

Nuova serie N. 5

I Quaderni della
Diaconia



I Quaderni della Diaconia

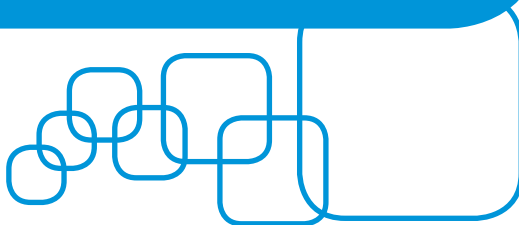
Finito di stampare: Agosto 2013

Diaconia e formazione

Nuova serie

N. 5

Diaconia e formazione





Introduzione



Questo nuovo numero de “I Quaderni della Diaconia” è dedicato alla *formazione*, aspetto al quale la Diaconia Valdese ha sempre dato molta importanza.

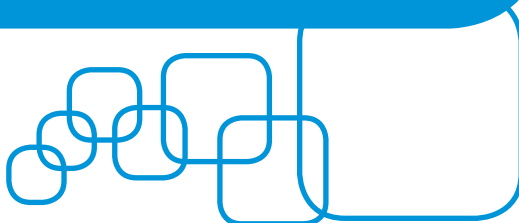
Pur non ricorrendo il termine *formazione* nel testo biblico, certamente ne ritroviamo l'essenza concettuale: le persone possono cambiare, non solo da bambini diventare adulti, ma anche, e soprattutto, da adulti possono modificare il loro modo di pensare e di agire. La certezza che animava le scuiolette Beckwith e le scuole che hanno accompagnato l'evangelizzazione in Italia, è la stessa che accompagna oggi i percorsi di formazione: amare il prossimo significa anche credere che possa cambiare, modificare i suoi punti di vista, arricchirsi allargando le sue prospettive, crescere sviluppando una sua capacità di lettura critica della realtà. Questo è il quadro all'interno del quale devono essere letti i contributi presenti in questo testo: la formazione degli animatori, dei direttori/responsabili, degli operatori è il modo per lavorare con le persone, per coinvolgerle, per far emergere prospettive e punti di vista altrimenti dimenticati.

La Commissione Sinodale per la Diaconia



Capitolo 1: La formazione per animatori con bambini e giovani

1





Capitolo 1.1: Premessa

di *Samuele Pighi*, Responsabile del Servizio Giovani e Territorio,
Servizi per lo scambio e lo sviluppo sociale

1

Gli articoli che compongono il capitolo che segue costituiscono parte del materiale formativo utilizzato nel corso delle giornate di formazione e di programmazione delle attività educative del Servizio Giovani e Territorio. Alcuni materiali sono selezionati dalle dispense che i formatori (Loos, Galetto) hanno fornito all'équipe di lavoro. Altri sono il prodotti della condivisione di esperienze professionali e saperi di cui gli operatori stessi sono portatori. I testi che proponiamo costituiscono il punto da cui siamo partiti per sviluppare una cultura educativa condivisa tra gli operatori. La consapevolezza degli obiettivi e l'utilizzo di metodologie di intervento comuni, infatti, sono alla base di ogni servizio di qualità.

Il Servizio Giovani e Territorio realizza programmi socio-educativi rivolti a bambini, adolescenti, giovani, adulti e famiglie. Promuove contesti dedicati all'aggregazione e attivazione giovanile, all'educazione non formale e all'accompagnamento nelle fasi di crescita e cambiamento.

Le attività e i progetti cui fanno riferimento gli articoli sono:

1. *Mamma esco a Giocare 3-5 anni*: attività di **gioco cooperativo**, aggregative, ludiche e socializzanti durante i **periodi di vacanza da scuola** per bambini e bambine di età compresa **tra i 3 e i 5 anni**. Obiettivi: stare bene in gruppo, ambiente favorevole allo sviluppo della socialità, della cooperazione e della creatività. Ad oggi è attiva una sede presso la Scuola materna di Prima Infanzia "G.Rodari" di Pinerolo.
2. *Mamma esco a giocare 6-11 anni*: al programma per bambini 3-5 anni si affianca il programma per bambini 6 - 11 anni. Le sedi finora attive sono tre: Pinerolo, Torre Pellice e San Germano.

3. *Spazio Adolescenti*: progetto di aggregazione giovanile per ragazzi tra i 13 e i 15 anni, realizzato in collaborazione con la Comunità Montana del Pinerolese. Prevede la conduzione di due spazi di aggregazione, in Val Pellice e in Val Chisone. L'obiettivo è quello di offrire un'esperienza di socialità guidata, con lo scopo di sperimentare il gruppo quale dimensione centrale per la crescita e lo sviluppo di autonomia e senso di partecipazione.
4. *Scambi nazionali e internazionali*: rientrano nel programma Youth in Action - Gioventù in Azione, finanziato dall'Unione Europea. Il programma di mobilità giovanile ha l'obiettivo di promuovere la cittadinanza attiva dei giovani, l'incontro tra differenze, l'inclusione sociale. Attraverso specifiche metodologie educative, offre l'opportunità di acquisire nuove competenze utili al presente e al futuro delle giovani generazioni. I destinatari sono di età compresa tra i 15 e i 22 anni. Nel corso del 2013 sono stati realizzati i progetti: *Between borders: life, work and culture of young people beyond the borders of Europe* (Italia-Ukraina) e *Active Citizenship and legality: youth citizens in the European society* (con Romà ONLUS- Associazione Promozione Sociale per l'integrazione giovani Rom).
5. *Percorsi di crescita - Volontariato sociale*: attraverso l'inserimento nelle attività di Giovani e Territorio, il programma offre l'opportunità di sperimentare l'autonomia in contesti lavorativi di tipo socio-educativo, in costante affiancamento da parte di educatori ed animatori.

Il nostro è un tempo di paradigmi in crisi che ci coinvolge, come organizzazioni ed operatori sociali, in processi di cambiamento sia esterni che interni. Nelle città e nei territori cambiano i bisogni di cui le persone si fanno portatrici e cambia radicalmente la domanda di servizi e opportunità. Nello stesso tempo, le organizzazioni si trovano di fronte all'esigenza di innovare i processi di lavoro, i ruoli e le competenze interne. Ma in fondo, ognuno di noi lo sente sulla pelle: le grandi transizioni disorientano e la tentazione di irrigidirsi su ciò cui siamo abituati e conosciamo è forte.

L'obiettivo della formazione è propriamente quello di facilitare il cambiamento, attivando processi di innovazione e ridefinizione delle competenze e

degli strumenti professionali.

Formarsi permette di ri-orientarsi, mettendo in discussione l'ordinarietà dei saperi, delle competenze e degli strumenti con cui siamo abituati ad affrontare il lavoro di tutti i giorni. In un tempo disorientato e disorientante, che chiede risposte nuove, il primo passo è mettere in discussione quello che sappiamo e facciamo, rendendoci disponibili a innovare le domande con cui ci avviciniamo alle nostre professioni ed al lavoro. Il cambiamento è sempre rischioso, eppure è l'unico territorio per la crescita.



Capitolo 1.2: Che cos'è il gioco? Un tentativo di definizione

di Sigrid Loos, ludopedagogista

1

Lo scopo di queste pagine non è dare una definizione univoca, condivisa e scientifica del “gioco”.

Rivolgendoci ad animatori, educatori ed insegnanti ci interessa far vedere la non banalità del gioco e la ricchezza dell'esperienza ludica, per i bambini e per gli adulti.

Numerosi studiosi hanno incontrato sulla loro strada di ricerca il gioco. Abbiamo una collezione di diverse definizioni di “gioco” provenienti dagli ambienti della psicologia, della psicoanalisi, della ricerca storica, degli studi naturalistici, della sociologia ecc.

Possiamo trovare molti punti in comune e parole chiave ricorrenti ma anche molte differenze e punti di vista non conciliabili. Probabilmente, se approfondissimo le ragioni di ogni autore, scopriremmo che molte differenze derivano dalle motivazioni che li hanno spinti a occuparsi dei giochi, dai diversi tipi di gioco e modi di giocare che ognuno di loro ha considerato, dal contesto teorico e pratico in cui si sono mossi.

Ciò che ci interessa soprattutto notare è un fatto estremamente semplice di cui gli animatori devono tenere conto, cioè il fatto che l'esperienza ludica di un gruppo ha un significato più vasto di quello che una persona sola, incluso l'animatore, ne pensa o dice. Potranno esserci degli aspetti e dei significati in più o diversi da quelli previsti o visti da uno, ma validi e importanti per altri membri del gruppo che gioca, indipendentemente dal fatto che questi vengano o meno esplicitati.

Tra le molte definizioni, accenniamo ad alcune. Si tenga conto che generalmente il gioco viene associato all'infanzia e opposto al lavoro in quanto

“non serio”.

Freud definisce il gioco come mezzo per l'elaborazione del lutto (o della separazione dalla madre). Il contrario del gioco per Freud non è il “serio” ma il “reale”.

Melanie Klein, psicoanalista dell'infanzia, dice che attraverso il gioco il bambino esprime i suoi fantasmi, i suoi desideri, le sue angosce.

Donald Winnicott considera l'aggressività come motore dell'attività esplorativa, “crescere significa prendere il posto dei genitori... nel fantasma inconscio che sottostà al gioco, crescere è per natura un atto di affermazione di sé.”¹

Piaget afferma che ogni tipo di gioco appartiene solo a quel determinato momento dell'evoluzione del bambino che lo porta a sostenersi. Così i giochi di imitazione necessitano dell'attività funzionale, dell'assimilazione, del piacere normale del successo, della relazione con gli altri.

Un altro pedagogista, **Pier Parlebas**², definisce il gioco come iniziazione alle regole e fattore sociale, che lascia al giocatore la possibilità di esprimere la propria personalità. Acquisizione delle regole e sviluppo dell'autonomia sono due ingredienti essenziali nell'educazione.

Il pedagogista tedesco **H. Scheuerl**³ considera il gioco come:

- momento di libertà
- momento di infinità interiore che tende a prolungarsi nel tempo e non è finito come il dovere
- momento della finzione (irreale) in cui l'individuo esce dalla realtà per crearsi il suo mondo (il gioco diventa realtà) l'individuo è presente adesso (nel gioco) non ieri né domani, ha un tempo suo in questo spazio che non cor-

1 D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974.

2 P. Parlebas, *Les Jeux du Patrimoine, tradition et culture, Essai de Reponse*, Revue EPS, Parigi, 1989: “Il gioco interviene spesso come una ritualizzazione della violenza. Le situazioni ludiche fanno passare a turno dall'aggressore all'agredito. Questo rovesciamento dei ruoli, che appartiene alla grammatica del gioco, è molto interessante dal punto di vista pedagogico.” (ns. trad.)

3 H. Scheuerl, *Das Spiel*, Berlin, Beltz, 1968.

risponde al tempo reale

- momento dell'ambivalenza: il gioco ha sempre più di un senso. Spesso è simbolico fra piacere reale, ridere, paura.
- un gioco si svolge all'interno di uno spazio suo (regole del gioco, spazio fisico del gioco)

Secondo **J.Huitzinga**⁴, il grande filosofo storico olandese, quest'attività:

- è una funzione che contiene senso
- è un intermezzo della vita quotidiana, è accompagnamento, complemento e parte della vita in generale
- è indispensabile all'individuo in quanto funzione biologica e indispensabile alla comunità in quanto funzione culturale
- ha un svolgimento proprio e un senso in sé, comincia, ed a un certo momento è finito. Può essere ripetuto
- l'arena, il tavolino da gioco, il cerchio magico, il tempio, tutti sono per forma e funzione dei luoghi di gioco, cioè spazio delimitato, luoghi segregati, cintati
- realizza nel mondo imperfetto e nella vita confusa una perfezione temporanea limitata
- mette alla prova la forza del giocatore, il suo vigore fisico, la sua perseveranza, la sua ingegnosità, il suo coraggio, la sua resistenza e la sua forza morale.

Roger Callois dà sei definizioni di gioco:

- un'attività libera alla quale il giocatore non può essere costretto senza che il gioco perda il suo divertimento e la sua attrazione
- un'attività separata che si svolge all'interno di limiti precisi e prestabiliti di spazio e tempo
- un'attività incerta il cui svolgimento e risultato non è determinabile

⁴ A. Cecchini, Ancora homo ludens, in AA.VV., Giochi di simulazione, Zanichelli, Milano, 1987.

1

dall'inizio, perché nonostante ci sia la costrizione di arrivare a un risultato, bisogna necessariamente lasciare una certa autonomia al giocatore

- un'attività improduttiva che non crea né ricchezza né prodotti né altri elementi nuovi e che, a parte uno spostamento della proprietà all'interno della cerchia dei giocatori, finisce in una situazione identica a quella dell'inizio del gioco
- un'attività regolata, sottomessa a convenzioni che annullano le leggi vigenti per un momento e introducono una nuova legislazione generale
- un'attività fittizia che viene accompagnata da una specifica coscienza di una seconda realtà o una non-realtà libera in relazione alla vita quotidiana.

La sociologa tedesca **Elke Callies**⁵ definisce il gioco invece come:

- un atteggiamento interiore, spontaneo e fine a se stesso
- è libero; la decisione se piace o no spetta unicamente all'individuo
- confronto con l'ambiente: è un atteggiamento attivo, espressivo e concreto
- esperienza concreta che parte dalla progettazione per arrivare alla realizzazione
- atmosfera rilassata in cui tensione e rilassamento si alternano per creare (se equilibrati) uno stato di felicità
- momento di espressione delle proprie emozioni e sensazioni

L'approccio biologista è sviluppato da etologi che definiscono il gioco come preparazione alla vita da adulto. La nozione del gioco ricopre diverse realtà: il gioco è un segno e un mezzo di sviluppo del bambino e luogo dell'espressione dell'inconscio, mezzo di apprendimento e fonte di piacere. Il gioco può essere spontaneo o fatto di regole, utilizza "gli oggetti per giocare" cioè i giocattoli, ma anche i corpi, lo spazio e la natura.

5 E. Callies, Spielen: ein didaktisches Instrument für soziales Lernen in der Schule?, in Die Grundschule 8, 1976.

Capitolo 1.3: Giocando s'impura. L'importanza del gioco per l'apprendimento

di Sigrid Loos, ludopedagoga
e Karim Metref, educatore

1

La dichiarazione universale dei diritti al gioco

Tutti i giocatori sono uguali o possono essere resi uguali.

La novità è più divertente della ripetizione.

Le regole sono di volta in volta negoziabili.

Il rischio in merito al gioco vale la pena.

Il gioco migliore è bello ed elegante.

Lo scopo del gioco è nient'altro che giocare.

Joseph W. Meeker⁶

Il gioco è un'attività naturale per tutti i mammiferi e gli animali a sangue caldo: pare che i pesci e i rettili, essendo legati ad un sistema di reazioni basato sulla sopravvivenza e l'istintività, non giochino. Possiamo allora dedurre che il gioco richiede uno sviluppo cerebrale superiore, un cervello ben integrato capace anche di sognare. Il sogno sembra nascere nel sistema limbico, sede delle emozioni e dell'immaginazione. Inoltre il sangue caldo sembra predisporre al gioco. Grassi e peli proteggono il corpo dall'escursione termica e trattengono così le energie necessarie per giocare. Come i cuccioli dei mammiferi che giocano per appropriarsi delle competenze motorie e sociali necessarie alla sopravvivenza, anche il cucciolo d'uomo gioca se cresce in un

⁶ citato in: C. Hannaford, Ph.D, *Awakening the Child Heart. Handbook for Global Parenting*, Jamilla Nur, Hawaii, 2002.

ambiente protetto, in assenza di fame, pericolo e altre deprivazioni.

Le creature giocose hanno più massa neurale nei loro cervelli complessi. Questi sistemi neurali si trovano nei lobi parietali della corteccia e sono direttamente legati alla percezione corporea, al movimento e all'elaborazione di informazione nel tronco cerebrale, nel talamo e nella corteccia.

1

L'impulso a giocare nasce nel cervello e non deve essere imparato.⁷ Ci sono una serie di sostanze chimiche prodotte dal corpo che nutrono l'impulso di giocare ed altre che lo inibiscono. Il cervello produce dopamina quando giochiamo. Questa sostanza crea lo sviluppo di reti nervine in tutto il cervello: recenti ricerche hanno rilevato che in pazienti del morbo di Parkinson e in bambini afflitti dalla sindrome di deficit di attenzione, il livello di dopamina è molto basso. Perciò il gioco è così importante per prevenire iperattività e difficoltà nell'apprendimento.

Tra i cuccioli dei mammiferi, l'uomo gioca più a lungo. Il suo sistema nervoso malleabile è in costante sviluppo per tutta la vita. Giocando egli è più disponibile a rischiare, rimane più flessibile, impulsivo e creativo, pronto a seguire nuove idee fino alla sua morte.

Quando giochiamo mettiamo in atto tutto l'apparato sensoriale. Più dell'80% del nostro sistema nervoso è occupato a integrare gli input sensoriali provenienti dal nostro corpo e dall'ambiente circostante. In questo senso il nostro cervello funziona come una macchina ad elaborazione sensoriale e il gioco è la chiave d'accesso a questa "macchina". I nostri ricettori tattili e il cervello richiedono la diversità per poter integrare le sensazioni come un abbraccio forte, la carezza del vento nei capelli, il solletico alle gambe dell'erba alta, ecc. I nostri sensi hanno bisogno di stimoli diversi e se vogliamo mantenere il nostro cervello attivo, dovremo uscire dalla routine e fare ogni giorno qualcosa di diverso come mangiare con la sinistra, fare la doccia ad occhi chiusi o scendere la scala all'incontrario, come sostiene il neurobiologo Lawrence C. Katz⁸. Le sfide al livello sensoriale ci aiutano a rimanere svegli

7 J. Panksepp: *Affective Neuroscience. The Foundation of Human and Animal Emotions*, Oxford University, New York, 1998

8 L. C. Katz, R. Manning, *Keep your brain alive*, Workman Publishing, New York, 1999

e ad attivare il nostro sistema vestibolare. Persone che vivono con intensità sensoriale si riconoscono dall'entusiasmo, dalla curiosità e giocosità con cui affrontano la vita in uno spirito innocente da bambino.

Possiamo affermare che il gioco è sinonimo di apprendimento. Già il bambino piccolo nelle prime settimane di vita comincia a giocare con il proprio corpo, o meglio: parti del suo corpo diventano il suo giocattolo. Prima ancora che si accorga che esistono altre cose intorno a sé oltre al seno della mamma.. Il bambino comincia a giocare con i piedi, con le mani, e si rende conto che ha delle estremità che può in qualche modo comandare e manipolare, ci gioca ed esplora. Man mano che cresce pone l'attenzione al di fuori del suo immediato raggio di percezione, viene attirato da stimoli visivi e sonori e comincia attraverso una serie di giochi-sperimenti ad esplorare il principio di causa-effetto agendo sugli oggetti dell'ambiente circostante. In questa fase è importante offrire al bambino stimoli ben dosati a livello percettivo che lo inducano ad esplorare ma non lo blocchino per uno sovraccarico di stimoli da cui deve difendersi.

Purtroppo la frenesia della nostra vita moderna è piuttosto controproducente allo sviluppo sensoriale. Troppi stimoli visivi e uditivi (un vero bombardamento di immagini e rumori) fanno sì che i nostri sensi si chiudano. La nostra paura dei pericoli e dello sporco ci induce inoltre spesso ad impedire ai bambini di sperimentare l'ambiente a livello sensoriale. Recenti ricerche sottolineano che l'ambiente asettico e la mania per l'igiene indeboliscono il sistema immunitario e sono la causa di molte forme di allergia. Il sistema immunitario si organizza attraverso le esperienze, e le malattie si sviluppano più facilmente quando il sistema immunitario non può confrontarsi con batteri e virus.

Il gioco ci aiuta a crescere ed ad appropriarci di tutte quelle competenze sociali necessarie per instaurare rapporti sani con gli altri. Nel gioco impariamo a rischiare, a difenderci, a negoziare, a sperimentare e a vivere in pieno fantasia e curiosità. Una ricerca americana alla Yale University ha dimostrato che i bambini che giocano molto al gioco simbolico mostrano più facoltà di leadership a scuola, si comportano in modo più cooperativo e meno com-

1

petitivo o intimidatorio verso gli altri.⁹

Giocare liberamente alla lotta, a rotolarsi per terra, ad acciapparsi, a rincorrersi sono attività necessarie per sviluppare un senso di corporeità, equilibrio e la capacità di concentrarsi. Inoltre crea la coscienza del dove siamo nello spazio in relazione con gli altri. I bambini ai quali viene negato di giocare ad alto livello di contatto fisico spesso sono impacciati e hanno poca consapevolezza dello spazio intorno a sé. Hanno difficoltà ad essere presenti sia in relazione con gli altri sia in situazioni di apprendimento perché manca loro la percezione della propria corporeità.

Bambini abbandonati all'isolamento che non hanno potuto toccare, muoversi e giocare, sviluppano anomalie cerebrali associate alla violenza, all'allucinazione e alla schizofrenia. Il loro cervello è dal 20 al 50% più piccolo del normale. Ciò si attribuisce al fatto che l'isolamento inibisce lo sviluppo di grandi aree del cervello: il sistema sensoriale del tronco cerebrale che controlla il movimento e l'equilibrio, l'area responsabile per il tocco e l'area affettiva legata direttamente al tocco e al movimento.¹⁰

Nel gioco possiamo sviluppare empatia, autostima, altruismo e compassione, competenze sociali che ci aiutano a relazionarci meglio con gli altri ed essere facilitati nell'apprendimento scolastico.

9 D. G. Singer, J. Singer, *The House of Make-Believe, Children's Play and the developing imagination*, Harvard University, Cambridge, USA, 1992.

10 C. Hannaford, Ph.D, *Awakening the Child Heart. Handbook for Global Parenting*, Jamilla Nur, Hawaii, 2002.

Capitolo 1.4: Competere o cooperare? A che giochi giochiamo?

di Sigrid Loos, ludopedagogista¹¹

1

Nella sua crescita il bambino passa dalla fase esplorativa delle cose alla fase del “tu”, riconosce che ci sono altre entità con le quali si può interagire. E tenendo conto dell’egocentrismo inerente a questa età, quando il bambino X incontra il bambino Y è già un incontro predisposto al conflitto, perché probabilmente Y avrà qualcosa che X vorrebbe avere o vice versa. È l’origine dei conflitti dice René Girard¹²: “...l’imitazione del desiderio dell’altro: nel momento in cui qualcuno fa un gesto per appropriarsi di un oggetto, questo provoca in chi lo guarda lo stesso desiderio dell’oggetto.” A questo punto le vie sono due: o litigare per l’oggetto o trovare una mediazione per gestire questo interesse in comune (il giocattolo). René Girard lo chiama una ritualizzazione della violenza per evitare quella vera, quella distruttiva. All’inizio è più un giocare uno accanto all’altro che diventa poi un giocare insieme (o uno contro l’altro). Se l’altro viene riconosciuto non solo come rivale nella competizione per il giocattolo, ma come compagno con cui si può interagire, fare qualcosa insieme, comincia a crearsi la percezione dal “tu” al “noi”.

Nel passaggio al “noi” i giochi di gruppo diventano interessanti, quindi un “facciamo qualcosa tutti insieme, ci aiutiamo a vicenda”. Nella fase del “noi” il bambino impara a gestire i due modelli: “**Noi e Loro**” (cooperazione) e “**o Noi o Loro**” (competizione). Quando gli altri vengono percepiti come avversari, nemici ecc. entriamo nell’ottica della competizione dove chi vince alla fine ha ragione perché è il più forte. E di conseguenza avremo tanti esclusi ed emarginati. Il “noi” inteso come l’insieme del gruppo nella sua

¹¹ Fonte: S.Loos, K. Metref, Quando la testa ritrova il corpo. Giochi ed attività per la scuola dell’infanzia, EGA, Torino, 2003.

¹² R. Girard, Des choses cachées depuis la fondation du monde, Grasset, Parigi, 1978

1

diversità non preclude che il bambino non possa scegliersi di volta in volta i suoi compagni. Il giocare rispettandosi pur imparando a negoziare, rende anche più difficile il vedere l'altro come avversario. A livello di apprendimento il giocare in maniera cooperativa permette di sviluppare competenze sociali come la solidarietà, l'aiuto reciproco, il sostegno, l'empatia. Insieme agli altri possiamo raggiungere obiettivi più complessi di quelli che potremmo raggiungere da soli, soprattutto se siamo sotto pressione. Il gioco diventa così anche campo di apprendimento sociale e non solo attività per l'integrazione degli schemi corporei o di manipolazione di materiale. Aiuta così a sviluppare competenze sociali importanti per la sopravvivenza in una società che tende sempre più all'individualismo e all'isolamento.

Per quanto è stato detto prima, non è del tutto indifferente se un gioco viene giocato in modo cooperativo o competitivo, sia che si tratti di creazioni, manipolazioni o giochi di movimento o giochi di gruppo. Quando giochiamo e diamo più importanza al processo anziché al risultato ci possiamo più facilmente mettere in gioco anche a livello socio-affettivo. Ma nel momento in cui cominciamo a paragonare X con Y, che non sono paragonabili perché si tratta di due entità diverse, ognuno ha la sua individualità e le sue competenze sviluppate in modo diverso, entriamo in ottica competitiva. Quindi o X o Y vince, e di conseguenza l'altro deve reggere la sconfitta a livello emotivo. Se il gioco, come già detto, dovrebbe essere inteso come momento di esplorazione, sperimentazione, divertimento, ed Y ha solo una gamba, allora va da sé che sarà escluso o ostacolato in tanti giochi che si basano sul movimento e sul risultato finale. Di conseguenza Y ha poca scelta. O si ritira dal gioco perché nessuno vuole sempre stare dalla parte dei vinti, o sviluppa delle strategie di inganno per vincere anche lui almeno ogni tanto. Oppure diventa aggressivo. Questo spiega perché a livello scolastico troviamo tanti bambini aggressivi ed inclini a litigare. Come educatori riconosciamo difficilmente che queste conflittualità ed aggressività sono già implicite nel tipo di giochi o nei modelli educativi che proponiamo. Quando cominciamo a paragonare due entità che non sono paragonabili (diversi tipi di intelligenza per esempio) diciamo già che uno sarà il più bravo e l'altro evidentemente il più imbranato. Da

un lato è possibile che l'autostima del più bravo si rinforzi, ma il più debole sicuramente deve incassare le frustrazioni dovute alle sconfitte e avrà meno possibilità di costruirsi una buona autostima. Siccome il suo modello è il più forte o più bravo, ma non riesce a raggiungerlo, deve compensare con altri modelli con comportamenti aggressivi e disadattati. Perciò è importante che a livello educativo ci poniamo la domanda: **a che giochi giochiamo?**

Le maestre che sperimentano i giochi che si basano sul mutuo rispetto, sulla cooperazione in modo continuativo nei loro programmi, verificano anche un cambiamento nel clima di gruppo che si riflette anche in altre attività. Il livello di conflittualità ed aggressività si abbassa e i bambini mostrano comportamenti più cooperativi anche in altre situazioni della vita quotidiana. Terry Orlick¹³, docente di Psicologia dello Sport all'Università di Ottawa, negli anni ottanta ha svolto una ricerca di durata di diciotto settimane sull'influenza dei giochi cooperativi e il comportamento nelle scuole materne di Ottawa. Il progetto ha coinvolto quattro classi della stessa scuola di cui due seguivano un programma di giochi cooperativi mentre gli altri facevano il programma normale. Nella prima fase (otto settimane) i bambini giocavano due volte alla settimana per trenta minuti circa con una docente universitaria, e nella seconda fase (dieci settimane) le maestre proseguivano con il monte ore raddoppiato le attività di giochi cooperativi. Il progetto era accompagnato da un gruppo di studenti, osservatori esterni che avevano il compito di valutare i comportamenti sociali. Le conclusioni al termine del progetto erano eclatanti: i gruppi che hanno seguito il programma delle attività cooperative hanno mostrato anche nella vita quotidiana una maggiore cooperazione, dall'accoglienza dei nuovi arrivati, al mettere a posto, al condividere giocattoli ecc. La litigiosità nei gruppi di controllo era molto più elevata. Gli insegnanti di questa scuola hanno deciso di applicare per tutte le classi uno stile cooperativo, visti i risultati.

Se è vero che una volta i bambini imparavano in modo naturale le regole sociali ed i giochi venivano tramandati dai più grandi ai più piccoli, oggi que-

13 T. Orlick, *Winning through Cooperation*, Akropolis Books, Washington, 1984.

1

ste condizioni non esistono più o solo di rado, allora non si può pretendere che i bambini imparino a giocare insieme se nessuno gliel'ha mai insegnato. È come se a tre anni dovessero già leggere e scrivere ma nessuno si è mai preoccupato di insegnarglielo.

Tornando al nostro esempio dell'Y: avendo solo una gamba, dovrebbe aver uguale diritto di aver piacere nel movimento, ma questo diritto gli viene negato nel momento in cui noi come educatori poniamo tutto in una chiave competitiva (l'espressione verbale "vediamo chi è il più bravo" o "chi ha vinto?" induce già alla competizione). Lo stesso vale per la creatività, supponendo che Y abbia anche solo un braccio (metaforicamente parlando). Se nell'età evolutiva, che corrisponde alla fase dell'esplorazione e della scoperta, vengono stabiliti precocemente i canoni del bello e del brutto (che per il bambino corrispondono all'essere amato o no), rischiamo di scoraggiare lo sviluppo del potenziale creativo che sta in ogni individuo. Se il bambino impara fin da piccolo che quello che fa non va bene, alla fine non si impegna più. E ha ragione. Perché dovrebbe esplorare e sperimentare se i risultati non sono apprezzati dall'adulto?

Attraverso il gioco il bambino non impara solo a rapportarsi con gli altri ma soprattutto affina le sue competenze corporee, percettive e creative. Nel movimento (correre, arrampicarsi, strisciare, gattonare, prendere e lanciare) integra i suoi riflessi, impara ad orientarsi nello spazio, ad affinare la propriocezione (la reazione dei muscoli agli stimoli esterni). Il movimento gli permette di sviluppare la motricità grossa e fine necessaria per l'apprendimento scolastico.

Attraverso la percezione sensoriale si appropria di tutte quelle informazioni necessarie a costruirsi la conoscenza dell'ambiente circostante.

Attraverso la manipolazione (tagliare, incollare, montare, smontare, impastare, costruire, deformare...) egli acquisisce l'abilità manuale e la coordinazione occhio-mano e mente-mano necessaria per trasformare i progetti in realtà concrete, dando così alla sua fantasia una legittimità necessaria al suo sviluppo costante.

Capitolo 1.5: Educare all'ambiente attraverso la percezione sensoriale

di Sigrid Loos, ludopedagoga¹⁴

1

L'importanza della percezione sensoriale per lo sviluppo psicofisico

La nostra memoria assorbe attraverso l'udito il 20%, attraverso la vista il 50%, attraverso la comunicazione verbale il 70% e attraverso il fare il 90% delle informazioni. Attraverso il fare abbiamo la più alta possibilità di memorizzare ciò che apprendiamo. Nel giocare, nel partecipare e nel mostrare memorizziamo l'esperienza e l'appreso. Quando lo svolgimento di un'azione è immagazzinato nella nostra memoria possiamo giocare più disinvolti senza dover pensare al prossimo passo da fare. Perciò i giochi e lo svolgimento di essi divertono di più quando l'azione è conosciuta e chiara per tutti.

Quando tutti i sensi sono ben coordinati e unificati in un gioco d'insiemi, l'uomo è ricettivo e pronto ad imparare. Le conseguenze di una percezione disturbata possono essere un comportamento disadattato, di irrequietezza, uno sviluppo del linguaggio ritardato o mal sviluppato e disturbi di concentrazione.

Persone con disturbi percettivi possono essere appariscenti con un atteggiamento impertinente, senza distacco ed aggressivo. I sentimenti non vengono espressi o vengono espressi male. Ciò dipende da una mancanza di stimoli sensoriali e di conseguenza i sentimenti mal interpretati trovano sfogo in aggressioni, paure e insicurezza. Persone con disturbi percettivi possono accettare male il contatto fisico. Hanno paura del contatto, per esempio provano disgusto o si rifiutano di toccare le cose umide o scivolose. La percezione delle persone con handicap psicofisico è spesso mal sviluppata o addirittura

¹⁴ Fonte: S. Loos, L. Dell'Aquila, Naturalmente giocando, EGA, Torino, 1993; S. Loos, U. Hoinkis, Handicap? Anche noi giochiamo!, EGA, Torino, 2001.

disturbata. La causa può essere una mancanza di ossigeno durante la nascita o una relazione disturbata tra madre e figlio già nella fase prenatale (per es. la madre rifiuta il bambino nel grembo), oppure una trascuratezza dei sensi. La percezione è strettamente collegata con la memoria che favorisce la capacità di apprendimento.

1

Il tatto

Attraverso la percezione corporea si sviluppano altre funzioni come la comunicazione, la motricità fine, la coordinazione occhio-mano. Attraverso il contatto fisico si stabilisce l'equilibrio psichico e si trasmette sicurezza. Toccare e tastare sviluppa la sensibilità soprattutto nella bocca, nelle mani, dita e pelle. Il semplice tocco aumenta la produzione di un determinato ormone nel cervello - il fattore della crescita dei nervi - che attiva il sistema nervoso e in particolare lo sviluppo delle reti neurali. La mancanza di contatto diminuisce le reazioni mentali e motorie. La pelle è un sistema di allarme per il corpo. La pelle protegge il corpo da calore, freddo dolore ecc.

Nella nostra società il toccare è anche tabù. Si raccomanda già ai bambini piccoli: "non toccare!" Tuttavia se vediamo un pulcino e ci immaginiamo che è morbido e caldo, vogliamo toccarlo. Non possiamo vedere se una cosa è calda o soffice. Toccare è molto importante per la vista. Vediamo quindi con le mani. Le mani e la bocca hanno più recettori che le altre parti del corpo. Ogni volta, quando il tocco viene combinato con gli altri sensi, una parte più ampia del cervello viene attivata e si creano più reti neurali. In questo modo si libera una parte maggiore del potenziale di apprendimento. L'apprendimento viene stimolato attraverso il tocco. Quando vogliamo ancorare nuovi processi di apprendimento è bene farlo con un leggero tocco sulle spalle o sul braccio della persona in apprendimento.

La vista

Come già detto tutti i sensi devono collaborare per garantire una percezione globale. Nonostante ciò la vista viene considerata come il senso più importante della percezione. Solo il 10% del vedere però avviene attraverso

l'occhio. Il restante 90% avviene nel cervello in associazione con il tatto e i recettori muscolari. Quando il neonato tocca tutto intorno a sé, impara tutto sulle strutture, le forme e i colori. Mette le cose in bocca per "sentirle". Un'immagine visuale completa si crea solo all'età di otto mesi. Molte persone "normali" hanno disturbi di percezione visiva. Guardano in modo distratto o non osservano bene. Per una persona con handicap psicofisico è ancora più difficile vedere bene, perché percepisce il suo ambiente in modo meno differenziato a causa dei disturbi cerebrali.

Persone con difetti visivi e handicap psicofisico hanno difficoltà ad orientarsi nello spazio e di conseguenza si verifica un'insicurezza nel camminare. Queste persone tendono nelle attività ludiche comuni a disturbare o a isolarsi.

L'udito

La nostra società considera l'udito il canale di percezione al secondo posto dopo la vista. L'udito si sviluppa nella dodicesima settimana nel grembo materno. Dal quinto mese il feto reagisce già ai suoni esterni. L'ascolto è preliminare per il parlare. Bambini con disturbi uditivi possono aver grande difficoltà nell'imparare a parlare e a livello scolastico anche con la lettura e la scrittura.

Siamo in continuazione esposti ai rumori perché non possiamo "chiudere" le orecchie come possiamo fare con gli occhi. Assorbiamo tutto senza filtro. Troppi rumori causano disturbi di concentrazione. In grandi spazi chiusi e mal sonorizzati come per esempio nelle aule scolastiche, sale mense e saloni di case di riposo, ci innervosiamo più facilmente quando il livello di rumore è troppo confusionale. Questo fenomeno è ancora più accentuato per le persone con disturbi uditivi degenerativi. Un continuo rumore nella frequenza delle tonalità alte (discoteche) disturba le membrane fini all'interno dell'orecchio. Ciò porta ad un abbassamento dell'udito, che può creare disturbi di equilibrio e un isolamento dell'individuo dal suo ambiente circostante. Quando si rimprovera una persona anziana o con handicap psicofisico e con problemi di udito "cosa ti ho detto, non ascolti mai?" o frasi simili che mirano alla capacità di ascolto si possono creare dei malintesi. Questa persona non si sente capita e accettata e può reagire in modo aggressivo o chiudersi in sé stessa.

L'olfatto e il gusto

1

L'olfatto e il gusto vengono considerati comunemente i canali sensoriali minori. A livello cerebrale sono strettamente collegati con le reazioni istintive. Fin dalla nascita l'olfatto è sviluppato molto bene, un neonato di sei settimane riconosce il seno di sua madre all'olfatto. L'olfatto e il gusto sono strettamente collegati. Con il palato possiamo solo distinguere tre gusti: acido, salato e dolce. Tutte le altre differenziazioni del gusto dipendono dall'olfatto. Quando mangiamo non ci saziamo solo ma il gusto e l'odore ci stimolano e ci procurano il piacere del cibo. L'olfatto da una parte ci trasmette piacere (fiori, profumo, frutta), dall'altra parte ci crea repulsione (rifiuti, gas di scarico, gli escrementi). L'olfatto e il gusto sono anche un sistema di allarme per il nostro corpo. L'incendio si sente attraverso l'odore e innesca così il sistema di allarme. Gli animali sentono il pericolo attraverso gli ormoni della paura - i feromoni - . Anche l'uomo ha questa capacità solo che è più sepolta a causa del sovraccarico di stimoli olfattivi da cui siamo invasi quotidianamente. L'amaro di un cibo fa innescare il sistema di allarme perché potrebbe essere velenoso. Molte piante velenose nella natura hanno un gusto amaro. Ugualmente ci segnala un cibo acido che il frutto potrebbe non essere maturo. Quando questi due sensi sono disturbati o danneggiati l'individuo comincia a dare meno importanza alla qualità e consistenza del cibo fino alla totale negligenza. Questo fatto comporta il rischio che il corpo non riceva più il nutrimento necessario per mantenere un equilibrio psicofisico e ciò può provocare disturbi di percezione e di apprendimento.

Il bambino piccolo è un esploratore innato, che usa tutti i suoi sensi per appropriarsi del mondo. Il tatto, l'olfatto e il gusto, sono strumenti essenziali nel suo processo conoscitivo, e tali sensi "corporei" non diminuirebbero di fatto la loro funzionalità se non fossero "uniformizzati" durante la crescita. Per l'adulto invece l'olfatto e il gusto non sono valorizzati come l'udito e la vista, e vengono usati solo inconsciamente per una prima valutazione delle cose.

Perché usare i giochi nell'educazione ambientale?

Secondo noi educazione ambientale significa prima di tutto e prima di ogni apprendimento nozionistico, rieducare all'uso dei cinque sensi, verso una percezione più ampia e profonda. Se vogliamo cambiare qualcosa nel nostro rapporto con l'ambiente - urbano e naturale – dobbiamo cambiare prima noi stessi, e aprirci ad accogliere soprattutto gli aspetti positivi: la forza delicata di un fiore spuntato tra il cemento, la melodia del canto di un merlo in mezzo al traffico assordante, o meglio ancora il ritmo delle onde del mare, i mille suoni nascosti della foresta.

Percepire la natura significa immedesimarsi con essa, senza accorgersi del passare del tempo, raccolti in noi stessi ma completamente aperti ad ogni sua manifestazione. Abituati come siamo ad urlare ed usare i gomiti per raggiungere i primi posti, in quest'ambito invece ritorniamo umili ed impariamo a concentrarci nel silenzio.

Giocando si impara, si sperimentano le proprie capacità e limiti, si simula la realtà e di conseguenza si riesce a valutare meglio le diverse situazioni della vita. Il gioco rende autonomi e richiede sempre decisioni autonome. Attraverso il gioco si costituisce la propria individualità e fiducia in se stessi, e si diventa più critici.

Il gioco deve essere liberato dall'aspetto produttivo. La competitività del tipo "vince chi" non ha spazio in un discorso di educazione ambientale che focalizza la sensibilizzazione e mira al cambiamento di atteggiamenti.

La competizione difficilmente può aiutare a risvegliare ed affinare i sensi: quando siamo presi dal dover vincere non possiamo concentrarci sulla percezione dei sensi; dalla sconfitta deriva un senso di frustrazione ed esclusione e, con l'accumulo di sconfitte, perdiamo anche la voglia di continuare a giocare".

Il nostro intento è di liberare il gioco dalla nicchia ristretta dei bambini. Siamo convinte, dopo le esperienze di tanti stages con adulti, che un apprendimento profondo mirato al cambiamento passa innanzitutto attraverso canali emotivi e percettivi oltre che cognitivi. Forse l'adulto, ancor più del

bambino, ha bisogno di prendere consapevolezza dell'ambiente circostante, dimenticando la razionalità e lasciando spazio ai sensi. Si tratta di un apprendimento integrale, che mira al coinvolgimento dell'intera persona e che non si limita al semplice messaggio trasmesso dalle parole.

1

L'apprendimento come stimolo

L'educazione dovrebbe orientarsi non soltanto ai valori puramente intellettuali. La chance di un cambiamento sta nel liberare il gioco dai suoi valori disprezzati nel passato, e riconoscerne l'utilità nell'apprendimento integrale. Attualmente nell'apprendimento esiste una scissione tra cultura intellettuale e cultura emotiva. Tutto ciò che è emotivo come la gioia, la rabbia, la noia e il piacere, viene lasciato fuori dalla porta scolastica e formativa. L'apprendimento è "un saper fare" ma non arriva poi a "un saper essere", cosa che significherebbe l'integrazione di tutti i lati della persona, e quindi dei suoi fattori emotivi, legati a quelli sensoriali.

Le più recenti ricerche in merito hanno dimostrato che la cultura emotiva è determinante perché è la molla che fa scattare il meccanismo per l'apprendimento di qualsiasi cosa. Una cosa studiata con passione ed interesse rimane impressa per tutta la vita, mentre quello che viene imparato a memoria sparisce nel nulla dopo poco tempo.

Spesso nei nostri corsi di formazione con insegnanti ci sentiamo dire che manca il tempo e non c'è abbastanza spazio nella programmazione per far giocare i ragazzi o per inserire esperienze diverse. Questo vale specialmente per la Scuola Media e le Superiori.

In questo caso l'errore di fondo sta nel pensare che una persona possa imparare ed abbia il cervello libero in qualsiasi momento, e che sia sempre interamente disponibile ad assorbire informazioni cognitive, indipendentemente dal suo stato emotivo. Sappiamo invece, ad esempio, quanto sia difficile anche solo leggere il giornale, se la nostra mente è occupata da preoccupazioni. Quella che viene normalmente considerata una distrazione irrilevante, su cui si passa sopra come se non esistesse, viene individuata, ad un attento esame,

come il maggior impedimento nel processo di apprendimento nozionistico.

E allora come uscire da questa trappola che non ci fa considerare i fattori emotivi, che comunque ostacolano l'apprendimento?

Il primo rimedio potrebbe essere di lasciar spazio alla fuoriuscita e alla verbalizzazione dei fattori emotivi, cosa che, anche se può sembrare rubare tempo al programma, alla fine invece costituisce un risparmio di tempo e, specialmente, di energia. Il secondo rimedio è invece, secondo noi, creare una programmazione che, fin dall'inizio, tenga conto della cultura emotiva degli allievi (bambini e adulti).

Anche materie apparentemente così noiose come matematica o scienze, possono essere esposte in maniera da catturare l'attenzione di tutti. La visualizzazione, anche quella corporea, può essere un valido aiuto. Il significato di catena alimentare può essere fatto studiare ai ragazzi leggendo il libro di scienze da pag. a pag. - e il contenuto sarà probabilmente dimenticato dopo l'interrogazione - oppure può essere espresso e sperimentato attraverso la drammatizzazione. In questo caso i ragazzi che l'avranno vissuto con divertimento e piacere non si scorderanno più dei concetti acquisiti.

Il punto di partenza di questo percorso di apprendimento integrale è lo stimolo dell'entusiasmo, creando un clima di gruppo che permetta tranquillamente di esprimersi e familiarizzare con gli altri e l'ambiente circostante.

Si passa poi ad una seconda fase, di concentrazione, di raccoglimento e di calma, che permette di entrare in contatto con le proprie emozioni.

A questo segue la fase dell'esperienza diretta e dell'esplorazione, in cui ognuno, con attenta curiosità, indaga l'ambiente circostante. Soltanto dopo questi passaggi è possibile arrivare a far partecipare anche gli altri alle proprie esperienze, attraverso un momento più razionale, che permetta anche conclusioni successive alle osservazioni effettuate e lo sviluppo delle strategie possibili per un cambiamento positivo.

Tutto questo presuppone un atteggiamento di equivalenza da parte dell'animatore nei confronti dei partecipanti: non si tratta di uguaglianza, perché il vissuto di ciascuno è differente, e non per questo migliore o peggio-

re, ma piuttosto è equivalente.

Ruolo dell'animatore è quindi quello di facilitare, agevolando l'attuazione delle esperienze e delle attività proposte, a cui lui stesso partecipa attivamente, divenendo così parte integrale del gruppo.

Ne risulta un mutuo apprendimento, da parte di tutti i partecipanti alle attività, animatore compreso.

1

Capitolo 1.6: Ritualizzare la violenza

di Hervé Ott, animatore

1

Il gioco senza competizione può ancora chiamarsi gioco? Esistono dei giochi che possono classificarsi come “non violenti”?

Visto che sono espressione della vita, i giochi sono anche espressione della violenza: mostrano come gli uomini in tutti i continenti ritualizzano la violenza per meglio dominarla. È quindi importante capire il funzionamento dei giochi in riferimento all'analisi di Roger Caillois e confrontare questa con l'ipotesi di René Girard sul funzionamento della violenza. Perché la sfida sta nel sapere se è possibile categorizzare i giochi in “violenti” o “non violenti”.

Per chi vuole avere una visione globale sui giochi, la lettura del libro di R.Caillois *I giochi e gli uomini, la maschera e la vertigine*¹⁵ è indispensabile. È uno studio sintetico sulle differenti forme di gioco che le culture hanno potuto inventare.

Caillois propone “una divisione dei giochi in quattro categorie principali secondo quanto nei giochi considerati predomina il ruolo della competizione, della fortuna, del simulacro o della vertigine”¹⁶.

15 R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano, 2000.

16 In ciascuna di queste quattro categorie Caillois distingue una progressione tra due poli antagonisti: da un lato il “divertimento, la turbolenza, l'improvvisazione libera e l'esaurimento incosciente in cui si manifesta una fantasia incontrollata” e dall'altra parte “un bisogno crescente di sottomettere questa fantasia incontrollata a delle convenzioni arbitrarie ed imperative e a un disegno ostacolante per rendere più difficile arrivare al risultato desiderato”.

I giochi di fortuna sono l'opposto dei giochi di competizione

Nel caso dei giochi di competizione (calcio, biglie, scacchi) lo scopo è dimostrare la propria superiorità. Questo tipo di giochi, che si incontrano anche nel mondo degli animali, non consiste tuttavia nel causare dei gravi danni al rivale.

Per quanto riguarda i giochi di fortuna (roulette e lotterie) si tratta più di vincere sul destino che sull'avversario. In questo senso i giochi di fortuna sono l'opposto dei giochi di competizione. Il giocatore qui è passivo: al contrario che nei giochi di competizione, la fortuna toglie importanza al lavoro, alla pazienza, all'abilità, alle qualità e alle responsabilità individuali.

Alcuni giochi combinano questi due elementi: la fortuna nella distribuzione (carte e domino) e la competizione nel momento del gioco. *“La fortuna non ha la funzione di far vincere i più intelligenti ma al contrario di abolire le superiorità naturali o le acquisizioni individuali (...)”*

I giochi di fortuna, contrariamente agli altri, sono tipicamente umani. Gli animali non li conoscono. È per questo, dice Caillois, che i bambini che sono ancora vicini agli animali danno meno importanza ai giochi di fortuna.

Competizione e fortuna *“obbediscono alla stessa legge: la creazione artificiale tra i giocatori delle condizioni di equità o uguaglianza pura che la realtà nega agli uomini”* e tentano dunque di fare del mondo qualcosa che in realtà non è.

Si può anche cambiare il mondo facendosene un altro da sé stessi. Questo è il caso della categoria dei simulacri. Caillois classifica così tutti i giochi infantili di imitazione dei ruoli degli adulti, ma vi ingloba anche tutti i giochi di maschera e di travestimento e anche, per intenderci, il teatro. Il piacere di questi giochi viene dal fatto “di essere un altro o di farsi passare per un altro”. Maschera e competizione si combinano bene quando gli spettatori sostengono tale o tal'altra squadra di calcio. Se la competizione è sul territorio, la maschera è degli spettatori che si identificano con gli eroi. Si può così assistere a una competizione all'interno delle squadre dei sostenitori. I giochi di ma-

schera sono un'invenzione incessante, "la regola del gioco è unica: consiste, per l'attore, nell'affascinare lo spettatore e nell'evitare che una falsa condotta possa far sì che lo spettatore rifiuti l'illusione".

Un'ultima tipologia di gioco unisce quelli che rispondono all'inseguimento della vertigine (es. l'altalena, il toboggan), che consistono "in un tentativo di distruggere per un istante la stabilità della percezione e di affliggere alla coscienza una specie di panico voluttuoso." Questo piacere non è privilegio dell'uomo. Caillois cita più specie animali che lo fanno (cani che corrono fino all'esaurimento, per esempio). In questa categoria si trovano tutti i tipi di gioco, adeguati ai gusti del giorno, del potente mercato dell'industria (es. montagne russe, corse in macchina o più recentemente il salto con la corda elastica).

Caillois ritiene inoltre che competizione e fortuna da una parte e maschera e vertigine dall'altra vadano insieme e corrispondano anche a delle età culturali differenti: maschera e vertigine dominavano nelle società antiche, competizione e fortuna nell'epoca moderna.

All'origine della violenza c'è l'imitazione del desiderio dell'altro

È interessante come le categorie di Caillois abbiano una corrispondenza nel mondo animale almeno per tre di esse: competizione, maschera e vertigine. Ma come interpretare l'assenza della categoria fortuna? Senza dubbio è qui che si radica la specificità dell'uomo: chi dice fortuna dice destino, dice sistemi religiosi per scongiurarlo. E questo precisamente laddove questa formulazione delle tesi di Caillois diventa interessante per noi.

René Girard non ha mancato di osservare che in effetti queste quattro categorie di gioco corrispondono ai quattro grandi momenti dei riti sacrificali. Ma Girard nel *Des choses cachées depuis la foundation du monde*¹⁷ classifica le quattro categorie di Caillois in un diverso ordine: prima i giochi di imi-

¹⁷ R. Girard, *Des choses cachées depuis la foundation du monde*, Grasset, Parigi, 1978.

tazione, di mimo (simulacro); dopo i giochi di competizione o di lotta, poi i giochi di vertigine e infine i giochi di fortuna.

1 Girard ci dice che all'origine della violenza c'è l'imitazione (la *immessi*) del desiderio dell'altro: nel momento in cui qualcuno fa un gesto d'appropriazione di un oggetto questo provoca in chi guarda lo stesso desiderio dell'oggetto. Velocemente si instaura la competizione per l'oggetto. Non è la moltitudine di oggetti che permetterà di deviare il conflitto, infatti si vedono spesso i bambini battersi per un solo e uno stesso oggetto tirato fuori da una moltitudine di altri. Ben presto questa competizione per l'oggetto diventa conflitto tra le persone: si perde l'oggetto del conflitto e le persone si contrappongono l'una all'altra: si comincia con gli insulti che mirano alla persona e si può arrivare fino ai pugni o addirittura alla morte, nel caso degli adulti. Questa morte non è voluta. È stata il risultato di una spirale incontrollata, di una vertigine in cui sono stati presi i due protagonisti senza volerlo. Si trovano dunque qui imitazione, competizione e vertigine. E la fortuna? La fortuna gioca un ruolo importante quando il fenomeno descritto avviene in un gruppo e questo processo finisce nella scelta di un capro espiatorio, pensato per portare l'errore della crisi attraversata dal gruppo. Una volta si tirava a sorte per conoscere il colpevole, e questo viene ancora cantato ai bambini quando si intona "c'era una volta un piccolo naviglio..."

Da questo schema, che può sembrare semplicistico, ma che nella realtà assume delle forme estremamente complesse, Girard deriva una teoria generale sul sacro e sul rito la cui funzione essenziale sarebbe di rigiocare delle situazioni fondatrici di crisi sacrificali per scongiurarne gli effetti devastanti. Per illustrare questo nell'ambito del gioco citiamo il carnevale, il quale non è né più né meno che un rito durante il quale si autorizza il popolo a trasgredire a certe regole imperative e a prendere in giro le autorità, per un breve lasso di tempo, per permettere al popolo di sfogarsi. Dopo, tutto rientra nell'"ordine". È un modo come un altro per evitare le rivoluzioni, anche se qui o là nella Storia il carnevale si è trasformato in vera rivoluzione. Ciò che noi chiamiamo fortuna o azzardo non è nient'altro, in questa visione delle cose, che l'intervento degli dèi, intervento incomprensibile agli occhi degli

umani ma assolutamente veritiero: solo la divinità può vedere il vero colpevole mentre tutto il mondo è accecato dalla crisi che attraversa. E a crisi terminata - attraverso l'espulsione violenta della vittima - tutto ritorna all'ordine, tutti si riconciliano. Questo è il ruolo del capro espiatorio: caricarsi di tutte le violenze degli altri per permettergli falsamente di riconciliarsi.

Il gioco è un rito che canalizza l'aggressività

E se, ci dice Girard, i giochi in fondo non fossero altro che l'espressione profana dei riti religiosi, essi stessi iniezione di una violenza minore, per scongiurare la grande violenza, quella che potrebbe distruggere l'umanità per errore degli uomini?

Le quattro grandi categorie di giochi definite da Caillois simbolizzano i quattro grandi momenti delle crisi sacrificali o dei riti umani. Così sarebbe fondata l'origine violenta dei giochi. Questo ci conferma certe opinioni, secondo le quali i giochi riproducono troppi schemi di violenza per essere innocenti, o bisogna pretendere che il gioco, che comporta una delle quattro grandi categorie, abbia necessariamente delle connotazioni violente? Il gioco non consiste precisamente nel giocare la violenza senza realizzarla? Probabilmente bisogna porsi la domanda in altri termini: da dove viene il nostro bisogno di giocare se non da quello di canalizzare la nostra combattività naturale¹⁸ per evitare che essa si trasformi in distruttività? È la ritualizzazione dell'aggressione che genera la comunicazione, dice Denise Van Caneghem¹⁹. È quando la combattività è separata dai suoi inibitori naturali²⁰, che la ritualizzazione della comunicazione diventa impossibile e si trasforma in distruttività, ci ricorda Jacques Sémelin²¹. Il gioco è dunque uno di questi riti che

18 Combattività o "aggressività benigna", per riprendere l'espressione di Erich Fromm in *La passione de détruire: anatomie de la destructivité humaine*, Parigi, Laffont, 1975, quella che garantisce la sopravvivenza della specie a differenza dell'"aggressività maligna" che può distruggere la specie e che è specifica dell'uomo.

19 Vedi D. Van Caneghem, *Les violences banales*, in *Alternatives non-violentes*, nr. 38, Parigi, 1980.

20 Gli istinti sono così potenti negli animali che interdicono ogni violenza all'interno della specie, questo ruolo di interdizione della violenza è giocato per l'uomo dal sacro "tu non ucciderai".

21 J. Sémelin, *Pour sortir de la violence*, Editions Ouvrières, Lione, 1983.

canalizza l'aggressività in vista di una comunicazione. E come il rito, il gioco non è più la violenza stessa, ma permette di utilizzare certe risorse per meglio rompere gli effetti distruttivi.

Non tutti i giochi associano tutti gli stessi elementi. Alcuni fanno appello a una o all'altra categoria definita da Caillois. Dovrebbe essere dunque possibile fare una griglia di lettura dei giochi.

1

NONVIOLENZA	VIOLENZA
Seduzione per le idee	Seduzione per le persone
Umorismo	Ironia
Trasparenza	Menzogna
Negoziazione	Dominazione
Cooperazione	Ognuno per sé
Resistenza	Strategia
Piacere	Guadagno
Senza pericolo	Pericolo
Libera scelta	Conformismo
Abilità	Fortuna
Responsabilità individuale	Aggressione esteriore
Ruolo attivo	Ruolo passivo

Diversi criteri di violenza possono essere associati ad ogni categoria di gioco.

- **Giochi di imitazione:** la loro forza consiste, per l'attore, nel non rompere l'illusione dell'imitazione. Tutto si basa sulla seduzione. Questa seduzione può posarsi sulla persona (fenomeno di culto della personalità) o sulle idee (sfide ideologiche). Si può anche distinguere se è l'umorismo o l'ironia che serve a sedurre: il clown conquista la simpatia del pubblico perché prende in giro se stesso e il pubblico si identifica con la sua sfortuna. Il comico si serve dell'ironia per far ridere sul conto dell'altro, e questo è l'inizio della violenza.

- **Giochi di competizione:** ogni possibilità di ricorso alla menzogna, al bluff, rinvia a dei meccanismi di violenza: si cerca di infrangere la regola valida per tutti. Nella stessa maniera, c'è differenza se la competizione si gioca intorno alla dominazione o intorno alla negoziazione, intorno all'ognuno per sé o alla collaborazione. Si può cercare di coordinarsi per uscirne... a meno che questo non vada verso un "tutti contro uno". La regola del gioco rende superpotente fin dall'inizio questo elemento, basta pensare alla banca di *Monopoli*. Infine è importante notare che il ricorso ad una qualunque strategia (ovvero ogni metodo di calcolo che miri alla dominazione dell'altro) preme sullo spirito di resistenza (attitudine che permette di non farsi dominare senza dominare l'altro). Non dimentichiamo nemmeno un aspetto decisivo: il gioco ci porta un profitto o no (giocare per soldi)?
- Nei **giochi di vertigine**, oltre al pericolo che presentano nella vita di chi li pratica, denuncerei essenzialmente i meccanismi di conformismo (opposto alla libera scelta) come criteri decisivi: più forte è l'effetto della spirale (droga) meno il "giocatore" è libero.
- Infine, nel quadro dei **giochi di fortuna**, è importante definire l'importanza che gioca la sorte: più è grande, meno il giocatore è responsabile. È interessante constatare che si possono mettere in conto alla fortuna degli avvenimenti che sono coerenti con l'ideologia del gioco (è il caso delle carte "imprevisti" che si prendono quando si arriva in una certa casella di un gioco come *Monopoli*).

Il carattere ludico di un gioco proviene dall'equilibrio tra criteri violenti e non violenti

Se dovessi classificare i criteri precedentemente individuati per ordine di importanza citerei in primo luogo ruolo attivo/ruolo passivo, poi dominazione/negoziazione, piacere/guadagno, libera scelta/conformismo.

È possibile prendere un gioco qualsiasi e analizzarlo secondo questi criteri per verificare se sia "più o meno nonviolento".

Ci si renderà conto ben presto che i giochi tradizionali si trovano in una

situazione di equilibrio. Anche il gioco degli scacchi, gioco di dominazione e strategia in cui ognuno gioca per sé, di fortuna (per la scelta del colore) e di eccellenza, possiede anche elementi di trasparenza, di libera scelta, di abilità, di responsabilità, di ruolo attivo, ed è senza pericolo.

Questo equilibrio tra criteri opposti è ciò che determina il carattere ludico di un gioco; non dimentichiamo che se il gioco serve a ritualizzare la violenza²² serve in effetti a giocare con essa e a farsi gioco della violenza.

Significa che i giochi fanno in ogni caso appello alla violenza. Cosa bisogna pensare allora dei giochi cooperativi, ad esempio? I giochi cooperativi vogliono combattere l'idea e il comportamento di competizione, ma questo è solo uno dei quattro aspetti della violenza nel gioco. D'altronde non sono sicuro che la competizione sia completamente assente in questi giochi: essa è solo spostata. Invece di collocarsi tra i giocatori, essa è collocata tra i giocatori e un elemento aggressivo (il fuoco, le piogge acide²³...).²⁴ In più la fortuna (il ricorso ai dadi) e l'imitazione (ricorso ai ruoli della nostra società come i pompieri, gli ecologisti ecc.) non sono assenti in questi giochi. Per inventare dei giochi "non violenti" bisognerebbe dunque trovare le regole che non fanno appello né alla competizione, né alla vertigine, né all'imitazione. Ma si potrebbe ancora parlare di gioco? Non si rischia di inventare dei compiti? Mi sembra necessario insistere su un punto: se la qualità del gioco è determinata dall'equilibrio che si trova tra i differenti criteri di violenza e non violenza, allora bisogna giocare con molti giochi differenti perché questa varietà di equilibri è la migliore garanzia di apertura di spirito.

22 Sarebbe utile studiare nella ritualizzazione l'importanza del rapporto tra rituale e realtà che esso rappresenta. Questo al fine di poter misurare l'impatto dei nuovi giochi di guerra (molto realistici) sulla qualità del gioco: resta nella fase di immaginario o diventa una fase di allenamento alla guerra?

23 L'autore si riferisce ai giochi in scatola: "Le piogge acide" e "I pompieri" di Herder Spiele, distribuiti in Italia da Mastro Geppetto Giocattoli, Torino. (N.d.T.).

24 Questi elementi aggressivi hanno un significato particolare: per volontà pedagogica sono scelti per sensibilizzare ai danni causati da noi o da altri. Quindi sono solo delle mediazioni tra gli uomini. Si ritorna così a una competizione tra gli uomini attraverso i danni ecologici interposti, ma è anche vero che si può confondere competizione tra gli uomini e tra uomini ed elementi naturali.

Capitolo 1.7: Lo sviluppo del gioco

di Karlheinz Bittl, direttore della sede tedesca
dell'”Istituto Europeo Conflitto Cultura Comunicazione”.

Traduzione: Sigrid Loos

1

Passi importanti per l'utilizzo dei giochi

Per l'utilizzo dei giochi ed esercizi mi avvalgo di due dinamiche: “io-tu-noi!” e “dalla distanza alla vicinanza voluta”. Mi sembrano particolarmente adatti perché corrispondono alla ricorrenza abituale di percezione.

Io-tu-noi

Questa strategia implica inizialmente esercizi e giochi in cui si può percepire sé stessi senza necessariamente entrare in contatto con qualcun altro. Per esempio la percezione dello spazio: muoversi assumendo varie figure (quella di un vecchio, di un bambino piccolo, con andatura veloce, lenta), scuotersi, praticare esercizi di yoga, di stretching, di shiatsu. In un secondo momento si passa ad esercizi di coppia: fare esercizi per l'equilibrio, dondolarsi, tirare la fune. I giochi con il gruppo infine aprono la visione alla globalità e incoraggiano a sfogarsi con tutti e a lasciarsi andare. Esempi di giochi di gruppo: “tocca a tutti”, “liberare sotto il ponte”, “virus”, “gatto e topo e formaggio”.

Dalla distanza alla vicinanza voluta

Questa strategia tiene conto dello sviluppo del gruppo. Proporre all'inizio un gioco come “i nodi” o “il sentiero nella giungla” susciterebbe delle resistenze inutili. Soprattutto in un contesto interculturale, l'aspetto della distanza assume un significato particolare. La distanza e la vicinanza sono infatti sensazioni impregnate specificamente in ogni cultura e richiedono sensibilità per non pretendere troppo dalle persone, all'inizio. Ciò non significa che si debba rinunciare ai giochi. L'importante è avvicinarsi lentamente alla vicinanza voluta.

Attenzione: giochi ed esercizi di riscaldamento hanno un contenuto che non deve essere né interpretato né giudicato. Se il formatore cerca di spingere i partecipanti ad una discussione sull'esercizio svolto, si perde la libertà del gioco. Nella dinamica di gruppo richiedere giudizi senza un contratto preliminare con i partecipanti è un abuso.

1

L'utilizzo di giochi di fiducia e di rilassamento

I giochi di fiducia permettono ai partecipanti di sentirsi "portati" dal gruppo e di godersi il gioco. Il gruppo come unità di base per un'azione nonviolenta ha bisogno di cura. Nel training esistono una serie di esercizi che aprono lo sguardo sul gruppo e lo fanno percepire nella sua globalità. Ci sono anche esercizi che permettono di sentire la fiducia nell'altro, intesa come un godimento del condividere delle cose belle con altri, e non secondo il motto "facci vedere quanta fiducia hai in noi". Giochi ed esercizi aiutano a far crescere il gruppo, i giochi di fiducia lo stabilizzano. Vorrei sottolineare che in base alla mia esperienza i giochi di fiducia non hanno niente a che vedere con le prove di coraggio. Anche la riflessione sui motivi di un eventuale rifiuto necessitano un contratto esplicito preliminare. Una riflessione o elaborazione è adatta là dove il gruppo vuole esplicitamente lavorare sulle difficoltà della sua dinamica interna ed ha "ordinato" il training. Le osservazioni o domande di valutazione sono mirati ad una tale situazione.

Sviluppo del gioco

Come si creano gli esercizi per le varie unità di lavoro?

Mi chiedono in tanti seminari da dove proviene un determinato gioco che abbiamo appena giocato. Spesso posso solo rispondere: da un'intuizione. Ma non basta. Se ci penso mi vengono in mente delle strategie su come posso trasformare un gioco in un esercizio. Dentro di me ammetto il bambino giocoso. Questo bambino ha la libertà di giocare con le idee di fondo del seminario e svilupparle. È come se avessi dei mattoni in mano con i quali voglio giocare. Spesso gioco con le parole o con il loro senso nascosto. Cerco di capire che cosa mi vogliono dire. Vivo in modo simile un primo incontro con colleghi di

un training. Assorbiamo il tema e ci giochiamo..

Per esempio: voglio fare un'unità sul tema "Che cos'è l'aggressione?"

Per prima cosa ho bisogno di chiarirmi le idee sulla parola. Non ha senso giudicare subito la parola e poi costruirci intorno degli esercizi moralistici. Cosa mi dice la parole "aggressione"? Dietro ad essa vedo due persone che hanno un contatto intenso. Potrebbe trattarsi di violenza o di un primo incontro. Quindi ho un'immagine dell'aggressione e una dinamica.

Che cosa faccio con questa immagine? Come si articola questa immagine nel movimento tra due persone? Si incontrano, si cacciano, si buttano a terra a vicenda, si incontrano su un sentiero o su una trave. L'incontro può succedere con oggetti, per esempio si toccano con dei bastoni o si picchiano.

Posso far disegnare un incontro su carta o usare la creta. Posso usare la musica o la parola. Può trattarsi di una danza in cui ognuno traccia i suoi limiti. Se accetto l'idea che tutti i giochi ritualizzano, in un modo o nell'altro, la violenza o l'aggressione, posso partire dalla differenziazione: casualità, concorrenza, maschera, vertigine, che mi danno indicazioni su altri giochi che posso utilizzare come esercizio. Alla fine ho un ampio catalogo di idee da utilizzare.

Il passo successivo è l'adattamento al lavoro di training che voglio fare. In quale contesto si situa l'esercizio? All'inizio di un lavoro di training? Come voglio procedere? Quali contenuti voglio elaborare dal tema?

Poi do uno sguardo ai partecipanti. Si conoscono? Quale livello processuale raggiungo con questo esercizio? Come voglio elaborarlo in seguito? I partecipanti sono abituati ad esercizi e giochi?

Quando sono davanti al gruppo mi decido definitivamente. Devo sentire il gruppo per fare la scelta giusta. Si tratta della tensione tra me e i partecipanti. Come posso misurarla? Come posso esprimere l'intuizione? Spesso si tratta di un processo parallelo. Scelgo ciò che sento a livello relazionale.

Per spiegarmi meglio scelgo un altro tema: il mio rapporto con la natura.

Natura: cielo,terra, terreno, piante, persone, campi...

Come vivo questo rapporto: i miei piedi toccano il terreno. Sto in una stanza, mi sdraio per terra. Mi proteggo con le scarpe dal rapporto diretto. Porto la natura coltivata in casa...

In relazione al seminario: utilizzo questo esercizio all'inizio e voglio in seguito elaborare le nostre paure della natura. Con l'esercizio voglio anche stimolare la creazione del gruppo.

Il luogo del seminario: una casa di ospitalità con molto terreno selvaggio intorno. I partecipanti reagiscono in modo aperto ad esercizi inusuali.

L'esercizio: faccio una collezione di coperte e di legnetti e dico ai partecipanti: "sono spiacente ma dobbiamo abbandonare la nostra sala. Vi chiedo di costruire insieme un luogo dove possiamo continuare il nostro seminario. Ho già preparato alcune cose, e in fondo ci sono altri materiali..."

Dopo aver creato un luogo in cui abbiamo addomesticato la natura (un tetto contro il sole, una protezione contro il vento, copertura del suolo...) si passa all'elaborazione. Come riflette questa costruzione il nostro rapporto con la natura?

Mi ricordo di un seminario quando abbiamo concordato tra noi conduttori di fare questo esercizio senza conoscere però i partecipanti. Quando ho visto i partecipanti ho abbandonato l'esercizio e ho costruito intuitivamente un percorso con vari materiali. I partecipanti dovevano percorrerlo a piedi nudi, con le scarpe e alla fine ad occhi chiusi su una bici per poi lavorare sulla necessità di protezione e il prezzo del proteggerci.

L'apprendimento orientato all'esperienza può essere standardizzato. Si può scegliere una serie di esercizi da applicare indipendentemente dai partecipanti. Posso solo incoraggiare a tenere conto di quanto segue: gli esercizi sono anche dei viaggi in un mondo educativo. È chiaro che ci si sente più a proprio agio su un terreno conosciuto, ma poi diventa noioso.

Capitolo 1.8: Spunti per una pedagogia del gioco

1

Il gioco

- Il gioco è fenomeno universale, presente in ogni epoca, a tutte le latitudini, dotato di una sua grammatica interna.
- Gioco e animazione sono concetti per lo più banalizzati dalla mentalità comune che li considera parentesi gradevoli, ma intellettualmente povere, fra le cose importanti della vita.
- I giochi si evolvono – muoiono, nascono, si rafforzano – in connessione con i valori emergenti di un'epoca; da un lato trasmettono un sistema culturale di rapporti (tra maschi e femmine, tra gruppi sociali...) favorendone la conservazione, dall'altro introducono elementi innovativi.
- Il mondo ludico infantile viene sempre più addomesticato e deviato verso forme simboliche da una società che fa riferimento soprattutto a codici simbolici e penalizza culturalmente i giochi motori, tendendo in tal modo a operare un adombramento della corporeità nella sua accezione di globalità. Il piacere senso-motorio del gioco invece dà origine a un'immagine positiva di sé, un senso di vita pervasivo, profondamente gratificante.
- Il gioco non è solo un'esperienza, ma, come dice Baetson, è *un modo di fare* le cose e una cornice (*frame*) dentro cui leggiamo gli eventi.
- Poiché noi siamo tutte le età della nostra vita, come dice Stern, crescendo ognuno di noi continua anche a essere il/la bambino/a che fu, l'adolescente che era: il gioco pertanto rimette in contatto con quelle parti bambine di ciascuno, serene, arrabbiate, affrante, nella necessità, come educatori, di avere consapevolezza di queste emozioni, affinché non siano scaricate sui bambini.
- Il gioco è ammesso nella scuola spesso come indoramento della pillola amara dell'apprendimento. Noi ipotizziamo invece che esso di per sé, per

il piacere del gioco, abbia un valore formativo e che si possano progettare itinerari educativi fondati sul *desiderio come fattore di sviluppo*. Occorre nelle scuole prevedere quote di attività nelle quali la motivazione a fare sia il piacere del fare e non il piacere di avere un giudizio positivo.

- L'insegnante che si fa animatore e attiva atelier di gioco instaura una relazione educativa fondata sul riconoscimento di competenze autonome dei suoi allievi ed è consapevole di attivare un reciproco coinvolgimento emotivo di cui sa tenere conto: gioca *con* i bambini e non *da* bambino/a.

Tratto da P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*, Guerrini, Milano, 2002, p. 18.

Diritti naturali dei bambini e delle bambine

di Gianfranco Zavalloni

1. Il diritto all'ozio :

a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti

2. Il diritto a sporcarsi :

a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti

3. Il diritto agli odori :

a percepire il gusto degli odori, a riconoscere i profumi offerti dalla natura

4. Il diritto al dialogo :

ad ascoltare e poter prendere la parola, ad interloquire e dialogare

5. Il diritto all'uso delle mani :

a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco

6. Il diritto ad un buon inizio :

a mangiare cibi sani fin dalla nascita, a bere acqua pulita e respirare aria pura

7. Il diritto alla strada :

a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade

8. Il diritto al selvaggio :

a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere canneti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi

9. Il diritto al silenzio :

ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua

10. Il diritto alle sfumature :

a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle

1

***Il decalogo del gioco: le richieste dell'I.P.A.
(International Playground Association)***

1. I bambini hanno bisogno di spazio per giocare

Lo spazio per giocare non deve essere solo quello ristretto dei campo giochi: ci deve essere spazio nel quartiere, in tutta la città. I bambini hanno doppiamente diritto allo spazio giochi. Un esempio ci viene dalla richiesta di aprire i cortili scolastici e gli impianti sportivi per il gioco libero. E il gioco dovrebbe veramente essere permesso in ogni luogo dove non sia vietato per motivi plausibili (pericolo).

2. Ridurre e rallentare il traffico

Nel prossimo futuro bisognerà adottare nuovi criteri e risistemare gli spazi per altro già ristretti soprattutto in città: meno traffico, più spazi gioco aperti in tutti gli spazi pubblici. Per esempio i bambini hanno bisogno di più piste ciclabili e sicure.

3. I bambini hanno bisogno di tempo per giocare

Per i bambini il gioco libero è parte decisiva per uno sviluppo positivo: e per esso ci deve essere tempo, ogni giorno. E perciò non ancora più scuola, compiti, impegni e corsi nel tempo libero. Anche per i bambini il tempo libero deve essere veramente tale, si deve poterne disporre, per esempio per giocare.

4. I bambini hanno bisogno di materiali per giocare

Non sempre è necessario comprare, magari a caro prezzo: spesso il miglior materiale per giocare è quello che agli adulti, concreti e amanti dell'ordine, non serve più, ciò che giace e verrebbe riordinato o buttato via. Spesso sono proprio queste le cose che stimolano la fantasia e la creatività dei bambini, che fanno inventare nuovi giochi, che fanno nascere idee e fare esperimenti. Dunque: comprare meno cose, lasciare che i bambini usino anche le cianfrusaglie, non buttare subito tutto nella spazzatura.

5. I bambini hanno bisogno di compagni di gioco

Di compagni di gioco si ha sempre bisogno ed essi possono essere adulti, genitori, animatori così come e soprattutto altri bambini della stessa età, ma anche più giovani o più vecchi. È questo che permette di divertirsi e di imparare giocando particolari abilità o regole del vivere in società. In città sono necessari luoghi e situazioni dove si possano trovare in ogni momento compagni di gioco, molto semplicemente: un metodo per offrire soluzioni alla solitudine e all'isolamento in casa di molti bambini. A ciò contribuiscono in special modo le occasioni di gioco pubbliche, le occasioni in cui il "pubblico" sono i bambini.

6. Niente contro televisione e media, ma: c'è bisogno di sufficienti e attraenti alternative

Il vero problema di oggi non sono i media, non è il consumo di televisione e video da parte dei bambini, bensì l'ambiente che li circonda, pericoloso o noioso, in ogni caso ostile al gioco. E qui deve intervenire la mano pubblica con la progettazione, l'offerta, l'animazione del gioco.

7. La promozione del gioco è anche una questione ambientale

Innanzitutto va detto che la premessa fondamentale per il gioco in città è che aria, acqua, terra e cibo siano sani, che la natura sia conoscibile e sperimentabile per così dire con tutti i sensi, con tutto il corpo. E ancora: dal punto di vista pedagogico il gioco è la forma più preziosa, perché attiva, creativa e autonoma, attraverso la quale i bambini imparano, si confrontano con il mondo, con la società e la materia.

8. “Giocare in città” è cosa che interessa la politica per bambini, famiglia, istruzione, cultura e ambiente contemporaneamente

Qui non è un solo settore della politica o dell'amministrazione ad essere responsabile: il gioco è una questione che interessa trasversalmente tutti i settori della pubblica amministrazione. Per questo sono necessarie nuove procedure per la politica e l'amministrazione, nuove leggi e nuove forme di promozione.

9. Lo spazio gioco città: tutta la città deve essere campo per giochi

Dovrebbe essere permesso e possibile giocare dappertutto, dove non sia, per buoni motivi, troppo pericoloso o problematico, e non il contrario. Il nuovo trend del 2000 è: dal singolo campo giochi alla città giocabile, fino ad ottenere un ambiente amico dell'uomo nel suo insieme. Sono molte le singole e diverse iniziative e i provvedimenti che possono contribuirvi. Rimane però decisiva una svolta nel modo di pensare, una nuova coscienza negli adulti che ne sono responsabili sul particolare significato del rapporto fra gioco e ambiente.

10. Giocare fa bene a tutti: mette insieme persone, culture e generazioni diverse

Non tutti vogliono e sanno giocare allo stesso modo, ragazze e ragazzi, uomini grandi e piccoli. Minoranze, nazionalità diverse, giovani e anziani insieme, handicappati, tutti vanno coinvolti attivamente e in forme differenziate, con offerte e aiuti specifici in quello che però rimane un unico caleidoscopico panorama del gioco, una città giocabile. E proprio la varietà è una delle caratteristiche precipue del giocare in città. Ed è ciò che la mano pubblica deve promuovere, un compito specifico per città e quartieri.



Capitolo 1.9: Mamma esco a giocare 3-5 anni: crescere giocando

di Susanna D'Amore, educatrice del Servizio Giovani e Territorio

1

“Spettano alle bambine e ai bambini, in quanto persone, i diritti inalienabili - sanciti anche dalla nostra Costituzione e da dichiarazioni e convenzioni internazionali - alla vita, alla salute, all’educazione, all’istruzione ed al rispetto dell’identità individuale, etnica, linguistica, religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita intesa come grande finalità educativa del tempo presente.”²⁵

Il Decreto Ministeriale del 1991 “I Programmi della scuola Materna”, nel momento in cui sancisce che il bambino deve godere dei diritti inalienabili di cui alla Dichiarazione dei diritti del fanciullo (oltre che dalla Carta Costituente), ne delinea altresì il suo dover essere considerato secondo una visione integrale ed armonica.²⁶ Il bambino che si ha di fronte e che viene accolto in quello ed altri contesti educativi è infatti un soggetto attivo, pensante, responsabile, che fin dalla nascita costruisce, gioca e comunica. L’insieme di tutte le sue dimensioni costituisce l’oggetto primario su cui si concentra l’attenzione di chi con lui si relaziona in termini educativi.

Il programma “Mamma esco a giocare”, appoggiandosi a tale linea pedagogica in un’ottica di lavoro sinergico tra le istituzioni che presiedono la formazione di questa particolare fascia d’età, fa della centralità del bambino portatore di bisogni, di identità e di dinamiche affettive ed emozionali, gli elementi cardine della propria azione.

Il bambino viene accolto nelle nostre attività con una propria storia (affettiva, relazionale e sociale) e con un complesso bagaglio di competenze e atteggiamenti.

²⁵ Convenzione ONU sui diritti del fanciullo, New York, 20 novembre 1989.

²⁶ D.M. 3 giugno 1991, Gazzetta Ufficiale 15-6-1991 n.139, “Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali”

1

Infatti egli ha imparato a muoversi e parlare in autonomia, ha sperimentato le prime relazioni familiari e i diversi linguaggi con cui si sta al mondo. Il bambino possiede una propria personalità in continua evoluzione secondo determinati stadi di sviluppo che costituiscono i confini di ogni attività educativa, tanto in sede di progettazione, quanto nel lavoro quotidiano.

Le conquiste ottenute sul piano cognitivo, relazionale e sociale dal bambino in età prescolare gli permettono di sentirsi maggiormente capace di gestire il proprio e altrui mondo con una dose crescente di autonomia.

Questo insieme di competenze interroga un servizio come il nostro circa la rigidità, strutturazione e scansione della sua programmazione. Ciò che appare come necessario in questo senso è l'adattamento e la flessibilità dell'azione educativa alle reali possibilità del bambino nel rispetto della persona e delle sue caratteristiche.

Sin dalla prima azione di programmazione operiamo riconoscendo il bambino come persona e garantendogli spazi di dialogo, di espressione e di valorizzazione.

Essendo una persona "in crescita", egli pensa, agisce ed è capace di interagire e relazionarsi con il gruppo dei pari, gli adulti, l'ambiente e i suoi stimoli e con la società in cui vive per costruire e modificare la propria realtà.²⁷

Affinché si realizzi uno sviluppo integrale e armonico dei bambini tra i 3 e i 5 anni, è necessaria da parte di un servizio come "Mamma esco a giocare" l'acquisizione di lineamenti di metodo (tecniche, metodologie) e di specifiche finalità. Al fine di costituire una continuità con il presidio educativo che maggiormente sottende alla formazione del bambino, il nostro servizio assume come proprie una gran parte delle finalità educative, dei campi di esperienza e degli aspetti organizzativi propri della Scuola dell'Infanzia. Le finalità, in particolare, forniscono l'inquadramento teorico del processo educativo: sviluppo dell'identità, dell'autonomia, delle competenze e della cittadinanza.²⁸

27 Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia, www.miuur.it

28 Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2007.

Per sviluppo dell'identità si intende il rafforzamento dell'identità personale del bambino non solo sotto il profilo corporeo, ma anche psicodinamico. Il bambino viene accompagnato nell'acquisizione e rafforzamento di atteggiamenti di sicurezza, fiducia nelle proprie capacità e stima di sé, per poter affrontare le nuove esperienze nell'ambiente sociale allargato.

Rientra nella conquista dell'autonomia la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome in contesti relazionali diversi. Il bambino si apre alla scoperta del diverso e del nuovo, oltre che all'interiorizzazione di valori quali la libertà, la solidarietà, il rispetto di sé e degli altri.

Sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso il confronto, l'esplorazione, l'osservazione. Il bambino viene stimolato, nei percorsi definiti nel nostro servizio, alla descrizione della propria esperienza e alla sua traduzione nella quotidianità, alla rievocazione di momenti importanti (attraverso il racconto e la rappresentazione) e alla riflessione attraverso la proposizione di domande.

In ultimo lo sviluppo della cittadinanza, che in "Mamma esco a giocare" significa la scoperta degli altri e dei loro bisogni, attraverso anche la gestione dei conflitti esistenti per mezzo di regole condivise nella comunità. Queste ultime vengono definite attraverso il dialogo e i processi relazionali. Il bambino viene per questo stimolato a porre attenzione anche al punto di vista dell'altro e dell'altra.

Nel periodo compreso tra i 3 e i 5 anni la vita sociale del bambino si allarga in modo progressivo sia all'interno che all'esterno della famiglia. Quando entra a far parte di contesti educativi esterni alla cerchia familiare egli deve imparare a dialogare con le altre persone e imparare l'insieme delle regole a cui attenersi.

Non a caso Erikson ha collocato nel periodo che va dai 2 ai 5 anni due importanti compiti evolutivi del bambino: l'acquisizione del senso dell'autonomia (attraverso cui il bambino esercita quel controllo sul proprio corpo e dei propri movimenti rispettando le convenzioni) ed il senso dell'iniziativa (inteso come la qualità dell'intraprendere, del pianificare alcune azioni per

raggiungere uno scopo). Tali attività sono dirette, per Erikson, verso il mondo degli oggetti ma anche delle persone.²⁹

Addentrandosi nella realtà operativa e lasciando da parte i concetti teorici, possiamo considerare i lineamenti di metodo generali e gli aspetti organizzativi che contraddistinguono il nostro servizio (per i bambini tra i 3 e i 5 anni).

Il setting di “Mamma esco a giocare” è infatti un contesto di relazione nel quale vengono portate, filtrate e valorizzate le sollecitazioni che i bambini sperimentano nella loro quotidianità.

I bambini vengono accolti in un clima di confronto, dialogo e aiuto reciproco al fine di promuovere una pedagogia attiva e delle relazioni che si traduce empiricamente nella capacità degli animatori di dare a ciascun bambino il giusto spazio e il necessario ascolto.

I bambini vengono accolti in modo personalizzato facendosi carico delle loro emozioni nei delicati momenti del distacco, dell’ambientamento e della costruzione di relazioni con il gruppo dei pari. Riconoscere, sostenere e valorizzare ciascun bambino significa promuovere quella formazione integrale della personalità dei bambini dai 3 ai 5 anni di età nella prospettiva di formare soggetti responsabili, sicuri e partecipi.

A tal fine risulta indispensabile spendere alcune parole su alcuni connotati metodologici.³⁰

In primis la valorizzazione del gioco, che durante l’età prescolare costituisce una risorsa privilegiata di apprendimento e relazione. Il gioco è considerato la più naturale e produttiva occasione di sviluppo e di apprendimento perché permette al bambino di realizzare le sue potenzialità, integrarsi nella vita di gruppo, dominare e conoscere le parti del corpo e le sue funzioni e orientarsi nello spazio e nel tempo.

Il gioco è immaginazione e relazione; è funzione vitale, come la respirazione, centrata sul principio del piacere.

29 L. Mecacci, *Storia della psicologia del Novecento*, Laterza, Roma-Bari, 1992.

30 *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2007.

Se il gioco nello sviluppo del bambino ha inizialmente un carattere maggiormente solitario, con il prosieguo dell'esperienza acquista un valore "di gruppo". Molti giochi vengono svolti prima in modo parallelo per poi giungere ad una dimensione collettiva che coinvolge una vera forma di partecipazione sociale.³¹ A quell'età il gioco permette inoltre di esprimere in modo socialmente accettato e divertente l'aggressività, intesa nella sua dimensione ludica (estremamente importante sia dal punto di vista fisico, sia perché insegna a modulare le azioni in base al contesto in cui si è).

Quando il gioco è dichiaratamente verbale, simbolico o drammatizzato, come in quello di finzione, i bambini eseguono routine complesse e costruiscono veri e propri scenari all'interno dei quali conducono esperienze di accettazione, rifiuto ed isolamento.

Nel periodo ludico il bambino attribuisce usi e significati differenti agli oggetti (li "ricrea"), gioca ruoli sociali di persone da lui conosciute e ne sviluppa le attività connesse: il papà, la mamma, il maestro, il dottore sono ruoli e identità giocate anche per comprendere ed elaborare storie e conflitti immaginari.

Nel gioco, dunque, la realtà si sottomette ai desideri e ai bisogni del soggetto. Nel corso dello sviluppo i giochi corporei diventano via via più complessi e si perfezionano: vengono sperimentati giochi di distruzione (costruzioni, incastri), di presenza e assenza (attraverso la dinamica del comparire-scompare), e ancora di persecuzione legati ad ansie e fantasie primitive, di onnipotenza e identificazione con l'Io ideale.³²

Dunque l'attività ludica risulta essere la situazione ideale e naturale per assolvere la conoscenza di sé stessi e del mondo.

La seconda dimensione metodologica è l'apprendimento, su cui è utile fare una premessa. I bambini frequentano il servizio "Mamma esco a giocare" per un tempo relativamente breve nel corso dell'anno, e quindi nel considerare

³¹ A. Bondioli, *Gioco e educazione*, Angeli, Milano, 2002.

³² D.M. 3 giugno 1991, *Gazzetta Ufficiale* 15-6-1991 n.139, "Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali"

1

questa metodologia si deve tener conto che ci si troverà di fronte ad un apprendimento di tipo “superficiale”, dato che non vi è il tempo (ne la titolarità) di entrare nei processi profondi di comprensione della realtà. In questo senso vengono privilegiate l’esplorazione, le intuizioni quotidiane, il rapporto con i bambini, la natura, il territorio, l’arte, che permettono all’animatore di guidare il bambino verso una presa di conoscenza di tipo empirico.

La terza dimensione è rappresentata dalla vita di relazione. È indubbio che la qualità delle relazioni tra adulti e bambini inseriti in una comunità che condivide numerose ore al giorno insieme, favorisca un clima sociale positivo e disteso. Se da un lato è prioritario porre una costante attenzione ai segnali e ai bisogni di protezione, sicurezza e accudimento, d’altro canto è indispensabile sviluppare forme interattive e flessibili di comunicazione con i più piccoli tenendo presente che la dimensione affettiva è una componente essenziale dei processi di crescita.³³

Pur ammettendo inoltre che la relazione educativa è centrata sulla verbalizzazione, non devono essere trascurati i linguaggi non verbali, largamente presenti nel bambino di questa fascia d’età. Le sue diverse azioni sono cariche di valenze comunicative: dalla ricerca dell’adulto all’avvicinamento fisico dei compagni, dall’approccio con i materiali di gioco all’esplorazione dello spazio. L’animatore adatta dunque le proprie modalità di porsi a livello gestuale, varia il tono di voce in relazione alle situazioni, i rinforzi verbali e/o non verbali e i canali comunicativi.

Infine la dimensione della documentazione, intesa come processo in grado di produrre memoria e tracce che rendano visibile il percorso di formazione svolto. Ciò che viene realizzato e vissuto nelle giornate di lavoro comune, assume pieno significato per bambini, famiglie e animatori nella misura in cui può essere rievocato, ricostruito e socializzato. Utilizzando strumenti di tipo grafico, verbale e documentativo è importante realizzare un’attenta e continuativa documentazione in grado di offrire a bambini e famiglie l’opportunità di vedere, toccare ed entrare in relazione con i risultati della giornata dei

33 Orientamenti programmatici per la scuola dell’infanzia, www.miur.it

propri piccoli, rendendoli in questo modo, partecipi.

Ulteriori dimensioni del lavoro educativo di “Mamma esco a giocare” sono gli aspetti organizzativi: in particolare la strutturazione degli spazi, la scansione dei tempi e la dimensione routinaria.

Di fondamentale importanza è lo spazio in cui il bambino conduce le esperienze educative proposte; per questo, durante la giornata di attività egli può vivere e percorrere tutti gli spazi presenti nella sede: dall’atrio alle aule per le attività più tranquille, dai servizi igienici al salone per le attività di movimento, dal refettorio allo spazio esterno. Il luogo viene caricato di connotazioni soggettive e personali attraverso l’individuazione di precisi punti di riferimento rappresentati da oggetti, persone e situazioni che danno al bambino un senso di continuità e di coerenza; per tale motivo è bene non lasciare alla casualità la cura degli spazi e degli arredi, predisponendoli per assicurare il bambino e rendere lieta la sua giornata. Strutturare uno spazio accogliente, caldo e curato che “parli” ai bambini del loro valore, del gioco, di intimità e incontro con l’altro rappresenta pertanto una nostra precisa scelta educativa.³⁴

I bambini sperimentano durante le attività di “Mamma esco a giocare” uno scorrere della giornata come avviene a scuola durante l’anno. Un tempo che non è loro sconosciuto e lontano e che si caratterizza attraverso attività di routine, essenziali per aiutarli a fissare sequenze temporali ben precise. I ritmi e le regole stabiliti possono diventare punti di riferimento nella ricostruzione della cosiddetta “memoria giornaliera”, che consente al bambino di poter ricordare e raccontare ai genitori a fine giornata ciò che hanno fatto. Un modo per il bambino di poter sviluppare in piena tranquillità la propria autonomia e le proprie abilità.

La routine, inoltre, aumenta la prevedibilità dei fenomeni, creando un contesto di attese che, se adeguatamente soddisfatte, danno al bambino un senso di sicurezza; inoltre esse non rappresentano solamente una strada per

34 F. Cambi, D. Sarsini, C. Di Bari, *Il mondo dell’infanzia: dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura*, Apogeo, Milano, 2012.

imparare delle regole su come svolgere determinate azioni o compiti, ma possono essere un contesto all'interno del quale avvengono esperienze cognitive, sociali ed emotive.³⁵

La giornata tipo di “Mamma esco a giocare”, per i bambini di questa fascia d'età, viene scandita in modo strutturato, attraverso sequenze di attività dirette ad uno scopo. Esse servono a rendere ordinata la vita del gruppo nel momento in cui si svolgono compiti collettivi. Al tempo stesso le attività di routine hanno un implicito scopo educativo: quello di coinvolgere i bambini all'interno di compiti che contengono impliciti significati di tipo “culturale”. Ad esempio la pulizia, il riordino o il servizio durante i pasti costituiscono piccoli compiti che i bambini svolgono a turno o tutti insieme. Nonostante la cura nella struttura della vita sociale dei bambini all'interno di compiti routinari, è indispensabile che gli operatori tengano conto del fatto che i bambini possono non adeguarvisi passivamente. Al contrario possono essi stessi creare una cultura dei coetanei con routine “sotterranee”.³⁶ I bambini di quell'età sono infatti capaci di conoscere le regole e le loro violazioni, di condurre negoziazioni e raggiungere piccoli accordi con i propri coetanei e gli adulti.

Perciò nella programmazione del servizio di Estate ragazzi va attribuito uno specifico spazio alla strutturazione di questo tipo di attività.

È altresì importante concentrarsi sull'aspetto della scansione dei tempi che, per quanto riguarda la fascia d'età 3-5 anni, richiede molta attenzione.

Il ritmo della giornate deve infatti essere determinato in modo da salvaguardare il benessere psico-fisico individuale tenendo conto sia della percezione del tempo sia delle sue componenti emotive. Vanno pertanto evitate scansioni rigide dei tempi, preferendo una distribuzione più ampia dei momenti educativi nell'arco della giornata e realizzando un sereno alternarsi di proposte educative. I bambini hanno infatti davanti a loro un tempo disteso nel quale è possibile giocare, esplorare ed ascoltare lasciando da parte la fretta, la velocità, la programmazione serrata del mondo degli adulti.

³⁵ L. Aprile, *Linguaggio lessicale e conoscenza sociale del bambino*, Giuffrè, Milano, 1993.

³⁶ G. Pinto, *Il suono, il segno, il significato*, Carocci, Roma, 2003.

In sede di programmazione viene inoltre posto l'accento su alcune grandi dimensioni considerate fondamentali nel lavoro con la fascia 3-5 anni.³⁷

La dimensione socioaffettiva-morale, che è considerata il mezzo e il fine per uno sviluppo armonico e integrale del bambino. L'educazione affettiva e sociale non rappresenta un settore specifico contraddistinto da attività o esercizi particolari ma consiste nella trama necessaria per lo sviluppo di tutte le altre attività. Porre attenzione a questa sfera significa, in primo luogo, aiutare il bambino a comprendere i bisogni dell'altro, superando la concezione del proprio punto di vista come indiscusso. In secondo luogo la cura di questa dimensione aiuta a sostenere i bambini a vivere in modo equilibrato i propri stati affettivi, invitandoli ad esprimerli e controllarli. Infine contribuisce a definire in termini pratici regole e comportamenti condivisi dal gruppo e, quindi, applicarli.

Per quanto riguarda invece la dimensione psicomotoria, abbiamo già evidenziato di quanto il movimento sia il primo mezzo d'espressione e d'esplorazione dello spazio, degli oggetti e delle persone. L'esperienza corporea ha infatti un ruolo importante nello sviluppo del bambino. È quindi fondamentale considerare nel bambino in movimento, oltre alla fisicità, anche la storia corporeo-sensoriale, in modo da concentrare l'attenzione sulla capacità di ascolto dei suoni, sulla capacità di conoscenza senso-percettiva della realtà e sulla capacità di padronanza del corpo e del movimento globale.

In ultimo vi è da considerare la dimensione espressiva, che con l'aspetto grafico-pittorico, quello plastico-manipolativo e quello ritmico-musicale occupa un posto di grande rilievo nel nostro lavoro educativo.

L'esplorazione, l'interpretazione e la creazione sono atteggiamenti che si manifestano sin da piccolissimi. I bambini, infatti, per esprimere emozioni e pensieri, possono utilizzare linguaggi differenti come la voce, il gesto, la drammatizzazione, la manipolazione, il disegno, ecc.

I bambini dai 3 ai 5 anni soddisfano i loro bisogni esplorativi e conoscitivi

³⁷ Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2007.

1

esercitandosi con materiali diversi (acqua, terra, sabbia), lavorando con le mani, con elementi da costruzione, da soli o in gruppo.³⁸ Viene infatti predisposto un ambiente atto a stimolare la fantasia e la creatività dei più piccoli organizzando i materiali e gli strumenti in modo da essere facilmente accessibili. L'intervento dell'animatore assume una funzione di mediazione fra il bambino e la realtà, pertanto va gestito in modo da lasciare maggiore spazio all'inventiva e all'immaginazione dei piccolissimi.

Discorso a parte merita il ruolo/rapporto tra animatore e i bambini e quello tra animatore e famiglie.

Il lavoro dell'animatore risulta particolarmente importante in quanto si inserisce in una relazione tra adulti e bambini (genitori e figli) e si pone in costante scambio con entrambi. Quando si considera quindi il lavoro di un'equipe di animazione, si deve considerare che esso avviene attraverso una triangolazione che comprende operatore, bambino e famiglia.

La relazione tra animatore e bambino si svolge in parallelo a quella che coinvolge animatore e famiglia. Essa si attua in differenti dimensioni del lavoro che sottendono obiettivi specifici. In primo luogo alla base della relazione educativa (intesa come triangolo tra operatore, bambino e famiglia) vi è la cura e la continuità dei canali di comunicazione, che si concretizza nella costruzione di un rapporto di reciproca fiducia, stima e collaborazione e nella progressiva conoscenza comune dell'ambiente e dei suoi punti di riferimento.³⁹ L'animatore, per questo, deve porsi l'obiettivo di giocare un atteggiamento positivo con entrambe le parti per valorizzare risorse e stati d'animo e, al contempo, porre attenzione ad eventuali difficoltà.

Ulteriore dimensione è quella che coinvolge gli animatori come gruppo di lavoro. L'obiettivo, in tal senso, è duplice: instaurare una proficua collaborazione tra i colleghi ed elaborare una sintonia metodologica. Da un lato dunque è importante che le strategie educative e didattiche siano definite a priori (in sede di programmazione) e che ci sia una consapevolezza delle ri-

³⁸ www.scuolamaterna.net

³⁹ E. Catarsi, *Famiglia e scuola dell'infanzia*, in *Ricerche pedagogiche*, vol. 176-177, n. 12, Parma, 2010, pp.7-12.

sorse, competenze e dei limiti di ciascuno e ciascuna. D'altro canto, dal punto di vista metodologico, è necessaria un'analisi attenta dei presupposti teorici e degli strumenti da utilizzare. A questi si accompagna la strutturazione di tempi di lavoro chiari, strumenti di valutazione condivisi e modalità di gestione ed osservazione delle attività comuni.



Capitolo 1.10: Strumenti per l'animazione con i gruppi di bambini tra i 3 e i 6 anni

di Carla Galetto, insegnante di Scuola Materna

1

Il presente articolo costituisce la sintesi dell'incontro di formazione avvenuto il 16/5/2013 a Torre Pellice. In riferimento a bimbe e bimbi dai 3 ai 6 anni, i temi trattati sono:

6. La gestione del grande gruppo (giochi per ottenere attenzione, giochi per il silenzio);
7. Giochi di gruppo per piccoli gruppi;
8. La routine, l'organizzazione dei tempi (la mattina, il pasto, la nanna, il pomeriggio);
9. La gestione delle regole e delle trasgressioni;
10. L'attenzione alla relazione con i genitori

Premessa

Ho avuto una lunga esperienza di lavoro nelle scuole dell'infanzia, ma non ho mai lavorato in una *estate ragazzi*. Mi sembra però di poter affermare che, pur non essendo una scuola, l'*estate ragazzi* può avere obiettivi e proposte simili all'ambito scolastico:

- Star bene, in relazione con coetanei e adulti, creando all'interno del gruppo un clima sereno
- Fare esperienze che favoriscano ben-essere, relazioni costruttive e apprendimento
- Divertirsi
- Cogliere ogni occasione per stimolare e seguire maggiormente quelle/i in difficoltà

- Far prevalere nel gruppo atteggiamenti positivi di cooperazione, cercando di gestire anche i momenti di competizione; accettare di vivere situazioni di conflitto e cercare insieme possibili soluzioni.

Suggerimenti

1 Programmare bene le attività, non improvvisare! Ma anche elasticità, cioè passare ad altro se ci si accorge che l'attenzione dei bimbi e delle bimbe è esaurita, adattando le proposte alla loro partecipazione attiva.

Come gruppo di adulti che lavoreranno insieme, dedicare tutto il tempo necessario per confrontarsi e cercare di assumere comportamenti e atteggiamenti condivisi, pur nel rispetto delle differenze individuali. Anche qualora si presentassero situazioni difficili da gestire (es. eccessiva aggressività, estraniamento...), affrontare subito insieme il problema.

Porsi in modo "autorevole", ma non autoritario: ascoltarli/e e accogliere le loro proposte.

Predisporre sia l'interno della struttura che accoglie, sia l'esterno.

Il gruppo

In ogni situazione, a prescindere dalle variabili del contesto in cui si costituisce il gruppo, è comunque importante che i bambini e le bambine siano accolti e messi nella condizione di fare, esplorare, scoprire, discutere, argomentare, cioè di **partecipare**.

Accogliere: vuole anche dire trovare modi di accettare le diversità. Ad es. il linguaggio "inclusivo" (cioè l'utilizzare il maschile e il femminile nel nostro parlare) è molto utile, a questo proposito, per rendere esplicita e riconosciuta una differenza importante, quale quella del proprio genere di appartenenza. Ci si sente **felicemente diversi** se ognuno potrà riconoscere, in quello gestito collettivamente, uno spazio per il proprio modo di essere, per le cose che sa di saper fare e dire, per i reperti che ha voglia di portare. Ad es. si può organizzare uno spazio in cui si possono raccogliere i diversi oggetti o materiali portati da casa: le cose portate rimanderanno ad altre cose, le idee sulle

cose ad altre idee...

Il gruppo è strumento sia di **crescita in campo socio-affettivo e relazionale**, sia di **sviluppo cognitivo**. La conoscenza è un processo sociale che vede un'influenza e un intreccio continui tra percorsi individuali personali e percorsi di gruppo (co-costruzione), scoprendo che ognuno ha delle competenze e che, comunque, ognuno porterà il proprio contributo in un contesto in cui il sapere non è mai solo individuale, ma diventa, poco alla volta, collettivo. È molto importante dare spazio al piacere della scoperta fatta in prima persona, ma insieme ad altri coetanei.

È importante favorire la **collaborazione**: il contributo altrui è utile, a volte necessario, per fare qualcosa che, da soli, non si riuscirebbe a fare. La capacità di collaborare non è però innata, ma si impara vivendola. Occorre realizzare nella quotidianità un clima sociale positivo, organizzando forme di aiuto reciproco e favorendo l'iniziativa e la responsabilità del singolo, cercando di combattere pregiudizi e stereotipi (educare alla negoziazione), accettando di vivere situazioni di competizione e di conflitto e cercando insieme possibili soluzioni.

Gruppi e discussione. Importanza del linguaggio

Fin dai 3-4 anni, la maggior parte dei bambini e delle bambine diventa consapevole della funzione del linguaggio per comunicare; possiamo aiutarli ad utilizzarlo anche per ragionare e per partecipare all'attività, dando importanza e spazio al loro linguaggio che racconta, osserva, chiede, riflette...

La discussione può essere un'esperienza molto importante che permette di esplicitare le proprie conoscenze, confrontarle, analizzarle, cambiarle... È indispensabile che ciascuno/a si senta di trovarsi in un clima di attenzione e di ricerca condiviso da adulti e compagni/e, cioè accorgersi che agli altri importa ciò che a noi importa.

I **diversi punti di vista**, le analogie con esperienze passate, le divagazioni, ecc. andranno assunte come valori, rendendo più facile accettare di farsi spiazzare dalle proprie posizioni e, a volte, di abbandonarle rendendosi

disponibili al cambiamento; a volte si scoprono affinità con altri pensieri, altre volte si riprendono le conoscenze che si hanno e si approfondiscono con il gruppo.

È importante ascoltare davvero le risposte dei bambini e delle bambine, perché molte volte si fanno domande e poi si ascoltano solo le risposte che ci interessano.

1

Si tratta di **unire strettamente il fare con il conoscere**, il momento dell'azione ed il momento della riflessione. Il parlare e il fare insieme favoriscono l'aggiustamento tra la rappresentazione mentale del mondo, che si costruisce a poco a poco, e i fatti di realtà. Questo "momento" è molto importante e richiede un "luogo", un "tempo" e necessita di regole, come il parlare a turno, il disporsi in cerchio, l'ascoltarsi...

Il discutere diventa una narrazione corale, le opinioni si intrecciano, si completano, si perfezionano, si arricchiscono di contributi diversi. Non esiste un percorso unico per tutti/e, in cui ciascuno/a acquisisce conoscenza, un gradino per volta, ma si evidenziano **diverse strategie** di apprendimento, **diversi stili cognitivi**. I bambini e le bambine sono diversi/e e "guardano" la realtà in modo diverso. È fondamentale il rispetto dei ritmi, dei tempi e degli interessi propri di ogni bambino/a.

Alla discussione potrà seguire una **ricostruzione collettiva**: cooperare ad un unico prodotto (ad esempio una mappa, un plastico o un modello, cioè ridurre la realtà ad "oggetti" che si possano "guardare e tenere in mano") favorisce la collaborazione, perché coinvolge ciascuno/a a decidere il proprio pezzo da realizzare, molto vincolato dal pezzo degli altri, per non sovrapporsi, non ostacolarsi...

Il ruolo dell'adulto

In questo percorso di costruzione della conoscenza è determinante l'**azione dell'adulto** nel predisporre un contesto favorevole alla creazione di uno "spirito di gruppo". Sarà utile, dunque:

- porre molta **cura** nell'organizzare lo scenario (tempi, spazi...)

- **valorizzare le loro esperienze** nel rispetto del loro vissuto e della loro identità culturale, cogliendo le opportunità che essi propongono, dando spazio all'ascolto e accettando le loro proposte
- **stimolarli alla curiosità, alla ricerca**, al porsi delle domande e al cercare di darsi delle risposte
- cogliere la crescita dei singoli e delle singole osservando le produzioni, le risposte, le teorie elaborate, le strategie adottate e le relazioni interpersonali instaurate
- essere un **buon regista**, un osservatore di quello che accade, pronto ad intervenire nei momenti di difficoltà, funzionando spesso da modello, che "fa" insieme a loro
- non sostituirsi a loro, non anticipare e non giudicare, ma assicurare, stimolare, far ragionare, guidare le attività, senza imporre modelli adulti o soluzioni
- fare le domande giuste: il punto fondamentale è proprio aiutarli/e a **imparare a guardare nei punti giusti**: che cosa guardare? Quando? E, soprattutto, che cosa immaginare? Cosa succede se...? Come può succedere questo...? Che cosa possiamo fare perché succeda...? Non perché, ma come?
- La capacità di dare parola alle conoscenze non si acquisisce se parla l'insegnante, ma se parlano loro, con **tentativi ed errori**
- aiutare bimbe e bimbi nella loro crescita, sapendo che ognuno/a rielaborerà con modi e tempi diversi le idee e le esperienze su cui si è lavorato insieme
- formalizzare punti forti emersi dal gruppo: questo è un modo per valorizzare e confermare i contributi e la partecipazione attiva di ciascuno/a.

La gestione del grande gruppo

È indispensabile creare un contesto che favorisca la comunicazione, ad esempio:

- disponendosi in un grande cerchio in modo da favorire la relazione e lo scambio con l'adulto e tra di loro

1

- usare un tono di voce adeguato
- creare aspettativa
- valorizzare gli interventi di ognuno/a
- porre molta cura nella preparazione dei materiali di supporto alle attività
- proporre esperienze piacevoli e accattivanti
- realizzare prodotti in cui tutti e tutte possano portare il proprio contributo

All'inizio dell'estate ragazzi sarà cosa buona presentarsi a vicenda, dando le informazioni indispensabili (logistiche, orari...). Prima di ogni attività è importante presentarla al gruppo, anche se non in modo dettagliato. I dettagli andranno esposti lungo l'attività stessa.

Predisposizione di materiali vari a loro disposizione, ad es. creando **angoli** di:

- lettura
- giochi sul tappeto
- tavoli per scrivere, disegnare, manipolare...
- casetta (bambole, travestimenti...)
- se c'è la sabbia: secchielli, palette, acqua, contenitori di diverse grandezze...
- carta, pennarelli, matite nere e colorate, forbici (punta arrotondata!), colla, carte colorate, carte trasparenti, stagnola...
- tessuti vari: foulard, stoffe, nastri, tende...
- puzzles
- costruzioni (es. lego, incastri...)
- giochi di "società": memory, dama, Forza 4, carte (es. UNO), dadi e percorsi...
- Alcuni giochi potranno essere utilizzati in un primo momento con la presenza dell'adulto che coordina il gioco; successivamente saranno lasciati a loro disposizione.
- Tanti libri; alcuni di essi potrebbero essere tenuti da parte per la lettura fatta dall'adulto (se storie lunghe, leggerle "a puntate") e successivamente messi a loro disposizione.
- In uno spazio sufficientemente grande per potersi muovere (es. all'aperto oppure in salone):

- Giochi cantati
- Canti mimati
- Giochi motori
- Percorsi (con ostacoli), gimkane...

Esiste un vasto repertorio di tali giochi, che metto volentieri a disposizione per chi lo desidera.

Giochi di gruppo per piccoli gruppi

Prenderei in considerazione sia giochi veri e propri, sia esperienze e attività più adatte ad un gruppo ristretto (8-12).

- **Esperienze scientifiche:** acqua + materiali diversi (colori, terra, sabbia, segatura, farina, zucchero, sale...); acqua + sapone (bolle di sapone); acqua + creta (modellaggio); pongo di diversi colori
- **Semina**
- **Cucina** (es. budino a freddo, latte + cacao, latte + sciroppi vari...)
- **Costruzioni:** utilizzazione di “rifiuti” per costruire, ad es., strumenti musicali, giochi....
- **Giochi matematici:** ad esempio un gioco alla settimana, con costruzione, se possibile, del gioco stesso;
- **Immagini:** sole (luce)-ombra
- **Storie, conte e filastrocche, proverbi...** con costruzione di libri (collettivi e/o individuali)

La routine e l'organizzazione dei tempi

- Aver cura delle relazioni, creando un ambiente favorevole e piacevole, tenendo sempre conto dei diversi aspetti: relazionale, cognitivo e ludico
- Accompagnarli nell'uso dei servizi
- Nella mattinata suddividere il tempo a disposizione, ad esempio dedicandone una parte per lettura di storie, giochi organizzati e gioco libero, attività di gruppo (v. sopra)
- differenziare per età nel pomeriggio (mentre i più piccoli dormono): lettura

a puntate, giochi che richiedono più concentrazione (es. giochi matematici, musica, costruzione di libri inventando o riproducendo storie con materiali diversi, bricolage...)

- Dare importanza all'ordine:
 - nello svolgimento delle attività
 - nell'uso del tempo scuola (organizzazione della giornata)
 - nell'uso degli spazi e dei materiali
 - nella comunicazione in gruppo. Rispettando questo ordine (ma non solo) si dà credibilità a tutti i/le bambini/e e non soltanto a quelli/e che parlano di più e si sanno esprimere meglio.
- Sarebbe bene che ognuno/a avesse un piccolo spazio (es. "alveare" o scatole con il loro nome e simbolo) in cui tenere le proprie produzioni e le proprie cose.

L'attenzione alla relazione con i genitori

Rassicurarli, spiegando che:

I bimbi e le bimbe saranno sempre in presenza di uno o più adulti, anche durante il momento del sonno;

Durante le uscite (eventuali) l'adulto avrà sempre con sé i numeri telefonici dei genitori, il pronto soccorso e controllerà che essi abbiano (nel loro zainetto) l'abbigliamento utile in caso di pioggia o di abbassamento di temperatura;

Saranno "curati" i loro bisogni fisici: aiutati a lavarsi, cambiati nel caso in cui si sporchino (pipì e cacca compresi), aiutati a vestirsi/svestirsi in base al clima; si curerà il momento del pasto...

È indispensabile "ascoltare" i genitori, ponendo attenzione alle loro comunicazioni e rispondendo alle loro domande. Incoraggiando, ovviamente, l'autonomia dei bimbi e delle bimbe in relazione alla loro età.

Capitolo 1.11: Spazio adolescenti: linee guida per il lavoro di aggregazione giovanile

di Susanna D'Amore, educatrice del Servizio Giovani e Territorio

1

Nel documento “Dieci tesi per il lavoro progettuale con gli adolescenti” promosso dalla Direzione Generale dei Servizi Civili del Ministero dell’Interno sono contenute una serie di proposte culturali in ordine al lavoro progettuale con gli adolescenti.

In primo luogo lavorare con gli adolescenti significa tenere conto delle specificità che questo momento di vita rappresenta, ponendo attenzione alle potenzialità e ai problemi che porta con sé, agli entusiasmi e ai facili disinvestimenti che ne caratterizzano il comportamento. Non esiste, tuttavia, una sola modalità di essere adolescente, bensì, a seconda del contesto sociale e familiare o degli eventi che hanno caratterizzato il percorso di sviluppo e di crescita, ci si relaziona con diverse tipologie di adolescenza.

Inoltre, relazionarsi con gli adolescenti significa porre attenzione alla “comunità territoriale” in cui il ragazzo vive e si muove: quella stessa comunità in cui ritrova il gruppo dei pari e il mondo degli adulti. Nell’ottica di un buon lavoro di sinergia è indispensabile tenere presente tutte le agenzie educative di cui il territorio dispone (famiglia, scuola, società sportive, associazioni) nonché tutti quei luoghi di incontro formali e informali particolarmente significativi per i ragazzi.

In terzo luogo, è decisivo privilegiare la “dimensione educativa” degli interventi non solo nella costruzione dei progetti e nell’azione formativa, ma anche nella scelta e ricerca dei partner per la costruzione della rete di servizi. Se da un lato la dimensione educativa si caratterizza per una forte attenzione alla relazione adulto/adolescente, dall’altro essa si determina con il sostegno

e la responsabilizzazione del ragazzo stesso.⁴⁰

È un elemento importante della quarta tesi il valorizzare e sostenere l'esercizio della funzione educativa di tutti gli adulti (genitori, insegnanti, animatori, educatori). Essi devono essere capaci di assumere quella funzione di ascolto attento, partecipe e interessato, consapevoli che esso sia il mezzo fondamentale per inviare ai ragazzi messaggi impliciti di considerazione positiva, di accettazione e disponibilità. In relazione a questo gli adulti devono essere capaci di assumersi le proprie responsabilità senza confondere i ruoli.

La quinta tesi sottolinea l'esigenza di favorire un processo di "integrazione" mirato alla costruzione della rete utile per contenere e sostenere gli adolescenti nel loro percorso di crescita. Significa dunque promuovere lo scambio di "saper e saper fare"⁴¹ e di informazioni tra mondo adolescenziale e le risorse presenti sul territorio.

La sesta tesi parla di promozione e sostegno del "protagonismo" adolescenziale, ottenuti da un lato attraverso lo spazio riconosciuto all'esercizio dei diritti, dall'altro attraverso la necessità di favorire occasioni di "presa di parola", sperimentando così la propria capacità decisionale e propositiva. È infatti necessario sostituire gradualmente il concetto di "progettare su o per" con quello di "progettare con". A tal riguardo Bruscazioni in "Il gusto del potere" definisce la partecipazione come processo di azioni che coinvolgono i soggetti al fine di aumentarne la padronanza, il senso di protagonismo e la responsabilità".⁴²

Nella settima tesi si dedica attenzione all'utilizzo dei "linguaggi" nel momento in cui si considera l'interlocutore del progetto. A seconda dei destinatari del messaggio (adolescenti, famiglie, operatori, istituzioni), l'adulto utilizzerà linguaggi comprensibili e allo stesso tempo accetterà i diversi tipi di linguaggio propri di questa fascia d'età (verbali e non verbali).

40 A cura di Maria Teresa Tagliaventi, Esperienze e buone pratiche con la Legge 285/97. Dalla ricognizione alle linee guida, Quaderni del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, Ottobre 2002.

41 Ibidem

42 M. Bruscazioni, S. Gheno, Il gusto del potere, Franco Angeli, Milano, 2000.

L'ottava tesi parla di affiancamento al lavoro di educatori, animatori, operatori con un serio e costante programma di formazione in modo da facilitare le condizioni di progettualità e una buona riuscita dei progetti realizzati, oltre che la condivisione di responsabilità nel progetto e nel raggiungimento dei suoi risultati.

Rientra nella nona tesi l'attenzione indispensabile nei confronti dell'“organizzazione del lavoro”⁴³ a dimensione di gruppo: dunque un contesto portatore di esperienze e attori diversificati. Per questo è bene aver chiari e strutturati i ruoli, i tempi a disposizione e le funzioni perché un contesto ben strutturato possa rappresentare una ricchezza.

In ultimo contemplare la “valutazione” come metodo di analisi dei processi di realizzazione di interventi sociali. Infatti la valutazione assume un significato importante poiché favorisce una raccolta sistematica di informazioni ed elementi, permette di leggere i risultati e permette di operare mediante un processo circolare che parte dalla progettazione, passa attraverso l'esperienza e la valutazione per poi ritornare alla riprogettazione.

Con queste tesi, che fungono primariamente da linee guida, non intendiamo prescrizioni rigide e immutabili, ma elementi che possono caratterizzare il lavoro nel servizio per adolescenti e che appaiono comuni e condivise tra gli operatori che in esso lavorano.

I contenuti delle linee guida riguardano tre dimensioni considerate centrali nell'agire educativo: la dimensione processuale, quella delle strategie di intervento e quella metodologica.

La dimensione processuale del progetto/servizio acquisisce centralità sia per quanto riguarda il rapporto diretto con gli adolescenti sia per il progetto in sé. Un progetto si costruisce lentamente partendo da un'analisi dei bisogni e successivamente mettendo a fuoco obiettivi specifici da assumere.

Inoltre un progetto vive una serie di passaggi significativi al proprio inter-

43 A cura di Maria Teresa Tagliaventi, Esperienze e buone pratiche con la Legge 285/97. Dalla ricognizione alle linee guida, Quaderni del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, Ottobre 2002, pag.139.

no che riguardano utenza, problematiche affrontate, soggetti coinvolti, ecc.

Costruire progetti per e con gli adolescenti significa in primo luogo intraprendere un percorso che interviene nella vita delle persone coinvolte e non si esaurisce nella semplice scrittura di un testo. Tarare un progetto sulla vita delle persone significa definire obiettivi, strategie e strumenti e misurarsi con i diversi punti di vista sull'adolescenza espressi dai soggetti coinvolti nella progettazione.⁴⁴

La dimensione delle strategie di intervento

Al fine di costruire relazioni significative di tipo educativo o formativo con i ragazzi in una prospettiva non intrusiva, basata sulla negoziazione degli spazi e una pratica partecipativa, è bene evidenziare alcuni elementi importanti.

Innanzitutto è prioritario considerare l'ascolto come snodo centrale di qualsiasi progetto o servizio rivolto agli adolescenti. Nelle relazioni educative l'ascolto rappresenta una capacità/competenza rilevante perché favorisce la costruzione di un contatto comunicativo che porta ad un autentico riconoscimento della persona con cui si ha a che fare. L'ascolto non deve essere inteso come un generico "sentire" ma bensì come un processo attivo che porta a mettersi nei panni dell'altro.

In merito a questo, Claudio Bucciarelli afferma *"l'adulto che vuole entrare in relazione seria con gli adolescenti, deve aprire, dentro di sé, zone di vulnerabilità."*⁴⁵

Bucciarelli, in sostanza, ritiene che gli adulti spesso pensino che la vulnerabilità sia quella dell'adolescente nei confronti dell'adulto, processo che in realtà sembra essere il contrario. Non si tratta di sottolineare il vuoto di valori, di pensieri e idee nell'adulto, ma di creare le condizioni affinché dentro l'adulto sia fatto posto per il portato dell'adolescente. Creare il posto per l'altro alimentando una relazione basata sull'autenticità è la condizione per aprire nuovi spazi di comunicazione.

44 Ibidem, pag.141.

45 C. Bucciarelli, *Adulti-adolescenti: relazione cercasi*, Ave, Roma, 1993.

Un'ulteriore strategia di relazione paragonabile all'ascolto è lo "stare con"⁴⁶, inteso come la capacità di portare le utopie adolescenziali relative al quadro di sfondo politico e culturale della società nella realtà quotidiana dell'adolescente, per vivere insieme all'interno del processo educativo esperienze e percorsi autentici.

Inoltre di fondamentale importanza è la dimensione dell'educare e dell'animare, intendendo con quest'ultimo termine l'occasione di scambi sociali in cui i destinatari sono attori e non spettatori e l'educazione come un lavoro concreto e vivo centrato sulla microquotidianità dei ragazzi, le cui funzioni sono connesse all'ascolto, all'informazione e all'accompagnamento.

Ulteriore strategia è rappresentata dalla flessibilità, intesa come atteggiamento verso i soggetti, il contesto e il progetto che permette di cogliere aspetti nuovi, valorizzandoli, e di comprendere i momenti educativi: quando si può fare qualcosa o no, quando bisogna essere più direttivi e meno, ecc.

Infine diventa indispensabile promuovere il protagonismo, considerato parola chiave della progettazione con gli adolescenti: la possibilità, cioè, per i ragazzi di esprimere l'appartenenza al contesto con un proprio contributo, sentendosi in tal modo riconosciuti.

Il protagonista delle azioni è (e dovrebbe restare) il ragazzo o il gruppo di ragazzi. L'animatore/educatore dovrebbe innanzitutto attrezzarsi per favorire tale processo di protagonismo assumendo una posizione di ascolto atta a cogliere bisogni, desideri e segnali degli adolescenti.

Il coinvolgimento di adolescenti in un dialogo sulle relazioni, sull'organizzazione, e sulla gestione di spazi e tempi (e, progressivamente, la loro partecipazione ad esperienze di progettazione partecipata) non può essere inteso in alternativa alle responsabilità che le altre agenzie educative debbono saper assumere come proprio compito per rispondere ai bisogni di crescita dei ragazzi.⁴⁷

46 M. Venturello, L'educatore e la conoscenza di sé nella relazione educativa, in Quaderni di Animazione Sociale, n.80/81, Gruppo Abele, Torino, 1994.

47 M. Sclavi, Arte di ascoltare e mondi possibili, Mondadori, Milano, 2003.

Permettere ai ragazzi di vivere esperienze di partecipazione significa permettere loro di inserirsi in un continuum educativo che li vede crescere con compiti di sviluppo che, in rapporto all'età, sono sempre più complessi.

La partecipazione degli adolescenti alla vita della loro comunità è un'esperienza di alto coinvolgimento che se da una lato riguarda il diritto ad essere accolti e protetti, (cosa che porta a maturare fiducia verso di sé e rispetto verso gli altri), dall'altro permette di introiettare gli atteggiamenti e i valori che rendano effettivo l'esercizio della partecipazione.

La partecipazione non è da considerare come un punto di partenza, ma un punto di arrivo, al cui buon esito concorrono famiglia, servizi, scuola, esperienze informali, comunità e clima socioculturale, clima politico.⁴⁸

L'ultima dimensione, quella metodologica

Pur essendo ogni intervento nel mondo adolescenziale pensato e costruito in modo differente per quanto concerne utenza, target, operatori coinvolti e contesto, esistono alcune costanti a livello metodologico.⁴⁹

In primis la **personalizzazione**, intesa come lo sforzo di costruire un intervento a misura del singolo adolescente o gruppo di adolescenti favorendo quel protagonismo di cui si accennava in precedenza. L'attenzione alle storie dei ragazzi permette l'instaurarsi non solo di particolari legami di fiducia ma di precisi spazi mentali e fisici per dar voce ai propri vissuti.

La **globalità**, intesa come la capacità di saper guardare oltre le situazioni contingenti ricordandosi che l'intervento non è il fine ma il mezzo. Significa, pertanto, non arrestarsi nell'utilizzo di mappe cognitive statiche ma considerare l'adolescente nella complessità delle sue relazioni, delle sue reti e nella molteplicità dei contesti culturali in cui è inserito.

Si intende invece per **valorizzazione** il compito di animare ed educare

48 M. Marmo, G. Campagnoli, Spazi, centri, luoghi e contesti dell'aggregazione giovanile. Ipotesi e modelli a confronto, Vedogiovane, Associanimazione, Arona, 2009.

49 A cura di Maria Teresa Tagliaventi, Esperienze e buone pratiche con la Legge 285/97. Dalla ricognizione alle linee guida, Quaderni del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, Ottobre 2002, pag.145.

verso la responsabilità. L'animatore/educatore guida gli adolescenti in un processo di costruzione di valori e modelli di riferimento, di scoperta e stimolo, in cui risulta indispensabile lavorare sul senso di autostima attraverso la valorizzazione degli aspetti positivi, delle competenze e delle possibilità al fine di rendersi soggetti visibili in termini positivi nel proprio contesto di vita.

Ultima dimensione metodologica è la **non generalizzazione** che riporta la relazione con l'adolescente su di un piano di realtà. Il difficile compito che spetta all'animatore/educatore è, in questo caso, la ricerca del punto di equilibrio tra gli atteggiamenti dell'adolescente tesi a scomporre e ricomporre il proprio mondo, riconoscere similitudini e differenze con il gruppo dei pari, per trovare ciò che rassicura.

Lo Spazio Adolescenti, promosso dal Servizio Giovani e Territorio della Diaconia valdese in collaborazione con la Comunità Montana del Pinerolese, è uno spazio educativo-aggregativo che rappresenta un luogo di incontro, socializzazione e confronto per ragazzi di età compresa tra i 13 e i 15 anni.

Alla base del servizio vi è la volontà di offrire opportunità di socializzazione e crescita all'interno del tempo libero degli adolescenti affiancando i giovani nel compito evolutivo che spetta loro e predisponendo con loro situazioni utili all'incontro con sé e con gli altri.

Il servizio risponde all'esigenza della creazione di uno spazio in cui restituire il tempo che oggi la fretta e la saturazione tolgono ai più giovani, per giungere ad uno spazio di libera espressione estromesso dall'iper-strutturazione dei contesti in cui vivere la profondità degli avvenimenti e degli incontri con coetanei e adulti.

Oggi assistiamo ad un rischio reale e diffuso in tutte le occasioni di impiego del tempo quotidiano - a partire dalla scuola - di perdita dei luoghi di ricomposizione sociale e segmentazione per status, con preoccupanti riflessi sui percorsi educativi.⁵⁰

In un sistema caratterizzato dalla cultura della prestazione anche i ragazzi

⁵⁰ A cura di C.A.G.di Milano e Provincia di Milano, Centri di aggregazione giovanile: significato, traiettorie e metodo, novembre 2006, p. 8.

1

si ritrovano da subito risucchiati nella saturazione, nella frammentazione, nell'iper-strutturazione della quotidianità, condizioni che affaticano e impediscono l'esperienza di un tempo interiore nel quale far decantare e risuonare gli accadimenti, rielaborare i vissuti, individuare direzioni di crescita, scegliere di investire nell'incontro con sé e con gli altri.

Lo Spazio Adolescenti in questo processo, pur non sottraendosi ai compiti di assistenza e accompagnamento dei ragazzi in difficoltà, fonda il lavoro educativo sull'eterogeneità, agendo contemporaneamente sulla prevenzione e sulla promozione, contrastando la segmentazione sociale attraverso occasioni di convivenza.⁵¹

La relazione viene dunque intesa come principale strumento di crescita e di costruzione d'identità che è progressivamente autonoma in considerazione all'età di chi viene coinvolto.

Parlare di costruzione autonoma indica il tentativo di non accontentarsi di un'identità definita attraverso la trasmissione o l'imitazione di modelli, ma di stimolare e favorire una sua elaborazione personale e critica. Per questo l'identità costruita è relazionale, ovvero la sua elaborazione avviene attraverso il contatto e il confronto con altre persone simili, diverse e distanti per riportare l'attenzione sulle proprie storie di vita.

Dunque lo Spazio può essere considerato, nella sua posizione di frontiera, l'osservatorio più tempestivo per comprendere la condizione giovanile nel suo territorio, oltre a essere un laboratorio di esperienze nelle quali avviene uno sviluppo armonico della personalità.⁵²

Lo Spazio, che accoglie i ragazzi di questa fascia d'età, si muove seguendo costantemente un'intenzionalità educativa che punta ad emancipare, sia nel singolo che nel gruppo, le capacità necessarie per un'adeguata vita sociale e uno sviluppo armonico della personalità dell'individuo. Tale compito viene esercitato innanzitutto attraverso la socializzazione, facendo sperimentare

⁵¹ Ibidem, p.24.

⁵² Marmo M., Campagnoli G., Spazi, centri, luoghi e contesti dell'aggregazione giovanile. Ipotesi e modelli a confronto, Vedogiovane Associanimazione, Arona, 2009.

agli adolescenti relazioni significative con il gruppo dei pari e con gli adulti, imparando nella condivisione di spazi e tempi a definire meglio sé stessi ed il rapporto con gli altri.

In secondo luogo, attraverso l'informazione e orientamento, vengono forniti agli adolescenti informazioni e strumenti necessari per sviluppare le capacità individuali di interpretazione. L'animatore/educatore fa dunque da supporto alle scelte individuali e rappresenta una possibile intermediazione con le altre agenzie (scuola, posto di lavoro ...) con cui l'adolescente si relaziona.

In terzo luogo il sostegno e l'accompagnamento, dimensioni utili a promuovere percorsi di maturazione individuale e di gruppo, ad accrescere il benessere, sviluppare autostima e un'adeguata percezione del sé (in un'epoca in cui la cultura della prestazione e la pressione verso modelli corporei inarrivabili rischiano continuamente di alimentare sensi di inadeguatezza).

Sin dalla fase di esplorazione e di progettazione è emersa la necessità di soffermarsi su alcune variabili che presentano polarità opposte particolarmente utili per osservare e conoscere le specifiche realtà provando a costruire un buon luogo di incontro per ragazzi.

Innanzitutto se lo Spazio Adolescenti è luogo di costruzione di relazioni, lo "stare" e il "fare" sono i contesti all'interno dei quali nascono e si sviluppano le relazioni.

"Fare" e "stare" nello Spazio Adolescenti significa sperimentare modi complementari di rapportarsi alla realtà: da un lato in termini di pensiero, commento, elaborazione; dall'altro come possibilità di trasformazione, evidente per sé e per gli altri.⁵³

L'equilibrio tra queste due dimensioni è forse una delle questioni centrali dei centri aggregativi giovanili.

Infatti se da un lato gli adolescenti hanno bisogno di un luogo non necessariamente produttivo in cui poter valorizzare la dimensione dello "stare"

53 Marmo M., Campagnoli G., Spazi, centri, luoghi e contesti dell'aggregazione giovanile. Ipotesi e modelli a confronto, Vedogiovane Associanimazione, Arona, 2009.

realizzando una sorta di sospensione necessaria e in linea con l'età di passaggio, dall'altro la preoccupazione di "fare" risponderebbe più ad una preoccupazione degli adulti, convinti che si debba sempre sperimentare l'impegno nella realizzazione di qualcosa.

"Stare" e "fare" in uno Spazio Adolescenti possono perciò evolvere reciprocamente. Sviluppare la prima dimensione vorrà dire permettere all'animatore/educatore di sintonizzarsi sui segnali dei ragazzi; promuovere la seconda può essere un motivo che spinge alcuni ragazzi ad essere presenti perché è attraverso l'interesse per un'iniziativa che il ragazzo può incontrare un contesto piacevole in cui decidere di fermarsi.⁵⁴ L'animatore/educatore dovrà essere in grado di dosare, in base alle esigenze dei ragazzi e al ciclo evolutivo del gruppo, ognuna di queste dimensioni.

In continuità con quanto detto finora è utile concentrarsi sul modello educativo da preferire.

Non si tratta tanto di chiedersi se lo Spazio svolga un funzione educativa, ma individuare le modalità con cui questa funzione viene espletata e la sua centralità.

A questo proposito Michele Marmo e Giovanni Campagnolo individuano due polarità opposte.⁵⁵

Da un lato un modello tendenzialmente trasmissivo in cui esistono valori esplicitamente riconosciuti come importanti e vengono costruite attività mirate a farli riconoscere e a trattarli insieme ai ragazzi che frequentano lo Spazio.

Dall'altro un modello tendenzialmente sperimentale in cui viene data maggiore importanza alla sperimentazione da parte dei giovani e alla possibilità di fare esperienze diverse, anche spiazzanti. Non ci sono momenti di riflessione dedicati, piuttosto questi sorgono a partire da interessi ed esigenze via via espressi, da spunti che emergono all'interno dei laboratori o nei

⁵⁴ www.luoghipercrescere.it

⁵⁵ Marmo M., Campagnoli G., Spazi, centri, luoghi e contesti dell'aggregazione giovanile. Ipotesi e modelli a confronto, Vedogiovane Associanimazione, Arona, 2009.

momenti più liberi dello “stare”.

Scegliere di affidarsi totalmente ad un modello è rischioso e significa fallire la propria mission educativa.

In sede di progettazione e realizzazione dell'attività è bene considerare inoltre quali siano le coordinate di appartenenza territoriale dello Spazio. Da un lato può essere incastonato all'interno della comunità, rappresentando il luogo di incontro per i giovani che abitano un certo micro-territorio, al di là delle proposte che possono trovarvi.

D'altro canto lo spazio può essere un'isola all'interno di un preciso contesto che i giovani frequentano volentieri perché possono sperimentare qualcosa che non trovano altrove, in termini di attività, rapporto con gli adulti, modalità di incontro con coetanei. L'isola accentua la dimensione di separatezza nei confronti dell'esterno, collocandosi come ambiente alternativo, proprio per colmare qualcosa che nell'esterno manca.⁵⁶

E ancora lo Spazio può essere in dialogo con la comunità di appartenenza a livelli diversi di complessità; dalla mera informazione e promozione volta alla conoscenza dell'esistenza dello Spazio, passando per un livello intermedio in cui è prevista la collaborazione episodica o strutturante con soggetti esterni ed infine un livello capace di sviluppare un dialogo tra cultura giovanile nel centro e cultura della comunità. Questo livello ha a che fare, tra l'altro, con l'idea di Spazio giovanile inteso come “bozzolo”, che non si racchiude in sé ma che si apre all'esterno apportando novità all'interno della comunità in un'ottica di promozione di cittadinanza attiva.⁵⁷

Il tema dell'agio e del disagio è chiaramente in continuità con i precedenti e va a toccare una delle distinzioni di più grande impatto emotivo, ovvero le aspettative degli operatori nei confronti del proprio ruolo, del senso e delle possibilità del proprio lavoro.

Lo Spazio si occupa dunque di culturale, di sociale, o di entrambi?

Da un lato lo Spazio è a disposizione di tutti, per cui possono essere accolte

56 AA.VV., *Quaderni di animazione e formazione*, Gruppo Abele, Torino, 2000.

57 *Ibidem*, p. 18.

le richieste più diverse, fondando il lavoro educativo sull'eterogeneità e agendo prevenzione e promozione attraverso occasioni di convivenza.

Dall'altro lo Spazio non possiede gli strumenti per trattare il disagio: il lavoro su questa dimensione non rientra nella specificità di un servizio di questo tipo, ma in quella di altri servizi. Lo spazio può entrare in contatto con alcune forme di disagio ma ciò che può offrire ha a che fare con dimensioni aggregative, espressive, di promozione delle capacità e della cultura dei giovani.⁵⁸

Si colgono pertanto due orientamenti: uno individua il centro come snodo e fulcro di una strategia di prevenzione del disagio e promozione del benessere; l'altro tende ad enfatizzare una prospettiva di tipo culturale senza troppi riferimenti alle tematiche del disagio.

In altri termini abbiamo uno Spazio valido sia per sopperire alle carenze sociali ed educative dei ragazzi che potrebbero portare al disagio e alla devianza, mettendo a loro disposizione punti di riferimento ai quali i ragazzi possano appoggiarsi nei momenti di sviluppo e di costruzione dell'identità, sia per promuovere nei ragazzi la possibilità di espressione di nuovi linguaggi e modelli culturali in una dimensione di partecipazione attiva.

Quest'ultimo concetto apre una riflessione decisamente attuale. In un articolo di Michele Marmo si sottolinea come la partecipazione sia *conditio sine qua non* per la realizzazione della democrazia, intendendo non solo il governo della maggioranza ma lo spazio di negoziazione e di decisione in cui i bisogni individuali vengono tradotti in bisogni collettivi a tutti i livelli di vita sociale.⁵⁹

Lo Spazio Adolescenti è luogo di partecipazione perché è uno spazio-tempo in cui ci si esercita a partecipare, cioè a "fare" la propria parte nella costruzione dell'evento collettivo. Il Centro è un luogo dove, per utilizzare la me-

58 A cura di Maria Teresa Tagliaventi, Esperienze e buone pratiche con la Legge 285/97. Dalla ricognizione alle linee guida, Quaderni del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti, Ottobre 2002, pag.90

59 M. Marmo, Adolescenti tra vicenda personale e vicenda comune, in Quaderni di Animazione Sociale, n. 200, Gruppo Abele, Torino, 2006.

tafora teatrale, vengono messe in scena diverse pièces che vanno a costruire un testo in cui è proiettata e rappresentata, tradotta, l'aggregazione giovanile così come la vivono alcuni giovani che hanno scelto come palcoscenico quello del Centro.⁶⁰

I ragazzi sono dunque fruitori o protagonisti? Ed ancora, sono partecipi perché presenti o perché decidono?

Allo Spazio si accede spontaneamente con una domanda che è spesso di aggregazione, svago o divertimento, ma anche di ricerca da un lato di relazioni diverse da quelle sperimentate nella quotidianità con gli adulti (genitori, insegnanti...), dall'altro di relazione con coetanei al di fuori di contesti scolastici.

I ragazzi possono in modo autonomo scegliere di frequentare e di partecipare alle attività, così come smettere di farlo. Questo perché si considera il Centro come luogo di libera frequentazione in cui non esiste selezione. La libera frequentazione è il terreno sul quale si può e si deve attivare l'intenzionalità educativa dell'animatore/educatore e una flessibilità del setting risponde al problema del primo aggancio aprendo a una relazione all'interno della quale l'obiettivo ineludibile è la costruzione della "scelta" consapevole del Centro.⁶¹

Lo spazio di libera scelta non significa assenza di regole e di responsabilità. Ai ragazzi vengono proposte e richieste assunzioni di responsabilità e rispetto degli impegni presi con la consapevolezza che questo sia per loro un compito difficile e non automatico perché non abituati ad operare nella loro quotidianità scelte veramente soggettive.

Lo Spazio Adolescenti raccoglie oggi la sfida di proporre un percorso di educazione alla scelta a partire dalla modalità di frequentazione, passando per il modello educativo sperimentato.

L'animatore/educatore si pone dunque come facilitatore della libera espressione delle iniziali forme di aggregazione, per proporre successiva-

⁶⁰ Ibidem, p. 15.

⁶¹ AA.VV., *Quaderni di animazione e formazione*, Gruppo Abele, Torino, 2000.

mente occasioni di progettazione e auto-produzioni in un'ottica di co-gestione delle attività e delle forme di convivenza interne.

Inoltre ha il compito di proporre altre modalità di socializzare, magari non prese in considerazione o non praticate da chi spesso è abituato ad una socialità tutta da consumare, da fruire come cliente.⁶²

1

Il pedagogo Mario Pollo afferma che il metodo dell'animazione si fonda sulla capacità di far vivere esperienze in cui, in modo rigoroso, a partire da bisogni e interessi interni al gruppo o presenti nella comunità, si elaborano dei progetti, si avviano delle azioni per realizzarli e si valutano i risultati raggiunti.

Gli animatori hanno infatti il compito d'introdurre i ragazzi al tempo del progetto, rispettando i tempi individuali e del gruppo, gli obiettivi e le aspettative.

Accompagnare i ragazzi nella scoperta che il proprio tempo libero può diventare un tempo impegnato nel costruire le condizioni del proprio divertimento, nel misurarsi con un interesse o nella partecipazione ad un gioco è parte fondamentale dell'agire educativo.

Quest'ultimo è, in sintesi, poter fornire ai giovani tutti gli strumenti e le strategie per autocostruirsi e realizzare un proprio progetto personale di vita.

L'educatore agisce quindi per utilizzare al meglio le proprie competenze e le capacità altrui, non in modo passivo ma coinvolgendo nel progetto educativo la stessa persona.⁶³

62 M. Pollo, La funzione dell'educatore. L'accesso non casuale alle possibilità del mondo, in Quaderni di Animazione sociale, vol. 37, fasc. 3, Gruppo Abele, Torino, 2007.

63 P. Freire, L'essenza dell'educatore come pratica di libertà, in Quaderni di Animazione Sociale, 1998.

Capitolo 1.12: *Giovani in movimento.* *Programma di educazione non formale e mobilità giovanile*

di *Andrea Panero Geymet, animatore del Servizio Giovani e Territorio*

1

“[...] gli adolescenti, sono quasi tutti dei mostri. Il loro aspetto fisico è quasi terrorizzante, e quando non terrorizzante, è fastidiosamente infelice. Orribili pelami, capigliature caricaturali, carnagioni pallide, occhi spenti. Sono maschere di qualche iniziazione barbarica. Oppure, sono maschere di una integrazione diligente e incosciente, che non fa pietà.”⁶⁴

Introduzione

La descrizione di Pasolini sembra senza possibilità di appello, gli adolescenti sono dei mostri... oppure no? Proviamo ad analizzare questa tematica con maggior attenzione. Lavorare a stretto contatto con loro mi permette di avere un occhio privilegiato e posso dire che non sono affatto dei mostri. È importante allora analizzare i motivi per i quali certi giovani abbiano potuto sembrare degli esseri orrendi agli occhi del grande Maestro. Per svolgere questo approfondimento utilizzerò alcuni esempi significativi, senza intermediari, cosicché gli adolescenti si discolino da soli di fronte allo scrittore bolognese.

Pasolini vede dei ragazzi infelici e tristi, ma perché sono così? I giovani a cui si riferisce sono quelli che vivono nelle periferie di Roma alla fine degli anni Settanta. Sono cresciuti nel boom economico della “vespa” e stanno subendo la società unidimensionale⁶⁵ del consumismo. Soffrono di apatia di fronte ad un mondo che si configura come immenso accumulo di “cose”, in cui anche le vite e i rapporti umani vengono intesi come merci, che si possono utilizzare,

64 P. Pasolini, *I giovani infelici*, in *Lettere Luterane*, Einaudi, Torino, 1976.

65 H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino, 1968.

1

consumare e poi buttare. Questa atmosfera produce nei giovani un senso di tristezza esistenziale di fronte ad un mondo senza grandi prospettive (anche se probabilmente i loro genitori si stanno stremando di lavoro affinché ciò sia possibile). I loro fratelli maggiori stanno cercando di cambiare il mondo scendendo in piazza e gridando il proprio dissenso, ma loro, forse, sono un po' fuori da questo tipo di coinvolgimento, per ragioni di provincialismo o di indifferenza o semplicemente di non-cura. La mancanza di aspettative, l'assenza di prospettive di tipo sociale e lavorativo che loro vivono creano frustrazione e abbruttimento, questo è ciò che vede Pasolini.

Spazio adolescenti

Laddove gli adolescenti hanno una pur piccola opportunità di aggregazione, che sia diversa dal gruppo di amici che si ritrova al bar sotto casa, allora si creano occasioni di socialità interessanti e stimolanti. Si tratta di una realtà difficile, di periferia, in cui la disoccupazione è elevatissima e le fabbriche stanno smobilitando una dopo l'altra, ci sono poche opportunità per i giovani e poche occasioni di aggregazione. È proprio qui, nella città di Perosa Argentina, che la Comunità Montana del Pinerolese, in accordo con la Diaconia Valdese - Giovani e Territorio, ha deciso di aprire un servizio di aggregazione giovanile rivolto a ragazzi e ragazze di età compresa tra i 13 e i 15 anni, lo Spazio Adolescenti. È una sperimentazione interessante: uno spazio aggregativo che risponde evidentemente ad un bisogno collettivo. La sezione Giovani in Movimento (G.I.M) del Servizio Giovani e Territorio si accresce di un nuovo elemento. Il successo di questa attività è dimostrato dai numeri: trentaquattro ragazzi nel primo anno di apertura è una cifra considerevole, che incontra il bisogno che i giovani hanno di incontrarsi in un luogo con degli adulti terzi rispetto a genitori e insegnanti, delle figure adulte con le quali poter affrontare svariati temi e che possano accompagnarli in questa fase delicata della crescita.

Gruppo di lavoro follow-up

Altro esempio significativo è il gruppo di quattro adolescenti (età compresa tra 16 e 18 anni) che dopo aver partecipato attivamente ad uno scambio internazionale⁶⁶ organizzato da Giovani e Territorio in collaborazione con l'Evangelische Landeskirche Baden (la chiesa evangelica del Baden in Germania) nel 2012, ha deciso di continuare il percorso iniziato partecipando direttamente a diversi workshop di progettazione europea⁶⁷. Il gruppo è composto da due maschi e due femmine, per mantenere il *gender balance*, ed è molto motivato a lavorare insieme agli adulti per la creazione di nuovi progetti europei. Questa attività rientra da un lato nella fase del follow-up del progetto passato e dall'altra parte come passaggio ad una fase successiva. Questi quattro giovani lavorano alla progettazione futura in quanto inseriti in una *vision* più ampia che Giovani e Territorio vorrebbe impostare per i prossimi anni, ovvero creare dei gruppi informali di giovani, mettendo loro a disposizione gli strumenti per costruire idee e progetti sempre più autonomamente.⁶⁸ Il compito degli operatori sarà allora solo più di facilitatori e di supporto alle proposte. Abbiamo quindi introdotto il lessico specifico dell'europrogettazione come strumento di lavoro e abbiamo elaborato insieme l'albero dei problemi⁶⁹ e degli obiettivi e il *logical frame work*, rispondendo alla domanda su quali siano i problemi che oggi essi incontrano nella loro vita.

Queste le risposte emerse:

1. Poco coinvolgimento e scarsa valorizzazione dei giovani nella società
2. Poco coinvolgimento dei giovani nei meccanismi decisionali e politici
3. Assenza di comunicazione dei bisogni tra giovani e istituzioni
4. Poche opportunità per i giovani a livello locale

66 Vedi Scambio Youth in Action –Sub Action 1.1 IT-11-E104-2012-R1: Crescere in Europa: dalla memoria delle discriminazioni allo scambio tra differenze.

67 Vedi Metodologie di progettazione G.O.P.P. (Goal Oriented Programming and Planning), P.C.M. (Projekt Circle Management).

68 Cfr. Scala della partecipazione, in *Vademecum 2012 Azione 1.1, Scambi di Giovani*, p. 8.

69 Vedi Metodologie di progettazione condivisa Albero dei problemi-albero degli obiettivi.

1

5. Disprezzo verso la cultura e l'apprendimento
6. Scarsa valorizzazione del patrimonio storico-culturale
7. Scarsità delle infrastrutture e dei trasporti
8. Mancanza di assistenza in problematiche sociali
9. Spreco di risorse e errato "allocaimento"
10. Poca disponibilità economica
11. Emarginazione e discriminazione
12. Poco incontro tra giovani europei
13. Poca coscienza europea
14. Mancanza di prospettive
15. Poca mobilità

L'analisi delle problematiche individua i principali nuclei critici della società a livello macroscopico relativamente al sistema Italia e a livello microscopico relativamente al sistema Valli Valdesi. Una simile analisi avrebbe potuto essere il frutto di una riflessione adulta, ma invece no, è il prodotto di quei "mostri" che forse tanto mostri non sono. È la riflessione di un gruppo capace di ragionare e di leggere la realtà contemporanea circostante.

Vorrei approfondire gli ultimi cinque punti perché utili alla nostra riflessione. L'adolescente sente in prima persona il peso e la gravità della discriminazione, che vede intorno a sé, nella peggiore delle ipotesi perché parte di un suo vissuto personale. La discriminazione può essere legata al proprio aspetto fisico, alle proprie idee, ai propri orientamenti sessuali, al proprio colore della pelle, ad una disabilità, all'appartenenza ad un determinato gruppo etnico. A questa problematica, Giovani e Territorio risponde con queste parole: **inclusione e incontro con le differenze**. Nella fase di stesura dei progetti una particolare attenzione viene dedicata a queste parole chiave e l'intero lavoro è impostato su queste direttrici. Dal 24 al 31 agosto infatti la sezione Giovani in Movimento (G.I.M.) porterà un gruppo di sedici ragazzi provenienti da varie città del Nord Italia ad Adelfia, nel comune di Scoglitti, una località nel sud della Sicilia. Qui i sedici ragazzi incontreranno cinque

giovani rappresentanti della comunità Rom di Roma e si confronteranno sul tema della **legalità** e della **lotta alla Mafia**.

Alle scarse occasioni di incontro tra giovani europei e di conseguenza alla scarsa coscienza europea rispondiamo con gli **Scambi Internazionali**. Giovani in Movimento si occupa di organizzare alcuni scambi internazionali che danno l'opportunità ai giovani del territorio di incontrare coetanei di altri Paesi, perché crediamo che solo nell'incontro tra culture si trovi la vera essenza della **società multiculturale**. Nel 2013 è stato redatto un progetto⁷⁰ finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del programma Youth in Action (Giovani in Azione⁷¹), che porterà dieci giovani italiani nelle terre lontane dell'Ucraina. Il progetto prevede che per dodici giorni il gruppo viva e si ambienta nella società ucraina, scoprendone i lati nascosti e le curiosità. Ovviamente il gruppo dei giovani euro progettisti parteciperà al programma e supporterà i responsabili mettendo a disposizione del gruppo il proprio background di coscienza europea acquisita durante lo scambio del 2012.

Alla problematica della scarsa mobilità giovanile rispondo nella seguente sezione.

Mobilità

Il gruppo di lavoro aveva in ultimo identificato la problematica della scarsa mobilità. Loro infatti vivono nel territorio della Comunità Montana del Pinerolese che comprende le valli alpine più a sud della Provincia di Torino, dove la dorsale montuosa è delimitata a Sud dalla contigua Val Po e verso Ovest dal confine con la Francia. Il territorio è costituito da zone montane, pedemontane, collinari e pianeggianti, con una popolazione complessiva di circa 23.000 abitanti. La sua brevità, l'escursione altimetrica dalla bassa all'alta valle, la collocazione in prossimità dell'area di pianura e della vasta area metropolitana incentrata su Torino, segnano alcune caratteristiche del

70 Vedi Progetto europeo, Gioventù nel mondo 3.1, Cooperazione con i paesi limitrofi all'Unione Europea, IT-31-E65-2013-R1: *Between Borders: life, work and cultures of youngsters beyond the borders of Europe*.

71 Cfr. http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/overview_en.htm.

1

sistema di queste Valli. Queste zone sono caratterizzate da un'economia in recessione e sono interessate da diversi fenomeni critici. Il trend demografico è in diminuzione e il tasso di invecchiamento è elevato. La bassa valle è caratterizzata da una struttura produttiva in crisi perché basata sul settore metalmeccanico, tessile e manifatturiero in fase di dismissione. Il censimento agricolo 2011 pubblica dati in crescita per quanto riguarda il settore agricolo a conduzione semifamiliare. Molte famiglie hanno il padre o la madre in cassa integrazione, spesso uno dei due è disoccupato. Questo determina un forte senso di isolamento e ripiegamento su di sé, soprattutto per la ridotta popolazione giovanile (13-29 anni) che conta 2.434 persone (<13%).

Esistono realtà di partecipazione giovanile, per lo più legate alle Chiese Valdesi o ai Comuni più grandi della Val Pellice (Torre Pellice, Bricherasio, Luserna San Giovanni), ma coinvolgono un'élite definita di giovani già attivati grazie ad un background familiare di cultura e ceti elevati. La Val Chisone e Germanasca risultano pressoché vuote di iniziative per e con i giovani. Il tasso di inattività giovanile è molto alto, i cosiddetti Neet (Not in Education, Employment or Training).

Le offerte culturali rivolte ai/alle giovani sono molto scarse, con una conseguente ricerca all'esterno (soprattutto a Torino, distante sessanta chilometri) di occasioni formative e di svago. Non ci sono cinema a meno di venti chilometri dalle due Valli. Per raggiungere Torino occorre utilizzare due mezzi di trasporto e il tempo minimo è di circa due ore. Inoltre, quasi sempre le iniziative culturali organizzate si limitano a essere occasioni di aggregazione e di svago, che coinvolgono la popolazione nella sola fruizione dell'evento. Nell'ultimo anno sono stati eliminati i treni che collegavano Torre Pellice a Pinerolo. I collegamenti sono i più lenti in Italia come tempo di percorrenza rispetto ai chilometri. Scarse infrastrutture e una scarsa cultura della mobilità giovanile producono il fatto di non spostarsi. Esattamente il contrario rispetto all'idea di Europa in cui lo scambio di merci e persone dovrebbe essere agevolato e promosso.

Per rispondere a questa problematica G.I.M. organizza **scambi internazionali** che hanno come obiettivo offrire a giovani non appartenenti ad élite

culturali l'opportunità di fare **esperienze formative** all'estero, ampliare gli orizzonti culturali e motivazionali, confrontarsi con realtà giovanili vivaci e attive, acquisendo competenze utili allo sviluppo personale, ma al contempo all'occupabilità. Il territorio sul quale agisce G.I.M. è arretrato dal punto di vista della visione di possibili sviluppi culturali ed economici. È molto forte il bisogno di arricchire il territorio di visioni e competenze che abbiano un respiro ampio e innovativo. Questi obiettivi saranno raggiunti attraverso un programma di **mobilità internazionale** e di **educazione non formale**. Grazie a queste iniziative i giovani in movimento nell'estate 2013 saranno complessivamente trentacinque di età compresa tra i 15 e i 24 anni.

Metodologie

Gioventù in azione⁷² è un programma di mobilità giovanile finanziato dalla **Commissione Europea** e ha l'obiettivo di promuovere la **cittadinanza attiva** dei giovani, l'incontro e l'**integrazione tra le differenze** e l'**inclusione sociale**. Attraverso specifiche metodologie educative, offre l'opportunità di acquisire nuove competenze utili al presente e al futuro delle giovani generazioni. All'interno del programma rivestono importanza cruciale l'**apprendimento e l'educazione non formale**⁷³, il **dialogo interculturale** e l'**inclusione** di tutti i giovani, indipendentemente dal loro grado di istruzione, dalla provenienza sociale e dal loro bagaglio culturale.

Le metodologie che vengono utilizzate comprendono numerosissime tipologie di **attività di tipo partecipativo**, come brainstorming in fase di creazione di idee, giochi rompighiaccio per conoscersi un po' meglio, simulation-game per mettere in scena situazioni problematiche alle quali si deve trovare una soluzione, role-play o drammatizzazioni, discussioni strutturate per affrontare le tematiche legate alla cultura, giochi di schieramento per af-

72 Vedi <http://www.agenziagiovani.it/il-programma.aspx>

73 Cfr. J. Bowyer, *Strumenti per l'Apprendimento-Creazione e sviluppo*, SALTO-YOUTH Euromed Resource Center, Parigi, 2012.

frontare tematiche controverse, giochi cooperativi⁷⁴ per promuovere l'inclusione di tutti/e. Al centro si trova il giovane, che viene stimolato ad attivarsi all'interno di un contesto guidato, con il costante supporto di facilitatori professionisti.

Tutto ciò compone l'educazione non formale, principalmente incentrata sull'aspetto concreto e pragmatico dell'apprendimento. Infatti si parla di *learning by doing*, che in maniera complementare all'educazione formale potenzia e sviluppa le competenze dei giovani per prepararli al mondo del lavoro e della vita sociale. Uno degli strumenti fondamentali è lo **Youthpass**⁷⁵, un certificato che ogni partecipante riceve e nel quale egli stesso può, in contesto di autovalutazione, riflettere autonomamente sui propri miglioramenti e sul proprio apprendimento. Infatti uno degli obiettivi degli scambi internazionali è proprio il potenziamento e lo sviluppo di molteplici *skills* (capacità), spendibili nel mondo del lavoro e nel mercato in modo *smart* per essere competitivi, creativi e originali.

Conclusion

Dalla panoramica delineata finora si capisce che G.I.M. è un servizio rivolto ai giovani, che risponde alle esigenze e ai bisogni del territorio. Si occupa di attivare progetti di vario tipo utilizzando finanziamenti europei, Otto Per Mille e fondi regionali. Coinvolge direttamente i giovani e intende fornire loro gli strumenti per costruire in autonomia idee e proposte concrete. Insomma G.I.M. non sta mai fermo!

74 Vedi http://www.sigridloos.com/giochi_cooperativi_ita.html; cfr. S. Loos, R. Vittori, 99 e + giochi cooperativi, Notes Edizioni, Torino, 2011.

75 Cfr. <https://www.youthpass.eu/en/youthpass/>

Bibliografia ludica

Di seguito si propone un elenco di libri e manuali sul gioco e le attività ludiche.

Manuali sul gioco

- S. Loos**, *99 giochi cooperativi*, EGA, Torino, 1989
- S. Loos**, *Viaggio a Fantàsia, giochi creativi e noncompetitivi a scuola e in famiglia*, EGA, Torino, 1991
- S. Loos, L. Dell'Aquila**, *Naturalmente giocando, alla scoperta dell'ambiente attraverso il gioco*, EGA, Torino, 1992
- S. Loos, E. Passerini**, *Giocambiente, 10 proposte per l'educazione ambientale (scuola media e superiore)*, EGA, Torino, 1995
- S. Loos**, *Importante è partecipare, giochi per l'educazione alla diversità*, Elle Di Ci, Torino, 1996
- S. Loos**, *Il giro del mondo in 101 giochi*, EGA, TORINO, 1998
- S. Loos, U. Hoinkis**, *Handicap? Anche noi giochiamo!*, EGA, Torino, 2001
- S. Loos, K. Metref**, *Quando la testa ritrova il corpo, giochi per la scuola d'infanzia*, EGA, Torino, 2003
- S. Loos**, *La valigia dei giochi*, Junior, Bergamo, 2006
- S. Loos, R. Vittori**, *Gruppo Gruppo delle mie brame*, Gruppo Abele, Torino, 2011
- S. Loos, R. Vittori**, *99 giochi cooperativi e più*, Notes Editore, Torino, 2011

K. W. Vopel, *Giocchi di interazione per adolescenti e giovani voll. 1-4*, Elle Di Ci, Torino, 1991

K. W. Vopel, *Manuale per animatori di gruppo*, Elle Di Ci, Torino, 1991

R. Portman, *Anche i cattivi giocano. Giochi per gestire l'aggressività*, La Meridiana, Molfetta, 1995

V. Sommerfeld, *Guerra e pace nella stanza dei bambini. Star bene con i propri figli*, La Meridiana, Molfetta, 1996

P. Marcato et al., *Gioco e dopogioco con 48 giochi di relazione e comunicazione*, La Meridiana, Molfetta, 1995

P. Gorini, *I giochi di ieri, guida pratica alla scoperta dei giochi di una volta*, Gremese Editore, Roma, 1990

F. Grunfeld, *Giocchi del mondo, la loro storia, come costruirli, come giocareci*, Edizione Comitato UNICEF, Roma, 1975

G. Staccioli, E. Vuotto, *Giocare per... cento giochi collettivi per ragazzi dai cinque agli undici anni*, Giunti Lisciani, Teramo, 1986

M. Pezzimenti, *Come giocavamo, giochi all'aria aperta*, Edizioni l'ed, Roma, 1991

L. Morini, R. Rossena, *Giocare con il corpo, il gioco come strumento di espressione, conoscenza e comunicazione*, Ed. Mistral, Sommacampagna, 1991

L. Rolla, *Altre idee per giocare... come stimolare lo sviluppo psicofisico del bambino*, Ed. Soleverde, Torino, 1992

Costruzione di giocattoli con materiale povero

G. Zavalloni, R. Papetti, *I giocattoli dei popoli. Manuale per conoscere e creare giocattoli di ogni cultura*, Macro Edizioni, Cesena, 1995

P. Johnson, *Facciamo un libro, imparare a leggere e a scrivere costruendo libri*, Edizioni Sonda, Torino, 1996

B. Sher, *Giochi straordinari con oggetti comuni, tante idee originali per realizzare giochi divertenti con semplici oggetti d'uso comune*, PAN, Milano, 1996

Giochi dal mondo - con i materiali poveri

A. Angiolino, P. G. Paglia, *Di che gioco sei?*, LDC, Leumann, 1994

A. Angiolino, P. G. Paglia, *Nonsoloscout*, LDC, Leumann, 1995

A. Angiolino, P. G. Paglia, *Nonsoloscout 2*, LDC, Leumann, 1996

A. Angiolino, P. G. Paglia, *Giocare con sassolini, monete e tappi di bottiglia*, LDC, Leumann, 1997

A. Angiolino, D. Di Giorgio, *Giocare con biglie, figurine e carte telefoniche*, LDC, Leumann, 1999

J. Botermans, T. Burrett, P. van Delft, C. van Splunteren, *Il libro dei giochi*, Gremese Editore, Roma, 1989

FIGCT - Federazione Italiana Giuoco Ciclo-Tappo, *I Tappetti - Storia, regole e figurine del Ciclotappo*, Feguagiskia Studios edizioni, Genova, 1996

M. Fratoddi, R. Trabona, *100 strade per giocare*, Cuen, Napoli, 1996

M. Fittà, *Giochi e giocattoli nell'antichità*, Leonardo arte, Milano, 1997

G. Micheloni, *Il gioco delle biglie sulla spiaggia*, Sperling & Kupfer Editori, s.l., 1996

Giochi di parole

A. Angiolino, D. Di Giorgio, E. Peres, *Mille giochi con le parole*, Xenia, Milano, 1998

S. Bartezzaghi, *Lezioni di enigmistica*, Einaudi, Torino, 2001

M. Cabelassi, G. Corvi e N. Tucciarelli, *Millerebus*, Xenia, Milano, 1997

G. Dossena, *Dizionario dei giochi di parole*, Garzanti, Milano, 1994

E. Peres, *Giochi di parole e con le parole*, LDC, Leumann, 1997

Giocchi di narrazione

B. Sidoti, *Giocchi con le storie*, La Meridiana, Molfetta, 2001

Giocchi da tavolo

G. Dossena, *Giocchi da tavolo*, Mondadori, Milano, 1984

G. Meroni e A. Spinelli, *Il grande manuale dei giochi da tavolo*, Xenia, Milano, 1996

Libri-gioco

A. Angiolino, *Quando protagonista è il lettore*, Nexus, Viareggio, 1998

A. Angiolino, *Mitico!*, Qualitygame, Roma, 1995

A. Angiolino, D. Di Giorgio, F. Garello, *I misteri delle catacombe*, LDC, Leumann, 2000

D. Di Giorgio, *Facchetti celo, Giubertoni manca*, Qualitygame, Roma, 1996

N. Zotti, *Spartaco - La rivolta dei gladiatori*, Qualitygame, Roma, 1995

Giocchi di ruolo

L. Giuliano, *In principio era il drago*, Proxima, Roma, 1991

L. Giuliano, A. Areni, *La maschera e il volto*, Proxima, Roma, 1992

L. Giuliano, *I padroni della menzogna*, Meltemi, Roma, 1997

Giocare con la musica

F. D'Andrea, *Ricomincio dal "Do", giochi di espressione musicale*, Elle Di Ci, Torino, 1996

A. Arato, F. D'Andrea, *Concerto in starnuto maggiore. Raccolta di successi per bambini e ragazzi*, Elle Di Ci, Torino, 1996

E. Ponzio, *Pappagallo pelle di pollo. Le canzoni del menestrello*, Elle Di Ci, Torino, 1996

M. Disoteo, *Didattica interculturale della musica. Quaderni dell'interculturalità n. 7*, EMI, Bologna, 1998

Creatività e movimento

E. Raudsepp, G.P. Hough, *Giochi per sviluppare la creatività*, Franco Angeli, Milano, 1988

E. Raudsepp, G.P. Hough, *L'importanza di essere creativi. 50 giochi ed esercizi per rafforzare la propria creatività*, Franco Angeli, Milano, 1990

V. Birkenbihl, *Segnali del corpo, come interpretare il linguaggio corporeo*, Franco Angeli, Milano, 1990

H. Jaoui, *Créa Prat, tecniche di creatività pratica*, Tirrenia, Torino, 1989

J. M. Keil, *Da Zig a Zag, come essere originali e creativi con successo*, Franco Angeli, Milano, 1990

Teoria sul gioco

A. Carbonaro, M. Valeri, *Il gioco tra creatività e violenza. Itinerario pedagogico didattico tra i rituali della creatività e della violenza ludica*, Giunti Lisciani, Castellalto, 1990

D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 1974

A. Fonzi, *Cooperare e competere tra bambini*, Giunti, Firenze, 1991

R. Callois, *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano, 1995

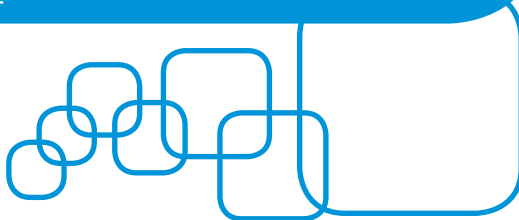
J. Huizinga, *Homo Ludens*, Einaudi, Torino, 1996

P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*, Guerini, Milano, 2002

A. Di Pietro, *Ludografie. Riflessioni e pratiche per lasciare tracce con il gioco*, La Meridiana, Molfetta, 2003



Capitolo 2: Elementi sulla Chiesa e la Diaconia per chi presta il suo servizio presso le Opere valdesi



2

*di Salvatore Ricciardi,
membro della Commissione Sinodale per la Diaconia*



Capitolo 2.1: Premessa

1. *La Commissione Sinodale per la Diaconia (CSD) si trova di fronte ad un dato di fatto non modificabile, ed è che la maggior parte delle persone che lavorano nelle nostre Opere, anche a livello dirigenziale, non vengono dal mondo evangelico, ma sono di estrazione cattolica o agnostica. Questo va accettato senza drammi, sia perché il nostro essere minoranza non permette che al nostro interno si trovi tutto il personale di cui c'è bisogno, sia perché proprio il nostro essere evangelici ci vieta di operare discriminazioni nei confronti di nessuno.*
2. *Al tempo stesso, la CSD si trova di fronte ad un'esigenza irrinunciabile, ed è che quanti lavorano con noi sappiano dove lavorano, siano al corrente di chi siamo, di qual è la "filosofia" che sta dietro alle nostre Opere, al loro sorgere, alla loro organizzazione, al loro modo di "funzionare", al perché non solo non perseguiamo fini di lucro ma perseguiamo fini di servizio ("Diaconia" è infatti una parola greca che significa, appunto, "Servizio"). Le nostre Opere, in una parola, hanno come senso e come scopo essere al servizio del prossimo, dove "prossimo" è l'anziano che vive in una nostra casa di riposo, il disabile che in un nostra struttura è spronato e aiutato a valorizzare e sfruttare tutte le sue potenzialità, il giovane in cerca di orientamento per la propria vita, il bambino che attraverso il gioco va educato e aiutato a crescere.*
3. *Non mi sembra fuori luogo inserire qui un ricordo personale, risalente a una cinquantina di anni fa, quando ero pastore a Napoli, e come tale membro del Comitato di gestione dell'Ospedale evangelico "Villa Betania", che vide la luce verso la fine degli anni Sessanta e diven-*

tò subito un significativo punto di riferimento non solo per la zona periferica (e disastrosa) in cui era sorto, ma anche per il resto della città, grazie a molte sue iniziative decisamente di avanguardia. Ricordo che un giorno il dottor Pasquale M., il quale, dopo essere stato frate cappuccino per un breve periodo della sua vita, aveva dato ad essa una grossa sterzata e lavorava a “Villa Betania” come medico responsabile del reparto di ostetricia, ginecologia e neonatologia, mi chiese un giorno: “Pastore, io le mie convinzioni sulla contraccezione e sull’aborto le ho, ma dal momento che lavoro in una struttura evangelica, ho bisogno di sapere qual è il pensiero degli evangelici su questi punti”. Il dottore non rinnegava sé stesso, ma voleva esercitare la sua professione in modo coerente con la “filosofia” che stava dietro la struttura in cui la esercitava.

Capitolo 2.2: La Chiesa valdese e le sue Opere

Le notizie che seguono, che ho fatto attenzione a ridurre all'essenziale, non vogliono essere in nessun modo una propaganda evangeli(sti)ca, né "convertire" nessuno al protestantesimo. Vogliono semplicemente fornire quel minimo di conoscenza su chi siamo e sui motivi per i quali impostiamo il nostro lavoro in un certo modo, al fine di poterci muovere tutti il più possibile secondo una linea compresa e condivisa.

La Chiesa valdese: i suoi connotati essenziali

Il movimento valdese (così chiamato in ricordo del suo iniziatore, Valdo di Lione), nasce come uno dei tanti movimenti medioevali desiderosi di richiamare la Chiesa alle sue origini e alla sua missione. I Valdesi scelgono la povertà come condizione di vita, e la predicazione del Vangelo come compito inderogabile per tutti i credenti, uomini e donne. Nel 1532 i Valdesi aderiscono al ramo ginevrino della Riforma e acquistano così i connotati di una chiesa protestante.

La loro avventura di credenti in dissenso dalla chiesa ufficiale è purtroppo segnata da sanguinose persecuzioni, ed essi troveranno un luogo dove (so-
prav)vivere in una piccola area delle Alpi Cozie, nota ancor oggi col nome di "Valli valdesi".

La loro storia conoscerà una svolta nel 1848, quando il Re Carlo Alberto di Savoia firma le "Lettere patenti", con le quali riconosce ai Valdesi i diritti civili. È il 17 febbraio, che i Valdesi considerano da allora festa della libertà. Poche settimane più tardi, analogo decreto sancirà i diritti civili degli Ebrei residenti nel Regno.

Le chiese valdesi sparse in tutta Italia sono il frutto dell'evangelizzazione intrapresa dopo il 1848, condotta non tanto da pastori quanto da insegnanti elementari, in base al principio che per poter leggere la Bibbia bisogna prima di tutto saper leggere.

La Chiesa valdese è tra le chiese fondatrici del Consiglio ecumenico delle Chiese, nonché della Federazione delle Chiese evangeliche in Italia. Nel 1975 ha stipulato un "Patto di Integrazione" con le chiese metodiste presenti in Italia.

La Chiesa valdese e la sua organizzazione

Quanti confessano la loro fede nel Signore Gesù Cristo sono membri della chiesa a pari titolo, e coloro che in essa svolgono dei servizi ("ministeri") particolari, come i pastori, gli anziani e i diaconi, non si collocano in nessun modo al di sopra degli altri. La chiesa è retta da una gerarchia, che però non è una gerarchia di persone, bensì una gerarchia di assemblee.

Tutti i membri di una chiesa locale, riuniti in assemblea, decidono in merito alle attività e ai problemi della chiesa locale e ne fissano i programmi. L'assemblea elegge un organo esecutivo, il Consiglio di chiesa, che attua i mandati dell'assemblea e risponde ad essa del proprio operato.

Le chiese locali si collegano:

- tramite i circuiti, che coprono all'incirca l'area di una regione, e portano la responsabilità della cura spirituale delle chiese e dell'evangelizzazione
- tramite i distretti, che sono aree geograficamente molto più vaste, e hanno responsabilità organizzative e amministrative.

Tanto i circuiti quanto i distretti si radunano annualmente in assemblee ed eleggono i propri esecutivi, che sono rispettivamente il Consiglio di circuito e la Commissione esecutiva distrettuale.

L'assemblea più importante è il sinodo, che si raduna annualmente in Torre Pellice (TO) ed è costituito dalla rappresentanza delle chiese locali, dei circuiti e dei distretti, alle quali si aggiunge un numero di pastori in numero non superiore a quello dei "laici".

Il sinodo decide in materia di fede, di dottrina, di ecumenismo, di rapporti con lo Stato.

Esso nomina quattro organi esecutivi, detti “*Commissioni Sinodali Amministrative (CSA)*”, le quali godono dello stato giuridico di Enti morali. *Esse sono: la Tavola Valdese, la Commissione Sinodale per la Diaconia, il Comitato permanente per le chiese metodiste e il Consiglio della Facoltà di teologia. Tutte rispondono al sinodo del proprio operato. I membri delle CSA, che non possono farne parte per più di sette anni consecutivi, esercitano il loro mandato a titolo gratuito.*

La Chiesa valdese e le sue Opere

L’evangelizzazione condotta attraverso l’opera di insegnanti elementari, a cui si è accennato in precedenza, rispondeva in realtà a due esigenze: una era quella di mettere in grado le persone di leggere la Bibbia senza mediazioni, l’altra di ovviare a una situazione di diffuso analfabetismo. E l’analfabetismo era solo uno dei mali di cui soffriva la gente, e che i Valdese sentirono la responsabilità di fronteggiare. Nacquero così, qua e là nel Paese, spesso per l’iniziativa lungimirante di singoli, quasi sempre grazie all’aiuto finanziario delle Chiese evangeliche di altri Paesi (che vedevano nei Valdese l’“avamposto protestante” nella terra del Papa), scuole materne ed elementari, ospedali, case di riposo. L’idea-guida che animava queste operazioni era quella di costituire, per lo Stato, una surroga e uno stimolo.

Ovviamente, col tempo la situazione è cambiata. Dove lo Stato (o per esso le Regioni, i Comuni ecc.) ha assunto le sue responsabilità e ha provveduto di conseguenza, non ha avuto senso mantenere in piedi le nostre Opere (salvo alcune situazioni particolari); e per quelle che sono state mantenute si è stabilito un regime di convenzione con l’Ente pubblico.

Al giorno d’oggi, con un Ente pubblico sempre più a corto di mezzi e sempre meno in grado di rispondere alle necessità dei singoli, sembra necessario tornare ai criteri dello stimolo e della surroga... beninteso, domandandosi con quali mezzi. È vero che beneficiamo di una quota significativa dell’Ot-

to Per Mille, ma è altrettanto vero che, come chiunque può verificare, non utilizziamo un solo Euro per le nostre attività religiose, e destiniamo quanto riceviamo a progetti umanitari e di sviluppo sia in Italia sia all'estero. Una piccola parte dell'Otto Per Mille è utilizzata per l'attività delle nostre Opere, che intendiamo non possano e non debbano dipenderne.

La Chiesa valdese e la laicità

Va da sé che le Opere valdesi non si prefiggono di rispondere soltanto alle necessità dei valdesi o degli evangelici. Nei loro regolamenti e nei loro statuti è esplicitamente previsto che esse sono aperte a chiunque, senza limitazioni di sesso, di nazionalità, di razza, di confessione religiosa.

Il principio in base al quale trattiamo questo aspetto della materia è il principio della laicità.

Che agiamo in base a tale principio non significa che nascondiamo, o peggio, rinneghiamo il nostro essere evangelici. Significa semplicemente che non ne facciamo una bandiera dietro la quale tutti devono irreggimentarsi, e che non chiediamo allo Stato che le nostre scelte in materia etica diventino leggi vincolanti per tutta la popolazione. In più, al principio di laicità si conformano le Intese che abbiamo stipulato con lo Stato nel 1984 (secondo l'art. 8 della Costituzione): in esse, infatti, è esplicitamente esclusa ogni ipotesi e possibilità di privilegio.

L'organizzazione e la gestione delle Opere

Da quanto accennato precedentemente, risulta evidente che la Chiesa valdese rifiuta una struttura piramidale, con "basi" sottoposte a "vertici", ed opta per una gestione collegiale dei compiti e delle responsabilità. Questo fa sì che le Opere non siano sotto la responsabilità di singole persone, ma di Comitati, i cui membri sono nominati dalla CSD su designazione di chiese, circuiti e organizzazioni diverse, al fine di collegare il più possibile le Opere con le chiese e le chiese con le Opere. Come i membri delle CSA, anche i presidenti e i membri dei Comitati responsabili delle Opere esercitano il loro

mandato con limite settennale e a titolo gratuito.

Il/la direttore/direttrice e/o il/la responsabile di struttura partecipa con voce consultiva alle sedute del rispettivo Comitato, del quale esegue i mandati e al quale rende conto "in prima battuta" del proprio operato.

La CSD ha il compito di orientare, sovrintendere e controllare sotto tutti gli aspetti (organizzativi, amministrativi, gestionali) le Opere affidate alla sua responsabilità.

- Attualmente queste Opere sono:
- Cinque Case di Riposo per Anziani: a San Germano Chisone, a Torre Pellice, a Luserna S. Giovanni; a Firenze, a Vittoria (RG);
- Sei Foresterie: a Torre Pellice (TO), a Vallecrosia (IM), a Pietra Ligure (SV), a Venezia, a Firenze e a Rio Marina (Isola d'Elba);
- Un Istituto per disabili a Luserna S. Giovanni;
- Una Casa di accoglienza per studentesse a Torino;
- Due Istituti per minori a Firenze;
- Un'agenzia di formazione a Firenze e Torre Pellice

Tutte le Opere socio-assistenziali ed educative che si trovano nelle Valli Valdesi fanno parte del "Coordinamento Opere Valli" (COV); tutte quelle esistenti a Firenze sono riunite in un unico organismo denominato "Diaconia Valdese Fiorentina" (DVF).

Inoltre la CSD promuove e cura attività per giovani e bambini anche al di fuori delle proprie strutture, e attua un programma di assistenza domiciliare per anziani e uno per l'accoglienza dei profughi.

Infine, un membro della CSD partecipa ai Comitati del Centro diaconale "La Noce" di Palermo e del "Servizio Cristiano" di Rieti (CL).

Gli ospiti delle nostre Opere

Come è facile immaginare, coloro ai quali la nostra attenzione e il nostro servizio sono rivolti, sono prima di tutto persone: esseri umani che vanno accettati e rispettati, e che non possono essere oggetto di pressione proselitistica di nessun genere: questa sarebbe infatti particolarmente riprovevole in

quanto esercitata nei confronti di chi, essendo nel bisogno, in qualche modo dipende da chi al suo bisogno va incontro.

Chi non desidera alcuna forma di assistenza spirituale non deve vederse ne imposta nessuna, chi la desidera secondo la sua confessione deve vedere soddisfatta la propria richiesta, non perché ciò sia generoso da parte nostra, ma perché lo scopo dell'assistenza è di andare incontro ai bisogni materiali e spirituali degli Ospiti, che non possono e non devono essere considerati né utenti né clienti, ma, appunto, esseri umani, persone. Per dirla in termini evangelici: “prossimo”. Tuttavia va chiarito che questo considerare “prossimo” chi bussa alla nostra porta e ci chiede aiuto o accoglienza, non può farci pensare a noi stessi come a persone privilegiate, più dotate e più sicure di altre, che magnanimamente e paternalisticamente danno quello che hanno (o che vogliono dare), magari avendo un occhio di riguardo per una persona più che per un'altra, e venendo così a rinnegare nei fatti l'amore cristiano, che è aperto a tutti “senza riguardi personali” (Giacomo 2,1).

Il personale che lavora nelle nostre Opere

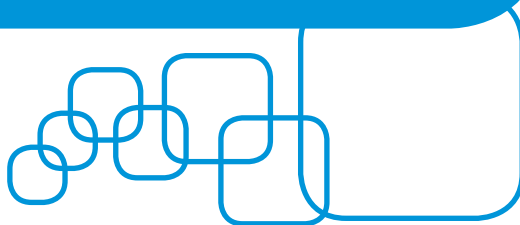
È ovvio che le nostre Opere non vivrebbero senza l'impegno quotidiano di chi in esse lavora; e l'attenzione della CSD non si rivolge solo agli Ospiti, ma anche a tutti i collaboratori e le collaboratrici, che auspichiamo possano condividere le linee-guida del nostro pensiero, sapendo che il nostro interesse primario non sta nel profitto, ma nel servizio, nella fraternità, nella trasparenza e nella disponibilità.

Si può aggiungere che quanti lavorano nelle nostre strutture, pur nella diversità dei compiti e delle responsabilità, sono “prossimo” l'uno dell'altro. Essi portano insieme la responsabilità del buon andamento dell'Opera, ciascuno e ciascuna per la sua parte, riconoscendo, quando è il caso, le proprie manchevolezze, aiutandosi reciprocamente, senza gelosie e senza litigi. È vero che possono crearsi, come in qualsiasi ambiente di lavoro, delle situazioni difficili, ma chi lavora in un'Opera evangelica ricordi che dietro ad ogni atteggiamento e ad ogni scelta può, e quindi deve esserci fraternità.

Un'ultima considerazione (o suggerimento): chi ne ha voglia, legga la “parabola del Samaritano” (Luca 10, 25-37). Farà una scoperta interessante. Scoprirà che non il “bisognoso” è nostro prossimo, ma che noi siamo il suo. Come Egli si è fatto prossimo a noi, così il Signore Gesù Cristo ci dà di “essere noi il prossimo per l'altro”. Non è una possibilità da poco... e non è una responsabilità da poco.



Capitolo 3: Clinical Pastoral Education (CPE). Un prezioso strumento per l'azione pastorale e diaconale



3

*di Sergio Manna, Supervisor in Clinical Pastoral Education,
College of Pastoral Supervision and psychotherapy
New York/New Amsterdam Chapter*



⁷⁶La disciplina che porta il nome di *Clinical Pastoral Education*, internazionalmente abbreviata come CPE, nasce negli Stati Uniti, intorno agli anni Venti del secolo scorso. Chi non la conosce veramente tende a pensare che si tratti di una formazione riservata a chi debba svolgere il ministero di cappellano ospedaliero; ma non è affatto così. Se così fosse, infatti, non ne avremmo alcun bisogno nelle nostre chiese, dal momento che, com'è noto, in Italia l'unica istituzione che ha il privilegio di avere dei ministri di culto in servizio presso gli ospedali pubblici, pienamente riconosciuti e inquadrati in essi, è la chiesa cattolica romana.

Perché, allora, questa disciplina ha da anni una certa rilevanza anche nelle chiese protestanti italiane, che solo in rarissimi casi (o forse mai) nominano cappellani a tempo pieno nelle proprie istituzioni diaconali (ospedali, case di riposo o istituti di altro genere)?

Perché la *formazione pastorale clinica* (così potremmo tradurre il nome di questa disciplina in italiano, anche se, generalmente, si preferisce utilizzare la denominazione originaria in lingua inglese) serve a educare alla pratica pastorale a tutto tondo, offrendo strumenti e competenze a chiunque (pastore, diacono o laico che sia) intenda svolgere un servizio di ascolto, di cura e di accompagnamento umano e spirituale del prossimo; non solo delle persone ospedalizzate o residenti in case di riposo, ma anche di persone di qualsiasi età e condizione che affrontino fasi delicate o di crisi della propria esistenza. A ben vedere, dunque, non si tratta di un tirocinio riservato a cap-

76 Questo articolo è dedicato alla memoria di Serena Speich (1971-2013), nella consapevolezza che quando non riusciamo a salvare coloro che amiamo possiamo comunque affidarli al Redentore, a colui che ha l'ultima parola sulla vita e sulla morte, perché lui stesso è la risurrezione e la vita.

pellani ospedalieri (o futuri tali), bensì di una opportunità di formazione per chiunque, a vario titolo, eserciti funzioni pastorali, oserei dire per chiunque si trovi a svolgere una professione d'aiuto e abbia interesse a confrontarsi anche con quelli che sono i bisogni e i problemi spirituali delle persone, a qualsiasi universo religioso e culturale esse appartengano.

Non a caso, i corsi di CPE, sebbene nati in seno alla tradizione protestante, sono diventati sempre più ecumenici e, negli ultimi decenni, in alcuni contesti, addirittura interreligiosi, perché è indubbio che alcuni bisogni umani e spirituali (il bisogno di autostima, il bisogno di amare e essere amati, il bisogno di senso e scopo nella vita) sono davvero universali e travalicano le barriere confessionali. Chi, dunque, viene adeguatamente formato a riconoscerli e coglierli può allora davvero offrire una relazione d'aiuto efficace a donne e uomini di ogni fede e cultura e anche a chi non professi alcun credo religioso o spirituale.

Certamente agli inizi questo tipo di formazione si rivolgeva principalmente ai pastori, o futuri tali.

Il pastore presbiteriano Anton Theophilus Boisen (1876-1965), uno dei padri del movimento che ha dato vita al CPE, era convinto che fosse fondamentale, per tutti coloro che si avviavano al ministero pastorale, fare esperienza in un ambito clinico, affinché la cura d'anime non rimanesse qualcosa di teorico, disincarnato dalla realtà. A suo giudizio, non bastava uscire da una facoltà teologica con un'ottima preparazione generale per svolgere adeguatamente il ministero pastorale. Si poteva anche essere versati nelle varie discipline teologiche, essere ripieni di scienza e conoscenza, aver imparato a leggere e interpretare correttamente un testo biblico; ma questo non era ancora sufficiente. Per l'esercizio della cura d'anime, infatti, bisognava imparare a leggere e interpretare, accanto alle Scritture, anche il *living human document*, cioè il *documento umano vivente*, la persona umana nella sua complessità, biologica, biografica, psicologica, emotiva e spirituale.

Di qui l'importanza del confronto con la psicologia e con le scienze umane e comportamentali che potevano offrire qualche ausilio in questo delicato e

importante compito di lettura, talvolta addirittura di decifrazione, dal momento che ogni *documento umano vivente* è unico e irripetibile e, non di rado, può apparire come un codice estremamente complesso.

Ecco, allora, che l'ambito clinico, in particolare l'ospedale, poteva essere un'ottima palestra per apprendere l'arte della cura pastorale, per affinare le capacità di ascolto e di analisi, per imparare ad incarnare la propria teologia nella concretezza delle situazioni esistenziali dei pazienti, per giungere finalmente a mettere in relazione il testo biblico, documento divino, con il *documento umano vivente*, affinché la cura d'anime divenisse veramente un efficace strumento terapeutico.

È da queste riflessioni di Boisen che si è via via sviluppata la disciplina chiamata *Clinical Pastoral Education*, una denominazione composta da tre parole rilevanti:

Clinical, perché l'ambito in cui avviene la formazione non è la facoltà teologica, bensì un contesto clinico (ospedali di ogni ordine e grado, comunità terapeutiche, centri di riabilitazione, case di riposo, etc.) nel quale i tirocinanti mettono in pratica quotidianamente, mediante le visite a pazienti e residenti, ciò che imparano negli incontri didattici;

Pastoral, perché non si tratta di scimmiettare medici o psicologi, bensì di imparare ad esercitare la cura d'anime mediante il potenziamento delle proprie capacità di ascolto, analisi e discernimento, così che l'eventuale offerta di una lettura biblica e/o di una preghiera non sia un'azione stereotipata, bensì la risposta adeguata alle domande e ai bisogni più profondi emersi in una conversazione empatica con le persone visitate;

Education, perché si tratta, a tutti gli effetti, di una formazione professionale di alto livello, nella quale ogni tirocinante, seguito da un supervisore esperto (certificato e abilitato) è messo in grado di sviluppare le competenze indispensabili per un esercizio efficace del ministero pastorale, lavorando su sé stesso, sui propri punti di forza e di debolezza, in modo tale che l'identità pastorale e personale ne esca rafforzata.

Negli Stati Uniti, patria del CPE, un corso di *Clinical Pastoral Education*

3

dura tre mesi (circa quattrocento ore di tirocinio) e molte chiese e denominazioni non consacrano al ministero pastorale candidati o candidate che non ne abbiano frequentato almeno uno. Per chi, invece, intendesse conseguire la qualifica di *cappellano clinico*, bisogna che i corsi frequentati siano almeno quattro, il che significa un intero anno di pratica pastorale in ambito clinico, sotto supervisione, con ampio spazio dedicato allo studio e alla esposizione di letteratura specialistica. L'idea che sta alla base di questa scelta è che la capacità di fare cura pastorale non sia qualcosa di innato o di naturalmente connesso al conseguimento di una laurea in teologia, bensì un'arte della quale ci si può appropriare soltanto mediante l'impegno, la disciplina, lo studio, la disponibilità a riflettere criticamente sulla propria prassi pastorale e a lavorare profondamente su sé stessi; ancor di più se si tratta di ricoprire il ruolo di cappellano di una struttura sanitaria, di una casa di riposo, oppure di una struttura carceraria. Si ritiene, infatti, che in contesti così delicati ci sia bisogno di inviare persone ancor più solidamente qualificate e non verrebbe in mente a nessuno di mandarci, invece, ministri che si siano rivelati inadatti al lavoro in parrocchia o che si siano macchiati di qualche grave colpa e per i quali il lavoro in ospedale o in carcere diventi una sorta di punizione, costituendo nel contempo una forma di protezione della comunità ecclesiale "sana".

Si comprende facilmente quanto questa concezione sia profondamente diversa rispetto a quella ancora dominante nel nostro Paese, dove la qualifica di cappellano, nella stragrande maggioranza dei casi, è ancora attribuita arbitrariamente e in maniera assolutamente slegata da una qualsiasi competenza clinica.

Da più di un decennio, però, almeno le nostre chiese (battiste, metodiste e valdesi) hanno compreso l'importanza della *formazione pastorale clinica* e hanno reso obbligatoria la frequenza di un corso di *Clinical Pastoral Education* a quanti desiderino accedere al ministero pastorale, al termine dei propri studi teologici.

Naturalmente, nel contesto italiano, è stato necessario adattare la lunghezza dei corsi alle esigenze delle chiese (e più in generale del campo di

lavoro) e siccome né pastori/e né studenti/esse in teologia possono permettersi di frequentare corsi di tre mesi, è stato necessario istituire corsi intensivi della durata di un solo mese, senza però far mancare ad essi nulla di quelli che sono gli elementi costitutivi del CPE.

Per quattro settimane, in questo tipo di corsi, un gruppo di tirocinanti (minimo tre, massimo sei) vivono e lavorano in ospedale, sotto supervisione, alternando la partecipazione ad unità didattiche alle visite quotidiane ai pazienti ricoverati nei reparti loro assegnati dal supervisore del corso. Tra i temi trattati nelle unità didattiche vi sono i seguenti:

L'ascolto come fondamento della cura pastorale. La visita pastorale. La diagnosi pastorale. Pregare per l'ammalato e pregare con l'ammalato. L'uso e l'abuso della Bibbia e della preghiera. Le risorse spirituali. La guarigione come proroga di vita. Cancro e relazioni familiari. Le cure palliative. La morte e il morire. L'assistenza al malato morente. La cura pastorale dei morenti e dei loro familiari. Cura e accompagnamento del paziente geriatrico. Il paziente in rianimazione e le sue problematiche.

Uno strumento prezioso di apprendimento, nell'ambito dei corsi di CPE, è senza dubbio il *verbatim*, cioè la trascrizione (ricostruita sulla base di quanto ci si ricorda) di una visita pastorale recentemente avvenuta, con i dialoghi riportati nella forma del discorso diretto e con l'annotazione di tutto ciò che può essere rilevante ai fini di una ripresentazione di quella visita al gruppo di tirocinanti, i quali, insieme al supervisore, provvedono ad analizzare quanto emerge dalla visita e a fornire un feed-back che possa aiutare colui o colei che presenta il *verbatim* a migliorare la qualità e l'efficacia della propria relazione d'aiuto. Il riportare la conversazione nella forma del discorso diretto consente al gruppo di utilizzare il *verbatim* come se fosse un copione teatrale e di rimettere in scena la visita, impersonando i ruoli (cappellano, paziente, familiare, etc.) in maniera tale che chi presenta il *verbatim* possa rivedere sé stesso in azione e acquisire una nuova prospettiva rispetto a ciò che si è effettivamente verificato nel corso della visita, per acquisire una nuova consapevolezza riguardo ad alcuni aspetti del proprio approccio, in modo da poter individuare e intervenire sui punti deboli e sulle eventuali problematiche

rilevanti emerse nel corso della visita e che per qualche motivo (conscio o inconscio) erano state ignorate.

Su questi aspetti è poi possibile ritornare anche nelle sedute individuali con il supervisore, che conosce più a fondo anche la dimensione più privata di ogni singolo tirocinante.

Ogni tirocinante, infatti, sottopone al supervisore, in vista della partecipazione al corso, una propria autobiografia (una decina di pagine), senza omettere gli episodi più traumatici della propria vita, in maniera tale che nelle quattro settimane del corso (in particolare nelle sedute settimanali con il supervisore, della durata di un'ora) si possa lavorare sugli elementi biografici, caratteriali e comportamentali che possono incidere positivamente o negativamente sulle modalità delle relazioni interpersonali e su quelle di esercizio della cura pastorale. Mentre l'autobiografia viene condivisa soltanto con il supervisore, un *patto di apprendimento*, nel quale ogni tirocinante trascrive quali obiettivi (di carattere personale e professionale) intende raggiungere nel mese del corso, viene condiviso con tutti i membri del gruppo, oltre che con il supervisore, in modo tale che il gruppo stesso possa fare da punto di riferimento, monitoraggio e sostegno per ciascuno dei suoi membri. Al termine delle quattro settimane, ogni partecipante dovrà scrivere delle valutazioni del corso, con riferimento tanto alle parti didattiche quanto alle parti pratiche e riportando quali degli obiettivi prefissati siano stati raggiunti (e in base a quali evidenze) e quali, invece, richiederanno un ulteriore impegno per il futuro.

Questi, in buona sostanza, sono alcuni degli elementi costitutivi che stanno alla base del CPE e che ne fanno una disciplina eccellente nella formazione di chi è chiamato a esercitare un ministero di cura all'interno della chiesa.

In maniera particolare, nel contesto protestante italiano, si è ritenuto opportuno (oltre ad estendere questo tipo di corsi anche a coloro che si avviano al ministero diaconale) provare ad offrire questo tipo di formazione anche all'interno delle chiese locali, a coloro che sono impegnati (o intendano impegnarsi) come visitatrici e visitatori locali nell'ambito comunitario, in quel-

lo ospedaliero, nelle case di riposo e nelle strutture e Opere diaconali disseminate sul territorio nazionale.

Perciò, ormai da diversi anni, sono stati organizzati dei corsi brevi di introduzione alla pastorale clinica, mediante i quali è possibile fornire gli elementi basilari del CPE a quanti vogliono aggiungere, al buon senso e alla buona volontà, anche maggiore competenza ed efficacia al proprio servizio di volontariato.

Un primo tipo di corsi di questo genere, basato su sei incontri di due ore e mezza ciascuno (con cadenza settimanale, quindicinale o mensile), è stato offerto in diverse chiese delle Valli Valdesi (Luserna S. Giovanni, Torre Pellice, Villar Pellice, Pomaretto), a Pinerolo e a Torino.

Per le chiese della diaspora, invece, (nell'intento di contenere i costi di viaggio del supervisore, residente nelle Valli) si è pensato a corsi intensivi basati su tre intere giornate (con cadenza quindicinale o mensile) in cui fosse possibile trattare i medesimi temi (che negli altri corsi richiedevano sei incontri) senza tralasciarne nessuno. Corsi di questo tipo, richiesti dai Circuiti o direttamente dalle chiese locali, sono stati fin qui effettuati in varie località, in Liguria, Lombardia, Veneto e Puglia.

Una ulteriore richiesta della Commissione Sinodale per la Diaconia ha poi trovato risposta nell'organizzazione di corsi dedicati ai volontari del servizio civile e a quelli operanti all'interno di singole strutture diaconali (ad esempio l'Asilo dei Vecchi di S. Germano Chisone) e non necessariamente legati alle chiese locali.

Infine, si è deciso di istituire delle giornate di formazione anche per i dipendenti di alcune Opere diaconali legate alla CSD.

A questo proposito, nel 2012 è stato organizzato un seminario itinerante sul tema *Morte e morire: la cura e l'accompagnamento della persona morente*. Esso si è tenuto in varie Opere diaconali in Piemonte, Toscana e Sicilia. I dipendenti che hanno partecipato al seminario, in massima parte donne, hanno manifestato vivo interesse per questo tipo di formazione, auspicando nuove proposte formative di questo tipo per gli anni a venire e

dimostrando (nel caso ve ne fosse stato il bisogno) come le potenzialità del CPE possano andare ben oltre l'ambito prettamente pastorale, toccando problematiche e questioni di carattere universale che hanno rilevanza tanto per il credente quanto per chi non professi alcuna fede.

Mentre concludiamo questo articolo rimane ancora molto incerto il futuro degli Ospedali Valdesi e un progetto ecumenico per trasferire i corsi intensivi residenziali mensili (riservati ai candidati al ministero pastorale) dall'Ospedale Valdese di Pomaretto all'Ospedale Civile "E. Agnelli" di Pinerolo, sebbene presentato ai dirigenti dell'ASL TO3, per conto del Moderatore della Tavola Valdese e del Vescovo della Diocesi cattolica di Pinerolo, non ha ancora ottenuto alcuna risposta. Continuiamo comunque a operare affinché la *formazione pastorale clinica* continui a diffondersi nel nostro Paese producendo quelle competenze che possono migliorare la qualità e l'efficacia dell'azione pastorale e diaconale delle nostre chiese e istituzioni, e, dunque, anche della testimonianza evangelica alla quale siamo chiamati.

Allegato A: Scheda “i corsi di Clinical Pastoral Education (CPE)”

I corsi di Clinical Pastoral Education (CPE) propongono una formazione professionale teologica e pratica in ambito clinico rivolta a studenti in teologia, pastori e laici che intendano migliorare la qualità e l'efficacia della loro azione pastorale. Il lavoro quotidiano nei reparti di un ospedale, la presentazione e discussione in gruppo di casi clinici e *verbatim* di visite pastorali, la partecipazione ad unità didattiche e seminari, lo studio di letteratura specialistica e le sedute personali e collettive con il supervisore, permettono ai partecipanti di lavorare su sé stessi, sulla propria identità pastorale, di far luce sui punti di forza e di debolezza del loro ministero, di acquisire nuove competenze, di imparare a leggere quello che Anton Theophilus Boisen (1876-1965) definiva il *living human document*, il documento umano vivente, cioè la persona umana nella sua complessità, per arrivare ad esercitare una cura pastorale che sia davvero terapeutica. Mediante un intenso e profondo coinvolgimento nell'ascolto, nell'accompagnamento e nella cura dei pazienti, il confronto con gli altri studenti del corso e con il supervisore, gli incontri tematici con medici, infermieri, teologi, psicologi, e altre figure professionali, ad ogni tirocinante è offerta l'opportunità di fare pratica pastorale sotto supervisione, con l'ausilio dell'*action-reflection method* (azione, riflessione sull'azione, nuova azione a partire dalla consapevolezza raggiunta mediante l'analisi dell'azione precedentemente compiuta); di sottoporre la propria teologia al vaglio dell'esperienza sul campo e di riflettere su tale esperienza per rielaborare una teologia che sia veramente incarnata nella condizione umana. I primi corsi residenziali di CPE sono iniziati a Napoli, presso l'Ospedale Evangelico Villa Betania, nel 1999, quando il pastore battista Massimo Aprile (allora cappellano dell'ospedale) accolse il primo grup-

po di tre studenti e tre studentesse inviati dalla Facoltà valdese di teologia di Roma. Il past. Aprile, che si era formato in CPE presso il Bowman-Gray Baptist Hospital di Winston-Salem, gettò così le basi di quello che sarebbe divenuto il primo programma italiano di CPE in ambito evangelico, avvalendosi in questo della collaborazione dei supervisori americani Maurice Briggs e Francis Rivers Meza. In tale solco, ben tracciato, si inserì successivamente il lavoro del pastore valdese Sergio Manna che, dopo aver ricevuto la sua formazione in CPE presso il St. John's Episcopal Hospital di Far Rockaway (New York), subentrò al past. Aprile nel ruolo di cappellano di Villa Betania e di coordinatore dei corsi di CPE (2001), che nel frattempo avevano attirato anche studenti e studentesse di altre denominazioni evangeliche. Per l'ulteriore sviluppo di questo lavoro il past. Manna si avvale dell'aiuto del supervisore americano Joel Warner. Nel 2003 il past. Manna, che nel frattempo aveva perfezionato la sua formazione, conseguì negli Stati Uniti il diploma di supervisore in CPE presso il College of Pastoral Supervision and Psychotherapy (CPSP). In quello stesso anno il corso di CPE divenne ulteriormente ecumenico, con l'iscrizione quale studente di un sacerdote cattolico. In seguito al trasferimento del pastore Manna a Pomaretto, avvenuto nell'estate dell'anno 2005, i corsi residenziali mensili si sono spostati presso l'Ospedale Valdese di Pomaretto ed è stato poi elaborato un progetto che ha permesso di ampliare l'offerta formativa anche ai membri di chiesa, oltre che ai pastori. Da diversi anni egli tiene corsi itineranti di formazione pastorale clinica, allo scopo di dar vita a gruppi di visitatori e visitatrici locali, i cui servizi sono offerti dalle chiese agli ospedali, alle case di riposo, e alle comunità locali. I corsi si basano su un ciclo di sei incontri (di due ore ciascuno) per le chiese delle Valli Valdesi e del Piemonte, oppure su un ciclo di tre incontri (di una intera giornata ciascuno) per le chiese della diaspora. Seminari specifici vengono, inoltre, offerti a personale infermieristico, socio-assistenziale e medico di strutture di cura e assistenza che ne facciano richiesta. I corsi possono essere richiesti direttamente al past. Sergio Manna, all'indirizzo mail pastoraleclinica@chiesavaldese.org.

Allegato B: Scheda "la cappellania clinica"

L'ospedalizzazione è un evento che investe non solo la dimensione fisica dell'essere umano, bensì anche quella emotiva, psicologica, spirituale. A ragione il teologo evangelico Paul Tillich, nel sua opera *Il coraggio di esistere*, ha scritto: *"la disciplina medica ha bisogno di una dottrina dell'uomo per poter adempiere al suo compito teorico; e non può avere una dottrina dell'uomo senza la continua cooperazione di tutte quelle discipline il cui soggetto centrale è l'uomo"*. In altre parole si dovrebbe passare da una filosofia assistenziale incentrata sulla malattia ad una filosofia assistenziale incentrata sulla persona nella sua interezza. È quello che da tempo viene chiamato approccio olistico. Se si applica questo tipo di approccio, il cappellano clinico diventa un componente indispensabile di quel team di persone impegnate nel processo di cura ed accompagnamento dei pazienti. Il cappellano clinico è un pastore che ha ricevuto una formazione clinica specifica nella cura pastorale dei malati, dei morenti, dei loro familiari e del personale medico ed infermieristico e che integra costantemente il proprio bagaglio teologico, spirituale ed esistenziale con gli apporti provenienti da altre discipline (psicologia, sociologia, bioetica, medicina). La funzione di un cappellano clinico non è affatto quella di fare proselitismo, né, semplicemente, quella di offrire il conforto della preghiera, della lettura biblica o dei sacramenti. Questi ultimi aspetti sono certo importanti e si tratta di risorse spirituali preziose cui attingere quando ci vengono richieste, ma affinché la loro offerta non diventi meccanica, superficiale e disincarnata vi è qualcosa che dovrebbe precedere il loro utilizzo. Presupposto di ogni cura appropriata è una diagnosi accurata e questo vale sia per la medicina che per una pastorale degna di questo nome. Non a caso, lo psicologo Paul Pruyser, verso la fine degli anni settanta, scrisse un libro con il quale incoraggiava i pastori ad imparare a fare una diagnosi spirituale dei pazienti e invitava medici e psicologi a non sottovalutare il valido contributo che i cappellani potevano fornire nel processo terapeuti-

co. Compito primario del cappellano clinico è dunque l'ascolto empatico di coloro che visita, la capacità di raccogliere quel bisogno di raccontare sé stessi che molto spesso emerge nelle situazioni che minacciano l'integrità della persona. Mediante un ascolto attento e partecipato il cappellano può aiutare il paziente ad entrare in relazione con le proprie emozioni ed i propri sentimenti e ad individuare poi, dentro o fuori di sé, quelle energie spirituali che possono contribuire alla cura, se non alla guarigione o ad affrontare (ed elaborare) il lutto anticipatorio per la perdita di una parte di sé stesso o addirittura della propria vita. Molto delicata e importante è la funzione del cappellano nell'accompagnamento dei morenti e dei loro familiari. Una solida formazione professionale conseguita mediante i corsi di *Clinical Pastoral Education* è ciò che consente al cappellano clinico di esercitare adeguatamente le proprie funzioni e di riuscire ad entrare in una relazione di aiuto con pazienti di fede diversa dalla propria o che non professino alcuna fede.

Allegato C: Scheda “linee guida e format per la stesura di un verbatim”

Un verbatim è la ricostruzione di un incontro pastorale recente. Facendo il massimo sforzo di memoria, devi ricostruire il dialogo così come è avvenuto, le tue reazioni emotive, le tue impressioni e qualsiasi altra informazione utile. (L'ideale è quello di prendere appunti subito dopo aver effettuato la visita, mentre è assolutamente sbagliato prendere appunti in presenza del paziente e nel corso della conversazione).

o. Le seguenti indicazioni vanno poste in cima al verbatim:

Nome del/la cappellano/a: ...

Data della visita: ...

Data della stesura del verbatim: ...

Verbatim numero: ...

Durata della visita: ...

I. Introduzione

Riassumi le informazioni in tuo possesso sul/la paziente prima della tua visita pastorale. Descrivi la persona, la situazione, l'occasione della visita. Includi età, sesso, eventuali informazioni diagnostiche. Se non si tratta della prima visita alla persona fai riferimento anche alle visite precedenti.

II. Preparazione

Sulla base delle informazioni in tuo possesso, incluse quelle apprese in eventuali visite precedenti al/la paziente, descrivi lo scopo della tua visita.

Come ti prepari? Quali obiettivi vorresti raggiungere con la tua visita?

III. Osservazioni

Cosa noti all'inizio della visita? Descrivi l'aspetto e lo stato del/la paziente (p.e.: posizione, gesti, espressioni facciali, atteggiamenti particolari, etc...) Descrivi anche l'ambiente nel quale lo incontri (p.e.: oggetti particolari, immagini, foto, libri, etc... sul suo comodino) e la presenza o assenza di parenti o di altri/e pazienti nell'ambiente.

IV. Conversazione

- a. *Nella stesura della conversazione (che naturalmente avrà la forma del discorso diretto) usa uno spazio singolo per il frammento di discorso di ogni persona e doppio spazio tra gli interlocutori.*
- b. *Identifica ogni segmento della conversazione con P1, P2... e C1, C2... rispettivamente per il/la paziente e per il/la cappellano/a.*
- c. *Ogni elemento di spiegazione va messo in parentesi, incluse le osservazioni, i propri pensieri, stati d'animo, sentimenti, le eventuali reazioni emotive del/la paziente e altri aspetti non verbali della comunicazione (pause, sorrisi, pianti, bruschi cambiamenti di tono di voce, etc...).*
- d. *Includi la citazione per esteso del testo biblico eventualmente letto o delle parole della preghiera pronunciata.*
- e. *Non usare mai il nome del paziente, ma identificalo come "signor A" o "signora B".*

V. Valutazione

1. *Analisi di quanto è accaduto*

Descrivi le tue impressioni sull'incontro avuto con il/la paziente (p.e. sul livello di apertura del paziente, disponibilità o meno al dialogo, temi importanti emersi, eventuali associazioni di idee) nonché le eventuali reazioni emotive significative che hai provato nel corso della visita.

2. Valutazione del tuo comportamento pastorale

Hai capito la situazione spirituale della persona? Hai affrontato o eluso i suoi problemi o domande? In che misura le tue reazioni emotive hanno interferito col dialogo? Cosa cambieresti nel tuo comportamento se dovessi ripetere la visita? C'è qualcosa che avresti voluto dire o fare e non hai fatto o detto?

3. Obiettivi che ti proponi per la prossima visita pastorale al/la paziente

Come pensi di migliorare la qualità della relazione e cosa vorresti approfondire?

4. Dimensione teologica dell'incontro

A quali riflessioni teologiche ti ha indotto l'incontro? In che senso questa visita è stata una esperienza teologica? Come pastore/a come descriveresti la visita usando un linguaggio teologico piuttosto che psicologico? La situazione della persona ti ha forse rammentato qualche passo biblico? Quale?

5. I tuoi punti di forza e di debolezza emersi in questa visita

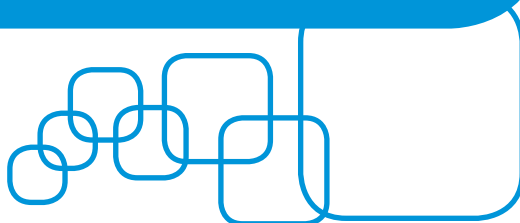
Cosa ti è stato di aiuto, cosa ti è stato di impedimento ad entrare in relazione con il/la paziente.

6. Cosa hai imparato da questa visita?

N.B. Nella stesura del verbatim, lasciare per tutta la lunghezza di ogni singola pagina un margine laterale di circa sette centimetri in modo da permettere al supervisore di scrivere eventuali commenti o note a margine.



Capitolo 4: La formazione dei direttori e dei responsabili



*di Gianluca Barbanotti, Segretario Esecutivo
della Commissione Sinodale per la Diaconia*

4



Capitolo 4.1: Premessa

La Diaconia ha risentito, negli ultimi quindici anni, dell'evoluzione e dei cambiamenti che si sono verificati nel settore dei servizi alla persona. La bandiera della razionalizzazione dei costi ha portato con sé non solo un'accentuata attenzione alla dimensione gestionale dei servizi, ma ha comportato una progressiva specializzazione e professionalizzazione degli interventi. Questo si è riverberato inevitabilmente sui compiti e le funzioni dei direttori e dei responsabili delle Opere e dei servizi diaconali, chiamando le organizzazioni a dare risposte in termini di assegnazione di profili e di formazione permanente.



Capitolo 4.2: Evoluzione del ruolo di direttore

Le Opere diaconali, sia quelle sorte nell'Ottocento (l'Asilo di San Germano, il Rifugio Re Carlo Alberto, l'Asilo di Luserna San Giovanni, l'Istituto Gould, l'Istituto Ferretti) che quelle sorte/trasformate nel secolo scorso (Il Gignoro, la Casa delle Diaconesse, l'Uliveto, la Comunità Alloggio/Orphelinat, la Miramonti, il Servizio Cristiano, il Centro Diaconale La Noce, la Casa di Riposo di Vittoria) hanno visto la presenza molto forte del fondatore e, successivamente, dei direttori. Non erano solo quelli che amministravano l'Opera e la gestivano, ma ne erano i garanti, i responsabili, le figure di riferimento per gli interni, per il territorio e per l'indispensabile mondo dei sostenitori e donatori.

Fino agli anni Novanta il ruolo di direttore di Opera era spesso confuso con quello di diacono, sia come percezione collettiva che, spesso, come trattamento economico e salariale.

Dalla fine degli anni Ottanta e certamente negli anni Novanta molte strutture diaconali hanno subito una rapida e veloce trasformazione che le ha portate a diventare erogatori di servizi convenzionati con l'ente pubblico, sia sul fronte sociale che sul fronte sanitario. I flussi di finanziamento si sono spostati progressivamente, ma decisamente, e i donatori molto presto non sono più stati il sostegno principale dell'Opera, sostituiti dal finanziamento dell'ente pubblico. Così i direttori hanno dovuto adattarsi rapidamente e modificare il proprio modo di lavorare: si sono moltiplicati i requisiti professionali necessari, le esigenze sono diventate sempre più stringenti e la libertà (povera) del direttore è stata sostituita dalle costrizioni procedurali, che hanno coinciso, peraltro, con un flusso di nuove risorse fino a pochi anni prima impensabili.

Al cambiamento dell'Opera, che si inseriva fra le offerte dei servizi pub-

blici sociali, assistenziali e sanitari, è corrisposto un cambiamento di aspettative rispetto al direttore, che prima doveva rispondere esclusivamente alla chiesa, mentre successivamente si è trovato a dover gestire del personale, dei budget consistenti, delle convenzioni, delle ispezioni, in un contesto nettamente più tecnico e “laico”.

Questa evoluzione inevitabile ha visto il passaggio dal direttore/diacono al direttore/manager ed è stata spesso letta in chiave negativa come una perdita di identità evangelica e di connotazione vocazionale ed ha chiamato tutti, per primi i direttori, a modifiche sostanziali del proprio ruolo.

Il cambiamento è segnalato dall’altissimo *turn over* verificatosi negli ultimi anni: da un’analisi dei dati relativi alle direzioni nelle Opere diaconali, sia CSD che non, risulta che su ventidue Opere prese in esame, in dodici anni, dal dicembre 2000 al dicembre 2012, ci sono stati sessanta diversi titolari e quindi trentotto avvicendamenti. Questo dato sicuramente indica che il periodo di assestamento nel 2001 non era ancora concluso e che probabilmente non c’è stata una tempestiva consapevolezza dei cambiamenti che stavano avvenendo.

Il direttore di un’Opera o il responsabile di un Servizio deve avere delle competenze tecniche specifiche nel suo settore e deve avere delle competenze trasversali (gestione, organizzazione, comunicazione, leadership, gestione dei conflitti, ecc.) che si acquisiscono tramite *esperienza e formazione*, ma che si innestano su particolari *caratteristiche personali*.

Se le caratteristiche personali si valutano in fase di selezione, momento molto importante al quale la CSD ha dedicato procedure e percorsi molto trasparenti e determinati, appare determinante lo strumento della formazione come elemento in grado di far crescere ed orientare le persone che assumono responsabilità nell’ambito della Diaconia.

Capitolo 4.3: La funzione della formazione

Il direttore/responsabile deve essere in grado di svolgere al meglio i compiti a lui assegnati, raggiungendo gli obiettivi economici, sviluppando il lavoro in termini di efficacia ed efficienza, riducendo i rischi, prevedendo i cambiamenti. Il tutto con adeguati e contingentati tempi e risorse.

Il direttore/responsabile deve anche essere in grado di muoversi all'interno della cultura della Diaconia, non solo comprendendone gli obiettivi, ma partecipando al loro sviluppo e alla loro elaborazione. Deve utilizzare strumenti di lavoro congrui e confacenti con la cultura diaconale.

La formazione svolge un ruolo fondamentale per la crescita e il raggiungimento di questi obiettivi.

La formazione più efficace e immediata non è quella fornita tradizionalmente, tramite piani formativi, lezioni, stage, studio, ma avviene nel contesto lavorativo: il direttore/responsabile apprende dagli altri direttori, dai suoi "superiori", dai Comitati, dalle procedure, dalle indicazioni che l'organizzazione fornisce, dagli incontri che avvengono (per la CSD, ad esempio, gli incontri regolari che si svolgono tre volte l'anno, cinque volte per i responsabili delle foresterie). Questo aspetto molto importante è anche molto difficile da governare: quanto più l'organizzazione è trasparente, comunicativa e lineare, tanto più riuscirà a trasformare in elementi formativi i propri atti organizzativi.

La CSD ha comunque pensato di intervenire in modo più puntuale e sistematico nella formazione dei direttori/responsabili definendo un piano pluriennale di intervento, dal 2013 al 2015, che prevede percorsi formativi di gruppo, orientati ad individuare i **fondamentali** della nostra prospettiva di organizzazione diaconale, e percorsi individuali che consentano l'apporto al gruppo di **know-how specialistici**.



Capitolo 4.4: Riferimenti

Provando a dare unitarietà al discorso formativo, richiamando l'analogia Diaconia/Servizio, si sono identificate tre aree all'interno delle quali racchiudere competenze relative al "management diaconale": *fiducia per servire; servire con relazioni; servire con cambiamento*⁷⁷.

Fiducia per servire. I presupposti della diaconia

La Diaconia, intesa come servizio, si inserisce nel gioco delle interrelazioni sociali e presuppone pertanto un approccio ed una visione della socialità, della comunità e delle istituzioni pubbliche che supera l'individualismo e la mercificazione delle persone. La **fiducia** nel valore della vita sociale, l'amore per la cosa pubblica intesa come disponibilità a mettere insieme, a disposizione degli altri, il meglio di sé: tempo, capacità, risorse materiali, *perché nessuno rimanga indietro*.

La solidarietà non si interpreta come aiuto al "bisogno", ma come consapevolezza di essere interdipendenti, di non avere senso al di fuori della socialità. Si ha **fiducia** sulla prevalenza dell'interesse pubblico rispetto a quello personale in una logica cristiana e protestante del servizio (della Diaconia) che rovescia completamente la logica del potere e rigetta l'atteggiamento di superiorità che è sempre tentazione di chi si trova nella possibilità di dare all'altro.

Una modalità organizzativa che ci porti ad una considerazione dell'altro fondata sulla **fiducia** nell'altro, sul rispetto, sulla ricerca di potenzialità e sull'attesa di riscontri positivi, contribuisce a formarci come persone equilibrate e costanti nelle nostre valutazioni.

⁷⁷ In questo paragrafo si richiamano le riflessioni di Alessandra Trotta e, successivamente, di Gabriele De Cecco, relative ad un'ipotesi di progetto educativo diaconale, imperniate sul tema "servire con" che è stato ideato nell'ambito dell'équipe educativa dell'Ulivo.

Servire con le persone: le relazioni buone costituiscono l'ossatura dell'intervento diaconale

Il **dialogo**, inteso come discorso alterno fra persone, è lo strumento per trasformare la Diaconia in narrazione di una relazione fra diverse persone e persone diverse.

L'organizzazione diaconale rifugge dall'utilizzo di qualunque schema assoluto ed immutabile, ha piena consapevolezza della propria **relatività**. Il dogma non esiste nella sfera dell'umano. Il Protestantesimo nasce da una sana distinzione fra l'uomo e Dio, fra la sfera dell'uomo e quella di Dio, che entrano in relazione, ma non devono mai essere confuse. Dio è Altro e quindi nessuna autorità umana è assoluta.

Non ci sono operatori, utenti, famigliari, ma persone che si incontrano con articolate responsabilità reciproche al di fuori di **ruoli** e distinzioni artificiali.

La cultura organizzativa si basa dunque sul dialogo, la discussione, il ragionare insieme. Solo così si aprono spazi per un'organizzazione autenticamente democratica, creando le opportunità e moltiplicando le sedi in cui il dialogo possa avvenire ed essere creativo di socialità e di processi decisionali partecipati.

L'assetto delle Opere diaconali è **laico**, inteso come aspirazione a rendere autonomi il proprio pensiero e la propria attività dall'ingerenza dell'autorità religiosa e ideologica. Ciò nel rispetto delle identità diverse e attraverso la partecipazione di tutti alla vita della struttura fondata sul principio comune di cittadinanza (fraternità).

Servire per cambiare: la diaconia esiste per produrre cambiamenti

L'organizzazione deve assumere il compito di alimentare la **speranza**, l'apertura al cambiamento, la mobilità delle situazioni, contro il determi-

smo, la rassegnazione, lo schiacciamento dell'esistenza su bisogni immediati e presenti, la sopravvalutazione di contingenti eventi negativi o situazioni sfavorevoli.

Per i Protestanti, e per i Cristiani in generale, la dimensione della speranza e dell'attesa hanno proiezioni che vanno oltre questo tempo, si fondano sulle promesse di Gesù, sull'annuncio della realtà del Regno di Dio. Ma, restando all'interno di una organizzazione laica, valgono l'esperienza della pienezza del tempo di attesa, la spinta a seminare sempre e comunque, seminare piccoli semi di speranza, segni visibili di discontinuità, di "rottura" dei meccanismi che generano ingiustizia e sofferenza, creando invece possibilità di vie di uscita e nuovi inizi.

La sensibilità diaconale dell'organizzazione deve contemplare la rivedibilità di ogni decisione e la consapevolezza del proprio essere in continua sperimentazione. Deve essere sempre aperta la strada per dire "ci siamo sbagliati". Si deve sempre avere il tempo, la possibilità e il coraggio di rivedere le proprie opinioni e le proprie decisioni.

Imparare quotidianamente dai propri atti. Aprirsi ad un futuro. Concepire la nostra storicità, non smettere di sentire che abbiamo bisogno di crescere, sbagliare e correggerci.

Il Protestantismo afferma questo principio prima di tutto verso sé stesso e le proprie modalità organizzative (*ecclesia **semper reformanda***) e tanto più lo allarga a tutte le organizzazioni umane.

L'etica protestante della responsabilità è un tentativo sempre imperfetto di agire concretamente nella tensione tra le proprie convinzioni e le conseguenze che si attendono dalla propria azione. Un rifiuto dei principi astratti, che non tengano conto delle reali e specifiche situazioni che ci si trova a fronteggiare. Uno spirito di ricerca sempre aperto all'analisi del reale e alla interrogazione che la fede rivolge continuamente nel momento delle decisioni concrete.



Capitolo 4.5: Ruoli e funzioni dei direttori/responsabili

Prendendo spunto da una delle correnti più diffuse delle scienze dell'organizzazione aziendale, il cui capostipite è Henry Mintzberg, il ruolo e il compito dei direttori/responsabili può essere incluso in tre aree: **comunicazione, informazione, decisione**. Si propone di seguito un abbozzo di lettura “diaconale” di questi aspetti.

Area Comunicazione

Simbolo: il direttore/responsabile è un simbolo in riferimento all'identificazione, al riconoscimento, all'adesione, alla consapevolezza dell'organizzazione e dei vari *stakeholder*. Il manager diaconale sa che rappresenta la struttura, ma la struttura non è “sua”; lui è l'immagine della struttura, ma la struttura non deve essere la sua immagine; sa che la sua persona nel suo complesso è identificata con la struttura e ne assume la responsabilità.

Leader: il direttore/responsabile seleziona, forma, incoraggia, orienta, controlla. Il manager si assume ciò che deriva dal ruolo formale, ma sa anche che deve investire per rivestire il ruolo al di là dai riconoscimenti formali. È corretto aspirare alle responsabilità (I Timoteo, 3:1). È necessario maturare la consapevolezza e l'attenzione alla sottile differenza fra responsabilità ed esercizio scorretto del potere.

Agente di collegamento: contatti frequenti con pari, con fornitori, con ente pubblico alla ricerca di informazioni. Il manager diaconale è un buon comunicatore (Ecclesiaste, 3.7). Sa parlare, ma sa anche ascoltare e comprendere le situazioni. *Chi risponde prima di avere ascoltato mostra stoltezza a propria confusione* (Proverbi, 18:13)

Area Informazione

Osservatore: il direttore/responsabile ricerca informazioni, anche informali (sa riconoscere il pettegolezzo). Capisce le situazioni nella loro complessità, non si accontenta dei dati superficiali.

Diffusore: il direttore/responsabile distribuisce e fa circolare fra i collaboratori le informazioni raccolte. Il manager diaconale parla liberamente, non fornisce solo le informazioni “indispensabili” ma condivide. *Non vi chiamo più servi perché il servo non sa quello che fa il suo padrone, ma vi ho chiamato amici...* (Giovanni, 15:15).

Area Decisione

Imprenditore: se ci sono opportunità, il direttore/responsabile le coglie sviluppando l’idea, pianificando il percorso e monitorando il raggiungimento dell’obiettivo. Il manager diaconale sa che ha delle risorse e delle occasioni da sfruttare, ne ha la responsabilità ... *a chi ha, sarà dato in abbondanza* (Matteo, 25:29), ovviamente con l’obiettivo di servire.

Regolatore: se ci sono criticità (reciproco dell’imprenditore) il direttore/responsabile riduce i danni, pianifica le strategie di contenimento, anticipa possibili vie d’uscita. Non è un imprenditore di assalto, non viaggia sull’onda dell’emozione o del sentito dire: usa la ragione e prende in conto le possibili conseguenze del suo agire. *Lo stolto non ama la prudenza, ma vuol solo mostrare i suoi sentimenti* (Proverbi, 18:2).

Negoziatore: il direttore/responsabile ha molteplici fronti su cui esercitare la sua funzione di negoziatore/mediatore: sindacato, fra settori, con fornitori, nei conflitti interpersonali, ecc. *Prudenti come i serpenti, semplici come colombe* (Matteo, 10:16).

Distributore di risorse: il direttore/responsabile decide come distribuire le risorse disponibili a seconda degli obiettivi che si pone (risorse economiche ed umane). Sa quando può decidere e quando non ne ha il mandato (Esodo, 18:26). Sviluppa questa competenza con l’esperienza.

Capitolo 4.6: Formazione del gruppo dei direttori/responsabili

È stato definito un percorso per condividere con i direttori/responsabili l'impostazione di alcuni aspetti del proprio ruolo e mansioni in relazione alla cultura e ai presupposti diaconali. L'ideazione, conduzione e docenza sono stati affidati a Victoria Munsey, che vanta un pluriennale curriculum di formatrice ai più alti livelli. Il percorso è stato articolato come segue (gli appuntamenti di dicembre sono moduli di quattro ore, quelli di marzo di sette ore).

Dicembre 2012: “Presentazione del percorso e riflessioni su due fattori: il/la leader e il suo contesto lavorativo”

Marzo 2013: “ Leadership; favorire lo sviluppo di un clima di fiducia”

Dicembre 2013: “L'ascolto e il dialogo”

Marzo 2014: “Ruoli nell'Opera; Autorità/Autorevolezza”

Dicembre 2014: “Una cultura aperta al cambiamento”

Marzo 2015: “Gestire il cambiamento: innovazione e creatività per assicurare un futuro per le nostre Opere”.



Capitolo 4.7: Formazione individuale

Accanto alla formazione collettiva è stato avviato un progetto di formazione individuale nato con l'idea di fornire saperi specialistici ai singoli direttori/responsabili, pensato in modo che la somma di queste formazioni individuali si costituisca come patrimonio comune di tutto il gruppo. Le competenze acquisite saranno a disposizione non solo dell'Opera o Servizio in cui il direttore/responsabile è impegnato, ma di tutta l'organizzazione, principalmente come consulenza. Per individuare i percorsi, cioè individuare aree di approfondimento anche di interesse del candidato e modalità di formazione (corsi, visite, stage, testi) compatibili con i suoi incarichi e impegni, si sono effettuati incontri sulla base di un elenco di proposte che presentiamo di seguito.

Area accoglienza (foresterie)

- Modelli di organizzazione del lavoro in ambito alberghiero
- I nuovi media per la promozione delle strutture ricettive
- Attrezzature e tecnologie innovative in ambito alberghiero
- Tecniche per la gestione della soddisfazione del cliente
- Cura ed estetica degli ambienti

Area minori

- Modelli di intervento con i minori e le famiglie in Italia e/o Europa

Area handicap

- Modelli di intervento con i portatori di handicap e le famiglie in Italia e/o Europa

Area anziani

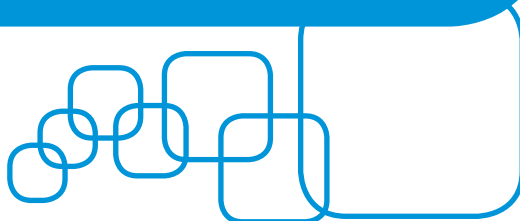
- Modelli di intervento con gli anziani in Italia ed Europa
- Strutture per anziani ecosostenibili
- La gestione del personale a rischio burn out
- Modelli organizzativi e gestionali in strutture di cura
- Attrezzature e tecnologie innovative

Trasversali

- Relazioni industriali (rapporti sindacali, contratto, ecc.)
- Normative sanitarie, autorizzative e di accreditamento
- Metodologia di rapporto con le famiglie
- Tecniche di promozione dei servizi socio sanitari
- Storia delle Opere diaconali in Italia
- Tecniche di lavoro con persone in stato di malattia, disabilità e sofferenza

Questi percorsi formativi si avvarranno di molti strumenti/mezzi: partecipazione a convegni, visite e analisi di servizi di eccellenza, partecipazione a manifestazioni fieristiche, corsi tematici, stages, ecc. Il programma sarà concordato con i direttori/responsabili per contemperare le esigenze di adeguato presidio della funzione.

Capitolo 5: Progetto di valutazione e prevenzione dello stress in ambito lavorativo nelle Opere della Diaconia Valdese



di Roberto Canu, Psicologo del lavoro



Lo stress è uno stato, che si accompagna a malessere e disfunzioni fisiche, psicologiche o sociali e deriva dal fatto che le persone non si sentono in grado di superare il gap rispetto alle richieste o alle attese nei loro confronti. L'individuo è capace di reagire alle pressioni cui è sottoposto nel breve termine, e queste possono essere considerate positive, ma di fronte ad un'esposizione prolungata a forti pressioni, egli avverte grosse difficoltà di reazione⁷⁸.

Per uno strano scherzo del destino è entrata in vigore, nel bel mezzo della crisi economica che sta facendo tremare governanti e cittadini di mezzo mondo, la normativa riguardante lo stress lavoro-correlato, contenuta all'art. 28 del D.Lgs n.81/2008; e così se da un lato la mancanza di lavoro e la paura di perderlo creano stress, dall'altro la pratica del lavoro talvolta ne procura, tanto che dal 31 dicembre 2010 ciascuna azienda è tenuta ad inserire all'interno del DVR (Documento di Valutazione dei Rischi aziendali), la valutazione dello stress lavoro-correlato. D'altra parte i costi sociali procurati dallo stress correlato al lavoro sono alti: l'Unione Europea ha rilevato che tale fenomeno riguarda il 30% dei lavoratori europei, circa quaranta milioni di persone, con un costo intorno ai venti miliardi di euro l'anno. Lo stress lavorativo, inoltre, è fra le cause principali dei cinque milioni d'infortuni sul lavoro ed è il primo problema di salute legato al lavoro per le donne in Italia.

La Commissione Sinodale per la Diaconia ha attivato, a partire dal 2010, un progetto di valutazione e prevenzione dello stress lavoro-correlato presso le Opere che gestisce.

Rispetto agli altri rischi per la salute correlati al lavoro, che possono compromettere l'equilibrio biologico dei lavoratori addetti a mansioni legate

78 Tratto dall'Accordo europeo sullo stress sul lavoro, Bruxelles, 8 ottobre 2004.

all'emissione di sostanze nocive nell'ambiente di lavoro, o quelli per la sicurezza, responsabili d'incidenti e infortuni sul lavoro, lo stress appare un rischio sicuramente diverso, che ha una genesi multifattoriale. I rischi psicosociali, infatti, sono il frutto del rapporto tra le caratteristiche oggettive della mansione e del contesto di lavoro da un lato e le caratteristiche soggettive del lavoratore dall'altro; il dato oggettivo può essere vissuto in modo diverso in virtù delle differenze soggettive, dei diversi punti di vista, dei differenti modi di far fronte alle difficoltà e anche dei diversi momenti della vita di ciascuna persona. La portata "stressogena" di un evento è dunque definita dalle caratteristiche oggettive dello stimolo, dalla valutazione cognitiva e dalla percezione emotiva dello stimolo (valutazione primaria) e, infine, dalla cosiddetta valutazione secondaria, ovvero dalla valutazione che un individuo compie delle proprie risorse e capacità di far fronte allo stimolo stressante. Allo stesso modo, se è vero che esistono alcune categorie professionali maggiormente esposte al fenomeno, nessuna categoria può dirsi immune dall'insorgenza di patologie legate allo stress.

Tenendo conto delle caratteristiche proprie dello stress, l'intervento di valutazione effettuato presso le strutture della CSD ha perciò riguardato tutti i lavoratori ed ha previsto un'analisi oggettiva, riguardante le caratteristiche dell'organizzazione, e un'analisi soggettiva, utile a indagare le percezioni individuali rispetto agli stimoli provenienti dal contesto organizzativo e gli eventuali sintomi psico-fisiologici avvertiti dai lavoratori.

Lo strumento utilizzato per l'analisi oggettiva è stata una checklist degli indicatori di stress, attraverso la quale evidenziare eventuali sintomi patologici dell'organizzazione come l'elevata percentuale di assenteismo, l'elevato turnover, le difficoltà nelle relazioni aziendali o la presenza di conflitti.

I dati per l'analisi soggettiva sono stati raccolti attraverso un questionario, l'Organizational and Psychosocial Risk Assessment (Opra), specifico per la rilevazione dell'indice di rischio connesso allo stress lavorativo, le cui risultanze sono state confrontate con i dati emersi dall'analisi oggettiva effettuata sull'organizzazione.

Le caratteristiche organizzative che la letteratura indica come possibili fonti di stress sono riferibili ai contenuti specifici della mansione e al contesto di lavoro: carico di lavoro, ruolo nell'organizzazione, rapporti sul lavoro, possibilità di evoluzione di carriera, clima e struttura organizzativa, interfaccia casa/lavoro. I sintomi individuali che lo stress può causare sono meno specifici rispetto a quelli connessi ai rischi fisici: possono derivarne sofferenze emotive (ansia, depressione o irritabilità), alterazione degli stati affettivi (scarsa soddisfazione lavorativa, scarso impegno sul lavoro), disturbi psicosomatici (mal di testa, insonnia, dolori muscolari) e infine alterazioni del comportamento (aumento del consumo di alcol, fumo, disturbi del comportamento alimentare e sessuale).

I dati, raccolti in forma anonima, sono stati elaborati unicamente in forma aggregata e non a livello di singolo lavoratore, dal momento che l'obiettivo era rilevare il livello di stress presente nei gruppi e cogliere indicazioni utili al miglioramento dell'organizzazione, tutelando la privacy dei lavoratori interessati. Ai lavoratori è stata fatta la restituzione dei risultati emersi nel corso di una serie di incontri di informazione sui rischi psico-sociali (stress, burnout e mobbing) avvenuti a livello delle singole strutture. Il percorso informativo, in linea con l'Accordo europeo sullo stress da lavoro dell'8 ottobre 2004, ha perseguito lo scopo di: *“migliorare la consapevolezza e la comprensione dello stress da lavoro da parte dei datori di lavoro, dei lavoratori e dei loro rappresentanti, attirando la loro attenzione sui sintomi che possono indicare l'insorgenza di problemi di stress da lavoro.”*

Il dato emerso dalle valutazioni operate sulle Opere delle valli e della Diaconia Valdese Fiorentina ha evidenziato naturalmente delle differenze tra le diverse strutture, ma in generale un livello di rischio riferibile alla media nazionale. Un risultato dunque che, al momento, non desta particolari preoccupazioni, ma comunque da monitorare, considerato anche che la maggior parte delle categorie professionali operanti presso le Opere CSD rientrano nelle cosiddette categorie a rischio. Per questo, e anche tenendo conto del dettato normativo, che considera la valutazione dello stress lavorativo un processo continuo piuttosto che un episodio, nel progetto CSD alla valuta-

zione periodica del rischio e all'informazione sui rischi psico-sociali, si sono affiancate una serie di azioni di prevenzione. L'obbligo legislativo sulla valutazione del rischio stress lavoro-correlato prevede di proseguire nelle azioni finalizzate alla promozione del benessere organizzativo, portate avanti da tempo attraverso questionari su qualità e clima, momenti di informazione e formazione professionale. La CSD, intendendo impegnarsi ulteriormente sulla prevenzione stress lavoro-correlato, ha esteso il servizio della supervisione di gruppo già attivo presso alcune strutture socio-assistenziali e ha avviato un servizio sperimentale di counseling individuale, coinvolgendo nel processo il gruppo di lavoro dei referenti di struttura anche per valutare eventuali interventi organizzativi.

Indice

Introduzione	5
---------------------------	---

Capitolo 1: La formazione per animatori

con bambini e giovani	7
------------------------------------	---

1.1: Premessa	9
---------------------	---

1.2: Che cos'è il gioco? Un tentativo di definizione.....	13
---	----

1.3: Giocando s'impara.	
-------------------------	--

L'importanza del gioco per l'apprendimento	17
--	----

1.4: Competere o cooperare? A che giochi giochiamo?	21
---	----

1.5: Educare all'ambiente	
---------------------------	--

attraverso la percezione sensoriale.....	25
--	----

1.6: Ritualizzare la violenza.....	33
------------------------------------	----

1.7: Lo sviluppo del gioco	41
----------------------------------	----

1.8: Spunti per una pedagogia del gioco	45
---	----

1.9: Mamma esco a giocare 3-5 anni: crescere giocando.....	51
--	----

1.10: Strumenti per l'animazione	
----------------------------------	--

con i gruppi di bambini tra i 3 e i 6 anni	63
--	----

1.11: Spazio adolescenti: linee guida per il lavoro	
---	--

di aggregazione giovanile.....	71
--------------------------------	----

1.12: Giovani in movimento.	
-----------------------------	--

Programma di educazione non formale e mobilità giovanile	85
--	----

Bibliografia ludica	93
---------------------------	----

Capitolo 2: Elementi sulla Chiesa e la Diaconia per chi presta il suo servizio presso le Opere valdesi	99
2.1: Premessa	101
2.2: La Chiesa valdese e le sue Opere	103
Capitolo 3: Clinical Pastoral Education (CPE). Un prezioso strumento per l'azione pastorale e diaconale	111
Allegato A:	
Scheda "i corsi di Clinical Pastoral Education (CPE)"	121
Allegato B:	
Scheda "la cappellania clinica"	123
Allegato C:	
Scheda "linee guida e format per la stesura di un <i>verbatim</i> "	125
Capitolo 4: La formazione dei direttori e dei responsabili.....	129
4.1: Premessa.....	131
4.2: Evoluzione del ruolo di direttore	133
4.3: La funzione della formazione.....	135
4.4: Riferimenti	137
4.5: Ruoli e funzioni dei direttori/responsabili.....	141
4.6: Formazione del gruppo dei direttori/responsabili.....	143
4.7: Formazione individuale	145
Capitolo 5: Progetto di valutazione e prevenzione dello stress in ambito lavorativo nelle Opere della Diaconia Valdese	147

Indice de I Quaderni della Diaconia n. 1

Pubblicato il 20 agosto 2010

Il Saluto del Presidente della CSD.....	5
Introduzione ai Convegni della Diaconia e ai Quaderni della Diaconia.....	7

Convegno 2009

Introduzione	10
Anche la Diaconia trasforma <i>di Salvatore Ricciardi</i>	13
Diaconia, volontariato e comunità locale <i>di Eliana Briante</i>	26
Il Volontariato fra motivazioni e tempi di vita <i>di Roberto Locchi</i>	37
Manifestazioni del volontariato nella diaconia <i>di Davide Rosso</i>	49
Volontariato e organizzazione complessa <i>di Gabriele De Cecco</i>	58

Convegno 2010

Introduzione	69
Cosa succede in Europa: le principali problematiche sociali <i>di Franca Di Lecce</i> ...	73
La diaconia evangelica nella società italiana <i>di Davide Rosso</i>	84
Aiuto sociale della chiesa protestante di Rubi <i>di Nathalie Reverdin Effront</i>	92
Il centro sociale di Den Haag <i>di Nienke van Dijk</i>	96
Collaboratrici provenienti dai paesi dell'Europa dell'est: realizzare un mercato europeo equo in termini di cure e di assistenza <i>di Johannes Flothow</i>	99
Dare accoglienza e dignità <i>di Davide Rosso</i>	104
Trasformazione a Pachino <i>di David Zomer e Cinzia Caruso</i>	109

Indice de I Quaderni della Diaconia n. 2

Pubblicato il 4 marzo 2011

Identità diaconale - La fede nella cura sociale *Una riflessione da Eurodiaconia*

Introduzione: perché questo documento17

Capitolo 1

Descrivere la nostra identità 21

Capitolo 2

Punto di partenza 23

Capitolo 3

Gli elementi 31

3.1 La creazione 33

3.2 La fraternità..... 37

3.3 La giustizia..... 41

3.4 La Cura 47

3.5 La Lode 51

Capitolo 4

Identità e prassi diaconale 53

Conclusioni 59

Bibliografia 60

Membri del gruppo di lavoro 60

Tra modernità e globalizzazione

Percorsi per una diaconia protestante

Introduzione	69
--------------------	----

Capitolo 1: Per una diaconia protestante

1.1 Perché il prossimo?	73
1.2 Creazione e giustificazione	74
1.3 Una preziosa riserva critica	77
1.4 Inaspettate aperture	80
1.5 Umilmente, diaconia.....	82
1.6 Tensione escatologica	84

Capitolo 2: Tra etica e teologia

2.1 La forza propulsiva della Riforma	87
2.2 La benedizione puritana.....	90
2.3 Reificazione della fede, pietisti e razionalisti.....	91
2.4 L'apice antropocentrico, teologia liberale e risveglio	93
2.5 Etica individuale come limite.....	96

Capitolo 3: Tra società e lavoro

3.1 Quei pastori del Middle West	101
3.2 L'indiscreto positivismo della borghesia	102
3.3 Con chi ce l'ha Max Weber?	105
3.4 Mr. Taylor, un puritano.....	110
3.5 Alla ricerca dell'uomo smarrito.....	112
3.6 Il lavoro sotto Mammona.....	115
3.7 Il fascino contraddittorio della cooperativa.....	118

Capitolo 4: La morsa del sistema

4.1 La grande costruzione sistemica	123
4.2 Il Toyotismo e lo Zen.....	125
4.3 Quality managment e creatività.....	128
4.4 Leadership e falsi profeti.....	131
4.5 Tra routine e imprevedibilità	133
4.6 Organizzazione come cultura.....	137
4.7 Materialismo storico e strani incontri	140
4.8 Un ecumenismo sistemico?	145
4.9 Le nostre chiese come sistemi?	148

Capitolo 5: Nella globalizzazione

5.1 Ciò che ci accade	153
5.2 Guerra allo spazio.....	158
5.3 Le élite e lo sciame.....	162
5.4 Nuove e vecchie povertà.....	167
5.5 Consumo e idolatria	175

Capitolo 6: L'impossibile individuo

6.1 Niente salvezza dalla società	183
6.2 Politica e talk-show	186
6.3 Liquefazione della modernità	191

Indice de I Quaderni della Diaconia n. 3

Pubblicato il 19 agosto 2011

***Il discorso continua* 5**

Convegno della diaconia marzo 2011 9

Creazione 11

Fraternità: comunità aperte o chiuse?13

Giustizia17

Cura19

Prassi e identità diaconale 23

Tra modernità e globalizzazione

Percorsi per una diaconia protestante 27

***Nello scorso numero de I Quaderni della diaconia*..... 29**

Capitolo 7: Welfare e sussidiarietà

7.1 Magica sparizione del welfare state.....31

7. 2 Il peccato originale dello Stato moderno 39

7. 3 Governance, l'araba fenice 45

7. 4 Sussidiarietà asimmetrica? 49

7. 5 Volontariato e rispecchiamento 55

Capitolo 8: Manoscritti per un'alternativa

8.1 Emancipazione e ri-socializzazione.....	59
8.2 L'immaginario sociale.....	65
8.3 La bottiglia di Adorno	73
8.4 Il vaso di Nietzsche.....	77
8.5 Cultura e imitazione	81
8.6 Etica del lavoro ed etica dell'operosità	87
8.7 Vita come opera d'arte?.....	93
8.8 La banalità del male.....	97
8.9 Il ritardo morale.....	103
8.10 I volti di Lévinas	109

Capitolo 9: La sfida delle utopie

9.1 La convivialità di Ivan Illich	115
9.2 Sviluppo sostenibile?.....	121
9.3 Decrescita, l'ateismo economico	129
9.4 Il Nord, tra Nimby e banlieue	137
9.5 Il Sud, tra espropriazione e disconnessione	143
9.6 L'umanità plurale	149

Il laboratorio non chiude..... 153

Bibliografia prima parte..... 157

Bibliografia seconda parte..... 161

Indice de I Quaderni della Diaconia n. 4

Pubblicato il 24 agosto 2012

<i>Atti del XXII Convegno della Diaconia</i>	5
Capitolo 1.1: Dignità e	7
Capitolo 1.2: Disabilità e annuncio dell'evangelo	13
Capitolo 1.3: La famiglia e i servizi del territorio.....	17
Capitolo 1.4: Opportunità lavorative per persone con disabilità presso il Caffé Empatia.....	25
Capitolo 1.5: Sessualità e diversamente abili.....	31
Capitolo 1.6: Disabili: integrazione nel tessuto urbano.....	47
Capitolo 1.7: Turismo accessibile e Foresterie valdesi	51
Capitolo 1.8: “Essere con” e “fare con” le persone.....	55
<i>Riflessioni sulla diaconia nell'ultimo decennio</i>	63
Capitolo 2.1: Prospettive della diaconia.....	67
Capitolo 2.2: La Diaconia valdese - metodista e le sue prospettive	85
Capitolo 2.3: Relazione Commissione ad referendum al sinodo 2004 sulle prospettive della diaconia nella chiesa	159

Finito di stampare: Agosto 2013