dell'intelligenza emotiva, della mediazione e della prevenzione dei conflitti. Saper comunicare efficacemente, imparare a riconoscere le emozioni proprie e altrui e gestire positivamente la conflittualità costituisce un valore aggiunto e una risorsa in ogni rapporto interpersonale, dentro e fuori la scuola.

BIBLIOGRAFIA

- AIELLO J. R. e DOUTHITT E.A., *Social Facilitation from Triplet to Electronic Performance Monitoring*, in "Group Dynamics: Theory, Research, and Practice", n. 3 (2001), vol. 5, pp. 163-80.
- ALBIERO P. e MATRICARDI G., *Che cos'è l'empatia*, Carocci Editore, Roma 2006.
- ALBIERO P., BRAGAGLIA M. e MATRICARDI G., *L'empatia etnoculturale e la sua relazione con il pregiudizio nell'adolescenza: contributo alla validazione italiana della Scale of Ethnocultural Empathy - SEE*, Università degli studi di Padova, Padova, 2005.
- ALBIERO P., MARZACCAN E. e MARZARI E., *Autovalutazione della responsività empatica e percezione del sé in adolescenti*, inedito.
- ALLPORT F. H., *The Influence of the Group Upon Association and Thought*, in "Journal of Experimental Psychology", n. 3 (1920), pp. 159-82.
- AMABILE T.M. e HENNESSY B.A., *Creativity*, in "Annual Review of Psychology", n. 61 (2010), pp. 569-98.
- AMABILE T.M., *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*, Westview Press, Boulder (Co) 1996.
- BACON A.L. et al., *The Response of Autistic Children to the Distress of Others*, in "Journal of Autism and Development Disorders", n. 2 (1998), pp. 129-42.
- BAER L., *Children's Perceptions of Their Emotionally Disturbed Peers: Contributing factors*, in "Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering", n. 61 (2001), p. 4389.
- BARNETT M.A., THOMPSON M.A., PFEIFER J.R., *Perceived Competence to Help and the Arousal of Empathy*, in "The Journal of Social Psychology", n. 125 (1985), pp. 679-80.
- BEILOCK S.L., KULP C.A., HOLT L.E. e CARR T.H., *More on the Fragility of Performance: Choking Under Pressure in Mathematical Problem Solving*, in "Journal of Experimental Psychology: General", n. 4 (2004),

- vol. 133, pp. 584-600.
- BENASAYAG M. e SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.
- BJÖRKQVIST K., LAGERSPETS K.M.J. e KAUKIAINEN A., *Do Girls Manipulate and Boys Fight? Development Trends in regard to the Direct and Indirect Aggression*, in "Aggressive Behavior", n. 18 (1992), pp. 117-27.
- BOELLA L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.
- BOHART A.C. e STIPEK D.J., *Constructive and Destructive Behaviour Implications for Family, School and Society*, American Psychological Association, Washington (DC), 2001.
- BONINO S., LO COCO A. e TANI F., *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze, 1998.
- BOWLBY J. *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*, Boringhieri, Torino, 1982 (ed. or. 1969).
- BRYANT B.K., *An Index of Empathy for Children and Adolescent*, in "Child Development", n. 53 (1982), pp. 413-25.
- CHANG L., *Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functioning of Teacher Beliefs and Behaviors*, in "Child Development", n. 74 (2003), pp. 535-48.
- CROSBY L., *The Relation of Maternal Empathic Accuracy to the Development of Self Concept*, in "Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering", n. 62 (2002), p. 3374.
- D'AGOSTINI E., ORDINER I. e MATRICARDI G., *La musica delle emozioni*, Il cantiere dell'Arte Didattico, Udine, 2005.
- DAVIS M.H., *A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy*, in "JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology", n. 10 (1980), p. 85.
- ID., *Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach*, in "Journal of Personality and Social Psychology", n. 44 (1983), pp. 113-236.

- ID., *Empathy. A Social Psychological Approach*, Brown & Benchmark, Madison (WI), 1994.
- DEMING J.E., *Teaching game playing skills to increase peer conversation in children with autism and related disorders*, in “Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering”, n. 60 (2000), p. 3552.
- DIAS M.G. e HARRIS P.L. Harris, *The Effect of Make-Believe Play on Deductive Reasoning*, in “British Journal of Developmental Psychology”, n. 3 (1988), vol. 6.
- FALANGA M., *Diritto scolastico – Analisi e profilo*, Editrice La Scuola, Brescia, 2017.
- FANLO CORTÈS I., “Il dibattito teorico sui diritti di bambine e bambini”, *Jura Gentium* (2016): <https://www.juragentium.org/forum/infanzia/it/fanlo.html>
- FAURE J.P. e GIRARDET C., *Empatia. Al cuore della Comunicazione nonviolenta*, Terra Nuova Edizioni, Firenze, 2017.
- FESHBACH N.D. e ROE K., *Empathy in Six- and Seven-years-old*, in “Child Development”, n. 39 (1968), pp. 133-45.
- FESHBACH N.D. *et al.*, *Learning to Care*, Scott, Foresman and Co., San Francisco (CA), 1983.
- ID., *Empathy and Its Correlates: Cross Cultural Data from Italy*, Eleventh Biennial Meeting of International Society for the Study of Behavioural Development, Minneapolis, 1991.
- FORTUNA F. e TIBERIO A., *Il mondo dell’empatia. Campi di applicazione*, FrancoAngeli, Milano, 1999.
- GESTRI M., “La Convenzione sui diritti del fanciullo: luci, ombre e problemi di prospettiva”, *Jura Gentium* (2015): <https://www.juragentium.org/forum/infanzia/it/gestri.html>.
- GIANNINI M.S., *Istituzioni di diritto amministrativo*, Giuffrè, Milano, 2000.
- GINI G., ALBIERO P. e BENELLI B., *Relazione tra bullismo, empatia ed autoefficacia percepita in un campione di adolescenti*, in “Psicologia Clinica dello Sviluppo”, n. 3 (2005), pp. 457-72.

- GOODENOW C., *Classroom Belonging among early Adolescent Students: Relationship to Motivation and Achievement*, in “Journal of Early Adolescence”, n. 13 (1993), pp. 21-43.
- GRAY P. e CHANOFF D., *Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?*, in “American Journal of Education”, n. 2 (1986), vol. 94, pp. 182-213.
- GRAY P., *Lasciateli giocare*, Giulio Einaudi Editore, Milano, 2015.
- GREEN N.S., *La Classe Giraffa – Dove insegnare è un piacere e imparare una gioia*, Esserci edizioni, Reggio Emilia, 2009.
- GREENBERG D., *Outline of a New Philosophy*, Sudbury Valley School Press, Framingham (Ma), 1974.
- GREENBERG D. e SADOFSKY M., *Legacy of Trust: Life After the Sudbury Valley School Experience*, Sudbury Valley School Press, Framingham (Ma), 1992.
- GREENBERG D., SADOFSKY M. e LEMPKA J., *The Pursuit of Happiness: the Lives of Sudbury Valley Alumni*, Sudbury Valley School Press, Framingham (Ma), 2005.
- GRENNBURG D., *How to Make Yourself Miserable*, New York: Vintage Books, 1987; tr. it., *Come essere infelice. Guida all'autotortura*, Edizioni Gribaudi, 1990.
- HARTER S., *Teacher and Classmate Influences on Scholastic Motivation, Self-esteem, and Level of Voice in Adolescents*, in J. Juvonen, K.R. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, Cambridge University Press, New York, 1996.
- HOFFMAN M.L., *The Measurement of Empathy*, in C.E. Izard (ed.) 1982; *Measuring Emotions in Infant and Children*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- HOGAN R., *Development of an Empathy Scale*, in “Journal of Consulting and Clinical Psychology”, n. 33 (1969), pp. 307-16.
- HOWARD-JONES P.A., TAYLOR J.R. e SUTTON L., *The Effect of Play on the Creativity of Young Children During Subsequent Activity*, in “Early Child Development and Care”, n. 4 (2002), vol. 172, pp. 323-28.

- HOWE F. C., *Self-Concept*, in “Child Study Journal”, n. monogr., 1980.
- HUSSERL E., *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität* (trad. it. *Per la fenomenologia dell'intersoggettività*), (1905-1920), Husserliana XIII, 1973.
- ISEN A.M., DAUBMAN K.A. e NOWICKI G.P., *Positive Affect Facilitates Creative Problem Solving*, in “Journal of Personality and Social Psychology”, n. 6 (1987), vol. 52, pp. 1122-31.
- KASARI C., FREEMAN S.F.N. e BASS W., *Empathy and Response to Distress in Children with Down Syndrome*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, n. 44 (2003), pp. 424-31.
- LIPPS T., *Ästhetik. Psychologie des Schönen und der Kunst. Erster Teil: Grundlegung der Ästhetik*, Hamburg und Leipzig, Voss 1903.
- McCORKLE L.W. e KORN R., *Resocialization Within Walls*, in “The Annals of the American Academy of Political and Social Science”, n. 293 (1954), pp. 88-89.
- MEHRABIAN A. e EPSTEIN N., *A Measure of Emotional Empathy*, in “Journal of Personality”, n. 40 (1972), pp. 525-43.
- MELANI M., *Affettività e apprendimento nella relazione educativa*, Photocity Edizioni, Napoli, 2012.
- MILANDRI F., “Il diritto al gioco: tra teoria e casi concreti”, *Jura Gentium* (2016): <https://www.juragentium.org/forum/infanzia/it/milandri.html>.
- O'TOOLE C., *Symbolic functioning and language development in children with Down syndrome*, in “International Journal of Language & Communication Disorders”, n. 2 (2006), vol. 41, pp. 155-71.
- PAZÈ P., *Lo studente ha anche diritti?*, in “Quaderni Giustizia”, n. 4 (1986), p. 797.
- PETTIGREW T.F. e MEERTENS R.W., *Subtle and Blatant Prejudice in Western Europe*, in “European Journal of Social Psychology”, n. 25 (1995), pp. 57-75.
- POTOSCHNIG U., *Insegnamento istruzione scuola*, Giuffrè, Milano, 1961.
- ROSENBERG M.B., *Le parole sono finestre [oppure muri]. Introduzione alla Comunicazione nonviolenta*, Esserci Edizioni, Reggio Emilia, 2003.

- ID., *Educare con la Comunicazione Nonviolenta*, Esserci Edizioni, Reggio Emilia, 2010.
- ROSSINI A., *Diritto dei minori*, in G. Cerini – M. Spinosi (eds.), *Voci della Scuola, Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, Tecnodid, Napoli, 2001.
- SCHELER M., *Zur Phänomenologie u. Theorie der Sympathiegefühle*, Halle, 1913;
- ID., *Idole der Selbsterkenntnis*, Vol. I (1911), p. 31.
- SCOTTO G., *Una sociologia per l'educazione "come se le persone contassero qualcosa"*, in "Rivista Educativa Identidad" (2013), pp. 6-13.
- SELLARI G., MATRICARDI G. e ALBIERO P., *Il ruolo della musica nello sviluppo dell'empatia nei bambini: costruzione del percorso educativo "Musica e BenEssere" e valutazione della sua efficacia*, International Journal of Psychoanalysis and Education (IJPE), n. 2 (2011), vol. III. Consultato all'URL:
<http://www.psychedu.org/index.php/IJPE/article/view/75/61>.
- STEIN E., *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 1985.
- STEPHAN W.G. e FINLAY K.A., *The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations*, in "Journal of Social Issue", n. 55 (1999), pp. 729-43.
- SUDBURY VALLEY SHOOOL, *The Crisis in American Education: an Analysis and Proposal*, Sudbury Valley School Press, Framingham (Ma), 1970.
- SUTTON J., SMITH P.K. e SWETTENHAM J., *Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-social Behaviour*, in "Social Development", n. 8 (1999), pp. 117-34.
- VAN DER ZEE K.I. e VAN OUDENHOVEN J.P., *The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness*, in "European Journal of Personality", n. 14 (2000), pp. 291-309.
- VENERA A.M., *Garantire il diritto al gioco – Studi e ricerche sul diritto al gioco*, Edizioni Junior, Parma, 2011.

- VESCIO T., SECHRIST G.B. e PAOLUCCI M.P., *Perspective Taking and Prejudice Reduction: The Mediation Role of Empathy Arousal and Situation Attributions*, in “European Journal of Social Psychology”, n. 33 (2003), pp. 455-72.
- VREEKE G.J. e VAN DER MARK I.L., *Empathy, an Integrative Model*, in “New Ideas in Psychology”, n. 21 (2003), pp. 177-207.
- WANG Y. *et al.*, *The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, Validation and Reliability*, in “Journal of Counseling Psychology”, n. 50 (2003), pp. 221-34.
- WASHBURNE C.W., *Winnetka. Storia e significato di un esperimento pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1960.
- WENTZEL K.R., *Are Affective Teachers like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustments in early Adolescence*, in “Child Development”, n. 73 (2002), pp. 287-301.
- YRMIYA N. *et al.*, *Empathy and Cognition in High Functioning Children with Autism*, in “Child Development”, n. 63 (1992), pp. 150-160.

SITOGRAFIA (consultata il 1-11-2019)

Associazione di volontariato VKE, il progetto della “pausa attiva”:

<https://www.vke.it/it/progetti/pausa-attiva>

Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza, l’importanza della mediazione:

<https://www.garanteinfanzia.org/news/bullismo-l%E2%80%99agenzia-%E2%80%99Cla-mediazione-diventi-una-materia-scolastica%E2%80%99D>

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, progetto “*Dallo scontro all'incontro: mediando si impara*”:

- <https://www.garanteinfanzia.org/news/al-la-seconda-edizione-del-progetto-%E2%80%9Cdallo-scontro-all%E2%80%99incontro-mediando-si-impara%E2%80%9D>
- <https://www.garanteinfanzia.org/news/presentati-risultati-della-prima-parte-del-progetto-dallo-scontro-allincontro-mediando-simpara>

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, progetto “*Riparare: conflitti e mediazione a scuola*”: <https://www.garanteinfanzia.org/news/la-garante-con-i-ragazzi-dell%E2%80%99alzavole-parlare-di-mediazione>

Carta Nazionale delle Ludoteche Italiane:

http://www.comune.torino.it/iter/servizi/centri_di_cultura/gioco/pdf/Carta_Nazionale_delle_Ludoteche_Italiane.pdf

Comunicazione nonviolenta, lista dei sentimenti e dei bisogni:

- http://www.connecting2life.net/files/2614/5655/8864/feelings_card_Italian.pdf
- http://www.connecting2life.net/files/7814/5655/8865/needs_card_Italian.pdf

Connecting2life, The art of dialogue: <http://www.connecting2life.net/en/>

Constitution of the World Health Organization:

<http://apps.who.int/gb/gov/assets/constitution-en.pdf>

Esperimento danese, a scuola di empatia: <https://www.tecnicadellascuola.it/a-scuola-di-empatia-lesperimento-che-spopola-e-vince-il-bullismo>

Fondazione Montessori: <https://www.fondazionemontessori.it/>

Gruppo CRC:

- <http://gruppocrc.net/documento/le-linee-guida-per-il-monitoraggio-della-crc-e-dei-protocolli-opzionali/>
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/02/Osservazioni_conclusive_finale_pdf.pdf
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/2_educazioneegioco_gioco.pdf
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/3_educazionegioco_giocoattivitaricreative_ildirittoalgioco.pdf
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/Cap_6_par_9_Il_diritto_al_gioco.pdf
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/DIRITTO_AL_GIOCO.pdf
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/EDUCAZIONE_GIOCO.pdf
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/par_9-9.pdf
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/SPORT_E_MINORI.pdf
- <http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/sporteminori.pdf>
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/08/OSSERVAZIONI_COMMITATO_IN_ITALIANO_2011-3.pdf
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/08/Osservazioni_Conclusive_CRC_Italia_2019.pdf
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2012/11/5o_Rapporto_di_aggiornamento_Gruppo_CRC.pdf
- http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2013/06/6_rapporto_CRC.pdf
- <http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2016/06/ixrapportocrc2016.pdf>

Il diritto al gioco di tutti i bambini: un percorso di lettura e filmografico, supplemento della rivista “Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza”, n. 4 (2017):

https://www.minori.it/sites/default/files/supplementoRB_4_2017_diritto%20al%20gioco.pdf

Indagine ISTAT su bullismo e cyberbullismo:

<https://www.istat.it/it/files//2019/03/Istat-Audizione-27-marzo-2019.pdf>

Intervista a Evelina Chiocca sul D. Lgs. 96/2019:

<https://www.tecnicaldellascuola.it/decreto-inclusione-nostra-intervista-a-evelina-chiocca-coordinamento-insegnanti-di-sostegno>

John Bowlby e la teoria dell’attaccamento:

<https://www.stateofmind.it/2017/07/john-bowlby-attaccamento/>

Learning for Well-Being Foundation: <https://www.learningforwellbeing.org/>

Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools:

http://www.searo.who.int/entity/mental_health/documents/who-mnh-psf-93.7arev2.pdf?ua=1

Musica e terapia, Cosmopolis s.n.c., Torino, n. 13 (2006):

<https://musicaterapia.s3-external-3.amazonaws.com/13-Musica-e-terapia.pdf>

Network “Università per la Pace”: <https://www.crui.it/archivio-notizie/le-universit%C3%A0-per-la-pace-nasce-il-network-2.html>

Progetto “MetaEmozioni-Scuola”: <https://www.metaintelligenze.it/metaemozioni-scuola-scuole-emotivamente-inclusive/>

Protocollo d'intesa tra l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (Agia) e il Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI):

<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/protocollo-agia-coni-diritti-sport-09-05-2019.stamped.pdf>

Protocollo d'intesa tra l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (Agia) e la Conferenza dei rettori delle università italiane (Cruis):

- https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/protocollo_agia_cruis.pdf
- <https://www.garanteinfanzia.org/news/protocollo-sui-diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-tra-agia-e-conferenza-dei-rettori>

Protocollo d'intesa tra l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (Agia) e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur):

- https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/prot-intesa-miur_web.pdf
- <https://www.garanteinfanzia.org/news/intesa-agia-miur-diritti>

Save the Children, educare all'affettività: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/tre-strumenti-educare-all-affettivita-e-alle-differenze>

Save the Children, *Il tempo dei bambini*, Atlante dell'infanzia a rischio 2019: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/x-atlante-dellinfanzia-rischio-il-tempo-dei-bambini_2.pdf

Save the Children, petizione spazi e scuole sicuri:

https://www.savethechildren.it/campagne/illuminiamo-il-futuro/petizione-spazi-e-scuole-sicuri?causale=14109&usr=30113415&utm_campaign=cmp-if-pet-italia&utm_source=stc&utm_medium=email-1&utm_content=lancio-pet-2018&utm_term=txt

The Center of Nonviolent Communication: <https://www.cnvc.org/>

Università del Michigan, studio sull'empatia: <https://news.umich.edu/empathy-college-students-don-t-have-as-much-as-they-used-to/>