UN VOLTO O UNA MASCHERA?

I PERCORSI DI COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

RAPPORTO 1997

SULLA CONDIZIONE

DELL'INFANZIA E

DELL'ADOLESCENZA

IN ITALIA

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI
DIPARTIMENTO PER GLI AFFARI SOCIALI
Centro Nazionale per la Tutela dell'Infanzia

PRESIDENZA CONSIGLIO DEI MINISTRI - DIPARTIMENTO AFFARI SOCIALI
CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI
SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

Un volto o una maschera?
I percorsi di costruzione dell'identità

Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza

Versione Prestampa

Istituto degli Innocenti
Firenze, Novembre 1997

Il presente Rapporto è stato realizzato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze in attuazione della Convenzione stipulata con la Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento Affari Sociali.

Curatore scientifico: Alfredo Carlo Moro

Redattori: Valerio Belotti, Paolo Onelli

Hanno collaborato all'estensione del rapporto:

Elisabetta Baldassarri	Statistica, Istat
Valerio Belotti	Coordinatore Centro Nazionale di Documentazione sull'Infanzia
Piero Bertolini	Pedagogista, Università di Bologna
Franca Bimbi	Sociologa, Università di Padova
Giorgio Bini	Pedagogista
Letizia Caronia	Pedagogista, Università di Bologna
Sandro Castegnaro	Sociologo
Carlo Castelli	Psicologo, Università di Trento
Enzo Catarsi	Pedagogista, Università di Firenze
Francesco Ciotti	Pediatra
Marina D'Amato	Sociologa, Università La Sapienza di Roma
Ilvo Diamanti	Sociologo, Università di Padova e di Urbino
Giovanna Faenzi	Pedagogista, Dirigente coordinatrice Istituto degli Innocenti
Roberto Farné	Pedagogista, Università di Bologna
Paola Gaiotti	Storica
Marianna Giordano	Consulente familiare, vice presidente del MoVI
Francesca Grillo	Demografa, Università La Sapienza di Roma
Luigi Gualtieri	Pediatra
David Guerra	Statistico
Salvatore La Mendola	Sociologo, Università di Padova
Giorgio Macario	Formatore
Marisa Malagoli Togliatti	Psicologa, Università La Sapienza di Roma
Roberto Maurizio	Esperto in politiche giovanili
Alfredo Carlo Moro	Presidente Centro Nazionale di Documentazione sull'Infanzia
Gianni Nagliero	Neuropsichiatra
Paolo Onelli	Dipartimento Affari Sociali, Presidenza Consiglio dei Ministri
Augusto Palmonari	Psicologo, Università di Bologna
Giancarlo Rigon	Neuropsichiatra infantile
Maria Clelia Romano	Sociologa, Istat
Roberta Rossi	Demografa, Istituto Ricerche della popolazione
Giovanni Sgritta	Sociologo, Università La Sapienza di Roma
Franco Turetta	Statistico, Istat
Mauro Valeri	Sociologo, psicoterapeuta
Silvia Vegetti Finzi	Psicologa, Università di Pavia

SOMMARIO

Le linee del Rapporto **8**

PARTE I: L'IDENTITÀ E LE IDENTITÀ

I.1. Il processo di costruzione dell'identità nella storia **11**
Un progressivo itinerario di crescita 11
Tra natura e cultura 12
Rispettare i tempi 14
Lo sviluppo della personalità nella società complessa 15
L'importanza della funzione educativa 16

I. 2. La formazione dell'identità personale e sociale **19**
Un processo di cambiamento continuo 19
Le competenze relazionali dei neonati 21
L'importanza dei genitori 24
L'adolescenza: seconda nascita fisica e psicologica 27

I. 3. Identità e genere **32**
La differenziazione dei ruoli sessuali 32
La costruzione dell'identità femminile 32
Identità di genere e processo di costruzione del sé 35
Un problema politico collettivo 37
Un'innovazione nelle pratiche pedagogiche e formative 38

I. 4. Identità e territorio **40**
La rimozione del territorio 40
La drammatizzante delle differenze territoriali 40
Normalizzare il rapporto con il territorio 45

I. 5. Identità e diversità etnica **47**
Identità etnica e immigrazione 47
La centralità dell'elemento etnico nella formazione dell'identità 49
Le quattro ipotesi identitarie 51

I. 6. Stereotipi e pregiudizi **58**
Qualche premessa di ordine epistemologico 58
L'infanzia da plasmare o l'infanzia da non educare 61
Sui pregiudizi di genere 62
Stereotipi e pregiudizi etnici 65

PARTE II: AMBITI, AGENZIE ED ESPERIENZE DI COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

Premessa **68**

II. 1. LA FAMIGLIA

1. Le concezioni di giustizia nei rapporti di genere e tra le generazioni **69**
Forme di giustizia e relazioni familiari 69
Le traversie di una generazione di genitori 73
Figli e figlie; ragazzi e ragazze: discorsi e pragmatica 74
Alice e il Piccolo Principe 77

2. Le relazioni tra genitori e figli **80**
Non è facile essere genitori oggi 80
L'ampliamento dell'area materna 82

Piccoli tiranni ... 83
Una definizione precoce dell'identità sessuale e sociale ... 86
Bambini e società ... 88

3. Fecondazione assistita e responsabilità genitoriale ... 90
Procreazione assistita, supporto psicologico ed interesse dei nascituri ... 90
I problemi della procreazione assistita omologa ... 92
La questione della maternità "surrogata" ... 92
I problemi della procreazione assistita eterologa ... 93
Consenso e responsabilità genitoriale ... 94
Un impegno verso la coppia ... 96

II. 2. LE AGENZIE FORMATIVE

1. La scuola ... 99
Un bilancio su come la scuola ha favorito la costruzione del sé ... 99
La memoria e il progetto ... 101
Un'identità generazionale debole ... 103
Crisi di fiducia nel futuro ... 104
L'educazione sessuale ... 107
La tensione divaricante tra apprendimento e socializzazione ... 108

2. Il gruppo dei pari: i luoghi di socializzazione di fatto ... 110
Identità ed evoluzione del sistema sé nell'adolescenza ... 110
I gruppi di adolescenti ... 111
Gruppi formali e informali ... 115
Gruppi di coetanei e orientamenti verso la realtà istituzionale ... 117
Per una storia dei gruppi adolescenziali ... 119

3. L'associazionismo: risorsa e sostegno ... 122
Verso una comunità educante ... 122
Gli operatori: dal prete dell'oratorio all'educatore di strada ... 124
Le tipologie di intervento ... 126
Le sfide della proposta educativa ... 128
Metodologia ... 130

4. La socializzazione religiosa ... 132
Esperienza religiosa e socializzazione in ambiente religioso ... 132
Un pluralismo religioso particolare ... 133
Una socializzazione religiosa quanto mai diffusa ... 134
Il crollo della pratica religiosa dopo la preadolescenza ... 136
Un'età di cambiamenti anche sul piano socioreligioso ... 137
Le differenze di genere ... 138
Preadolescenti e religiosità familiare: una situazione di dissonanza cognitiva? ... 139
L'ambiguità nella comunicazione "religiosa" intergenerazionale ... 140
L'incomunicabilità dell'esperienza religiosa: il mondo dei pari ... 141
La privatizzazione dell'esperienza religiosa ... 142
Valenze positive e limiti della socializzazione religiosa "generalizzata" ... 143

5. La televisione ... 145
La televisione: un modo di pensare il mondo ... 145
Tra omologazione e omogeneizzazione: il problema dell'identità ... 146
I teleragazzi ... 149

6. Lo sport e la formazione degli operatori sportivi ... 152
Le attività sportive ... 152
La formazione degli operatori sportivi ... 153

7. Il sistema dei servizi ... 157
Costruzione dell'identità e nuovi servizi per l'infanzia ... 157

Identità adolescenziale e sistema formativo integrato 160

II. 3. ALCUNI AMBITI ED ALCUNE ESPERIENZE FORMATIVE

1. La salute nella nostra società 166
La salute fisica 166
La salute psichica 167
Le ipotesi esplicative 169
Anoressia e bulimia 171
Ambivalenza ed ambiguità 174
Affrontare i disturbi del comportamento alimentare 175

2. Il gioco e il genere 177
"Il gioco è roba per filosofi" 177
Educare nel gioco 178
Paradigmi ludici e modelli sociali 182
Bambine e bambini "in gioco" 184
La trasformazione dell'esperienza ludica 187
Adolescenti e genere 188
Il senso del divertimento 189

3. Adolescenti ed esperienze del limite: i comportamenti "a rischio" 191
"A rischio": dal punto di vista della cultura 192
"A rischio": dal punto di vista del corso di vita 195
Rischio e identità 196
In vista dell'agire 198

4. I grandi contesti urbani 202
Ambiente e costruzione dell'identità 202
La città, i bambini e le bambine 203
I grandi agglomerati urbani e le patologie antisociali 204
I grandi agglomerati urbani e le situazioni di disagio sociale 206
Le situazioni di particolare debolezza 208
Una città rispettosa delle esigenze dell'uomo e nel contempo educante 210

PARTE III: UNA RICOGNIZIONE STATISTICA SUI PERCORSI DI COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ E IL GENERE

Premessa 214

III. 1. I "numeri" dei bambini e delle bambine: analogie e differenze 215
Infanzia, genere e informazione 215
Aspetti demografici 217
Famiglia e matrimonio 220
I comportamenti sessuali 224
Le gravidanze precoci 231
La mortalità 237
L'istruzione 241
Il lavoro 245
Le attività del tempo libero 249
Lo sport 252
La lettura 255
Infanzia, adolescenza e mass media 260
Le risorse informatiche e linguistiche 263
Rete di relazioni e partecipazione sociale 265
Le espressioni del disagio 269
Suicidi e tentati suicidi 274
La criminalità 278

PARTE IV: IL DIBATTITO SCIENTIFICO SULL'IDENTITÀ

Premessa **286**

IV.1. Identità e sviluppo della persona **287**
1. Riferimenti concettuali ineludibili 288
2. Lo sviluppo dall'infanzia all'adolescenza 294
Il Sé come persona tra altre persone 295
Il Sé come concetto sociale unico e originale 295
Concetto di sé e concezione di amicizia, autorità e moralità 297
La stima di sé come fattore chiave per l'acquisizione dell'identità 302
3. Ostacoli alla costruzione dell'identità 303
4. Per finire 309

IV. 2. Il contributo della psicoanalisi alla definizione del processo d'identità **313**
Identità e costruzione della personalità: i contributi di Mahler, Spitz, Sullivan e Hartmann 313
La fase edipica 322
Edith Jacobson ed Erik Erikson 326
Heinz Kouth 329

PARTE V: STRATEGIE DI INTERVENTO E AZIONI POSITIVE

Premessa **333**

V. 1. Favorire lo sviluppo dell'identità di genere **335**
Obiettivi per la formazione dell'identità di genere 335
Quale sostegno alla formazione dell'identità di genere 336
Strumenti di intervento per favorire l'identità di genere 337
Una specifica azione formativa 340

V. 2. Tutelare giuridicamente l'identità **344**
I diritti di personalità e i diritti all'identità 344
La tutela giuridica dalle aggressioni al processo di costruzione dell'identità 346
La tutela del segno distintivo della personalità: il cognome 349
Insufficiente tutela penale della personalità in formazione 350

V. 3. Sostenere la genitorialità **352**
La nuova identità del Consultorio familiare 353
Il servizio di mediazione familiare 354
Il bambino "sociale" ed i nuovi servizi per l'infanzia 355
La proposta delle "Tane familiari" 356
L'asilo nido e la scuola dell'infanzia 358
Il sostegno al bambino "ospedalizzato" 359

V. 4. Prestare attenzione alla preadolescenza **361**
Un'età sconosciuta 361
Un'età difficile 363
Le difficoltà sociali per i preadolescenti 366

V. 5. Fare dell'adolescenza un'opportunità **371**
Adolescenza: crisi od opportunità? 371
Adolescenti e disagio 373
Sfide culturali per far diventare l'adolescenza un'opportunità 373
La prevenzione ovvero una strategia promozionale 375
Dalla logica della prevenzione a quella promozionale 376
L'educazione familiare: un'opportunità ed una risorsa da promuovere 380

V. 6. Sostenere l'identità etnica dei bambini stranieri **382**
Lacerazione e disagio dell'identità 382

Alcune ipotesi operative 386

V. 7. Tutelare i soggetti allontanati dalla propria famiglia 389
Progetto educativo e progetto sociale 389
La vita in comunità ed i bisogni della crescita 392
Le comunità, l'affido e l'adozione 395

V. 8. Sviluppare l'intervento educativo verso i devianti 398
Disadattamento e devianza: approcci teorici e studi eziologici 398
Punto di vista pedagogico e intervento educativo 401
Orientamenti pedagogici generali 403
Tempi e luoghi dei servizi educativi 407

V. 9. Formare in modo specifico i professionisti che si occupano dell'infanzia 412
Per una formazione permanente 412
Dal contratto formativo alla costruzione di una pratica riflessiva 415
Per una progettazione dei contesti formativi 416

V. 10. Linee conclusive 419

Indice delle Tabelle e delle Figure 423

PRESENTAZIONE

Le politiche per l'infanzia e l'adolescenza hanno assunto, con il Piano d'Azione del Governo e la recente legge 28 agosto 1997, n. 285, la configurazione di politiche di promozione delle quotidiane condizioni di vita delle persone in età evolutiva. Non più politiche settoriali dell'emergenza dominate dalla frammentazione e dall'estemporaneità.
Una fase nuova, dunque, anche se è ancora lungo il cammino culturale e politico da compiere. Il processo vitale della crescita è il termine di riferimento per questa nuova stagione politica e culturale. Le difficoltà di questo processo sono purtroppo ancora sotto valutate e trascurate. Come spiegare altrimenti le perduranti e ricorrenti difficoltà nel coordinamento degli interventi, nella comunicazione tra professionalità diverse ed il ritardo con cui il nostro paese ci si confronta con le sfide del cambiamento?

Di questo nuovo sapere sullo svolgimento della crescita delle nuove generazioni c'è grande bisogno per poter fronteggiare i processi dell'integrazione multietnica, per favorire lo sviluppo corretto delle identità sessuali, per consentire a ciascuno di esprimersi al meglio nella vita personale e sociale. Di più è che questa crescita culturale deve entrare a far parte del patrimonio di tutti i cittadini e le cittadine del nostro paese e non solo dei professionisti e degli esperti d'infanzia.

Il rapporto 1997 è il primo tentativo di un'istituzione nazionale di effettuare una ricognizione, il più possibile completa, sui processi di costruzione dell'identità, sui luoghi e gli ambiti dove si diventa donne e uomini, sugli ostacoli ed i condizionamenti di questo itinerario. Nell'esperienza della crescita si sperimentano in misura determinante le dinamiche integrative o esclusive della società, la possibilità o l'impossibilità di "divenire" sé stessi con tutto ciò che questo comporta.

Nel Rapporto si punta molto sulle differenze: etniche, sessuali e territoriali con chiavi di lettura non scontate e finalizzate a capire le forme migliori di intervento.

Su queste linee e tendenze di fondo debbono costruirsi le strategie per lo sviluppo delle persone e di prevenzione del loro disagio. Non si può infatti sperare di sconfiggere violenze ed abusi, discriminazioni ed isolamento, localismi e provincialismi, senza una riflessione approfondita a cui far seguire tutte le iniziative, amministrative e se del caso legislative, necessarie per favorire la formazione e lo sviluppo dei servizi e per migliorare la concreta esistenza quotidiana delle persone

Mi sembra di poter dire che tutto il Rapporto emerga chiarissimo il richiamo affinché la società degli adulti divenga più capace di educazione non solo nell'esercizio consapevole della genitorialità ma anche, e forse soprattutto, nell'assunzione di una responsabilità complessiva degli adulti rispetto alla crescita delle nuove generazioni.

Si tratta ovviamente di un compito che grava innanzitutto su quelle professionalità più a diretto contatto con i bambini e le bambine, cui il Rapporto fa spesso esplicito riferimento auspicando però l'uscita dallo stato di isolamento autoreferenziale in cui spesso esse si trovano ad operare. Altrettanto chiaro però è il compito generale di tutta la comunità civile, affinché sia dato maggiore spazio al riconoscimento e al soddisfacimento delle esigenze di chi cresce.

Il nostro paese non è ancora uscito da una condizione di rischio di conflitto intergenerazionale, non solo legato alla redistribuzione del reddito ma a qualcosa di più profondo con cui dobbiamo fare i conti. E' questione culturale di vitale importanza e di grandi conseguenze politiche, riuscire a smettere di concepire infanzia e adolescenza come stati di vita «minori», incompiuti e problematici per iniziare davvero a farsi carico e dare ascolto, ma anche riconoscimento alle esigenze di sviluppo delle nuove generazioni.

Il 1997 si è chiuso con una sensazione di diffuso allarme nel paese per la condizione a rischio di tanti bambini e bambine dopo la terribile vicenda del piccolo Silvestro Delle Cave. Da questo stato di allarme puramente emotivo occorre passare ad una assunzione di attenzione e di responsabilità qualitativamente e quantitativamente maggiore rispetto al passato. Non credo si tratti affatto di segregare ancor di più bambini e bambine in casa ma di operare per rendere migliore, più ricca e sicura la loro vita. Questo comporta una lotta senza quartiere al degrado urbano e sociale ma anche un piano di investimenti culturali e professionali che migliorando la costruzione dell'identità di ciascuno migliorino le possibilità di sviluppo dell'intera società italiana.

Dal Rapporto 1997 emergono molti suggerimenti ed indicazioni concrete. Da queste si evince come prioritario un lavoro di squadra in cui le istituzioni ed i vari segmenti in cui si articola la società degli adulti sappiano superare le tradizionali barriere comunicative ed operative.

E’ auspicabile che le discussioni e gli approfondimenti che seguiranno alla diffusione di questo Rapporto siano svolte in forme quanto più possibili allargate nelle scuole, presso i servizi pubblici e nell'associazionismo, coinvolgendo anche persone tradizionalmente non abituate a trattare specificatamente dei problemi dell’infanzia e dell'adolescenza. Tutto ciò rappresenterebbe, credo, lo stimolo migliore perché il Governo, il Parlamento, le istituzioni regionali e locali facciano la loro parte.

La Ministra per la Solidarietà Sociale

On. Livia Turco

Le linee del Rapporto

Nel precedente Rapporto del 1996 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, si era proposta una descrizione della reale situazione di una larghissima fascia di popolazione che ha un particolare bisogno di essere sorretta nel difficile apprendistato alla vita: pur senza cadere in eccessivi ed ingiusti catastrofismi si era riscontrato che per molte ragazze e ragazzi il cammino verso un adeguato sviluppo umano, e quindi verso l'autonomia e la libertà, è reso assai difficile per carenze individuali, familiari, sociali.
Il Rapporto 1996 si era perciò principalmente preoccupato di indagare le situazioni di difficoltà dell'infanzia nel nostro paese: la povertà di molte famiglie in determinate zone, in particolare nelle aree meridionali, con le pesantissime ripercussioni che ciò finisce con l'avere sulle condizioni di vita e di sviluppo di tante bambine e bambini; la situazione degli stranieri che vivono, legittimamente o clandestinamente, tra noi; la situazione delle bambine e dei bambini istituzionalizzati e quindi privati di significative relazioni interpersonali; la situazione delle bambine e dei bambini maltrattati o trascurati che rischiano di vedere, per la violenza subita, interrotto o deviato un regolare processo di formazione della propria personalità; la situazione dei bambini e delle bambine contese nelle famiglie che si dividono; la situazione dei disabili che trovano notevoli difficoltà nella loro integrazione sociale.
Il Rapporto non si era limitato ad analizzare queste situazioni, ma aveva cercato di individuare strategie per affrontare, per quanto possibile, queste problematiche, mobilitando le energie delle istituzioni a livello nazionale e locale; individuando servizi, anche nuovi, utili al superamento delle difficoltà e al recupero del disadattamento; ponendo le basi per una proficua collaborazione, a livello locale, delle risorse comunitarie e del privato sociale.
Non è senza significato che dal Rapporto del 1996 sia scaturito innanzitutto il primo "Piano di Azione del Governo Italiano per l'infanzia e l'adolescenza" che individua strategie comuni tra i vari Ministeri competenti in materia e tra essi e gli Enti locali per rendere migliore la condizione dell'infanzia nel nostro paese e, poi, la legge n. 285 del 28 agosto 1997 che emana disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.
Nel presente Rapporto, che è in ideale prosecuzione con quello precedente, si intende invece rivolgere la nostra attenzione non verso le situazioni critiche e di disagio che contraddistinguono l'infanzia e l'adolescenza, ma bensì verso le "normali" situazioni di vita in cui si svolge il processo di crescita dei bambini e delle bambine. Un processo che non si presenta né facile né privo di ostacoli; un processo di costruzione del sé che non sempre è agevole in una società complessa come quella in cui viviamo e che rischia di sovrapporre ai volti del bambino e della bambina una maschera, non tutelando adeguatamente l'identità originaria di ciascuno ed anzi imponendo identità posticce.
Il tema dell'identità dei bambini e delle bambine, da rispettare e da promuovere, è sicuramente un tema fondamentale nell'analisi della condizione dei soggetti in formazione e ciò anche perché appare un ambito poco approfondito sul piano teorico e comunque

pochissimo studiato nei suoi aspetti concreti e cioè nell'analisi degli strumenti sociali indispensabili per assicurare, nella varie situazioni di vita, un effettivo sostegno ai soggetti in crescita.
Un tema fondamentale perché occorre al contempo assicurare la costruzione di una compiuta identità ad ogni essere umano, ma anche riconoscere le differenti identità che esigono di essere valorizzate e non annientate.
Una particolare attenzione è stata perciò dedicata al complesso problema dell'identità di genere, valorizzando al massimo sia il genere femminile che quello maschile, nella differenziazione, ma anche nell'integrazione, superando vecchie concezioni ideologiche che hanno a lungo tarpato capacità, inclinazioni, possibilità di partecipazione e sviluppo di metà del mondo.
Nella prima parte di questo nuovo Rapporto si propone un'analisi di come l'identità si costruisce nella storia, sviluppando il tema delle responsabilità degli adulti nel facilitare, attraverso il processo educativo, la costruzione di un'adeguata identità personale e sociale; sviluppando il tema di come il processo di costruzione dell'identità si svolge nelle varie fasi di vita del soggetto in formazione; affrontando quindi il tema dell'identità di genere, dell'identità territoriale, dell'identità e della diversità etnica; ponendo in luce gli stereotipi e i pregiudizi che ancora sono presenti in ordine all'identità ed alle identità dei bambini e delle bambine.
Nella seconda parte invece si analizzano approfonditamente i vari ambienti e le varie agenzie formative che di fatto concorrono a costruire l'identità (in particolare la famiglia, ma anche la scuola, il gruppo dei pari, l'associazionismo, la socializzazione religiosa, la televisione, i grandi contesti urbani, il sistema dei servizi) nonché alcune situazioni che influiscono sulla costruzione dell'identità: il corpo, il gioco, i comportamenti a "rischio".
Nella terza parte viene sviluppata un'ampia analisi dei dati statistici disponibili sui percorsi di costruzione dell'identità ponendo particolare attenzione alle differenze di genere.
Nella quarta parte è sembrato utile dare un quadro sufficientemente esaustivo delle elaborazioni teoriche che sono state effettuate sul piano psicosociale e sul piano psicoanalitico in ordine al tema dell'identità, per un opportuno approfondimento, anche teorico, del tema.
Nella quinta parte vengono individuate alcune strategie che si ritengono essenziali per sostenere questo difficile processo di crescita: il sostegno alla formazione dell'identità di genere; la tutela giuridica dell'identità; il sostegno alla genitorialità; la necessità di assicurare un ambiente valido per chi è costretto ad abbandonare il proprio nucleo familiare; il sostegno alla condizione preadolescenziale ed adolescenziale; il sostegno ai bambini ed alle bambine straniere; il recupero dell'identità nei bambini e negli adolescenti devianti; la formazione degli operatori dei servizi.
Lo scopo di questo Rapporto non è quello di dire, su un tema delicato come questo, una parola definitiva. Piuttosto, lo scopo è quello di proporre all'attenzione collettiva un problema vitale per i ragazzi e le ragazze del nostro paese e ciò per suscitare un dibattito, al tempo stesso critico e costruttivo, perché queste problematiche siano scandagliate in tutte le loro implicazioni.

PARTE I:

L'IDENTITÀ E LE IDENTITÀ

I.1. Il processo di costruzione dell'identità nella storia

Un progressivo itinerario di crescita

Nascere non significa solo abbandonare il grembo materno e staccare quel cordone ombelicale che unisce il nuovo essere alla madre, acquisendo così una sia pure limitata autonomia.
Il passaggio dalla vita intrauterina a quella extrauterina è certamente un momento rilevante per la vita dell'essere umano, ma non è quell'atto decisivo e singolare che potrebbe apparire. E' il primo, non l'unico, atto di nascita, poiché il processo di nascita continua. Tutta la vita di un individuo non è altro che il processo di far nascere progressivamente sé stesso. "In realtà - osservava Fromm - noi dovremmo essere completamente nati quando moriremo, benché il tragico destino della maggior parte degli uomini sia quello di morire prima di essere nati".
In questo lungo, complesso, rischioso e spesso traumatico itinerario di "nascita", è particolarmente impegnato chi si affaccia alla vita e lentamente costruisce - ora per ora, giorno per giorno - la sua personalità individuale e sociale, quella personalità che costituisce la sua identità.
Divenire progressivamente adulti - e cioè capaci di costruire e sviluppare la propria vita e di essere coscientemente soggetti di storia individuale e collettiva - significa non solo o non tanto liberarsi da una condizione di dipendenza dai genitori acquisendo una sufficiente autonomia, quanto principalmente strutturare una personalità che non sia conformisticamente imitativa di modelli esterni prefissati da altri; non narcisisticamente ripiegata su sé e sulle proprie più banali esigenze; non incapace di superare le ansie, i disagi, i fallimenti, le rinunce che la vita impone; non impaziente di ottenere tutto e subito; non assolutista e quindi incapace di superare il divario tra ideale da perseguire e concrete possibilità di incarnarlo; non in perenne fuga da una realtà che non si è grado di affrontare, modificare e se necessario accettare.
Divenire progressivamente adulti significa, in positivo, impossessarsi di una chiave di lettura della realtà; scoprire il senso del proprio essere e del proprio operare; sapersi determinare nell'azione liberamente senza cedere a condizionamenti e manipolazioni; aprirsi a rapporti di confronto e di solidarietà con gli altri; sapersi costruire un'identità che sia vera, originale, valida, propria.
In questo complesso itinerario di crescita, un esito positivo del processo non è affatto scontato.
Ogni essere umano, in modo del tutto particolare chi è nella fase evolutiva, corre il continuo rischio di imboccare strade antitetiche e ciò non tanto per una sua libera scelta, poiché nella fase formativa non si ha una reale possibilità di effettuare opzioni coscienti e totalmente libere, ma sulla base degli impulsi che riceve dall'ambiente e dalle persone che incontra nel suo cammino.

Spesso le alternative che si presentano ai bambini e alle bambine sono tra *narcisismo* e *correlazione* (cioè tra il ripiegamento su di sé e l'apertura a relazioni produttive); tra *distruttività e creatività* (e cioè tra una vita mai veramente vissuta e una vita pienamente assunta in tutte le sue positività); *tra conformismo gregario e individualità* (e cioè tra l'incapacità di liberarsi da un'appartenenza soffocante e la capacità di realizzare nell'autonomia rapporti egualitari strutturanti); tra *irrazionalità e ragione* (e cioè tra l'abbandono all'emotività ed all'istintualità e la capacità di vedere il mondo, gli altri e sé stesso come sono e non distorti da desideri e paure).
Costituirsi e realizzarsi pienamente come persona fornita di una sua identità nel fluire dell'esperienza implica di necessità il raggiungere quell'unità personale che significa capacità di far sintesi armonica del molteplice che si esperimenta (la più grave patologia clinica è proprio quella dell'Io diviso); realizzare una comunicazione strutturante senza la quale si avvizzisce e si muore (un'altra grave patologia è l'"autismo" precoce); superare ogni segmentazione che porta a frammentarietà, sradicamento, pendolarismo tra mondi vitali diversi, talvolta dissonanti, e quindi ad un'identità debole o peggio disponibile a diverse "biografie", fatta da molte maschere e forse da nessun volto.

Tra natura e cultura

La personalità di ogni essere umano - e quindi l'insieme delle caratteristiche biologiche, psicologiche e sociali che individuano una persona nel suo modo unico di essere e di volere e di porsi in relazione con gli altri, stabilendo ciò che ha valore e ciò che non lo ha, quello che si deve fare o evitare, quello che si deve perseguire o avversare - si costruisce nella storia, potenziando e sviluppando le proprie peculiarità, ma anche utilizzando gli stimoli, gli apporti provenienti dall'ambiente complessivamente inteso.
Non appaiono infatti accettabili alcune teorie troppo estreme sulla costruzione dell'identità. Non quella "nativista", secondo cui si nasce con un patrimonio di dotazioni individuali destinato a svolgersi nelle diverse esperienze, ma che può essere solo sviluppato, mai influenzato profondamente da influssi culturali esterni: si diviene progressivamente quel che già si è, tutto è già in *nuce* al momento della nascita. Non quella "empirista", secondo cui sono solo i trattamenti educativi, le influenze del costume sociale e della cultura, l'ambiente che si incontra a determinare e imprimere i tratti di personalità: l'identità personale è solo un prodotto dell'esperienza.
In realtà alla costruzione dell'identità, come più approfonditamente vedremo nel successivo sviluppo di questo Rapporto, contribuiscono fattori diversi.
Esiste certamente un patrimonio nativo, ereditario e congenito di dotazioni, di attitudini e disposizioni, individualmente connotate, ma su questo si inseriscono via via le influenze dell'esperienza, le sollecitazioni o la mancanza di sollecitazioni, che da esse i ragazzi ricevono.
Non esiste, e non può esistere, una secca e netta contrapposizione tra "natura" da una parte, "cultura" dall'altra: vi sono reciprocità e interferenze tra l'una e l'altra.
E non è da dimenticare che in definitiva sono il ragazzo e la ragazza che, in virtù delle proprie capacità, attitudini e funzioni intellettuali, assimilano, metabolizzano, ricreano le esperienze e le suggestioni che praticano e ricevono. I soggetti non sono certo indifferenti all'ambiente o non influenzati da esso e dalle sue stimolazioni, ma al tempo stesso non dipendono interamente da questi.

L'identità originaria va pertanto rispettata e valorizzata, anche se è vero che essa si specifica e in qualche modo si costruisce nella storia e nelle molteplici esperienze e relazioni umane che realizza.
Le relazioni hanno quindi un valore rilevantissimo nella costruzione dell'identità, in particolare del soggetto in formazione. Da ciò una specifica responsabilità degli adulti nei confronti di questo itinerario.
In ogni fase del processo di crescita è indispensabile l'apporto dell'adulto per un'adeguata costruzione dell'identità del soggetto in età evolutiva, ma mentre questa necessità di apporto è fortemente sottolineata - nella cultura e nella percezione della coscienza collettiva - per quanto riguarda la fase della prima infanzia, si tende a sottovalutare la sua essenzialità nella fase preadolescenziale e adolescenziale, in cui invece più rilevante è lo sforzo di formazione dell'identità. Vengono così a mancare ai ragazzi e alle ragazze alcuni punti fermi che sono loro indispensabili per uscire dalla condizione di dipendenza familiare e per non approdare ad altre dipendenze. Vengono così meno alcune risposte a bisogni essenziali che, rimanendo inesauditi, possono portare a blocchi o deviazioni dell'itinerario intrapreso.
Il preadolescente e l'adolescente hanno innanzi tutto *bisogno di trovare un punto di riferimento* in adulti capaci di dare segnali precisi e facilmente decodificabili ai quali questi possano adattarsi od opporsi, ma che non possono ignorare e di cui non possono fare a meno. In questo itinerario iniziatico manca a volte un adulto che si sappia far carico dell'onere dell'iniziazione, perché spesso l'adulto di oggi rinuncia ad assumere atteggiamenti prescrittivi. Una prescrizione che certo non deve essere imposizione o peggio colonizzazione, che non deve essere intrusiva e totalizzante, ma che costituisca un esempio di maturità, una proposta forte da considerare e con cui rapportarsi, un universo prescrittivo che sia "frangibile" e cioè che lasci un margine alla discrezionalità, alla scelta, alla responsabilità.
L'adolescente ha *bisogno di elaborare il lutto dell'abbandono forzato del corpo e delle sicurezze infantili*, del trauma delle trasformazioni che caratterizzano la fase preadolescenziale prima e quella adolescenziale dopo: ciò implica che all'oggetto perduto si sostituisca un oggetto sostitutivo che permetta un progresso nel proprio processo di identificazione. All'immagine infantile interiorizzata, deve sostituirsi un'identità adulta appetibile che, se non pienamente appagante, sia comunque tale da consentire un ancoraggio e renda possibile l'abbandono, senza senso di tradimento, della vecchia immagine di sé. Ciò è però assai difficile se la società è una "società senza padri", che presenta solo fantasmi di adulti o compagni di strada, in cui le ambivalenze e le ambiguità della condizione di adulto rendono preferibile restare nella sicura ed apparentemente onnipotente condizione infantile.
L'adolescente ha *bisogno di "iniziazione"* e cioè di spazi e tempi perché si realizzi un passaggio di consegne tra le generazioni e si effettui la presa in carico del soggetto da parte della collettività. Non si tratta di reinventare i vecchi riti iniziatici, o peggio di crearne delle ridicole parodie, ma solo di affrontare consapevolmente, da parte della collettività, i compiti evolutivi dell'adolescente predisponendo strumenti, spazi e strutture per le "transizioni". La società di oggi non sembra affatto impegnata in questo settore: sembra che l'unico problema esistente sia quello di preparare l'adolescente al lavoro e di consentirgli spazi ed occasioni per il tempo libero. Per la società nel suo complesso, l'unico rito iniziatico che conta è l'inserimento del nuovo venuto nella società dei consumi e cioè in una società che offre facili soddisfazioni a tutte le istanze, anche narcisistiche ed

acquisitive.
L'adolescente ha *bisogno di adeguarsi ad alcuni codici normativi* esistenti nella società per non sentirsi "fuori", "diverso", ma con l'acutezza e la radicalità propria dei giovani egli è spinto da una parte ad individuare quelli che sono i codici normativi reali e non quelli meramente declamati e dall'altra a portare alle estreme conseguenze il codice di comportamento che intuisce essere il vero codice su cui si articola la società. Si sente spesso gli adulti deprecare che i giovani sono arroganti, intolleranti, irrispettosi dei diritti altrui, ripiegati su sé stessi, desiderosi di sempre nuove sensazioni, prevaricatori, legati all'etica del consumo, ribelli ad ogni regola e privi di un corretto senso della legalità e dell'autorità, ma sono queste caratteristiche peculiari della generazione che nasce da cui sono totalmente immuni le generazioni adulte? Ci si lamenta che i giovani sono insicuri, tendono ad eludere i problemi, cercano facili scorciatoie, oscillano continuamente tra esaltazione e depressione, ma questa sensazione di disagio e d'impotenza è peculiare dell'adolescenza o connota anche le generazione adulte?

Rispettare i tempi

Un regolare processo di costruzione della personalità del soggetto in formazione esige che siano rispettati i fisiologici tempi di maturazione.
Se si vuole assicurare un processo evolutivo ordinato, che consenta esiti positivi, è necessario cercare di non forzare i processi di sviluppo assicurando al soggetto tempi, modi e strumenti per esprimere la sua spensieratezza e per costruire la sua identità con la doverosa gradualità.
E' necessario graduare le conoscenze per consentirgli di assimilarle criticamente; non imporgli scelte precoci che non è in grado di assumere con libertà e di cui non è ancora capace di valutare e gestire le conseguenze; non omologarlo precocemente su un modello falso di adulto; rispettare la personalità in formazione senza sfruttarla e manipolarla, ma sostenendola nel suo difficile cammino di apprendistato alla vita.
I genitori, che sottovalutano fortemente le capacità dei bambini inferiori a sei anni, pretendono troppo dai bambini che hanno superato quest'età ignorando che anche questi ultimi vivono le incertezze, le angosce, le distrazioni, le fantasticherie, le esigenze di protezione, le incostanze che sono proprie del soggetto in formazione. Si pretende così un'attenzione, un senso di responsabilità, una coerenza di atteggiamenti, un'autonomia anche affettiva che non possono pretendere da un essere che è ancora bambino.
Non infrequentemente, per un malinteso rispetto della libertà individuale, si abbandonano i bambini e le bambine precocemente, abdicando alla propria funzione di educatori e dilatando precocemente la loro onnipotenza a cui nulla deve essere negato. Si realizza così il paradosso che bambini precocemente adultizzati divengono assai spesso adulti infantilizzati, alla perenne ricerca di nuove sensazioni mai compiutamente appaganti, perennemente insoddisfatti, bisognosi di assoggettarsi ad una qualche dipendenza per sentirsi finalmente sicuri.
In famiglia e nella società si tende inoltre a svelare precocemente al ragazzo e alla ragazza tutta la realtà della vita, anche con le sue brutture, perché solo così chi si affaccia alla vita avrà una conoscenza del reale, perché tacere sarebbe ipocrisia, perché è necessario prepararli ed attrezzarli per tempo ad affrontare un mondo che è anche giungla.

Ma se si riceve il pesante fardello della conoscenza prima di avere la capacità di sostenerlo, ne deriva assai spesso solo confusione, paura, senso di impotenza, esigenza di fuggire, bisogno di reagire sviluppando una violenza attiva che allontani il terrore di subire in proprio violenza.
Non si diviene adulti perché si conosce il mondo, ma solo se si hanno gli strumenti per affrontarlo e superarne le difficoltà e le carenze.
Anche le fiabe aiutavano il bambino a conoscere il mondo e le sue aberrazioni, ma trasfigurandole nel fantastico, aiutando il superamento dell'ansia attraverso la mediazione rassicurante del narratore noto, convogliando le emozioni verso soluzioni tranquillizzanti, realizzando una sublimazione che aiutava a risolvere una buona parte delle nevrosi potenziali o attuali del bambino, sviluppando l'immaginazione creativa. Così le fiabe costituivano un fondamentale strumento di preparazione dei ragazzi ad affrontare la vita. Oggi invece i bambini vengono spesso spinti ad essere realisti prima del tempo, saltando quasi del tutto la fase della creatività e dell'invenzione trasfiguratrice della realtà. Ma la conquista di un "sano realismo" è una menzogna, perché nessun realismo è sano se per essere praticato e consolidato richiede come condizione la nascita di nevrosi.
Accanto a queste spinte verso il realismo precoce, vanno diffondendosi i giochi solitari, ripetitivi, pieni di frastuono. In particolare, la contemplazione televisiva isterilisce la capacità creativa e la costruzione di un'autonomia effettiva; inibisce lo sviluppo di capacità relazionali; rende difficile quella progressiva iniziazione alla vita adulta attraverso la fantasia che i vecchi giochi assicuravano. Il paradosso è che la soppressione del gioco nella vita del bambino adultizzato porta l'adulto infantilizzato a percepire la vita e le relazioni sociali solo come gioco.

Lo sviluppo della personalità nella società complessa

Lo sviluppo di una compiuta personalità è certamente assai più difficile nella società di oggi. Una società complessa è molto più difficile da decifrare; una società fortemente pluralistica, in cui predomina la molteplicità dei modelli, rende più ardua l'identificazione secondo le proprie caratteristiche e aspirazioni; una società instabile esige continui adeguamenti e mutazioni; una società caotica in cui sembra che il fare debba predominare sul pensare, l'avere debba prevalere sull'essere, fa apparire la ricerca della gratificazione personale più importante della qualità delle relazioni.
Certo, la società di oggi non presenta solo elementi di rischio per il processo di formazione della personalità, ma presenta anche molti elementi estremamente positivi: la riduzione dei forti condizionamenti espressi da un costume fatto spesso solo da pregiudizi; una maggiore spontaneità nei comportamenti non irreggimentati da autoritarismi familiari e sociali; una migliore conoscenza della vita e del suoi problemi; la possibilità, nella dialettica del dialogo culturale, di meglio comprendere il senso della cose e della vita; la maggiore comprensione dei propri diritti personali e di cittadinanza e la ferma convinzione che essi debbano essere effettivamente goduti e non solo declamati; i maggiori stimoli e la più diffuse occasioni di partecipazione alla vita sociale e a forme organizzate di solidarietà e reciprocità costruttiva (si pensi solo al fenomeno del volontariato sociale in cui sono attivamente impegnati tanti giovani).
Valenze positive e valenze negative si intrecciano nella società di oggi e chi si affaccia alla vita deve costruire la sua identità tra molte inevitabili difficoltà.

Alcuni decenni fa il processo formativo era reso molto più facile, anche se non del tutto privo di pericoli e deviazioni, perché la realtà sociale era assai più statica e sostanzialmente limitata. Senza voler dare per questo un giudizio di merito, val la pena osservare che in una società fortemente omogenea, in cui i valori tradizionali erano universalmente accettati e permanevano a lungo nel tempo - e in cui i binari educativi erano quindi chiaramente tracciati - il soggetto in fase evolutiva trovava già predeterminata la mappa di orientamento nella vita e trovava precisi punti di appoggio e chiari momenti di passaggio nella sua avventura umana. Ed in una società molto delimitata la chiave di lettura della vicenda umana era più facilmente individuabile e consentiva un impatto meno traumatico con la realtà, gradualmente conosciuta.
Oggi l'ambiente di vita in cui i ragazzi e le ragazze sono inserite è assai meno strutturante, sia perché è venuta meno un'omogeneità culturale e quindi i messaggi e le proposte di senso nella vita sono spesso contraddittorie, sia perché l'accelerazione della storia e le continue modifiche della realtà sociale e dello stesso costume, rendono assai difficile l'orientamento allo stesso adulto.

L'importanza della funzione educativa

La progressiva rinuncia da parte degli adulti a svolgere una funzione educativa rende ancor più difficile e rischioso il processo di costruzione della propria identità.
Si va oggi diffondendo (non solo tra i genitori) il dubbio che educazione sia sempre equivalente di condizionamento e che quindi, per non ledere la libertà e spontaneità dei processi maturativi, sia bene sostituire la mera informazione e l'istruzione ad un'attività educativa. I forti condizionamenti sociali da una parte, e le carenze di proposte educative dall'altra, portano però al rischio di produrre personalità facilmente condizionabili; ripiegate narcisisticamente su sé stesse; profondamente insicure; disposte ad assumere qualunque identità, anche negativa, se ciò consente di non affrontare le difficoltà di un processo evolutivo che si avverte troppo impegnativo; pronte a cambiare continuamente sulla base delle suggestioni del momento; con forte bisogno di approvazione esterna per sentirsi confermare in un'immagine positiva; dominate dal bisogno del possesso delle cose per riconoscersi come "valore"; pronte ad innestare meccanismi di fuga per bandire ogni senso di colpa e di responsabilità.
Ma personalità così fragili, bisognose solo di relazioni superficiali e non impegnative, incapaci di affrontare momenti costruttivi di vita interiore e desiderose solo di stordirsi nel rumore e di mescolarsi ad una società vociante non dialogante, prive di spirito critico, spaventate dalla fatica della costruzione di un progetto significativo per sé e per gli altri, facilmente eterodirette possono essere funzionali a un certo tipo di società tecnologica, ma non in grado di affrontare in modo cosciente, e da protagonisti, la complessità sociale.
Per costruire personalità mature, in grado di affrontare come soggetti di storia la complessità della vita sociale di oggi, è necessaria non una riduzione del processo educativo, ma un'accentuazione di esso, dando risposte positive e forti alle esigenze di crescita umana e alle domande di senso che i ragazzi e le ragazze, sia pure non esplicitamente, propongono.
Del resto, se la funzione educativa abdica, altri strumenti ne prenderanno inevitabilmente il posto operando, nell'irresponsabilità, condizionamenti e manipolazione ancora più

violente. Non per nulla l'esperienza dimostra che al fallimento della funzione educativa scolastica in certe aree del nostro paese (ed alla conseguente dispersione scolastica) si accompagna la creazione di una pedagogia criminale che valorizza in negativo gli adolescenti, approfittando proprio della frustrazione e della caduta di autostima conseguente allo "scacco". E' l'organizzazione criminale che assicura ai ragazzi, prevalentemente ai maschi, un'identità sia pur negativa, ma comunque appagante perché valorizza le loro capacità (coraggio, abilità, destrezza) sia pure nel reato, dà loro fiducia e responsabilità, fornisce loro una rete di relazioni in cui sono considerati alla pari e in cui sperimentano una solidarietà sia pure omertosa.
Bisogna riconoscere che la funzione educativa non implica affatto, se è degna di questo nome, un'integrazione, compiuta dall'adulto, in un modello culturale e in un ruolo sociale predeterminato. Esige invece lo sviluppo, in autonomia anche se guidata, della sua capacità di coniugare pienezza di personalità e compiutezza di socializzazione.
La famiglia, la società, gli educatori professionali, tutti coloro che comunque hanno rapporti significativi con soggetti in età evolutiva devono comprendere che si devono sentire - se hanno senso di responsabilità nei confronti delle future generazioni e rispetto per il loro difficile itinerario di crescita - profondamente impegnati in una funzione educativa.
Una funzione che esige:

- un'*educazione della volontà:* mantenere e sviluppare adeguatamente la propria identità esige la capacità di passare da motivazioni al comportamento orientate esclusivamente da influssi estrinseci a orientamenti radicati su motivazioni intrinseche; significa imparare ad essere padrone delle proprie azioni, a saper gestire la propria libertà, a saper superare il contingente per perseguire un proprio autonomo fine;
- un'*educazione alla capacità d'ascolto:* un ascolto non solo dell'altro che parla, e con cui si vuole comunicare, ma un ascolto anche di sé, delle proprie esigenze, delle proprie capacità, delle proprie caratteristiche. Ciò è possibile solo se si sanno educare il ragazzo e la ragazza ad avere momenti di silenzio e di riflessione e a non avere il terrore di restare, per qualche frazione della propria vita, soli;
- un'*educazione al pensiero critico*: la capacità di riflettere e di vagliare la varie proposte prima di accettarle, di saper controllare il proprio pensiero sottoponendolo a verifica senza lasciarsi sedurre da epidermiche sollecitazioni, di saper mutare parere, senza sentirsi sconfitti, quando nel dialogo con gli altri ci si accorge che essi hanno ragione, di saper riconoscere umilmente che non tutto è sempre comprensibile e inquadrabile nelle categorie mentali che si sono costruite. Implica aiutare i ragazzi e le ragazze a sconfiggere quella malattia sociale che è costituita dal pregiudizio che impedisce di conoscere la realtà quale veramente è, scava fossi tra le persone, inaridisce rapporti, isterilisce le possibilità di crescita umana;
- un'*educazione alla libertà*, non proclamando la sua necessità, ma aiutando il ragazzo e la ragazza a fare concreta esperienza di libertà; facendo loro comprendere che accanto alla propria libertà vi è anche quella degli altri; aiutandoli a prendere coscienza che la libertà è una conquista difficile, mai definitiva, che impone un profondo processo di liberazione da condizionamenti interni ed esterni, da suggestioni, da manipolazioni aperte o subdole;
- un'*educazione a saper gestire il conflitto:* il conflitto non è eludibile e nella vita è indispensabile aiutare i soggetti in formazione a saperlo gestire ed utilizzare in senso

positivo. Il che significa abituare i ragazzi e le ragazze a riconoscere i conflitti, anche quelli nascosti e dissimulati, accettandoli, elaborandoli, liberandoli dagli automatismi distruttivi perché fondati solo sul pregiudizio; significa anche aiutarli a riscoprire la carica positiva che vi può essere nell'aggressività e stimolarli a sapere evidenziare, innanzitutto a loro stessi, le motivazioni reali che la determinano, evitando ogni forma di demonizzazione dell'avversario e chiarendo ciò per cui si lotta piuttosto che guardare a colui con cui si è in contrasto;

- un'*educazione alla legalità*: perché si comprenda che senza norme rispettate dai consociati nessuna vita di gruppo è possibile; che le regole dell'agire sociale non sono un'imposizione immotivata, ma sono funzionali al raggiungimento degli scopi per cui ci si associa; che la regola, come la legge, non nasce da un'imposizione autoritaria, ma dalla necessità di consentire un ordinato svolgimento della vita che senza regole non progredisce; che l'ossequio alla legge non ci rende schiavi, ma ci consente solo di essere liberi.

Solo così si aiutano i ragazzi e le ragazze nella costruzione di un'adeguata identità personale e sociale, ad acquistare un volto che consenta loro di essere realmente protagonisti di storia individuale e collettiva.
Nello scenario che ci si apre di fronte, l'uomo sarà sempre più chiamato ad operare nella società come *homo faber*, ma proprio perché e in quanto *faber*, l'uomo è chiamato ad essere e a dimostrarsi *sapiens*. Saprà cioè essere *faber* - e cioè creatore, nella misura e a condizione che sappia essere sapiente.
Aiutare coloro che si affacciano alla vita a costruire la propria personalità e quindi la propria identità, è la grande sfida che viene lanciata dall'epoca in sui si è chiamati a vivere.

I. 2. La formazione dell'identità personale e sociale

Un processo di cambiamento continuo

Tutta la vita è tesa alla ricerca della propria identità. Ogni nostra azione ci confronta con quello che siamo o che pensiamo di essere e ci porta delle conferme o delle disconferme al giudizio che noi diamo di noi stessi, rafforzando o diminuendo il "senso di sé" di ognuno di noi, ma ci confronta anche con quello che gli altri pensano di noi, con la nostra identità sociale.
E' intuitivo dunque che parlare di identità e di formazione dell'identità significa affrontare un discorso che copre un po' tutti i periodi della vita. Forse non è altrettanto intuitivo che l'età cosiddetta "evolutiva", quella che va cioè dalla nascita all'adolescenza, riveste un'importanza fondamentale in questo processo.
Le ricerche portate avanti negli ultimi anni dagli studiosi dell'età evolutiva (psicologi, pediatri, psicoanalisti di varie scuole), hanno completamente scardinato le vecchie ipotesi che vedevano il neonato come una specie di animaletto irrazionale, che non capiva e non interagiva con l'ambiente. Già i primi psicoanalisti avevano fatto ipotesi diverse, notando che i bambini non erano così passivi come si riteneva che fossero. Negli ultimi quarant'anni poi, attraverso le metodiche di osservazione dei bambini e del rapporto madre-bambino è stata rilevata la grande importanza che hanno le prime fasi della vita dei bambini sulla formazione della loro identità *sia personale che sociale.* L'incontro del bambino e della bambina con la madre o con la figura che svolge il ruolo materno, pone le basi della futura identità del bambino e della bambina, sia come individuo che come membro della società in cui vive.
Il termine "identità" contiene una grande contraddizione: esso esprime allo stesso tempo sia il concetto di uguaglianza (una cosa è identica all'altra quando è perfettamente uguale all'altra) sia quello di diversità (la carta di identità definisce l'unicità di una persona e dunque la sua diversità da ogni altra).
Il significato più antico del termine è certamente il primo, e dunque ci sarebbe da chiedersi come mai sia stato usato il termine identità anche nella definizione del processo che consente a una persona di differenziarsi dagli altri. Si potrebbe ipotizzare, dal punto di vista esclusivamente psicologico, che l'adulto abbia usato questo termine, perché lo ha trovato rispondente al suo desiderio, più o meno inconscio, di pensare un bambino che non cambia mai, che resta sempre "identico".
Il processo di costruzione dell'identità avviene passando attraverso due tappe: la prima, in accordo con il primo dei due significati del termine, si basa sull'identificazione con l'altro, la seconda sulla differenziazione dall'altro. In poche parole i bambini all'inizio hanno bisogno di un modello da seguire e successivamente si differenziano dal modello facendo proprie e trasformando a loro uso e consumo quanto hanno appreso.
Per costruzione dell'identità si può intendere dunque quel processo che, nell'incontro

con l'altro, porta i bambini a sviluppare le proprie doti e ad esprimere il meglio di sé, dapprima attraverso l'identificazione e successivamente attraverso un processo di differenziazione dall'altro che consente lo sviluppo di capacità personali. La prima fase porta i bambini ad avere un modello di riferimento, ossia l'ideale dell'Io, la seconda consente loro di aderire o di differenziarsi da questo modello ideale.
Dunque un processo di cambiamento continuo che inizia fin dalla nascita, che ha i suoi periodi più importanti e delicati nel primo anno di vita e, come vedremo, nell'adolescenza. Questo non significa che non si debba prestare attenzione anche agli altri periodi della vita perché ad ogni età del bambino e della bambina o del ragazzo e della ragazza quello che accade contribuisce alla formazione della loro identità. Sarà dunque possibile intervenire per aiutare il bambino e la bambina anche negli anni della "latenza", ma il primo anno di vita riveste un'importanza particolare.
La difficoltà maggiore di genitori, insegnanti, educatori e, perché no, dei legislatori, consiste nel cercare di adeguarsi, di anno in anno, alle diverse esigenze di crescita del ragazzo e della ragazza nel loro cammino verso l'"individuazione".
Con il termine individuazione si vuole qui intendere quel processo per cui una persona, dall'infanzia alla vecchiaia, sviluppa la propria personalità, acquisisce caratteristiche proprie e distinte dagli altri ma, e questo è importante, non perde anzi rafforza la sua relazione con la società e il collettivo. Individuazione non ha nulla a che vedere con individualismo che, invece, rappresenta una condizione di opposizione alle norme collettive. Il termine individuazione precisa meglio quello che vogliamo qui intendere per processo di formazione di una propria identità. In effetti, all'inizio questo termine venne usato per definire il processo che riguarda l'età adulta incorrendo nello stesso tipo di errore di cui si sta parlando in queste pagine, definendo cioè i bambini come esseri incapaci di individuarsi.
Ma il cambiamento porta delle trasformazioni dell'esistente, impone un riassestamento e mette in crisi, sia il singolo che la collettività. Dunque spaventa, ma proprio perché porta delle trasformazioni, il cambiamento attrae anche, un po' come oltrepassare le colonne d'Ercole attraeva e spaventava allo stesso tempo gli antichi naviganti.
Ciò che si vuol dire è che la società è stata da sempre attratta e intimorita allo stesso tempo, quando si è trovata davanti alla possibilità di favorire o ostacolare lo sviluppo delle caratteristiche individuali dei suoi membri. La società intesa come *società di adulti* che hanno da sempre avuto la gestione della *società dei "minori"* è stata forse meno attratta, e più spaventata, dalle possibilità di evoluzione dei suoi membri "minori" che avrebbero potuto portare dei cambiamenti imprevisti nella società degli adulti, dei "maggiori".
E' un po' quello che avviene tra un padre e un figlio soprattutto adolescente. Infatti è più facile pensare che un figlio, per crescere, debba adeguarsi alle norme e ai principi degli adulti e identificarsi con i "maggiori", piuttosto che realizzare il proprio processo di individuazione.
Questo processo, che è e deve essere presente durante tutta la vita inizia fin dalle prime fasi della vita, forse anche intrauterina. Su quest'ultimo punto diremo soltanto che nell'utero il feto inizia il suo processo di crescita protetto dal mondo esterno ed è in relazione con il mondo esterno soltanto attraverso la madre. Tutto quello che gli arriva, dal nutrimento ai rumori, passa anche fisicamente, attraverso la madre. Alla nascita invece il neonato può ricevere gli stimoli direttamente dall'esterno ed è molto sensibile ad essi. Necessita dunque di qualcuno che si occupi di lui.

L'importanza di un intervento focalizzato prima sulla gestante e poi sulla coppia madre/bambino e genitori/bambino è già stata enunciata: l'istituzione del Servizio Materno Infantile e dei Consultori in particolare aveva come scopo proprio l'attenzione alla gestante e ai primi stadi della vita del bambino e della bambina.
Purtroppo la realizzazione non è stata adeguata al progetto.
Occorre perciò riaffermare l'assoluta necessità di occuparsi dei primi mesi di vita del bambino e della bambina attraverso il sostegno a tutte le loro figure di riferimento (maestri, insegnanti, educatori, ecc.) e in particolare ai genitori.
Questa necessità si è fatta via via più netta e pressante anche perché le ricerche sulle possibilità relazionali del neonato e i cambiamenti nella nostra società, mettono i genitori davanti a un compito diverso e nuovo rispetto alla vecchia concezione del neonato e alla precedente organizzazione familiare e di vita in generale.
Negli ultimi anni purtroppo, forse anche in reazione ai rigidi sistemi educativi delle generazioni precedenti, si è assistito ad una progressiva rinuncia al ruolo di genitore e di educatore, lasciando al bambino e alla bambina l'impossibile compito di autodeterminarsi.

Le competenze relazionali dei neonati

I neonati nascono con una serie di caratteristiche personali che derivano loro dai genitori, dagli antenati e, più in generale, dal fatto di far parte del genere umano. Essi sono forniti di un corpo e di un apparato psichico che, da soli, non consentono loro di crescere e svilupparsi, né fisicamente, né psicologicamente. E' l'incontro con l'altro che permetterà questo processo. Hanno bisogno di qualcuno che possa identificarsi con loro, un altro essere umano e non il lupo della leggenda di Romolo e Remo perché, come dice Winnicott, un lupo non ha un apparato mentale tale da identificarsi con un bambino o una bambina. Il neonato e la neonata non hanno bisogno solo di latte, ma della presenza mentale contenitiva della madre e delle altre persone che si occupano di loro in modo materno.
È importante precisare che *incontro*, significa proprio uno scambio e una possibilità di *trasformazione reciproca* tra bambino/a e "madre".
Questo significa che *anche il neonato ha la capacità di cambiare sua madre*, di cambiarne cioè gli stati d'animo, la possibilità di prendersi cura di lui/lei, in sintesi le funzioni materne; in conseguenza il neonato e la neonata hanno anche la capacità di cambiare la relazione della madre con il mondo esterno.
Le modalità con cui avvengono i primi incontri del neonato o della neonata con la "madre" predisporranno entrambi in modo diverso a seconda sia delle reazioni della madre e dell'ambiente in generale, che delle caratteristiche personali del neonato o della neonata.
Ne consegue che la responsabilità dei problemi presentati eventualmente dal bambino e dalla bambina non può ricadere totalmente sulle madri come è stato invece affermato negli ultimi decenni anche dalle prime teorie psicoanalitiche. Le recenti ricerche sulle possibilità relazionali del neonato e della neonata hanno ridefinito la "responsabilità": non solo la madre, ma anche il bambino e la bambina stessi e l'ambiente in cui vivono sono "responsabili" (non necessariamente colpevoli) di come il bambino o la bambina, ma anche la madre e l'ambiente, si svilupperanno, dal momento che, come detto, una

relazione agisce e cambia tutti i membri di quella relazione.
I neonati hanno bisogno perciò di una serie di fattori esterni a loro, di un "ambiente" in cui potersi sviluppare.
Per "ambiente" intendiamo qui un concetto sviluppato in particolar modo da Winnicott, ossia un po' tutto quello che aiuta il bambino e la bambina a crescere. In questo ambiente è ovviamente compresa la madre o chi esercita questa funzione con quel bambino o quella bambina.
Winnicott, fu tra i primi psicoanalisti che corresse l'idea che fosse la madre (e spesso solo la madre) la causa dei disturbi di un bambino o di una bambina e parlò di "madre sufficientemente buona": al bambino e alla bambina non serve cioè una madre perfetta, ma una madre. Si potrebbe dire umana, una persona cioè con i suoi vizi e le sue virtù, ma in grado di immedesimarsi con il suo bambino o con la sua bambina e aiutarlo/a nel suo incontro con il mondo esterno.
Accanto alla madre e al padre, è tutto l'ambiente che avrà importanza nel determinare la storia evolutiva di ogni bambino. Ambiente è dunque la culla, la stanza, i rumori, la luce, l'asilo, il temporale o il sole, ma soprattutto, e questo è di estrema importanza, ambiente è lo stato mentale della "madre" nel momento in cui si occupa del bambino o della bambina, filtrando per loro gli stimoli esterni più intensi e intollerabili.
I neonati infatti nascono con un loro sistema percettivo e psichico in grado di essere interessati o aggrediti da tutto quello che accade intorno a loro e questi tipi di esperienze sono esperienze per così dire "totali": è tutto il bambino o la bambina che partecipano ed è tutto l'ambiente, nel vissuto di quel bambino o quella bambina, che li aggredisce e non solo, ad esempio, una televisione dai toni troppo forti.
L'apparato psichico che i bambini hanno fin dalla nascita è in grado di entrare in relazione con gli altri perché contiene le potenzialità di cui i bambini avranno bisogno per crescere e per individuarsi, ma non sono ancora in grado di farlo da soli.
L'incontro con la "madre" permetterà al neonato o alla neonata la costituzione di quella "pelle psichica" in grado di filtrare gli stimoli esterni ed entrare in relazione con questi senza esserne danneggiati.
Il termine di "pelle psichica" è molto suggestivo e permette di rappresentarsi la situazione per come è: un essere umano senza pelle non può sopravvivere perché si disidrata, non può più contenere i suoi liquidi interni necessari per la vita. Così i bambini sono psicologicamente impossibilitati a vivere se non possiedono questa funzione di "pelle psichica", che funziona un po' come quella fisica, permettendo loro di mediare l'incontro con stimoli psicologicamente troppo forti per loro.
Più i bambini sono piccoli più il loro ambiente è rappresentato dalle funzioni materne. Man mano che i bambini crescono, si espande l'ambiente con cui entreranno in relazione.
Alcuni autori avevano ipotizzato che nei primi mesi di vita vi fossero dei periodi in cui il bambino e la bambina erano chiusi in sé stessi, disinteressati agli altri, e avevano denominato questi periodi fasi di "autismo normale". Questi stessi autori però, hanno in seguito rettificato la loro posizione e sono giunti alla conclusione che i bambini sono "relazionali" fin dalla nascita.
Il corredo psichico costituisce per così dire il nucleo di sé stesso (in termini psicoanalitici, il Sé) che permette ai bambini di essere in relazione con il mondo esterno anche se in gran parte solo attraverso il filtro materno.
La funzione di filtro della "madre" deve essere meglio chiarita, onde evitare confusione.
Filtro non significa evitare al bambino e alla bambina qualunque stimolo esterno nocivo.

Questo, per inciso, porterebbe a situazioni in cui il bambino e la bambina vengono tenuti in una specie di campana di vetro, al di fuori di ogni tipo di stimolo potenzialmente pericoloso.
La qual cosa, è intuitivo, può mettere in moto situazioni di esclusione e di isolamento del bambino e della bambina inconciliabili con la normale vita di relazione.
Il filtro riguarda invece un tipo di funzione che la "madre" mette in atto quando il bambino o la bambina vengono in contatto con stimoli, eventi, sensazioni o fantasie, vissute come frustranti e dolorose.
La funzione della madre è piuttosto quella di modulare il rapporto del suo bambino o della sua bambina con le esperienze esterne, entrando in contatto profondo con lui/lei in modo da renderle utilizzabili per lui/lei, in modo proporzionale alla sua età cronologica e mentale.
Questa funzione di "pelle psichica" appunto, consente al piccolo di fare delle esperienze che altrimenti non sarebbe in grado di fare.
Per esempio, un bambino o una bambina che mette i primi dentini, prova un certo dolore. Si tratta di un'esperienza nuova, dolorosa e anche impossibile da evitare. La modalità con cui la madre reagisce al dolore che il bambino o la bambina provano, "restituisce" qualcosa al bambino o alla bambina che sarà utilizzato in futuro. Se la madre prende in braccio il bambino o la bambina, cerca di capire perché piangono e li consola, dà loro una risposta di un certo tipo: è come se dicesse loro che, purtroppo, in questo mondo ci sono anche cose dolorose, che però anche se dolorose si possono tollerare, superare e che prima o poi (quasi sempre) terminano.
È importante ricordare che questa funzione contenitiva della madre si basa non tanto e non solo su quello che la madre fa in pratica, ma *come vive dentro di sé questa esperienza.* Per esempio anche lei vive l'esperienza del mal di denti come dolorosa; sa che è un'esperienza dolorosa anche per il proprio bambino o la propria bambina e, dopo aver preso eventuali misure per lenire il dolore fisico, può *stare con* il suo bambino o la sua bambina e condividere questa esperienza dolorosa, accettandola. Questo modo di reagire della madre aiuta il bambino o la bambina a tollerare a loro volta non tanto il dolore alle gengive, ma soprattutto l'angoscia che questi provano nel sentirsi "attaccati" da una parte di loro stessi (ossia le gengive che fanno male).
Infine, la tranquillità e il sostegno della madre li aiuta a conoscere un'esperienza che è nuova per loro (se prima non hanno mai avuto mal di denti).
La modalità in cui madre e bambino affrontano questa esperienza nuova e dolorosa verrà a far parte del bagaglio di esperienze che permetteranno al bambino e alla bambina di far fronte, in modo analogo, a successive esperienze dolorose o frustranti.
Si può dire che il bambino e la bambina diventeranno capaci di fare sempre di più la mamma di sé stessi, ossia, in termini un po' più specialistici, che avranno introiettato una funzione materna positiva.
La funzione di contenimento della madre è ritenuta estremamente importante da molti psicoanalisti ed è assimilata alla funzione dell'analista, sia di bambini che di adulti, soprattutto nelle prime fasi delle terapie analitiche.
È importante ricordare che è questa funzione "materna" che consente al bambino e alla bambina di entrare in contatto con il mondo.
I bambini che si chiudono in sé stessi per non affrontare, per così dire, gli eventi frustranti e dolorosi, hanno sperimentato un fallimento in questa possibilità di contenimento e d'elaborazione.

È facile dedurre che un ambiente disturbato (in cui il disturbo può riferirsi sia ad una madre che ha problemi, sia ad una città priva di servizi e spazi idonei ecc.) renda più difficile la crescita psicofisica del bambino o della bambina e richieda tutta una serie di misure preventive e di aiuto che agiscano a diversi livelli, dall'organizzazione di servizi per l'infanzia a quella di spazi di gioco, da una corretta azione dei mass media a un aiuto ai genitori.
La costruzione dell'identità del bambino e della bambina, l'individuazione, è dunque un processo importante, che inizia prestissimo, forse fin dalla gestazione, che riguarda il bambino e la bambina, i genitori, l'ambiente di vita, la società tutta.
Ne consegue che l'attenzione alla formazione dell'identità del bambino e della bambina non può che coinvolgere fortemente sia gli adulti che si occupano di lui o di lei sia gli spazi fisici e mentali in cui adulti e bambini si troveranno a vivere.

L'importanza dei genitori

Per allevare un figlio è importante poter esercitare la funzione genitoriale in modo "sufficientemente buono".
Dobbiamo però esprimere preoccupazione per una certa *tendenza dei genitori di oggi a disinvestire il proprio ruolo*, ossia a rinunciare a fare i genitori. Tendenza che appare essere una conseguenza delle trasformazioni della nostra società su cui si soffermeranno altri parti di questo Rapporto. Si potrebbe ipotizzare che anche l'aumento dei problemi che riguardano la costruzione dell'identità sia in relazione con questo fenomeno.
Un progetto di intervento finalizzato ad offrire all'infanzia migliori opportunità per avere maggiore fiducia in sé stessi, considerando le premesse fin qui fatte, non può che essere un intervento globale, che consenta di vivere una vita piena anche da "minori" e restituisca competenza a coloro che entrano nella sfera relazionale dei ragazzi, in particolare ai genitori.
È però di importanza primaria ridefinire le linee di questo intervento perché esso non sia, come spesso è stato, un intervento che toglie, piuttosto che restituire, competenza ai genitori. Su questo occorre soffermarsi.
I genitori di due o tre generazioni fa, cioè i genitori e i nonni dei genitori di oggi, consideravano la loro funzione genitoriale come una funzione eminentemente "educativo-repressiva". Ossia, forse proprio partendo dall'idea del bambino-animaletto veniva posta l'attenzione sull'educazione dei figli in un modello della famiglia e della società da cui non erano ammesse minime deviazioni.
L'identità del bambino e della bambina era intesa solo come *uguaglianza*: lo scopo dell'allevamento dei figli era quello di renderli uguali a sé stessi, di solito il maschio come suo padre, la femmina come sua madre.
I figli di allora, genitori di oggi, hanno sofferto di una tale situazione che di solito consentiva scambi affettivi piuttosto limitati. Il genitore di oggi si dice dunque: "*Mai più un'altra situazione come quella! Mio figlio non crescerà nel clima di repressione in cui sono cresciuto io ... dovrà essere libero di autodeterminarsi ... ".*
Questo discorso però può essere valido solo per un figlio o una figlia quasi adulti, o nell'età della tarda adolescenza, ma è proprio in questo periodo che i genitori tendono a dimenticarlo. Dunque non può esserci un atteggiamento genitoriale sempre uguale a sé stesso, quanto piuttosto un atteggiamento che deve continuamente adattarsi al bambino o

alla bambina e al periodo che attraversano.
E' importante pensare che i figli non sono qualcosa di statico, ma sono diversi di anno in anno e, nei primi anni, di settimana in settimana.
Un bambino e una bambina nell'età prescolare non possono autodeterminarsi o essere "liberi" di fare quello che vogliono. Il bambino e la bambina onnipotenti di oggi, che tengono la famiglia in scacco, saranno domani adulti deboli ed insicuri, ma anche quando saranno più grandi, in gradi diversi, avranno sempre bisogno di una figura genitoriale di riferimento. Costituire una figura di riferimento significa anche essere capaci di dire "no". Significa anche essere capaci di dire no e accettare che il figlio e la figlia si lamentino di questa "repressione", ma continuare a dire no se si tratta di un no che scaturisce dall'esperienza e dalla riflessione del genitore che si fa carico di prendere una decisione che serve al bambino o alla bambina.
Quello che si vuole sottolineare è che molti genitori di oggi tendono a rifiutare anche la loro funzione di guida perché l'hanno assimilata ad una funzione unicamente repressiva come era quella dei genitori del passato.
Oggi dunque, per favorire il formarsi di un'identità che renda liberi i bambini di autodeterminarsi in futuro, bisogna restituire competenza ai genitori e fiducia nel loro ruolo genitoriale.
Si badi bene, questo *non consiste nel dare consigli di comportamento ai genitori* ("faccia questo e questo") perché sarebbe un modo di renderli passivi e non competenti; competente in questo caso sarebbe solo chi dà il consiglio!
Occorre invece sostenere i genitori a riappropriarsi del dovere e del piacere di fare il genitore-guida e di avere la possibilità di essere un genitore "sufficientemente buono", accettando la "sfida" di un discorso educativo e formativo sempre in cambiamento. E' certo possibile intervenire per aiutare i bambini anche negli anni futuri, ma il primo anno di vita e i primi mesi in particolare debbono rappresentare un momento su cui impegnarsi al massimo.
Che ci sia una richiesta di aiuto da parte dei genitori lo si deduce anche dal fiorire di rubriche, articoli, libri, ecc. che però cadono nello stesso errore di pretendere di dire ai genitori quello che devono fare in ogni circostanza. Non è questo che serve per restituire competenza. Serve piuttosto aiutare i genitori a riflettere sul loro ruolo e a cercare di capire quello che il bambino e la bambina si aspettano da loro. I bambini non vogliono avere soltanto un papà che dice cosa fare, ma anche un papà che si occupi di loro, che condivida i loro momenti belli e brutti, che metta a disposizione la sua esperienza. Non si aspetta certo un papà che si defili da ogni responsabilità nei loro riguardi; quanti padri non sono presenti alle visite mediche che fanno il proprio figlio o la propria figlia e spesso, addirittura, accompagnano madre e figli in ospedale o allo studio medico, ma restano in macchina a leggere il giornale!
Anche le istituzioni che si occupano di età evolutiva, dagli ospedali pediatrici agli asili nido, confermano la tendenza a svalutare la funzione genitoriale escludendo di fatto i genitori da qualsiasi possibilità di essere presenti e partecipare attivamente alle cure del figlio o della figlia.
Dovrebbe essere scopo delle istituzioni sociali sostenere i genitori nel loro compito facilitando l'accudimento dei bambini da parte dei genitori stessi fino ad un'età in cui la separazione dalla famiglia non è vissuta in modo traumatico, ma sentita come un ampliamento dei confini di esplorazione sia sociale che cognitiva.
La ripresa del lavoro da parte delle madri dopo il parto, sempre più precoce in nome di

un'esigenza di produttività sociale di bilancio familiare e di investimento lavorativo, non tiene conto di quanto sia importante, anche dal punto di vista dei costi sociali, investire sulla costruzione dell'identità dei bambini di oggi. I neonati, i bambini fino a circa un anno di età, hanno bisogno della presenza della madre, come la madre ha bisogno di esserci per il suo bambino o la sua bambina. La progressiva reciproca separazione è un discorso successivo, dopo che il bambino o la bambina hanno superato il periodo dei 7-8 mesi quello in cui soffrono delle più gravi angosce di abbandono.
Dopo il primo anno di vita del bambino o della bambina l'impegno deve essere quello di provvedere a strutture (Nidi, Scuole Materne) dove il bambino e la bambina possano essere accolti da personale preparato a svolgere una buona funzione "genitoriale" e che non sia in competizione con i genitori naturali. Un personale che sia allenato a considerare i bambini persone con diritti e doveri, che apprenda ad ascoltarli ed osservarli, conservando la possibilità di riflettere sulle proprie azioni anche in situazioni problematiche. Che sia permeabile al lavoro e al confronto con il gruppo di colleghi valutando gli effetti del lavoro svolto e progettando, di tempo in tempo, l'intervento più adeguato allo stadio di sviluppo dei bambini.
Non si può non considerare il tempo e l'impegno necessario per tutto questo lavoro come un servizio prestato a tutti gli effetti, perché si tratta di un tipo di servizio che serve al bambino e alla bambina di oggi e porta i suoi frutti già nel primo periodo in cui viene applicato e che, per questo è, dal punto di vista economico, altamente remunerativo.
Le strutture per la prima e la seconda infanzia hanno in Italia un'importante e secolare tradizione, imitata anche all'estero ed una discreta, anche se niente affatto omogenea, diffusione sul territorio nazionale. Nel rispetto di un'età così delicata ed importante occorre quindi incentivare la diffusione di questi servizi nelle aree più deprivate e, allo stesso tempo, incentivare gli interventi sia nell'ambito formativo per gli insegnanti, sia in quello delle risorse locali, per la sistemazione di strutture realmente adeguate alle esigenze dei bambini e delle bambine, sia in quello istituzionale con una legge riguardante i Nidi.
Si tratta di attivare perciò una rete di servizi e strutture formative che siano in linea con una società che investe sul benessere psicofisico dei suoi membri, anche e soprattutto se "minori".
Gli spazi di *svago e tempo libero* per i bambini e le bambine sono assolutamente carenti e ci si meraviglia se in una cittadina si trova un parco giochi ben attrezzato. Forse ci si meraviglia anche nel vedere quante persone ritrovano il piacere di portarci i figli, scambiando due chiacchiere con la madre o il padre dell'amichetto/a del/della figlio/a, cercando insieme di trovare soluzioni a problemi comuni.
Non si insisterà mai abbastanza nel dire che per i bambini e le bambine il *gioco* rappresenta un modo di mettere in campo un po' tutte le loro facoltà; rappresenta una "formazione permanente". Nel gioco i bambini e le bambine vengono messi a confronto sia con sé stessi, le loro possibilità motorie e intellettive, le loro fantasie, sia con i coetanei con cui poter mettere in atto sentimenti di affetto, competizione, rabbia, aggressività. Il gioco serve a dare "contenimento", a fornire un posto protetto in cui, liberamente, le bambine e i bambini possono dare spazio alle loro tensioni mentali e corporee.
Occuparci di individuare, preparare e realizzare spazi ludici per le bambine e i bambini significa occuparsi, in modo chiaro, di dare uno spazio di crescita serio, di consentire ai soggetti in crescita di sperimentare il loro corpo man mano che cresce e acquista nuove

possibilità.
Non si tratta assolutamente di "effimero", si tratta di formazione dell'identità psicofisica del bambino e della bambina, che porta al raggiungimento di un soddisfacente equilibrio di corpo e mente.

Nel corso degli anni che vanno dall'infanzia alla prima adolescenza, il ragazzo e la ragazza incontrano dunque una serie di figure di riferimento che costituiscono occasione di confronto e apprendimento. Non solo i genitori, ma i maestri, gli insegnanti, i "mister" della squadretta di calcio fino al portiere di casa possono diventare tali figure di riferimento**.**
Enorme è la quantità di stimoli che concorrono ad "educare" il ragazzo e la ragazza, basti per tutti la televisione e la carta stampata di tanti giornaletti per ragazzi. La responsabilità di ognuno è grande. Il ragazzo e la ragazza, proprio per la necessità di avere un riferimento dal mondo degli adulti da cui apprendono soprattutto per identificazione, bevono avidamente a qualsiasi fonte si presenti loro, quando questa sete di conoscenza e di rassicurazione non viene soddisfatta nell'ambiente familiare. Non si combatte il fenomeno della tossicodipendenza o di altri comportamenti autodistruttivi, evitando al ragazzo e alla ragazza di entrare in contatto con amici sospetti, ma condividendo i loro problemi e dando informazioni corrette e aperte da parte di adulti e educatori, a seconda ovviamente dell'età del ragazzo o della ragazza. Né si può pretendere che i ragazzi sviluppino una sessualità "sana" se la loro giusta curiosità può essere soddisfatta solo sbirciando le scene erotiche di qualche film o, peggio, utilizzando le cassette pornografiche ormai alla portata di tutti.
E' importante invece accettare di essere usati come figure di riferimento e da imitare, il che significa porsi, come adulti, il problema della qualità della nostra vita sia nei riguardi di noi stessi che degli altri.

L'adolescenza: seconda nascita fisica e psicologica

Premesso che il processo di formazione dell'identità deve andare avanti per tutta la vita occorre precisare che alcuni periodi sono particolarmente importanti. Tra questi rientra il periodo adolescenziale e in particolare la cosiddetta prima adolescenza.
La prima adolescenza parte dalle prime modificazioni della pubertà ed è caratterizzata proprio da questi cambiamenti fisici e psicologici.
È intuitivo che la prima adolescenza è un'altra tappa di primaria importanza nel futuro destino della persona perché in questo periodo avvengono delle trasformazioni fisiche e psicologiche impressionanti. Mai come in questo momento si può osservare l'interdipendenza tra soma e psiche.
In breve, si ricorda, che la pubertà è rappresentata da tutta quella gamma di modificazioni che iniziano a trasformare il ragazzo in uomo e la ragazza in donna, dalle modificazioni ormonali fino a quelle psicologiche.
Si cambia radicalmente modo di essere e di pensare. Un periodo destabilizzante, quello dell'adolescenza, che l'adulto di solito "rimuove" nei suoi aspetti di tragica sofferenza e dipinge come una specie di paradiso perduto. È un malinteso che offende la sofferenza dell'adolescente e l'impegno che occorre per superare un periodo così difficile, un periodo che è stato definito una seconda nascita psicologica. Definizione incompleta

perché l'adolescenza può essere a ragione definita anche *una seconda nascita fisica.*
Qui val la pena riaffermare soltanto che un periodo con così radicali trasformazioni psicofisiche non può che essere un altro periodo cruciale per la formazione dell'identità. Perché uno dei problemi più importanti che l'adolescente si trova a superare è proprio il riassestamento dell'immagine di sé sia dal punto di vista intrapsichico che sociale.
Il ragazzo e la ragazza sugli 8-10 anni hanno ormai acquisito una sufficiente stabilità dell'immagine di sé. Certo anche a questa età si cresce, si cambia e in effetti non sono proprio anni di vera latenza, ma certamente è la pubertà che scatena un cambiamento fisico prima e mentale poi che si muove con una velocità impressionante.
Questo significa che l'adolescente deve *rinunciare all'identità precedentemente acquisita e cominciare a confrontarsi con un'identità nuova, che gli/le è estranea, che gli/le è imposta dal cambiamento fisico-ormonale, un cambiamento che non può rifiutare e che, spesso, non gli/le piace.* Quanti ragazzi e ragazze si sentono brutti e noiosi anche se sono carini e piacevoli?!
L'altro aspetto importantissimo è il riassestamento familiare. Il ragazzo e la ragazza cioè devono separarsi dalle figure genitoriali che fino ad allora hanno rappresentato per loro sostegno e presenza. Anche un genitore con cui non si va d'accordo è comunque una presenza e dunque anche un sostegno nella vita di un ragazzo e di una ragazza.
In questo compito altrettanto difficile il ragazzo e la ragazza trovano l'alleanza dei coetanei, che si trovano a fronteggiare gli stessi problemi. Da qui la naturale tendenza dei ragazzi a prediligere la *vita di gruppo*, gruppo che spesso è un utilissimo strumento per superare insieme le difficoltà dell'adolescenza.
Tendenza a stare in gruppo non significa necessariamente rinuncia immediata al sostegno genitoriale. Il ragazzo e la ragazza infatti hanno ancora bisogno di sapere che, se occorre, possono ricorrere al sostegno genitoriale anche se negli atteggiamenti esteriori non vogliono riconoscere questo bisogno e vogliono provare a fare da sé. E' un momento difficile anche per i genitori che devono accettare la difficile situazione psicologica di offrire un aiuto che spesso viene rifiutato.
Non è raro quindi che i genitori ostacolino la vita del gruppo di adolescenti perché vedono il gruppo dei pari solo come un modo per essere "trascinati sulla cattiva strada" piuttosto che vederne l'utilità. Forse proprio perché il gruppo facilita l'allontanamento dei figli dai genitori. Può verificarsi allora che il gruppo diventi lo strumento di lotta e di opposizione contro gli adulti che ne ostacolano il funzionamento.
Si può brevemente accennare al fatto che, negli anni passati, questo difficile e angosciante passaggio all'età adulta, veniva superato con riti di iniziazione che davano ad adulti e ragazzi, a entrambi si badi bene, la forza e il coraggio per attraversare questo confine.
E' quindi importante sostenere l'adolescente nelle sue trasformazioni. Non solo è importante, è anche urgente visto il particolare aumento di patologie e problematiche connesse con l'acquisizione di un'identità sessuale stabile che si è verificato in anni recenti e che costringono a porre un'attenzione diversa all'adolescenza e in particolare al periodo puberale.
L'anoressia mentale adolescenziale, per esempio, di cui si parlerà più avanti e che è una condizione patologica in forte aumento in questi ultimi anni, esprime proprio questo tipo di rifiuto: quello di acquisire un'identità adulta femminile. Il problema alimentare è lo specchio per le allodole. L'anoressica, a livello inconscio, vuole soltanto evitare di essere identificata e di identificarsi come una persona con una sessualità femminile adulta.

Si tratta sia di condizioni francamente patologiche come questa, sia di una serie di usi e costumi che evidenziano la difficoltà dei giovani, e la difficoltà della società che li "produce", di essere identificati ed identificarsi come maschio o femmina.
Le mode di questi ultimi tempi tendono a cancellare l'identificazione sessuale esteriore degli adolescenti. Queste rivelano una tendenza della società a produrre individui che tendono a identificarsi sempre di meno con il proprio sesso biologico.
Questo non può che scaturire anche da un processo collettivo di non-definizione sessuale.
L'individuo sembra essere attratto da aspetti dell'altro sesso che reputa migliori perché è scarsamente identificato con il proprio sesso. O aspetti controsessuali cui sente di non poter rinunciare in un periodo in cui sembra che si possa avere tutto.
La società adulta sembra in parte disarmata e perplessa di fronte a queste manifestazioni e vi reagisce o con una larga indifferente accondiscendenza o con durezza e chiusura totale.
Queste mode sono il segno esteriore di una tendenza che, purtroppo, alimenta ben più gravi condizioni patologiche. L'aumento consistente delle anoressie mentali, come detto, ma anche del transessualismo, sono una spia importante della crisi d'identità che vivono gli adolescenti e che rispecchia la crisi che coinvolge tutta la società.
La società, come di solito avviene, risponde più facilmente sul piano di nuovi servizi di cura, per esempio centri dove si può avere un intervento chirurgico per cambiare sesso, piuttosto che cercare di intervenire a livello preventivo cercando di eliminare le cause dell'insorgenza di tali problemi. La società cioè si comporta come un genitore che davanti al pianto notturno del bambino pensa solo a calmanti per farlo dormire piuttosto che ricercarne le soluzioni tentando di capire il segnale che il pianto e il disturbo del sonno rappresentano.
La decisione di istituire questi servizi, che pure possono avere un loro significato nei riguardi dell'utenza, dovrebbe essere perlomeno affiancata dalla decisione di affrontare il problema a monte: come mai oggi, nella nostra società, si assiste a un aumento di persone che vogliono cambiare sesso? Cosa si può fare, non tanto per reprimere l'attuale situazione, ma per offrire una risposta a bisogni che possono essere letti come disagio e confusione rispetto alla propria identità? Cosa si può fare dunque perché il bambino e la bambina prima e il giovane e la giovane adolescente più tardi, possano essere aiutati ad acquisire un'identità sessuale di cui essere soddisfatti? Quale sostegno, quali servizi?
Il tentativo è quello di evitare che la costruzione della propria identità (e l'identità sessuale è un po' il cardine di ogni altro aspetto dell'identità) diventi un problema insuperabile per l'adolescente.
La società degli adulti deve dunque smettere di essere disimpegnata verso l'adolescente dicendogli "*beato te che sei giovane*", e iniziare a considerare problematico ed estremamente delicato questo periodo.
Deve cioè cominciare ad agire come un "padre" efficiente per l'adolescente, fornendo quel sostegno e quei mezzi indispensabile per crescere "sufficientemente bene".
Quello che ha, da sempre, impedito alla società degli adulti di aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare uomini e donne, sono stati i diversi sentimenti che possono essere sintetizzati come ignoranza, rivalità e invidia, in sintesi la paura che gli adulti hanno di essere superati dagli adolescenti.
Questi sentimenti che agiscono al di fuori della consapevolezza, sono stati affrontati nei miti che raccontano storie, anche raccapriccianti, di padri che uccidono i figli per non

essere superati da loro.
Non è il luogo adatto questo per approfondire tali problemi, ma è importante dire che è necessario cercare di cambiare atteggiamento verso i giovani, offrendo loro la nostra esperienza di adulti che hanno già passato quel periodo senza arrogarsi il diritto di sapere tutto più di loro: ognuno infatti ha bisogno di aiuto, ma allo stesso tempo deve trovare la propria strada personale, un proprio metodo per superare i problemi che incontra.
I dati sui *suicidi e i tentati suicidi* degli adolescenti, come quelli che mostrano la maggiore incidenza di rotture psichiche gravi a questa età, non fanno che confermare quanto detto sull'importanza dell'adolescenza come momento cardine per la formazione dell'identità.
Pensando alle misure da prendere per favorire nell'adolescente l'acquisizione di una "buona" identità, non si può fare a meno di tornare per un momento al neonato e alla neonata.
È lapalissiano infatti che un neonato e una neonata che avranno avuto delle buone identificazioni con i genitori (in altri termini che avranno introiettato delle figure di genitori sufficientemente buoni e soccorrevoli) avranno acquisito una possibilità maggiore di aiutarsi nel superare le difficoltà successive. Le prime esperienze dei neonati costituiranno un modello che in qualche modo resterà valido per tutta la vita.
E' valido dunque il discorso di puntare su servizi e spazi per l'infanzia.
Ma l'adolescenza impone anche una presa in carico specifica. Presa in carico che deve riguardare ogni situazione in cui il ragazzo e la ragazza si trovano a vivere, ossia in modo particolare la famiglia, la scuola, i luoghi e le attività del tempo libero.
La famiglia, o meglio i genitori del giovane adolescente rispecchiano il disorientamento di oggi rispetto ai ragazzi, ed oscillano tra un eccessivo permissivismo, per cui ogni cosa è permessa in nome di una libertà assoluta, alla chiusura più totale rispetto alle esigenze di autonomia dei figli.
Ai genitori dovrebbe essere offerta la possibilità di confrontarsi, tra loro e con un "esperto", sugli interrogativi che si pongono rispetto ai figli. Ripetiamo però che l'"esperto" non è colui che dà consigli o prescrizioni di comportamento, ma colui che aiuta a ritrovare e ad usare la propria competenza genitoriale per entrare in contatto con il mondo dell'altro, per capire e cercare di risolvere i problemi.
Non quindi un insegnamento su come essere genitori perfetti in quella o quell'altra situazione, ma un aiuto su come essere genitori "sufficientemente buoni" nei riguardi dei figli, momento per momento, accettando anche i rischi e i fallimenti che questo incontro può portare.
Allo stesso modo è importante che anche l'adolescente possa avere spazi di confronto e discussione personali: la nascita di numerosi consultori per adolescenti in questi ultimi anni, sia nella scuola che nelle ASL o Centri privati, testimoniano che c'è una richiesta forte da parte dei ragazzi.
Bisogna però sottolineare che questi Centri hanno quasi sempre a che vedere con aspetti psicologici profondi, che coinvolgono fortemente il ragazzo e la ragazza e la persona che li aiuta. Diventa necessario allora che chi si occupa di aiutare i ragazzi abbia una sufficiente preparazione pedagogica e psicologica, abbia un continuo sostegno e confronto.
Si arriva così a pensare a un progetto di formazione permanente in molti campi, che consenta sia un continuo aggiornamento professionale, sia una continua verifica del proprio operato e diventa il punto basilare di ogni tipo di intervento o di servizio che si

pone l'obiettivo di aiutare i bambini, i ragazzi e gli adolescenti ad "individuarsi".

I. 3. Identità e genere

La differenziazione dei ruoli sessuali

Entro il complesso processo di costruzione della propria identità, il nostro tempo ha visto emergere come problema anche quello dell'identità sessuale intesa come identità di genere.
Nella storia dell'umanità il rapporto fra appartenenza sessuale e costruzione dell'Io personale si é sviluppato entro uno schema considerato naturale, permanente e obbligato, apparentemente senza problemi, secondo modelli consolidati e destini di vita predefiniti.
La differenziazione dei ruoli sessuali é stata in tutte le società fortemente marcata, sia da ineludibili ragioni materiali legate al peso fisico della maternità e alla sua rilevanza psicologica, sia da opzioni culturali profondamente introiettate, trasmesse fin dall'immaginario infantile e iscritte come invalicabili. Questa differenziazione ha avuto un duplice carattere.
In primo luogo si é strutturata ovunque sulla base di una concezione nettamente gerarchica del rapporto uomo-donna, in cui al maschio non solo é riservata l'autorità, ma anche il protagonismo, la creazione della cultura, l'uso della parola che orienta e decide. Ciò ha favorito un sentimento di sicurezza personale, di autorevolezza, di autonomia a favore del maschio, e di contro una disponibilità alla subordinazione, al sacrificio di sé, fino a un sentimento di irrilevanza, per quanto riguarda la donna.
In secondo luogo si é espressa attraverso una delimitazione di modi di essere, caratteri, comportamenti, oltre che di ruoli, che ha costituito un vincolo per entrambi i sessi: un vincolo socialmente garantito e controllato, pur nelle consistenti varianti storiche di lungo periodo e geografiche, in cui si é tradotta. Quale che sia stato lo spessore delle sofferenze personali, delle difficoltà, dei disagi inespressi che hanno accompagnato tale processo, l'appartenenza ad un sesso si è consolidata come il dato primo e fondante della percezione di sé, del disegno di quell'intreccio misterioso fra desideri, capacità, carattere, sensibilità, competenze, relazioni entro cui si articola il processo di personalizzazione e socializzazione.

La costruzione dell'identità femminile

Al centro del processo, ormai bisecolare, della modernizzazione sociale, c'è un dato antropologico chiave: la progressiva trasformazione dei ruoli sessuali ha innescato un processo di mutamento del rapporto fra appartenenza sessuale e percezione di sé, partito dalle donne, ma tuttora aperto e irrisolto sia come processo sociale collettivo, sia per quanto attiene, reciprocamente, all'identità maschile.

E' necessario premettere sinteticamente, anche per le valenze pedagogiche e latamente culturali che portano con sé, alcune considerazioni.
La storia del mutamento dei ruoli sessuali non é storia di un'ideologia paritaria sovrastrutturale, improvvisamente prodotta dalla fantasia di poche donne, ma é strettamente legata alle modificazioni del moderno.
L'affermarsi, nell'organizzazione della società, del principio di uguaglianza e dei diritti personali contro il principio gerarchico, colpisce al cuore la base stessa della differenziazione fra i sessi come storicamente concepita: é su questa base, quella dell'appartenenza o meno delle donne al sistema dell'uguaglianza, che si apre, fin dall'Ottocento, un dibattito angoscioso sul significato della femminilità.
La rivoluzione industriale trasforma radicalmente, e in parte distrugge, le convenienze proprie dell'economia familiare di autoconsumo, e dunque la produttività femminile domestica: non solo inaugurando il rapporto moderno col mercato del lavoro della lavoratrice (in condizioni di debolezza e inferiorità), ma producendo la figura moderna della casalinga dipendente del mercato dei beni.
La riduzione della mortalità infantile; la conquista di una mobilità sociale via via più estesa con l'investimento di nuove attese sul figlio; la dislocazione del lavoro fuori della casa, con l'allontanamento del padre; il consolidarsi della coppia moderna basata sull'amore; tutti questi fenomeni hanno prodotto un nuovo sentimento della maternità, una rinnovata esaltazione del ruolo materno e una crescente dipendenza nel rapporto madre-bambino per certi versi sconosciuta alle epoche precedenti.
Queste profonde modificazioni, che hanno segnato con un ritmo crescente il consolidarsi della modernità, sono state a lungo sostanzialmente vissute entro le antiche dicotomie, che hanno continuato ad essere assunte come i criteri guida della ridefinizione delle compatibilità fra identità femminile e trasformazione, mentre la questione dell'identità maschile restava apparentemente intoccata nella sua struttura base.
Ma si deve notare qualcosa di più. Entro il processo di formazione della cultura del "moderno", la contraddizione secolare fra destino maschile e destino femminile non solo non é stata risolta, ma é stata esasperata, e non per aspetti marginali.
L'idea razionale e laica dell'individuo, onnipotente padrone del mondo e di sé, dominatore del futuro e della natura, tecnico e inventore, amplia l'orizzonte del potere umano sulla storia, la sua spinta alla trasformazione, a un'innovazione senza i limiti, ma si tratta di un privilegio maschile. Anche nel quadro del razionalismo e dello scientismo moderno, tutto ciò che riguarda le donne - ruolo, identità, competenze, abilità, saperi - resta a lungo vincolato alle leggi di una natura immodificabile, nel segno dell'obbedienza e della passività.
Nella morale la nuova autonomia etica dell'individuo maschio moderno, si svincola insieme dalla tradizione e dall'ipoteca religiosa, ma l'autonomia della coscienza e la fondazione dell'etica nella libertà non riguarda le donne e, tanto meno per i teorici più radicali, si pensi a Rousseau. L'effetto é di accentuare e consolidare ulteriormente nella teoria e nella pratica sessuale la doppia morale della tradizione, preparando così, per l'epoca più recente, una deflagrazione che ha rimesso in discussione ogni riferimento etico.
La rivendicazione dei diritti da parte delle donne viene esplicitamente criticata e respinta con l'argomento di un'impropria, e catastrofica per le stesse donne, "imitazione" del ruolo maschile, forzando, in chiave divaricante, la connotazione maschile delle conquiste della modernità.

Infine la separazione fra sfera domestica e sfera pubblica dell'esistenza, fra privato e pubblico, propria della complessità della società moderna, produce una distanza, non solo di spazi, fra il luogo della casa e quello dei commerci, del lavoro, della politica, che porta a un nuovo isolamento e a una sorta di incomunicabilità fra esperienze femminili e maschili.

In questo quadro l'esclusione delle donne dal moderno, il permanere delle disuguaglianze fra i sessi, finisce con l'apparire, anche a personaggi schierati per altri versi nettamente sul fronte delle battaglie per l'eguaglianza e la libertà, come un antidoto prezioso per salvare la società dai rischi di massificazione, garantendo la riproduzione di un sistema stabile di valori condivisi.

Nel passato dunque la costruzione dell'identità sessuale femminile aveva coinciso con un'interpretazione dei ruoli sessuali che assolutizzava e ingessava, nell'inconscio collettivo, i rapporti di potere formatisi nelle condizioni materiali della preistoria. Negli ultimi secoli le donne sono state costrette ad affrontare, talora da sole, il ridisegno culturale dell'identità femminile provocato dalle trasformazioni moderne, attraverso una difficile sintesi personale dei suoi aspetti contraddittori e problematici, pagando costi umani spesso assai alti.

Questa bisecolare fatica delle donne - quella che é stata chiamata la rivoluzione più lunga - é stata storicamente segnata da un forte carattere conflittuale, sul terreno privato come su quello pubblico. Non solo si é aperta la strada a fatica, ma, bisogna aggiungere, se ha raggiunto risultati significativi e irreversibili, per quanto ancora parziali, ciò é avvenuto meno per scelta collettiva condivisa e consapevole e più sotto la spinta cogente, e spesso contraddittoria e ambigua, dei processi di trasformazione. Non si può in definitiva ignorare che il duplice obiettivo culturale sotteso - cioè un governo coerente della nuova organizzazione della società basato sulle domande e le risorse di entrambi i sessi da una parte e il riconoscimento del carattere paritario del rapporto uomo-donna dall'altra - non sono ancora patrimonio comune incontestato. Dietro le garanzie giuridiche ottenute, dietro il formale assenso pubblico, sull'onda spesso retorica del *politically correct* la consapevolezza dello spessore della sfida in questione e dei passaggi da costruire é ancora minoritaria.

Intorno al tema della costruzione dell'identità sessuale o di genere occorre sfatare una leggenda a proposito della lunga battaglia delle donne. Permane infatti l'idea, diffusa nell'Ottocento e destinata a perdurare a lungo, di una pressione femminile e femminista, tutta giocata intorno ad un'imitazione, un'omologazione al ruolo maschile. Quest'idea è nota come efficace argomento dialettico e simbolo dei timori latenti ed è legata alla scarsa frequentazione dei testi femministi. Il fatto é che allora volere l'accesso ai diritti civili e a quelli politici, il voto e l'autonomia economica, appariva *in sé* invadere il campo maschile, mutare il quadro naturale dei poteri e perciò tradire la propria natura, venir meno ai doveri assegnati dalla provvidenza, ma sta proprio qui il nucleo del conflitto che si era aperto.

L'imitazione e l'omologazione alla figura maschile - che traversarono, e traversano tuttora, certamente come ricorrente tentazione, la vita concreta e l'esperienza esistenziale delle donne più vivaci e attive - furono l'effetto di una necessità, di un'esigenza di sopravvivenza, di una conquista di autonomia, che non poteva che essere pagata così in una società tutta costruita sul modello del sesso dominante. Più recentemente é stato sul terreno del superamento della doppia morale della tradizione che la spinta della liberazione sessuale ha favorito più un'omologazione delle donne al modello maschile

classico, in cui prevale nell'attività sessuale il rimando al gioco e alla gratificazione che quello alla responsabilità. Contemporaneamente, la congiuntura culturale degli anni ottanta, fortemente segnata dalla competizione, spinge anche le donne a costruirsi modelli di aggressività, di ricerca del potere, mai teorizzati come tali dal femminismo classico. Sebbene tali linee di tendenza siano ancora sostanzialmente specifiche di élite femminili relativamente limitate, esse stanno comunque a indicare il carattere aperto e problematico, legato a dinamiche complesse che coinvolgono entrambi i sessi, del processo di ricostruzione del senso dell'appartenenza sessuale.
Comunque in sé, da una analisi dei testi e dei documenti, la riflessione femminile emerge come largamente spesa piuttosto sul come coniugare insieme uguaglianza e differenza, nella consapevolezza che senza affinare lo sguardo su sé stesse, sul significato di essere donne, senza declinare anche al femminile la condizione umana non si fonda correttamente il concetto stesso di uguaglianza come dato comune della specie, né si costruisce parità di condizioni e di opportunità fra gli umani.
E' da questa lunga riflessione che é nata in epoca più recente, l'espressione "identità di genere". Sviluppatasi originariamente nell'ambiente dei *women' studies* americani essa riassume in sé le due classiche esigenze contrapposte.
Da una parte con questa formulazione si indica la necessità della presa di distanza dalle identità sessuali così come proposte nella loro immutabile cogenza come dati fisiologici e naturali, mettendone in evidenza il carattere di produzione storica, storicamente variabile al suo interno, in cui del resto proprio il termine "genere", ricavato dalla linguistica, accentua il carattere convenzionale.
Dall'altra parte però proprio intorno alla ricerca sul "genere", o meglio sui "generi", si é andata ulteriormente articolando la consapevolezza che la dualità dell'esperienza umana resta un dato ineludibile con cui misurarsi.
L'espressione "identità di genere" simboleggia il fatto che la costruzione dell'identità sessuale si misura, esplicitamente e implicitamente, con un di più rispetto al riconoscimento delle implicanze strettamente fisiologiche della propria appartenenza a un sesso; un di più tuttavia, legato certamente alla naturale bipolarità sessuale dell'essere umano, ma non immutabile e sub specie *aeternitatis* e ciò sia per gli uomini che per le donne.

Identità di genere e processo di costruzione del sé

E' fin troppo evidente la rilevanza essenziale della formazione dell'identità di genere ai fini del processo di costruzione del sé. Essa é infatti strettamente intrecciata con i capitoli centrali di tale costruzione.
Il primo di tali capitoli é legato al rapporto col proprio corpo, in sé stesso. Tale rapporto é stato infatti storicamente vissuto in chiave opposta da uomini e donne, fino all'identificazione delle ragioni della subalternità femminile appunto nel proprio condizionamento corporeo. Il ragazzo ha appreso il proprio corpo soprattutto nel movimento e nello sforzo, come energia e prova di forza. La ragazza lo ha appreso allo specchio, guardandosi attraverso lo sguardo altrui, e come vincolo e condanna, misterioso e spesso doloroso tramite di un disegno della specie, cui doveva restare legata e spesso in senso esclusivo. E ancora oggi l'insistenza della pubblicità del corpo femminile tende a suggerire una prevalenza del rapporto della donna col proprio sé

giocato più sulla capacità di catturare lo sguardo altrui a fini di dominio che sulla propria vitalità, autenticità: una prevalenza, insomma giocata pur sempre intorno a una dipendenza, sia pure al fine di rovesciarla.
Nel rapporto col corpo si gioca anche il rapporto con la natura, anch'esso vissuto storicamente in profonda dicotomia fra uomini e donne, e particolarmente in epoca moderna; la natura, oggetto di dominio e attività trasformatrice per il maschio ha rappresentato per le donne il limite oltre il quale non ci si poteva avventurare, la norma vincolante del ruolo e della funzione. Anche questa dicotomia é destinata a mutare di fronte alle nuove consapevolezze critiche che condannano la pretesa umana di un dominio assoluto sulla natura, da una parte e, dall'altra, sull'esperienza femminile di libertà, di programmazione e progettazione responsabile della propria vita, anche in campo riproduttivo.
In sostanza l'utilizzo della categoria concettuale "genere" ci aiuta a comprendere quanto anche il sentimento del proprio corpo e l'immagine del sé che ne deriva siano stati socialmente costruiti, utilizzando schemi della virilità e della femminilità variabili nelle epoche storiche, nelle aree geografiche, nelle classi sociali.

Il secondo capitolo é legato alla rilevanza della categoria di relazione nella definizione dell'identità personale. La moderna cultura di origine maschile ha teorizzato un'idea di individuo in cui la relazione appare intervenire in un secondo momento, posteriormente e quasi artificialmente rispetto all'esperienza fondante dell'autonomia e dell'indipendenza del singolo. La categoria della relazione, e per conseguenza dell'interdipendenza, come carattere fondante, si rivela invece essenziale nello sviluppo storico dell'identità femminile. Essa costituisce come il retaggio positivo, la forza e la risorsa che emergono dalla lunga storia che ha visto le donne impegnate nella cura dei piccoli e nella sopravvivenza quotidiana; mette in luce le difficoltà storiche dell'assimilazione della donna entro la categoria concettuale dell'individuo moderno autonomo e padrone del mondo e di sé, difficoltà che del resto sono figura di nascoste difficoltà anche maschili; consente di riscoprire la rilevanza soggettiva e sociale del lavoro di cura, dello scambio interpersonale non mercantile e reciproco; esalta come risorsa collettiva, feconda in tutti i campi, anche dell'organizzazione del lavoro, le competenze pratiche e i saperi maturati entro l'esperienza della relazione. Si può ricordare, infine, che nella esperienza della relazione é stato visto lo specifico dell'elaborazione etica femminile di fronte all'astrattezza dell'etica della norma propria della cultura maschile storica, quasi una nuova versione dell'etica della responsabilità.

Il terzo capitolo é legato alla propria collocazione entro il quadro delle responsabilità collettive, pubbliche, storiche, dello scambio extrafamiliare. Malgrado la conquista dei diritti, nel nostro inconscio é ancora attivo, come effetto di una lunga storia, il principio di una divisione dei ruoli. Esso dice che tutto ciò che si lega al mutamento, all'innovazione, alla decisione, ciò che porta il segno della ragione e della libertà, individuali e collettive, che imprime il marchio del dominio umano sul mondo, é opera dell'uomo maschio. La donna resta artefice, nell'ombra della propria casa, dei gesti ripetuti, sempre uguali, legati alla continuità della specie, all'imperscrutabilità della natura, al ciclo immutabile della vita. La vocazione femminile alla maternità, storicamente identificata con una logica di esclusione dal farsi attivo della storia umana, resta tuttora, nell'inconscio collettivo, un riferimento ambiguo rispetto al rapporto fra le donne e le

responsabilità della storia: da una parte le riempiono, ma dall'altra ne escludono tutta una dimensione. Il consolidamento nelle leggi, nelle pratiche individuali, nelle storie di vita di un rapporto diretto e personale delle donne con la vita politica e civile, con il lavoro speso sul mercato, proprio perché maturato largamente sotto la spinta più delle cose che delle idee condivise, non ha del tutto eliminato i condizionamenti legati a una storia millenaria.

Nel dibattito teorico sul "genere" si é inoltre affrontato, come dato condizionante primario, il problema del rapporto di identificazione-discontinuità con i genitori e in particolare con la madre. Esso é stato proposto in questi termini: la nascita da una madre e la dipendenza dalle cure materne si traduce per i bambini e le bambine in itinerari contrapposti di formazione personali. Per i maschi la formazione del sé implica una doppia separazione, dal corpo della madre, come individui e come genere, che comporta una rimozione di quel legame attraverso una ricerca di superiorità dell'uomo sulla donna; per le donne il processo di individuazione/separazione resta incerto, originando una difficoltà a dividersi, a divenire autonome.
In verità si dovrebbe notare che nelle ultime generazioni, almeno sul piano dei processi sociali, quali che siano quelli psichici, la rottura generazionale fra madri e figlie, avvenuta con un secolo di ritardo rispetto a quella manifestatasi nell'Ottocento fra padri e figli, ha modificato anche il quadro di queste fenomenologie.
In ogni caso tutti questi precondizionamenti si sono tradotti a lungo in un investimento di attese, desideri, motivazioni all'apprendimento, rispetto al progetto di sé, diversamente calibrate rispetto a quelle maschili e tali da definirsi sia come vincoli, sia come contraddizioni interiori, anche quando vissuti come ricchezza. Quando, come negli ultimi decenni, é maturata una diversa esperienza femminile nelle nuove generazioni, é emerso il rischio di un'adolescenza cresciuta fuori da ogni raccordo col dato dell'appartenenza sessuale, per scoprirne il condizionamento psichico e sociale solo nella fase della maturità. Per contro la crescita maschile é stata segnata dall'improvviso emergere di una figura femminile altra, che ha rimesso in discussione il sentimento di sicurezza e di autosufficienza del maschio.

Un problema politico collettivo

Un passaggio epocale come questo, che ha visto sconvolte tutte le categorie consolidate della formazione del sé, non é stato governato, ma é andato maturando sotto la pressione dei condizionamenti, degli squilibri, dei conflitti che hanno segnato gli ultimi due secoli, essendo stato posto come problema "politico" collettivo, fondamentalmente solo dall'iniziativa dei movimenti delle donne.
La famiglia costruita esplicitamente intorno a uno schema di continuità con la concezione tradizionale dei rapporti fra i sessi non é stata a lungo in grado, salvo rare eccezioni o attraverso il peso di un condizionamento sociale dei mutamenti spesso subiti, di favorire una formazione calibrata sulle nuove esigenze.
La scuola, che come agenzia di formazione qualificata e pubblica era l'unica in grado di offrire strumenti adeguati per affrontare una sfida inedita, é stata caratterizzata da una sostanziale latitanza. Si può dire che non vi sia stata nessuna elaborazione di una pedagogia della costruzione dell'identità sessuale adeguata ai mutamenti in atto.

La scolarizzazione di massa é stata probabilmente il fenomeno che ha determinato dalle basi - forse più dell'accesso al lavoro, più dell'accesso ai diritti - il mutamento femminile della percezione del sé. Essa ha investito alla radice le forme della socializzazione infantile maschile e femminile, introducendo per la prima volta nella storia, in particolare dopo la generalizzazione della scuola mista, percorsi uguali e condivisi, ponendo ragazzi e ragazze di fronte alle stesse esperienze, agli stessi obiettivi. Tuttavia la scuola non ha, se non raramente e solo negli anni più recenti, accompagnato questa sua straordinaria funzione di fatto con una riflessione adeguata, che aiutasse a far comprendere il senso e la direzione per cui questo avveniva. Essa si é limitata a far convivere passivamente la pratica del nuovo con gli stereotipi tradizionali senza sostenere la capacità personale di governare il disegno della nuova identità da costruire e, con questo, ha contribuito a provocare disagi, rabbie, spiazzamenti nell'identità femminile, nuove aggressività e insicurezze in quella maschile.

Un'innovazione nelle pratiche pedagogiche e formative

L'assunzione della problematica del "genere" comporta dunque un'innovazione profonda all'interno delle pratiche pedagogiche e delle politiche formative che sono state chiamate delle "pari opportunità". Comporta la consapevolezza che la tensione culturale volta a favorire, nel quadro delle capacità di governo personale dei processi di trasformazione, una formazione serena e equilibrata del sé, che comprenda la propria identità di genere, non può più riguardare solo l'identità femminile. Si é aperto un, meno evidente e proclamato, ma indubbio, processo di aggiustamento dell'identità maschile, ancora oggi esposta ai rischi che si é detto e che costituiscono o possono costituire problema sociale al pari del disagio femminile.
Le identità di genere non possono ricalibrarsi separatamente e autonomamente (come é invece già avvenuto nella notte dei tempi per la dettatura maschile della differenza sessuale, come potrebbe avvenire permanendo la sproporzione fra la riflessione femminile su di sé e la parallela riflessione maschile, appena iniziata) senza esasperare il conflitto, aprire una pericolosa spirale di incomunicabilità reciproca, col rischio di bloccare anziché favorire il processo di adeguamento culturale nella società.
La consapevolezza dell'essere due chiama in causa un'antropologia complessiva in un equilibrato rapporto fra eguaglianza e differenza, di ciò che é comune e di ciò che é diverso, entro la coscienza del nesso fra natura e cultura, delle interazioni aperte fra biologico e sociale, e dei dinamismi che genera, proprio della specie umana. Tale antropologia non solo non può essere riscritta a partire dall'autosufficienza e autoreferenzialità di un solo sesso, ma deve comunque fare i conti con un processo di trasformazione ancora in atto, non gestibile dall'alto di un'imposizione culturale. Sul piano pedagogico essa sarà soprattutto il frutto di una diffusa e comunicata ricerca personale su sé stessi, di una riflessione etica che sappia assumere il senso dell'essere due. Per questo occorre che ne siano favorite e sviluppate le condizioni in un contesto in cui le naturali tensioni conflittuali infantili e giovanili con l'ambiente storico dato e l'altro sesso non prevarichino sulle possibilità di un reciproco libero arricchimento. Sul piano sociale indicano la necessità di un governo dei processi della trasformazione che rimetta a tema l'intreccio fra le responsabilità pubbliche e quelle quotidiane, cosiddette private, come la concezione dei tempi di vita, dell'organizzazione delle città e così via, non solo

in relazione alle donne, ma anche agli uomini e in funzione delle convenienze dell'intera società.
Non va dimenticato, come si vedrà in modo approfondito più avanti, il ruolo fondamentale della scuola come contesto in cui far nascere nei bambini e nelle bambine le occasioni di riflessione sui ruoli maschili e femminili nella società a loro più vicina.
La costruzione dell'identità di genere richiede in conclusione un intreccio sereno fra momenti articolati:

- a partire dall'assunzione del dato naturale dell'appartenenza a un sesso, approfondendone il significato antropologico ed etico entro una nuova cultura del corpo;
- assumendo il complesso delle eredità culturali della specie, né come vincolo immobilizzante, né come complesso rimovibile volontaristicamente, ma come materiale da elaborare criticamente, nella consapevolezza delle sue radici storiche di lungo periodo, delle ragioni delle modificazioni avvenute e della sua ulteriore modificabilità.

I. 4. Identità e territorio

La rimozione del territorio

L'immagine del mondo che viene offerta all'infanzia e all'adolescenza, in Italia, non prevede l'esistenza del territorio. O meglio: lo rappresenta senza confini, senza distinzioni, senza caratterizzazioni. Esiste, al più, il luogo di cui essi hanno esperienza diretta: la casa, il quartiere, qualche volta il comune. Sempre che sia sufficientemente piccolo da abbracciarlo con gli occhi; "comprenderlo" con la mente. Più oltre non si arriva. La città, la regione, la nazione (o lo Stato-nazione, o lo Stato senza nazione, a seconda di quel che si preferisce) non esistono. Raramente ne sentono parlare in famiglia e a scuola. Le cose vanno un po' meglio solo per gli ambiti più ampi: l'Europa, il mondo. Ciò però contribuisce a rafforzare l'immagine di una realtà senza confini, senza divisioni e quindi senza identità centrate sul territorio. D'altronde, i mass media e in particolare la televisione superano, per definizione, ogni distanza e ogni frontiera; "internazionalizzano" la percezione degli eventi; riducono la percezione dello spazio.
Così oggi, o meglio, da un po' di anni, i bambini si ritrovano spiazzati e con loro, gli ambienti educativi in cui crescono. Perché il territorio è entrato prepotentemente nella loro vita, nel loro universo linguistico e cognitivo, a causa di eventi e processi storici e politici troppo importanti e significativi per essere ignorati. Sentono parlare di identità urbana, regionale e, a maggior ragione, di nazione; sentono parlare di Nord e di Sud; sentono nominare definizioni nuove per tutti, come Padania. E vedono, su questi temi, crescere la polemica, l'animosità; vedono concentrarsi attorno ad essi i sentimenti e i risentimenti collettivi, ma risulta loro difficile capire perché; come risulta difficile ai loro referenti adulti spiegarlo, giacché essi, per primi, li hanno a lungo ignorati e rimossi. Oggi si trovano, così, a fare i conti con un mondo divenuto largamente incomprensibile, inesplicabile e ineffabile; difficile da capire, da esprimere, da "dire". Il che li rende esposti al rischio delle infatuazioni ideologiche ed emotive. Da "estremizzazioni" difficili da relativizzare e rielaborare più avanti, nell'adolescenza e nella maturità. Per questo conviene, in tempi rapidi, riconsiderare questo aspetto. Riportarlo al centro del progetto educativo della scuola e, ancora prima, della famiglia. Restituendo, così, il territorio al mondo dei bambini.

La drammatizzante delle differenze territoriali

La prima causa della visione a-territoriale dell'infanzia investe il contesto generale, in cui essi sono inseriti. Il territorio non è previsto nel loro universo cognitivo perché è stato rimosso anche dagli adulti. Per timore che le divisioni si traducessero in contrapposizioni

e in distacco tra cittadini e Stato.
Se i bambini non attribuiscono rilevanza alle identità territoriali è perché questo aspetto in Italia, nel secondo dopoguerra, non ha trovato spazio non solo nei programmi educativi della scuola e della famiglia, ma prima ancora nella proposta e nell'azione politica. Paradossalmente perché il territorio ha contato e conta moltissimo per il paese, in termini sociali, politici ed economici. Come elemento di divisione. E' infatti alla base di differenze e contraddizioni profonde e radicate: fra Nord e Sud, fra realtà locali e Stato centrale. Differenze accentuate dal ventennio fascista, nel corso del quale il regime realizzò una politica volta all'assimilazione e alla neutralizzazione delle differenti identità territoriali, assolutizzando, a questo fine, l'idea di Nazione e accentuando, in parallelo, la centralizzazione dello Stato.
Per questo, all'indomani della guerra e della caduta del fascismo, i principali partiti di massa, invece di ripartire da questa eredità, rivisitandola criticamente, hanno preferito rimuovere il problema. Hanno, più o meno consapevolmente, scelto di "dimenticare" il territorio. Perché fonte di divisione. Perché, il riferimento centrale dell'identità territoriale, la nazione, risultava difficile da proporre, a causa del collegamento con l'esperienza fascista. Difficile, allora, pretendere di incontrare questo elemento nei programmi e nei processi educativi, quando esso era assente, anzitutto, dalla comunicazione pubblica.
Se ne vedono, chiari, i riflessi nei programmi educativi e scolastici. Le poche indagini condotte sui manuali di storia delle scuole superiori sottolineano come a concetti di patria e nazione vengano dedicati silenzi e reticenza, più che approfondimento e riflessione critica. Indagini altrettanto specifiche sui programmi dei primi cicli scolastici non ne esistono: anche questo è un segno, nel suo piccolo, della disattenzione riservata al problema. Ma, comunque, è ragionevole prevedere che in quelle sedi le cose non vadano meglio; che di nazione, patria, identità locale e regionale si parli molto di rado; e, comunque, senza farne oggetto di specifica ed esplicita riflessione. Tuttavia, una ricognizione su quanto peso rivestano questi temi e come vengano affrontati dai programmi e dai testi educativi rivolti all'infanzia costituirebbe un'utile premessa non tanto per "riformare" l'approccio della scuola, quanto, in primo luogo, al fine di permetterle una seria e necessaria opera di autovalutazione e di autoriflessione. Per poterne trarre degli elementi che consentano di tratteggiare l'ideologia "implicita" del rapporto fra individuo, istituzioni e territorio che la scuola ha, magari inconsapevolmente, promosso e propagato.
L'impressione è che, dietro a questa sottovalutazione, oltre alle ragioni di opportunità politica e istituzionale, a cui si è accennato, ve ne siano altre, legate in modo più diretto ai paradigmi che informano la cultura e la scienza, del nostro paese. C'è, in particolare, un orientamento che ha influenzato, sino al recente passato, la visione della società e degli ambienti scientifici. E' il paradigma della "modernizzazione", il quale tende a concepire il cambiamento come un processo lineare, che allenta progressivamente le appartenenze strutturali e verticali - la classe, ma anche il territorio e la razza - per rivalutare altri aspetti, dettati dalla cultura, dalla comunicazione.
Il localismo, l'attaccamento al proprio mondo ristretto, definito e controllato spazialmente in modo diretto, viene contrapposto al cosmopolitismo, al superamento dei confini, alla capacità di com-prendere il mondo, superando i vincoli sociali e culturali imposti dal territorio. Così come la città è considerata, rispetto alla comunità rurale e periferica, una fonte di superamento delle barriere della tradizione e delle istituzioni più

costrittive (la famiglia, le reti di appartenenza locale), il cosmopolitismo costituisce un pensiero "evoluto". In realtà l'uomo che "alla casa sostituisce la valigia", resta un'eccezione; riguarda una cerchia ristretta. Più diffusa, semmai, è la categoria di coloro che allargano sempre più le loro relazioni, le loro conoscenze, senza per questo perdere il contatto con la loro realtà locale. Con il loro piccolo mondo. L'uomo con la valigia, in altri termini, non solo non rinuncia alla sua casa, ma, mentre cresce la sua abitudine a viaggiare, tende a tenersela più cara.

Un altro atteggiamento culturale che ha contribuito a ridurre il peso delle appartenenze territoriali deriva da una valutazione distorta, più che eccessiva, del peso e del ruolo svolto dai mass media nei processi cognitivi e, più in generale, nella conoscenza sociale. Si tende cioè a considerare che l'accentuato peso dei mezzi di comunicazione di massa riducano progressivamente l'incidenza del territorio. Lo spazio virtuale che si sostituisce a quello reale. Una realtà dilatata, internazionalizzata, globalizzata, dove qualsiasi evento arriva a casa nostra e quindi agli occhi e nella testa dei bimbi in tempo reale, da qualsiasi punto del mondo. Dove le frontiere divengono obsolete, anzitutto sotto il profilo cognitivo. Senza tener conto che proprio questo "stiramento spazio-temporale" accentua il senso di disorientamento e d'incertezza sociale, producendo il bisogno di nuovo radicamento locale.

Si è sviluppata così un'infanzia senza territorio, estraniata dalla dimensione dello spazio e, in parte, da quella del tempo. Un soggetto che, però, proprio per questo motivo si trova spiazzato di fronte ai mutamenti di questi ultimi anni, segnati dall'irruzione sulla scena politica e sociale di fenomeni che non trovano spazio nel suo vocabolario e, quindi, nella sua comprensione.

I processi che, a livello nazionale e internazionale, hanno contribuito a far crescere di importanza la questione territoriale sono noti. Su scala internazionale, la caduta dei sistemi politici socialisti dell'Est europeo, il venir meno della contrapposizione fra democrazie occidentali e comunismo, hanno rotto l'equilibrio instabile del dopoguerra. Si è aperta, così, una fase di conflitti, talora molto sanguinosi e, geograficamente, a noi vicini, nel segno della scomposizione e della ricomposizione degli Stati-nazione. Più in generale, anche in Occidente e in Europa, si è assistito al riemergere di movimenti e tensioni, all'insegna d'identità nazionali più o meno antiche, più o meno legittimate.

Rimossa per quasi tutto il dopoguerra, la questione è tornata attuale negli ultimi anni anche in Italia. Causa, ma anche merito della Lega; infatti, l'aperta ed esplicita minaccia leghista ha sollevato un tema che pareva aver perso rilevanza nella coscienza degli italiani, costringendo attori politici, intellettuali e cittadini a interrogarsi sull'ipotesi, non più implausibile, di cosa potrebbe succedere "Se cessiamo di essere una nazione". A partire dalla sfida leghista si è cominciato quindi a parlare di "ipotesi istituzionali" di riforma dello Stato, che ne prevedono la revisione profonda, talora lo sfaldamento.

Se fino a dieci anni addietro si stentava a parlare di distinzione fra Nord e Sud, oggi si parla di nazioni virtuali come la Padania, di soluzioni istituzionali come il federalismo, il decentramento; di prospettive traumatiche come la secessione.

Ad una fase di lungo silenzio, si è contrapposto così un periodo segnato da toni spesso polemici; l'identità nazionale, più che imporsi come "questione", è stata essa stessa "rimessa in questione". Si è trasformata in oggetto di definizione e di contrapposizione politica. Si pensi a come alcune tra le formazioni politiche maggiori abbiano ricondotto al fondamento territoriale la loro immagine, la loro etichetta: oltre alla Lega *Nord*, Alleanza *Nazionale* e Forza *Italia*.

Non va trascurato, inoltre, che l'affermarsi della stessa idea di Europa ha contribuito ad alimentare il clima di turbolenza geopolitica che caratterizza gli orientamenti in tema di nazione e di territorio. Da un lato perché la crescente importanza riconosciuta alla cornice europea ha legittimato la discussione e le critiche sulle attuali forme di organizzazione dello Stato, attribuendo ulteriore significato non solo alle entità sovranazionali, ma anche a quelle regionali e transfrontaliere (le Euroregioni). Dall'altro perché l'Europa, sulla spinta degli accordi sull'integrazione monetaria, ha assunto l'immagine di un sistema di vincoli, con un impatto molto pesante sulle politiche di bilancio dei diversi paesi e sulla condizione sociale delle persone. Così, se da un lato l'Europa sottrae poteri, competenze e legittimazione allo Stato-nazione, si presenta anch'essa come un ambito ostile, che alle persone appare come fonte di problemi più che di soluzioni.

Italia, Europa, Padania, Nordest; e poi, oltre a nazione, federazione, confederazione, secessione. A un mondo nel quale il territorio non aveva legittimità né rilievo, nel quale non aveva spazio neppure a livello di vocabolario, si è contrapposta l'attuale realtà, nella quale avviene esattamente il contrario: la moltiplicazione dei riferimenti e dei vocaboli. Senza che, parallelamente, vi sia una pedagogia in grado *di* e orientata *a* renderne conto.

Per rispondere a questi problemi, per "reagire" a questa irruzione imprevista e imprevedibile del territorio nella realtà e nel linguaggio, si è fatto ricorso, prevalentemente, al recupero delle definizioni tradizionali, utilizzate in modo tradizionale. L'uso crescente di termini come secessione e Padania ha trovato riscontro nella costante diffusione dei termini patria e nazione.

Con due significative e insidiose implicazioni:

a) la contrapposizione di identità e di ambiti. La dimensione locale è stata contrapposta a quella centrale; l'identità urbana, regionale e nazionale opposte l'una all'altra. Si è affermata un'immagine dell'Italia attraversata non solo da fratture territoriali, come in effetti è, ma dalla contrapposizione fra contesti posti a un diverso livello: la città, la regione, il Nord e il Sud, in contrasto fra loro e spesso in contrasto con quello più ampio, della nazione.

b) Il sovraccarico della dimensione simbolica, che ha indotto a riassumere la nazione e la patria nelle bandiere; assolutizzando le identità nazionali, a scapito di quelle locali, regionali o urbane che siano; a scapito, inoltre, di letture più complesse e adeguate delle appartenenze territoriali, le quali riflettono certo un comune sentire, ma sono altresì frutto di relazioni di reciprocità, di un patto fra cittadini e Stato nel quale il consenso è parallelo all'offerta di prestazioni concrete (servizi, sicurezza, ecc.). Sottovalutando, infine, la dimensione "civica" dell'appartenenza territoriale e nazionale, che si fonda su un patto di convivenza e di solidarietà.

Da una realtà senza territorio, dove l'idea della "modernità" e della "post-modernità" prefiguravano un universo senza confini, abitato da soggetti cosmopoliti, si è passati a una realtà dove la differenza territoriale viene drammatizzata; dove i confini si moltiplicano; dove i nazionalismi e i localismi si riproducono senza freno; dove per interpretare le appartenenze territoriali si fa ricorso a una sola chiave: quella simbolica.

Si tratta di una rappresentazione irreale, che tutte le ricerche condotte sull'argomento contribuiscono a smentire. Gli italiani, giovani e adulti, non esprimono un'identità territoriale esclusiva; al contrario, mostrano di avere più appartenenze, di viverle senza contraddizioni. Se si fa riferimento all'ultima ricerca nazionale sui giovani condotta dallo Iard nel 1996, questo aspetto si presenta particolarmente chiaro. Se ci si concentra

sull'unità geografica indicata per prima e quindi ritenuta più importante si nota che i giovani scelgono anzitutto la città in cui vivono (40%), quindi l'Italia (32%). Le altre unità territoriali suscitano un senso di appartenenza molto inferiore. Scelgono come centro di riferimento prioritario la "regione" oppure il "mondo intero" poco più del 10% dei giovani, mentre l'Europa genera attrazione presso una quota di giovani sostanzialmente marginale: il 3%. Quest'ultimo dato può apparire sorprendente, giacché negli ultimi anni c'è stata grande enfasi sull'Europa come riferimento identitario e politico. Tuttavia, l'Europa non viene percepita dai giovani come una "patria". Semmai come un contesto importante anzitutto a fini "strumentali": economici, di rappresentanza esterna, di regolazione dei mercati. Più che l'Europa sembra avere importanza l'Euro. E ciò non può non avere conseguenze sul piano del consenso e dell'attrazione sociale. La ricerca Iard, quindi, rivela come fra i giovani prevalgano, nell'assieme, le appartenenze locali; indica, inoltre, una polarità molto chiara fra città e nazione, dove ad essere caricato maggiormente è l'ambito più vicino alla vita quotidiana delle persone.

Sbaglierebbe, però, chi intendesse la polarità città-Italia come antagonismo e la graduatoria dei riferimenti geografici come specchio di una gerarchia rigida fra gli ambiti del territorio. Lo si comprende bene prendendo in esame la "seconda scelta" espressa dai giovani. In questo caso, infatti, le preferenze dei giovani si orientano più decisamente a favore dell'Italia, indicata come riferimento territoriale "secondario" da un ulteriore 32% di intervistati, mentre la capacità della "città" di generare ulteriore senso di appartenenza si riduce di molto, scendendo al 19%; una quota inferiore a quella registrata dall'ambito regionale. Fra gli ambiti più ampi, infine, l'Europa (13%) recupera, in parte, spazio rispetto al contesto mondiale (11%), ma non di molto. In definitiva, calcolando assieme le due scelte espresse dagli intervistati, si può vedere come il sentimento di appartenenza territoriale dei giovani privilegi l'ambito nazionale e quello cittadino. Significativa appare, comunque, l'importanza attribuita al contesto regionale, mentre risulta più limitato il grado di riconoscimento che suscitano le cornici internazionali. Fra queste, è proprio l'Europa a generare minor passione. Forse perché, a differenza del "mondo", scenario carico di significati simbolici e ideologici (si pensi alla coppia concettuale localismo-cosmopolitismo, simmetrica a quella particolarismo-universalismo), l'Europa costituisce, comunque, un quadro istituzionale definito, di cui negli ultimi anni è stato esaltato il valore monetario invece di quello identitario.

L'Italia, nonostante ne venga messa in discussione la legittimità e la stessa unità, nonostante venga considerata come una fonte di riconoscimento in crisi, si conferma al contrario un riferimento dell'appartenenza territoriale importante per circa i due terzi dei giovani e il più importante per un terzo di essi. Il suo rilievo appare ancor più significativo se valutato in rapporto agli altri riferimenti territoriali, rispetto ai quali appare fattore complementare e integrativo.

Soprattutto per coloro che specificano la loro identità in base all'appartenenza locale: due terzi di coloro che vedono nella loro città o nella loro regione una "patria" importante, lungi dal considerare questa appartenenza in contrasto con quella nazionale, colgono l'Italia come riferimento complementare e integrativo. Una sorta di cornice, che permette a un paese di localismi e di localisti come l'Italia di stare assieme, pur tra conflitti e particolarismi. Un'identità nazionale troppo forte, probabilmente, sarebbe incompatibile con l'elevato radicamento locale dei cittadini, con la pluralità di identità urbane forti, che anche questa indagine sulle giovani generazioni dimostra. Tuttavia, anche i tentativi di condurre la tensione fra ambito locale e nazionale fino all'estremo

limite incontrano, in questa situazione, una soglia difficile da valicare. Trasformare il binomio città/regione-nazione, che questa ricerca conferma caratterizzato da un elevato livello di complementarità, in "dualismo oppositivo", contrasta decisamente con le logiche che ispirano i giovani. L'Italia, quindi, appare come un popolo di "e" italiani. Di persone (e i più giovani non fanno eccezione) che utilizzano il riferimento all'identità nazionale come quadro d'assieme; fattore "integrativo", che salda e completa le appartenenze primarie, che privilegiano il contesto di vita locale. Un riferimento che, inoltre, si coniuga, senza fratture, anche con gli ambiti più ampi: quello europeo; quello cosmopolita. L'idea di territorio dei giovani, quindi, non si esprime attraverso una realtà senza confini; né segnato da confini invalicabili e da patrie incompatibili. Per questa ragione, il fatto che l'identità italiana possa apparire "secondaria" non deve sorprendere. Difficile per un'identità nazionale troppo forte coesistere con le diverse identità locali e ancor di più competere, oppure imporsi e sovrapporsi alle altre. Così, la "debolezza" dell'identità nazionale può essere considerata quasi una "connotazione necessaria", perché in grado di tenere assieme le diverse, marcate, identità locali e di adattarsi a quelle "sovranazionali", non meno esplicite e caratterizzate. Il problema, semmai, è che in questo modo i conflitti e le tensioni nei confronti del centro e fra gli stessi riferimenti dell'identità territoriale (fra i "localismi") tendono a proporsi e a riemergere, in modo ricorrente, assumendo intensità critica. Tuttavia, è difficile, per la stessa ragione, che ciò possa produrre fratture e contrapposizioni insanabili. Perché l'identità locale, che si conferma tanto importante per la società italiana, non è in alternativa a quella nazionale. Non si traduce in un'opposizione fra cifre simboliche irriducibili, fra bandiere che non si possono accostare. Appare, invece, in rapporto di reciprocità. Così, almeno per i giovani, l'Italia continua a proporsi una "nazione di compaesani".

Normalizzare il rapporto con il territorio

Occorre dunque tentare di affrontare entrambi gli estremi: la rimozione, come l'enfasi assolutista sulle appartenenze territoriali. Perché entrambe le posizioni sono "irrealistiche". Il territorio continua a rappresentare un riferimento importante nel processo di formazione dell'identità e nel sistema di relazioni sociali. Per gli adulti, per i giovani e per l'infanzia. Esso, tuttavia, non può essere proposto come fonte di contraddizioni irriducibili e di appartenenze inconciliabili. Tanto più in Italia.
Si dovrebbe, altresì, mirare a "normalizzare" il rapporto con il territorio, inserendolo nei processi educativi come contenuto centrale, da proporre evidenziandone la complessità.
A questo fine, le strade da privilegiare vanno nel senso di progettare e realizzare:

- moduli di formazione e di riflessione, rivolti agli insegnanti e agli educatori, in generale;
- interventi mirati sulla programmazione didattica;
- interventi mirati sulla comunicazione di massa, che oggi costituisce una delle principali sedi della socializzazione.

D'altra parte, per iniziativa di circoli e di associazioni di insegnanti, è già da qualche anno che la riflessione sul tema dell'identità nazionale, dell'Europa, del localismo, è stata avviata, attraverso iniziative seminariali e di (auto)formazione. Il problema, semmai, è di costruire dei percorsi che affrontino in modo sistematico la questione e coinvolgano, in primo luogo, i formatori e gli educatori che si rivolgono all'infanzia. E di cominciare a

sperimentarli.
Il percorso dovrebbe mirare, molto semplicemente, a "definire" il rapporto fra le persone e il territorio, rivisitando, da un lato, i concetti che richiamano i diversi ambiti dell'appartenenza; sviluppando, dall'altro, i diversi modi in cui questo rapporto si forma e si consolida.
Dovrebbe tradursi, da un lato, in progetti e strumenti per la didattica e la comunicazione sociale; dovrebbe, dall'altro, e parallelamente, mettere meglio a fuoco l'esistente: i modelli di spiegazione (o di rimozione) della dimensione territoriale nei luoghi e negli stili educativi (della scuola, della famiglia, dei mass media).
Sotto il profilo metodologico e dei contenuti, questo percorso dovrebbe articolare la problematica dell'identità territoriale, lungo tre assi.

- La ricostruzione e la precisazione delle principali e differenti definizioni attraverso il quale esso si esprime: città, regione, nord-sud, nazione, Europa, mondo.
- I diversi modi di leggere e di spiegare il legame tra le persone e il territorio: il territorio come luogo di relazioni tra persone; come riferimento cui si collegano cultura, tradizione e storia; come ambito di relazione e di scambio con le istituzioni e la cittadinanza. Il che può permettere di chiarire la pluralità delle fonti di appartenenza e di identità territoriale.
- La valorizzazione, coerentemente con la lettura proposta, di un approfondimento del significato del contesto locale, del contesto nazionale, del contesto europeo, attento a svilupparne la dimensione storica e culturale, la dimensione civica e istituzionale, la dimensione sociale e "strumentale" (l'economia, i servizi, la tutela).

L'idea di fondo è di restituire il territorio sia agli adulti che ai bambini e agli adolescenti, ricollocandoli in un mondo geograficamente definito, ricostruendo la mappa dello spazio e delle regioni in cui si muovono e agiscono. Riempiendo di significato le parole che usano. Il paradigma interpretativo, direttamente riferito al contesto italiano, è che le differenze locali e territoriali sono costitutive della storia e dell'identità nazionale; rappresentano per essa una fonte di ricchezza.

I. 5. Identità e diversità etnica

Identità etnica e immigrazione

Si è già detto come il processo di costruzione dell'identità debba essere affrontato ponendo attenzione sia alla sua componente individuale sia a quella sociale, nella convinzione dell'estrema difficoltà ad operare qualsiasi ipotesi di netta separazione tra i due elementi. L'individuo, infatti, forma la propria identità differenziandosi dagli altri (e quindi attraverso l'elaborazione della diversità) e mantenendo una continuità con sé stesso, ma, contemporaneamente, ha l'esigenza esistenziale di essere riconosciuto da altri soggetti. E' in questo continuo confronto tra uguaglianza e diversità e tra ciò che è percepito come espressione della propria esperienza individuale e ciò che invece viene proposto o indotto dall'ambiente sociale che si forma l'identità.
Ponendo ora l'attenzione sui fattori ambientali, è indubbio che la famiglia si trova a svolgere un ruolo fondamentale soprattutto in quella che i sociologi definiscono la fase della socializzazione primaria, e che si compie nei primissimi anni di vita. Nel corso invece della socializzazione secondaria, sono attivi agenti di socializzazione diversi da quelli familiari, che impongono valori, ruoli, ecc., spesso differenti - se non in aperta contrapposizione - da quelli elaborati nella fase precedente. E' in questa situazione che assume un ruolo di primo piano la comunità d'appartenenza, termine con cui si designa, in genere, un'aggregazione sociale, i cui membri non soltanto vivono e svolgono le attività principali in un determinato territorio, ma hanno la consapevolezza di appartenere ad un gruppo unitario e di possedere valori comuni.
Nella storia recente, sono state avanzate diverse ipotesi circa i legami tra i membri di una comunità che rafforzano il sentimento di appartenenza; tuttavia, da qualche decennio ha ottenuto una sempre maggiore diffusione, sia in ambito scientifico sia nel linguaggio comune, il concetto di etnicità, utilizzato, non sempre univocamente, per designare appunto il sentimento di appartenenza ad un gruppo etnico o la "condizione di essere etnici". L'insorgere dell'elemento etnico è per molti una conseguenza della crisi o del tentativo di non avvalersi più di alcune ipotesi sociopolitiche basate su concetti come quello di "classe" o quello di "società omogenea"; per altri invece è il ritorno ad una visione del mondo e dell'uomo più rispettosa degli elementi "naturali". Certo è che oggi si assiste ad una sorta di *etnicizzazione* generalizzata, che coinvolge la vita politica, le relazioni umane, e quindi anche lo sviluppo individuale. Come approfondiremo meglio più avanti, una delle novità di questa lettura è che non è più soltanto utilizzata per l'analisi di movimenti a base etnica intesi in senso tradizionale, ma viene adottata, con le opportune modifiche, anche per interpretare tutto ciò che riguarda i movimenti migratori: dall'integrazione delle minoranze, alla formazione delle identità, alle relazioni con gli autoctoni.
L'etnicità non va comunque confusa, come ancora spesso accade, con l'etnocentrismo,

perché non si incentra su "atteggiamenti di pregiudizio a favore di un gruppo etnico e a sfavore di altri", ma vuole avere un valore più neutrale. Pur se sottoposta a numerose valutazioni critiche, l'etnicità ha sia una dimensione biologica, cioè un insieme di fattori che si trasmettono per via ereditaria (tratti somatici, ecc.), accanto alla quale, e con un peso equivalente, vi è la dimensione di tipo sociale, cioè il complesso delle esperienze legate alla tradizione storica e culturale di una specifica comunità, con un'attenzione particolare alla lingua. Ma affinché si possa parlare realmente di etnicità, è necessario che, in nome di essa, vengano realizzate pratiche e strutture sociali, che in genere sono distinte e differenti da quelle di altri gruppi etnici o nazionali, e da questi riconosciute come tali.

Il soggetto scopre la propria identità etnica soprattutto quando si trova a vivere in condizioni di mutamento e trasformazione della società, cioè in momenti in cui alcuni aspetti determinanti della sua cultura tradizionale, sono messi a repentaglio da un processo di erosione culturale. Tra le esperienze più diffuse di "erosione culturale", si annovera quanto avviene in genere nei processi migratori. Quando gli immigrati si ritrovano in un ambiente straniero e non familiare, caratterizzato da eterogeneità etnica e da diversità culturale, allora individui e gruppi si trovano costretti a nuovi confronti con la propria identità, rafforzando spesso forme di distinzione già fissate e definite favorendo così l'emergere di nuove forme di esclusione e separazione. L'identità etnica quindi è una sorta di risorsa a cui l'individuo fa riferimento quando ne sente la messa in discussione, o, più correttamente, quando sente il disagio di avere a che fare con la proposta di un'altra identità, con valori diversi da quelli che l'individuo ha assimilato nel suo processo di socializzazione. In altri termini: scopre la propria "identità" quando diviene minoranza. D'altra parte, la "scoperta" della propria identità etnica è esperienza vissuta da tutti coloro che si sono trovati a vivere, per un periodo di tempo significativo, in un ambiente culturale differente; e il fatto che tale identità varia notevolmente a seconda del paese in cui l'individuo si trova, sottolinea come essa sia una costruzione sociale.

Tuttavia, almeno per quanto riguarda la prima generazione, l'identità etnica, non appare soltanto l'espressione di un atteggiamento difensivo, ma è fortemente simbolica, anche perché viene meno la rivendicazione di uno specifico territorio dove l'immigrato chiede di poter vivere e realizzare appieno la propria etnicità. Inoltre, spesso non è neanche un'etnicità riconosciuta (e conosciuta) dalla comunità d'arrivo, fatto salvo per ciò che riguarda gli aspetti somatici, il che comporta anche molte difficoltà a riprodurre pratiche e strutture sociali a base etniche, compromettendo significativamente la possibilità di mantenere l'identità etnica originaria. Questi elementi sono estremamente importanti per l'analisi dell'identità etnica dei bambini stranieri o d'origine straniera; infatti, molto spesso è questa etnicità senza radici che, nel corso del processo di socializzazione, i genitori propongono come modello. Indubbiamente però si tratta di un modello fortemente ambiguo, perché ambiguo appare il rapporto con il paese d'origine (luogo dove la famiglia vuole tornare e dove spesso vivono i parenti, ma anche da dove i genitori sono dovuti andar via), e con il paese d'arrivo (il luogo dove si diviene stranieri, ma anche quello in cui è possibile un processo di emancipazione). Così, accanto ad un'identità etnica originaria, la famiglia immigrata trasmette ai propri figli queste aspettative, che influenzano significativamente la formazione dell'identità di bambine e bambini.

D'altra parte, soprattutto nella fase della socializzazione secondaria, i ragazzi e le

ragazze entrano in contatto con altre proposte d'identità provenienti dalla comunità d'arrivo, anch'esse basate sull'elemento etnico. Un'identità etnica proposta, in una prospettiva di assimilazione o di acculturazione, è quella dominante nel paese d'immigrazione; una seconda è invece una parodia dell'identità etnica originaria, frutto dei pregiudizi dominanti nel paese d'immigrazione, rafforzati anche dall'assenza di una vera politica d'integrazione. In questo caso il ragazzo e la ragazza sono condannati alla loro diversità, che non è più quella originaria, come potrebbe aspirare la loro famiglia, ma è una diversità fittizia, simbolica, costruita sull'immagine che la società d'arrivo ha della cultura originaria.
I bambini e le bambine, quindi, nel corso della loro socializzazione, devono confrontarsi con diverse ipotesi d'identità etnica: quella originaria, quella del paese d'arrivo, quella che nel paese d'arrivo è ritenuta l'etnicità presente nel paese di partenza, quella che la famiglia ritiene essere l'etnicità del paese d'immigrazione. Ovviamente queste diverse proposte poggiano su differenti legami relazionali e ciò è importante per comprendere i motivi che possono determinare l'adesione o meno alle proposte prospettate. Di fatto, però, ogni scelta, se non adeguatamente mediata e gestita, rischia di compromettere seriamente il processo di integrazione del bambino e della bambina stranieri. L'identità etnica proposta dai propri genitori, ad esempio, non appare realmente riproducibile perché altre sono le sue aspettative, altri i progetti futuri, altre le relazioni sociali sviluppate. D'altra parte, però, la comunità d'arrivo sembra proporre ai ragazzi e alle ragazze un'identità etnica basata prevalentemente o sulla discriminazione o su aspetti folkloricistici e astorici. Ne deriva una situazione con notevoli rischi di disagio, che i soggetti spesso si trovano ad affrontare da soli e dove difficile è anche trovare soluzioni alternative. E' forse per queste constatazioni che in genere gli studiosi definiscono la seconda generazione di immigrati, la generazione del "sacrificio", quella cioè che paga maggiormente i costi psicologici dell'immigrazione, senza riuscire ad ottenerne i benefici, come invece avviene per la terza e soprattutto per la quarta generazione. Questa amara considerazione non può in alcun modo, come invece sembra spesso accadere, giustificare la mancanza di un progetto di reale inserimento dei bambini e delle bambine stranieri, che di fatto li condanna ad un sacrificio che non hanno certo richiesto.

La centralità dell'elemento etnico nella formazione dell'identità

Nelle pagine precedenti si è sostenuto la centralità dell'elemento etnico nella formazione dell'identità del ragazzo e della ragazza stranieri o d'origine straniera. In queste che seguono, si cercherà di verificare tale affermazione, facendo riferimento ad alcuni momenti significativi della loro esperienza esistenziale.
Sebbene manchino studi specifici, è ipotizzabile che l'elemento etnico accompagna i soggetti sin dai primi momenti di vita. Certo è che già nell'attribuzione del nome al bambino ed alla bambina l'elemento etnico sembra giocare un ruolo molto importante, tanto che in alcuni casi è stata sostenuta la necessità che la scelta del nome sia connessa maggiormente con l'identità scelta.
E' anche indubbio che l'elemento etnico è presente, in posizione centrale, in tutti i processi legati alle modificazioni fisiologiche, che hanno un ruolo fondamentale nella formazione dell'identità poiché impongono al ragazzo e alla ragazza una ricostruzione dell'immagine del proprio corpo, che diviene così l'elemento di confronto inequivocabile

tra etnicità diverse. Emblematico è il caso dei bambini "di colore" che crescono in una popolazione prevalentemente bianca e che "pongono inevitabilmente attenzione fin dai primi anni di vita alla loro differenza rispetto alla maggioranza degli abitanti e diventano di conseguenza anche più sensibili ad accogliere non soltanto le differenze somatiche, ma anche le eventuali caratteristiche che vengono ad esse associate nella cultura dei bianchi". Proprio per la centralità del "corpo etnico" nella formazione dell'identità è possibile comprendere alcuni comportamenti di autolesionismo messo in atto dagli stessi bambini "di colore", come la diffusione di pratiche per lo sbiancamento della pelle, o per lo stiramento dei capelli crespi. Molto spesso è proprio il corpo a rappresentare il luogo scelto dalle due culture per confrontarsi e affermarsi: se da una parte i genitori spesso sono propensi a incidervi i segni di appartenenza etnica che dovrebbero accompagnare il bambino e la bambina per il resto della vita, in modo da permettere loro un inserimento meno doloroso nel momento del sempre possibile ritorno nel paese d'origine, dall'altra questi segni corporali possono esseri intesi nel paese d'arrivo come mutilazioni - e quindi vietati perché penalmente perseguibili - che comunque rischiano di rendere ancor più difficile un rapporto sereno sia con il proprio corpo sia con i coetanei (e i diversi problemi legati alla possibilità di praticare la circoncisione maschile e di riprodurre i riti ad essa legati, sono uno degli esempi più evidenti).

Un discorso analogo riguarda le modificazioni psicologiche e relazionali che avvengono a seguito della "scoperta" del mondo extrafamiliare - percepito da una parte come un ambiente pericoloso e persecutorio e, dall'altra, come carico di fascino e d'attrazione - che innesca in genere un acceso conflitto tra ambiente sociale e famiglia. Sebbene su questo tema si tornerà più avanti, qui si può sottolineare come tale conflitto sembra dipendere anche dal fatto che la società d'immigrazione e la famiglia si basino su due differenti visioni delle fasi della vita; in molti paesi, ad esempio, il passaggio tra adolescenza e inserimento nella "comune società adulta" ha una durata assai ristretta, mentre è più prolungata nelle società Occidentali. Lo stesso vale per quanto riguarda l'infanzia. Questa diversa concezione delle fasi della vita è strettamente connessa con il tipo di organizzazione sociale, per cui il minore si trova a dover vivere in due mondi in cui la sua età viene considerata in modo assai differente, con la conseguenza che, a seconda dell'ambiente in cui vive, è costretto ad assumere atteggiamenti o ad avere aspettative assai diverse e spesso anche in netta contrapposizione, con un evidente rischio di patologia. Il confronto tra diversi modelli organizzativi riguarda anche le differenze di genere, ed in particolare il ruolo della donna nella società. Ciò comporta per la famiglia maggiori tensioni e conflitti in merito all'educazione e alle prospettive delle bambine e ragazze straniere. Va infine anche osservato che spesso nella società d'immigrazione non è possibile praticare i riti di passaggio che nelle società d'origine accompagnano le modificazioni fisiologiche o psicologiche del ragazzo e della ragazza, e il conseguente problema di una perdita della famiglia circa il controllo delle fasi della vita dei figli. Proprio l'esistenza di notevoli differenze tra la famiglia e la comunità d'arrivo rendono assai difficili le operazioni di mediazione, obbligando spesso il ragazzo e la ragazza stranieri o d'origine straniera a compiere vere e proprie rotture radicali con una delle due istanze, con tutto ciò che ne consegue in termini psicologici.

Un discorso più articolato riguarda l'esperienza scolastica: se da una parte essa può rappresentare un momento di reale socializzazione, è anche indubbio che tale socializzazione possa innescare un processo di marginalizzazione assai pericoloso. Infatti, la scuola è spesso il luogo in cui i soggetti "scoprono" che ciò che hanno appreso

in famiglia non ha valore o almeno ha un valore inferiore rispetto all'ambiente (emblematica è la svalutazione della lingua d'origine a seguito dell'esperienza scolastica, che provoca appunto una svalutazione della famiglia). D'altra parte, stando almeno agli studi e alle statistiche, è proprio tra i bambini e le bambine stranieri o d'origine straniera che si registrano significative percentuali di abbandoni e di curricula scolastici molto disordinati. In molti casi, questi insuccessi sono legati anche alla diffidenza della famiglia nei riguardi dell'ambiente scolastico, o anche, all'opposto estremo, alle fortissime aspettative che ha la famiglia nei confronti di una riuscita scolastica dei figli. Ciò che però è qui importante rilevare, è che gli insuccessi e le valutazioni negative sono in genere attribuite, dall'ambiente scolastico, dalla famiglia e quindi anche dal bambino e dalla bambina, proprio all'elemento etnico: se il minore va male a scuola è perché è stupido ed è stupido perché è figlio di immigrati. Conseguenze spesso negative sono connesse anche con un altro atteggiamento presente tra gli insegnanti, basato invece su aspettative positive legate all'elemento etnico (come ad esempio la convinzione della "naturale" capacità dei bambini d'origine asiatica per le materie logico-matematiche), aspettative che vanno spesso deluse, anche per i problemi di ordine socioeconomico che incontrano il bambino, la bambina e la loro famiglia, con una conseguente crisi nelle relazioni tra docente e alunni stranieri o d'origine straniera.

Indubbiamente le iniziative anche lodevoli di pedagogia interculturale hanno tentato di mettere a punto un intervento più attento alle diversità etniche; tuttavia l'impressione è che l'aver posto un'eccessiva, spesso non adeguatamente gestita, attenzione alle diversità, insieme alle difficoltà di ordine strutturale, hanno finito per mettere in discussione la capacità di raggiungere realmente gli obiettivi iniziali proposti e in alcuni casi hanno prodotto effetti negativi riguardo all'inserimento del minore. D'altra parte, rimane da valutare se la società interculturale sia il presupposto o invece il frutto di una società multiculturale. In questa seconda prospettiva, gran parte dell'impostazione dell'attività scolastica andrebbe rivista. Certo è che la scuola attuale, seppur rappresenta il luogo nel quale avviene una seconda socializzazione fondamentale per il processo di formazione dell'identità e per il suo inserimento nella comunità, rischia molte volte di essere il luogo in cui si conferma una sorta di "inadeguatezza", di "ritardo" del minore immigrato, ritardo attribuito e percepito come avente una "matrice etnico-culturale".

Un'analoga centralità dell'elemento etnico, con tutte le connesse difficoltà qui evidenziate, è riscontrabile anche in altre situazioni esistenziali, significative per la definizione dell'identità; ciò vale nelle relazioni con il gruppo di coetanei, nell'innamoramento, nelle prime esperienze lavorative, ecc. Tutto ciò descrive un quadro complessivo in cui appare evidente che i bambini migranti, pur con evidenti differenze a seconda di alcune variabili (luogo di nascita, paese di provenienza, grado di inserimento e progettualità della famiglia, ecc.), tendono comunque a condividere una situazione di disagio psicologico, che molto spesso non trova origine nelle incapacità dei singoli di inserirsi nella società d'accoglimento quanto nelle difficoltà in cui si trova a vivere la famiglia e nell'organizzazione della comunità d'immigrazione, che determinano una condizione tale da rendere estremamente difficile realizzare un'identità etnica equilibrata e positiva.

Le quattro ipotesi identitarie

L'ipotesi di fondo fin qui sostenuta - ipotesi condivisa praticamente da tutti gli studiosi che si sono occupati dell'argomento - è che i bambini stranieri o d'origine straniera sono sottoposti ad un duplice processo di acculturazione e socializzazione che determina, tra l'altro, una lacerazione dell'Io, diviso tra istanze culturali (e affettive) in conflitto: quella di cui sono portatori i genitori e quella del paese d'arrivo. Se una condizione analoga è possibile riscontrarla anche in gran parte dei coetanei italiani o d'origine italiana, nel caso del minore straniero o d'origine straniera la contrapposizione tra famiglia e società in cui vive è spesso un contrasto e uno scontro tra due mondi nettamente diversi (per lingua, cultura, valori, ecc.), tra i quali la comunicazione e lo scambio sono minimi, oppure eccessivamente segnati da reciproci pregiudizi. Al minore è affidato il difficile compito di mediare tra questi due mondi lontani, che tra l'altro, come abbiamo prima osservato, tendono a proporre modelli d'identità etnica estremamente pericolosi: la famiglia rischia di proporgli un'etnicità simbolica mummificata; la società d'arrivo invece un'etnicità folklorica e di esclusione. Il minore si trova così a dover evitare i rischi connessi all'eventuale accettazione delle identità etniche proposte e a dover cercare di proporne una propria, operazione estremamente complessa e articolata.
Prima di entrare nel merito delle diverse soluzioni adottate dal minore, si rende necessaria una breve osservazione di carattere metodologico: alcuni studiosi hanno, giustamente, sottolineato come un'analisi basata sulla contrapposizione tra due istanze culturali, come quella qui proposta, rischia di essere eccessivamente schematica poiché è estremamente difficile sostenere l'esistenza di un'unica identità etnica presente nel paese d'arrivo o in quello di partenza. Se così fosse, però, si dovrebbe anche sostenere che l'identità è sempre "multiculturale" o plurima e che quindi il minore straniero non dovrebbe avere eccessive difficoltà di adattamento ed integrazione. Tuttavia, ci sembra anche indubbio che vi siano confronti etnici più significativi di altri, e ciò vale soprattutto nei casi in cui le distanze geografiche e culturali, o anche le differenze somatiche siano maggiori. D'altra parte, e questo è anche il caso italiano, il fatto che soltanto di recente ci si sia posti il problema delle trasformazioni in chiave multietnica, non ha ancora permesso un'adeguata organizzazione e soprattutto una modificazione negli atteggiamenti e nelle aspettative degli autoctoni.
In questa realtà, il minore straniero o d'origine straniera tenta di ricomporre le lacerazioni che si trova a vivere, adottando una delle quattro soluzioni che qui di seguito verranno esposte in modo critico, proprio perché ognuna di esse presenta diverse sfaccettature significative, che dipendono dai molteplici fattori che intervengono nelle complesse relazioni che si instaurano tra i vari soggetti: lo straniero, la sua famiglia, la società di partenza, la società d'arrivo, la comunità di connazionali presenti nel paese d'arrivo, i parenti rimasti nel paese di partenza, ecc.

La prima soluzione può essere definita come la *resistenza culturale*: il termine resistenza sta proprio a sottolineare l'atteggiamento assunto dallo straniero nei confronti della società d'arrivo e il suo tentativo di fare riferimento, prevalentemente o esclusivamente, alla cultura e all'identità etnica originaria proposta dai propri genitori, accettandone i molteplici aspetti, che vanno dalla lingua alla cucina, dall'abbigliamento al modo di comportarsi in società, ecc. Da questa prospettiva anche le amicizie tendono ad essere ridotte al minimo nei confronti di coetanei non connazionali, fatto che determina una forte propensione alla formazione di sottogruppi o alla costituzione di nuclei familiari che qualcuno ha definito *anfibi*, poiché riducono all'indispensabile i momenti di scambio e di

confronto con l'esterno, mantenendo invece all'interno della famiglia aspetti tradizionali assai radicati. Si tratta di vere e proprie "comunità incapsulate" che spesso abitano in zone circoscritte, fattore che in qualche modo riproduce l'esigenza ecologica che contraddistingue l'etnicità non simbolica. Secondo alcuni studiosi - accesi critici della società omologatrice occidentale o comunque di una cultura dominante ritenuta devastatrice delle minoranze - la *resistenza culturale* potrebbe e dovrebbe rappresentare un preciso obiettivo delle politiche sociali e in special modo pedagogiche, poiché mira a rafforzare l'identità originaria, permettendo così all'adolescente di sviluppare una maggiore stima di sé, unica garanzia per prevenire i processi di marginalizzazione e per sviluppare un'identità adeguata a convivere in una società realmente multietnica e multiculturale. In tale prospettiva la *resistenza culturale* rappresenta un momento di rafforzamento dell'identità etnica, che però non deve condurre ad una chiusura ghettizzante, ma ad un pluralismo multiculturale che garantisca il rispetto delle diversità.
Affinché ciò sia possibile, però, appare indispensabile che la società d'arrivo permetta al minore di poter realmente rafforzare la propria etnicità e ciò, in genere, vuol dire riconoscere eguale dignità alle molteplici culture presenti sul territorio. In pratica, un ripensamento e una ristrutturazione della società, un profondo aggiornamento culturale, che superi quel provincialismo che spesso contraddistingue il nostro approccio alla cultura *altra* e colmi il ritardo con cui sono riconosciute le minoranze etniche e culturali già presenti da diversi secoli nel nostro paese. L'etnicità intesa come valorizzazione della cultura d'origine è considerata, in questa prospettiva, una risorsa, una risposta adeguata ai bisogni d'identità diffusi nelle società altamente differenziate e un'alternativa all'appiattimento insito spesso nella cultura dominante. Questo aspetto rivendicativo, assai diffuso tra gli adolescenti ed i giovani della seconda generazione, può anche essere incentrato sulla rivalutazione dell'esperienza religiosa, come nel caso dei giovani immigrati di fede islamica (il cosiddetto "Islam della seconda generazione"), il cui comportamento non ha solo connotazioni strettamente religiose, ma anche politiche, in chiave antioccidentale. In altri casi, le rivendicazioni riguardano aspetti estetici (*black is beauty*) o un uso quasi esoterico della lingua originaria, o una valorizzazione di altri aspetti culturali tradizionali.
Evidenti sono però i rischi di una simile soluzione, soprattutto perché, se non adeguatamente affrontata e gestita, finisce per far sentire i bambini e i giovani sempre e comunque "stranieri" nel paese d'arrivo, anche dopo che vi hanno trascorso diversi anni di soggiorno, con evidenti conseguenze sul piano dell'integrazione (il basso rendimento scolastico e l'alto rischio di devianza sono spesso due indici significativi). Notevole è anche il rischio di far coincidere la *resistenza culturale* con forme regressive e residuali di opposizione al cambiamento, un revival etnico in cui predomina l'elemento folklorico su quello storico: l'etnicità rivendicata si rifà, cioè, quasi esclusivamente a valori che sono già in profonda crisi o comunque che hanno ormai subito un significativo processo evolutivo nelle aree di provenienza.
Possono essere molteplici i fattori che determinano la soluzione della *resistenza culturale*. Spesso si tratta di ragazzi ed adolescenti che hanno un forte legame con i genitori, oppure che hanno vissuto diversi anni nel paese d'origine, o che in quel paese hanno ancora persone a cui sono legate affettivamente (l'importanza del ruolo dei nonni, proprio in relazione allo sviluppo dell'identità etnica, è stata più volte evidenziata dagli studiosi, sebbene le ricerche in tal senso in Italia sono quasi del tutto assenti). Un altro elemento che rafforza la *resistenza culturale* è la possibilità di poter far riferimento, nel

paese d'arrivo, ad una comunità di connazionali ben inserita e comunque capace di valorizzare positivamente l'appartenenza etnica. Tuttavia, proprio per le osservazioni psicosociali prima riportate, è probabile che la *resistenza culturale* più che una scelta sia un "obbligo" legato alle difficoltà che l'adolescente incontra nella società d'arrivo o anche alle discriminazioni o alle violenze xenofobe di cui può essere vittima. Accanto a questa lettura abbastanza tradizionale del razzismo e delle sue conseguenze, è opportuno oggi anche tener conto della possibilità di un rafforzamento della *resistenza culturale* da parte degli stessi sostenitori del cosiddetto razzismo differenzialista, per i quali l'etnicità è un obbligo, correlato ad un altro obbligo, quello di andare a realizzare questa etnicità - "per il bene dell'immigrato" - nel paese di provenienza. Altrettanto pericolosa (anche se spesso si rivela fortemente redditizia per l'immigrato) può essere una *resistenza culturale* appiattita sulle aspettative folkloriche della società d'arrivo, che obbligano il minore ad accentuare aspetti non predominanti nell'etnicità originaria, ma fortemente presenti - in genere trasmessi attraverso i mass media - nella società d'arrivo.

La seconda soluzione è invece legata al processo di *assimilazione*: il minore straniero o d'origine straniera aderisce pienamente alla proposta identitaria che gli viene dalla società d'arrivo e rifiuta, anzi rinnega, tutto ciò che ha a che fare con la cultura d'origine, come la lingua, la cucina tradizionale, i valori e i costumi, ritenendoli residuali e inadeguati alla cultura del paese d'arrivo, che invece è sinonimo di cambiamento, libertà, futuro, ecc.. Sono molti gli studiosi a ritenere che l'assimilazione sia la tendenza che sottende le relazioni tra i popoli, e quindi rappresenta, per un immigrato, il raggiungimento del vero equilibrio identitario. Ciò dovrebbe valere soprattutto per i processi migratori più recenti, che risentono maggiormente dei processi di omologazione globale, tanto che in alcuni casi si parla di *socializzazione anticipatoria*, cioè di un processo attraverso il quale gli aspiranti emigranti acquisiscono (grazie anche alla capillare diffusione dei media) già nelle località di partenza i valori e gli orientamenti propri della società d'arrivo. In questo caso l'elemento etnico (e lo stesso processo di etnicizzazione) è considerato un residuo temporaneo che ostacola il processo di avvicinamento. Tra gli aspetti positivi dell'assimilazione vi è il fatto che i giovani stranieri sono messi nella condizione di apprendere senza eccessiva difficoltà la lingua e la cultura del paese d'immigrazione, così come gran parte delle amicizie sono composte da coetanei locali. In genere adottano questa soluzione i ragazzi nati nel paese d'immigrazione o emigrati nei primi anni di vita, per i quali il paese d'origine non rappresenta più un significativo legame affettivo. Il problema che spesso accompagna un processo di assimilazione è un acceso conflitto con i genitori, percepiti in genere dai ragazzi come degli sconfitti, dei perdenti, ecc.; è un conflitto facilitato anche dalla maggiore conoscenza che ha il minore della lingua del paese d'arrivo, fatto questo che gli permette di differenziare notevolmente i due "mondi" e di sceglierne uno - quello d'immigrazione - come riferimento principale.
Tuttavia, anche in questo caso i rischi appaiono diversi. Molti studiosi, ad esempio, hanno sottolineato come questo processo, rappresentando in qualche modo una rottura e un rinnegamento della propria origine, comporti comunque per il minore una perdita di riferimento, con la conseguente momentanea crescita dell'insicurezza. Per altri invece la rottura con la "discendenza", pur se dolorosa è indispensabile per costruire una nuova e migliore società. A rendere però assai difficile stabilire quanto l'assimilazione sia una scelta e quanto un obbligo, è la condizione subordinata (economicamente, socialmente, psicologicamente, giuridicamente, ecc.) nella quale viene in genere a trovarsi lo straniero,

che rende assai probabile la realizzazione di un processo di etichettamento, ma forse, il vero nodo è che ormai nessun paese d'immigrazione adotta più una politica di assimilazione, né in prospettiva appare questo lo scenario futuro. Infatti, nei decenni passati, l'*assimilazione* ha rappresentato l'obiettivo principale della politica immigratoria proposta dai governi di diversi Paesi occidentali (soprattutto ex Paesi colonizzatori), convinti che in tal modo fossero ridotti i conflitti sociali, soprattutto perché certi che la stessa assimilazione fosse negli obiettivi dell'immigrato. Oggi il modello d'integrazione basato sull'*assimilazione* appare invece tramontato, almeno come politica governativa, anche per la sempre maggiore rilevanza che ha l'elemento etnico nel dibattito politico attuale (e soprattutto in quello elettorale). Si viene a creare una situazione per molti versi paradossale: da una parte, il modello culturale dominante nel paese d'immigrazione è realmente percepito dal minore come quello vincente, soprattutto rispetto a quello proposto dalla famiglia d'origine, e questo è quello che di fatto gli viene riproposto nella sua esperienza quotidiana (dalla scuola, alla televisione, ecc.); dall'altra sono praticamente svanite o non sono mai state realizzate le procedure per una vera assimilazione. Ne consegue una sfasatura tra le aspettative dell'immigrato, soprattutto del minore della seconda generazione che chiede di inserirsi e la disponibilità della società d'arrivo. Se la *resistenza culturale* prima esaminata rappresenta una risposta oppositiva alla chiusura della società d'arrivo, nel caso in cui il minore continua a ricercare l'assimilazione, evidenti sono i rischi che, schematicamente, possiamo ricondurre a due tipi. Il primo è che chi si trova ad adottare un'*assimilazione* simbolica, in cui si tenta continuamente di dimostrare la propria volontà ad assimilarsi, fino a interiorizzare un profondo disprezzo per tutto ciò che è legato alla propria "origine", può coinvolgere anche la negazione del proprio corpo o determinare l'adozione dei medesimi comportamenti carichi di pregiudizi negativi che la stessa società d'arrivo mette in atto nei confronti di altre minoranze. Un secondo rischio, è quello del cosiddetto *adattamento neufeudale*, in cui il minore straniero o d'origine straniera accetta con rassegnazione l'impossibilità ad essere assimilato, rinunciando anche alle aspettative iniziali e accontentandosi di ottenere obiettivi meno gratificanti, con la conseguenza di rimanere in uno status inferiore rispetto a quello degli autoctoni; tuttavia, questa forma di adattamento spesso non è altro che il riflesso di una società d'immigrazione chiusa, che accetta il nuovo arrivato o il diverso etnico soltanto se questo si dimostra disposto ad assecondare una realtà discriminatoria, sino al punto di interiorizzarla. In quest'ottica, l'*assimilazione* è accettazione di rimanere in una condizione di sudditanza, prezzo che il minore straniero o d'origine straniera paga per essere inserito in un sistema sociale che, al di là dei proponimenti, rimane strutturalmente e culturalmente chiuso.

La terza soluzione è quella che possiamo definire della *marginalità* e che in genere è presentata come la condizione più frequente tra i ragazzi stranieri o d'origine straniera. Anzi, in molti studi è considerata la loro condizione "naturale", per cui il minore straniero o d'origine straniera è, di fatto, un marginale. Si tratta di ragazzi che vivono fuori, spesso ai margini, sia della cultura d'origine sia di quella d'arrivo, incapaci a proporre una reale proposta identitaria alternativa. Sono coloro che non si sentono di appartenere ad alcuna delle due culture, che si collocano passivamente tra entrambe, incapaci a scegliere tra l'affetto familiare e il fascino dell'emancipazione. L'impressione è che di fronte a proposte di etnicità così ambigue e contraddittorie, finisca per prevalere, nel minore, la confusione, che spesso si esprime attraverso l'imperfetto bilinguismo, per

cui, anche dopo diversi anni di soggiorno nella nuova società, non sa parlare correttamente né la lingua dei genitori né quella dei suoi amici. Il paese d'origine ha un fascino soprattutto ricavato dai racconti nostalgici dei genitori, più che da una significativa esperienza diretta, mentre il paese d'arrivo esercita un fascino ritenuto eccessivo e, allo stesso tempo, presenta una certa resistenza al suo inserimento. Spesso questi ragazzi hanno i genitori che vivono in una condizione di forte incertezza progettuale, incapaci a decidere se vivere nel paese d'immigrazione o se tornare definitivamente nel paese d'origine. Questa incertezza è data, in molti casi, dal fatto che i genitori sono irregolari o clandestini, ma in molti casi è un'incertezza che è propria anche dell'esperienza del minore. Anzi, è possibile sostenere che la condizione di marginalità è profondamente radicata su questa incertezza determinata, in genere, anche dalla stessa struttura della società d'immigrazione.

E' utile, ai fini di una precisazione non soltanto metodologica, distinguere tra: la *marginalità da frustrazione* - intesa come soluzione adottata a seguito di una frustrazione che il minore straniero, o d'origine straniera, ha subito nel tentativo di inserirsi nella nuova società, o dal fatto di non essere più riconosciuto dalla propria famiglia come membro etnico - e la *marginalità di passaggio*, intesa come fase di passaggio verso una nuova identità. Questa seconda situazione appare più fedele al concetto di "uomo marginale" che la considera non necessariamente come una condizione esistenziale negativa, ma più semplicemente come il segno di non appartenenza sia alla cultura originaria sia a quella del paese in cui vive. E' quindi un soggetto che vive *tra* due mondi, tra due culture, ed è per questo doppiamente straniero, fatto che comporta modificazioni anche a livello identitario, con effetti sia negativi (maggiore fragilità, senso di non appartenenza, ecc.), ma anche positivi (maggiore obiettività, capacità di vivere sensazioni estreme, ecc.). Certo, la marginalità diviene patologica nel momento stesso in cui perdura nel tempo, divenendo così espressione di un'incapacità di mediazione tra culture, ma è anche questa la condizione che accompagna inevitabilmente il passaggio ad un'altra identità etnica.

Una particolare esperienza di marginalità è data dalla scelta di un modello identitario che non appartiene né alla cultura originaria né a quella dominante nel paese d'immigrazione. Spesso si tratta di un'identità etnica di un paese terzo, che la cultura del paese d'immigrazione carica di pregiudizi positivi. Emblematico è il caso di molti ragazzi africani o d'origine africana, i quali, trovandosi schiacciati tra un'identità d'origine che incontra estrema difficoltà ad affermarsi se non riproducendosi in una sottocultura spesso emarginata e lo stigma del Nero povero e disgraziato, diffuso nella società d'arrivo, optano per rivendicare una negritudine propria degli afroamericani, che trova espressione nei comportamenti, nell'abbigliamento, nel tipo di musica che si ascolta, ecc. In altri casi, specie se il minore proviene da un paese sconvolto da un conflitto a base etnica, può verificarsi che scelga - spesso con motivazioni politiche - una "terza identità etnica" o l'identità nazionale, con riflessi assai interessanti anche nei modi di comportamento, nella lingua, ecc.

Tutto questo sembrerebbe confermare che l'identità sta divenendo sempre più "simbolica", anche se in questo caso, come in altri, è difficile stabilire se si tratta di una libera scelta del minore o di un adeguamento forzato dovuto all'impossibilità di riconoscimento identitario. D'altra parte, l'ipotesi della possibilità di un'*identità plurima* per molti studiosi rappresenta la soluzione più idonea per una società come quella moderna, in cui le rapide trasformazioni che la interessano, rendono estremamente

difficile sviluppare un reale e costante sentimento d'appartenenza, ma nella quale si ha - almeno apparentemente - maggiore libertà di modellare la propria identità e la propria vita. Il passaggio dalla marginalità all'identità plurima può rappresentare una soluzione assai vicina all'identità proposta nella società segnata dalla modernità, dove però la stessa scelta della *non appartenenza* appare una possibilità di sottrarsi alle identità costituite, con l'obiettivo di formarne nuove.

La quarta soluzione è quella che possiamo definire la *doppia etnicità*. In genere è il frutto di un lento, ma profondo lavoro analitico, in cui l'identità viene formata dal continuo confronto tra i due "mondi", la famiglia e la società d'arrivo, confronto che non comporta risoluzioni definitive o estremiste, ma un processo di selezione e adeguamento. In tal modo, il minore riesce ad avere un'identità formata dall'armonizzazione e integrazione dei valori delle due differenti culture, e soprattutto con un senso di appartenenza duplice. In qualche modo sente di appartenere appieno ad entrambe, ne conosce gli aspetti positivi e negativi. In genere si tratta di ragazzi con familiari che sono riusciti ad integrarsi abbastanza bene e hanno favorito nei figli un processo di integrazione che non ha negato alcuni aspetti dell'etnicità originaria; allo stesso tempo, è il frutto di una strategia relazionale che è risultata idonea nel processo di integrazione nella società d'arrivo, evitando l'appiattimento folklorico e la marginalità. In questo secondo caso, è anche merito della società l'esser riuscita a favorire questa doppiezza, senza farla divenire una condizione schizofrenica. In genere, la doppia etnicità è considerata la soluzione migliore, proprio perché permette al minore un maggiore equilibrio, nonché una maggiore capacità critica, una maggiore obiettività e una maggiore sensibilità. La critica che in genere viene avanzata a questa soluzione è che rappresenti indubbiamente un'aspirazione difficilmente realizzabile. In effetti, gli studi che hanno maggiormente confermato la possibilità di una doppia etnicità sono quelli riferiti ai meticci o comunque ai figli di coppie "miste", in cui almeno uno dei genitori svolge un importante ruolo di mediazione culturale.
Più difficile invece è riscontrare una soluzione simile nel caso in cui si confrontano direttamente l'etnicità proposta dalla famiglia e quella proposta dalla società d'arrivo. Tant'è che il modello che forse più si avvicina, nella realtà, a questa soluzione sono i cosiddetti *soggetti con trattino* (ad esempio gli italo-americani, gli italo-canadesi, ecc.), che mantengono un forte ed equilibrato legame con le due identità. Tuttavia spesso si tratta di soggetti che presentano una componente etnica maggioritaria o che ripropongono, nei confronti di una determinata appartenenza, una soluzione che comporta i limiti e gli aspetti negativi dell'*assimilazione* o della *resistenza culturale*. Si tratta di un equilibrio assai articolato che, d'altra parte, può essere realizzato soltanto se la società stessa ha sviluppato un'organizzazione multiculturale (o per lo meno bi-culturale) superando anche quel razzismo istituzionale assai difficile da sradicare. In altri termini, la doppia appartenenza appare il frutto di una situazione complessiva basata sulla reale possibilità di scegliere. Ciò vuol dire che sia la famiglia sia la comunità debbono offrire al minore la reale possibilità di scelta.
Proprio le reali opportunità di scelta dovrebbero essere l'elemento su cui basare una possibile politica di integrazione, capace di rispettare anche le identità e le diversità etniche, che quindi dovrebbero essere intese non come obblighi, ma come scelte.

I. 6. Stereotipi e pregiudizi

Qualche premessa di ordine epistemologico

Se è vero che l'identità personale non è un *dato,* ma una *costruzione*, dunque un processo, che dura per tutta la vita di un individuo, è altrettanto vero che tale costruzione acquista, in positivo e in negativo, particolare rilevanza in alcuni momenti specifici dello sviluppo personale.
D'altro canto, come già si è potuto notare in precedenza, in tale processo costruttivo entrano in gioco non solo, e forse non tanto, le dotazioni naturali di un individuo, quanto le relazioni intersoggettive (interpersonali e sociali) cui l'individuo è esposto e di cui egli è comunque co-protagonista; sicché quei momenti specifici dello sviluppo individuale per ciò che concerne la costruzione dell'identità sono indubbiamente da collegare al *tipo di relazioni* che un soggetto in età evolutiva sperimenta intenzionalmente e non.
Di qui una conseguenza di grande rilievo non solo genericamente socioculturale, ma specificamente pedagogico. Poiché la costruzione della propria identità corrisponde in larga misura al processo formativo di un individuo, non possiamo non sottolineare l'importanza che in tale processo, nel suo procedere e nel suo esito, hanno le relazioni sociali e culturali. E ciò è tanto più vero in quanto è ben noto che molte relazioni tra due singole persone dipendono, sono condizionate pur se non determinate, dalla loro appartenenza ad un certo ambiente culturale. Naturalmente con effetti più o meno significativi a seconda del livello di consapevolezza e di autonomia di ciascuna di quelle persone: nel nostro caso, in particolare, dell'educatore o, più generalmente, dell'adulto (degli adulti) protagonista di quelle relazioni.
Ecco perché, a questo punto, è inevitabile, addirittura necessario, il riferimento agli *stereotipi* e ai *pregiudizi culturali* che caratterizzano ciascuna cultura e quindi ciascuna società e che in molti casi entrano direttamente nel merito degli stessi processi di costruzione delle identità personali. Stereotipi e pregiudizi che, sia pure in forme diverse o personalizzate, riempiono di specifici contenuti le convinzioni, le idee, le aspettative di ciascuno e di tutti i membri di un determinato gruppo sociale. Come dire, insomma, che nel costituirsi delle varie identità, nonché nel determinarsi di momenti di crisi di tali identità (di incertezza, di sbandamento, di sovvertimento, ecc.), hanno un sicuro peso proprio gli stereotipi e i pregiudizi presenti nelle varie socioculture. Ciò pone dei problemi pedagogici di grande rilievo.
Gli educatori sono inevitabilmente immersi in quel tessuto di idee, rappresentazioni, immagini canoniche della realtà e dei suoi membri che costituiscono lo sfondo culturale di ogni agenzia educativa. Questo patrimonio gioca un ruolo non indifferente in quei processi di costruzione identitaria che intenzionalmente, o meno, costituiscono una delle principali poste in gioco di ogni relazione educativa.
E' dunque opportuno procedere ad alcuni chiarimenti non tanto di ordine terminologico

quanto esplicitamente epistemologico.
Per molto tempo e da più parti si è ritenuto che le categorie sociali, i connessi stereotipi e processi di stereotipizzazione fossero l'esito di attività essenzialmente cognitive. Sorta di scorciatoie della mente necessarie alla gestione cognitiva e sociale della realtà. I pregiudizi, al contrario, sarebbero atteggiamenti o disposizioni a reagire verso una persona in quanto appartenente ad una categoria, atteggiamenti maturati in funzione del *giudizio* espresso sulle caratteristiche generalmente attribuite alla categoria. Categorie sociali e stereotipi precederebbero la formazione dei pregiudizi, di cui costituirebbero il versante cognitivo. Almeno sul piano del senso comune, si è in qualche modo stabilizzata l'idea che i processi che conducono alla formazione di categorie sociali e connesse immagini (stereotipi) siano dell'ordine della neutralità e naturalità che attiene all'elaborazione cognitiva dell'informazione. Il rischio, riconosciuto all'uso della stereotipizzazione, starebbe nel fatto di indurre a volte inferenze scorrette e nell'implicare un certo grado di distorsione cognitiva, quella necessaria ad assimilare un caso singolare ai tratti generali propri della categoria. Il rischio della stereotipizzazione starebbe tutto qui: nella forza che uno stereotipo avrebbe nel determinare la nostra percezione dei casi individuali e nel costringerci a deformarli per accordarli all'immagine generale.
Ciò non è davvero poco, ma il vero problema nascerebbe dopo: quando si articola un giudizio di valore sulle immagini o le caratteristiche riconosciute come distintive delle categorie sociali e quando ci si dispone a reagire in modo conseguente a questi giudizi (pregiudizio).
La catena lineare che vede il pregiudizio innestarsi su un giudizio di valore a sua volta elaborato su prodotti di puri processi cognitivi (le categorie sociali e le connesse descrizioni stereotipate), è un modo altamente semplificato con cui, almeno sul piano del senso comune, si tenta di riflettere (e se il caso, modificare) sul modo con cui si percepiscono le persone e si interagisce con esse.
La distinzione tra componenti cognitive (in sé non valutative) dei processi di cognizione sociale e componenti invece valutative, lascia in ombra il fatto che categorie sociali e stereotipi non sorgono in un *vacuum* sociale e culturale, come puri prodotti di processi cognitivi su cui poi si sovrapporrebbe il giudizio. Essi sono già intrisi di valore: non tanto modi neutri di rappresentare la multiforme realtà, ma frutto di operazioni cognitive che riposano sulla scelta (culturalmente e storicamente informata) di *come* rappresentare la realtà.
Insistere sull'aspetto cognitivo e non valutativo di ciò che precede la formazione del pregiudizio, rischia di veicolare surrettiziamente l'idea che non ci sia nessuna dimensione di valore nel fatto che le persone vengano distinte, per esempio, in "bianchi" e "neri". Questa distinzione rifletterebbe un dato di fatto. Come un dato di fatto rifletterebbe lo stereotipo per cui "i neri hanno il ritmo nel sangue", salvo le distorsioni implicate dalla generalizzazione. Il problema sorgerebbe solo dopo: se e quando si attribuisce un certo valore al fatto di avere o non avere il ritmo nel sangue
Questa concezione riposa sull'idea che sia legittimo distinguere tra *fatti*, osservabili, descrivibili oggettivamente (al limite parzialmente) e categorizzabili e *valori* attribuiti (soggettivamente o intersoggettivamente) su quei fatti. Ed essa si traduce in una convinzione ingenua, piuttosto diffusa almeno sul piano del senso comune pedagogico: che sia possibile pervenire ad una rappresentazione oggettiva della realtà sociale (cioè corrispondente a come stanno realmente le cose) e che poi sia sufficiente sospendere l'attribuzione di giudizi sulle caratteristiche emblematiche delle categorie.

Sennonché le cose sono fin dall'inizio più complesse. C'è infatti un'ineliminabile dimensione soggettiva (culturale, storica, sociale) nella costruzione di qualsiasi categoria sociale e nella costruzione di qualsiasi immagine di essa. Ossia nella pura "rilevazione" di un dato di fatto.
Quando si procede ad una categorizzazione *si sceglie* quali caratteristiche assumere come rilevanti ai fini di accomunare "oggettivamente" un certo numero di persone. Tali scelte rinviano ad un quadro di valori, orientamenti, tradizioni sottostanti anche se spesso si tratta di rinvii non consapevoli. Decidere, per esempio, di classificare gli esseri umani a seconda del colore della pelle, significa se non altro ritenere che questa caratterizzazione sia in qualche modo *rilevante* a fini cognitivi o pratici. Qualsiasi insieme di caratteristiche venga poi attribuito ad una categoria sociale - magari nel tentativo di sfuggire agli stereotipi, di minimizzare la distorsione, di essere più oggettivi - dipenderà inevitabilmente dal *punto di vista* a partire dal quale si è scelto (consapevolmente o meno) di descrivere. Passare da "il bambino come materiale grezzo" a "il bambino come soggetto competente" non è sostituire una descrizione semplificata e distorta con una più oggettiva, ma transitare da uno stereotipo educativo ad un altro.
Prima ancora che vengano formulati giudizi di valore, prima ancora che si articolino pregiudizi, il puro livello dell'elaborazione cognitiva dell'informazione è inevitabilmente intriso di componenti valutative.
In altre parole, non c'è modo di procedere ad un'elaborazione neutrale o oggettiva della realtà. Questo è inevitabile. Non si può non categorizzare, né evitare di costruire i fatti sotto una certa descrizione, né evitare di interagire con le persone sulla base di una qualche pre-comprensione di esse. Non esistono modi neutri o oggettivi di trattare cognitivamente l'altro, ma esistono modi diversi di costruire l'altro sotto una certa descrizione, implicazioni e conseguenze diverse derivanti dai differenti tipi di descrizione.
In effetti, gli individui, dunque anche gli educatori, usano e costruiscono rappresentazioni in funzione di precise circostanze e precisi scopi pratici. Il che rende conto per esempio delle frequenti contraddizioni negli stereotipi che circolano nel discorso comune: "gli immigrati ci portano via il lavoro" e "gli immigrati vengono qui a non far niente"; "gli adolescenti sono dei soggetti ancora dipendenti e per questo da trattare alla stessa stregua dei bambini" e "gli adolescenti sono già autonomi dunque vanno responsabilizzati". Flessibili e modificabili nella loro non oggettività, le componenti cognitive dei pregiudizi risultano *frutto di scelte che dipendono a loro volta dal punto di vista a partire dal quale ci si dispone ad interpretare la realtà*.
Tutto ciò comporta importanti conseguenze sul piano della relazione educativa e dei processi identitari che in e attraverso essa si realizzano.
Ancorarsi all'idea che sia possibile giungere con l'addestramento della cognizione ad una rappresentazione oggettiva e neutrale dei "fatti", pensare che i rischi della manipolazione identitaria si situino solo a valle dei processi "puramente" cognitivi che attengono all'elaborazione dell'informazione (là dove si collocherebbero i giudizi di valore, le aspettative, ecc.) è un modo che solo apparentemente preserva l'azione educativa dai risvolti perniciosi degli stereotipi e dei pregiudizi. In realtà, rischia di insinuarveli surrettiziamente.
La vera posta in gioco, almeno in campo educativo, è quella di pervenire alla consapevolezza che la dimensione soggettiva di ogni conoscenza dell'altro (di ogni sua categorizzazione, di ogni giudizio su di lui, ecc.) è ineliminabile. Il che comporta la messa in atto di un dispositivo altamente problematico, ma non ambiguo, secondo il quale

scegliere modi di rappresentazione variabili e situati per utilizzarli in funzione delle circostanze, per modificarli in modo strategico e soprattutto per negoziarli con gli stessi interessati in modo che questi ultimi possano contribuire attivamente alla costruzione della loro identità.

L'infanzia da plasmare o l'infanzia da non educare

Un primo esempio assai significativo di quanto si è andati precisando nelle pagine precedenti è senza dubbio costituito dalla contrapposizione di due concezioni sui soggetti in crescita e quindi sul modo con cui è opportuno orientare gli interventi educativi: da un lato, quella che ritiene il soggetto in età evolutiva alla stregua di un *materiale "grezzo" disponibile ad essere plasmato*; dall'altro lato, quella che ritiene quel soggetto portatore fin dall'inizio di una serie di *competenze* e soprattutto di una reale capacità di autodeterminarsi, a condizione che la società e, per essa, i vari interventi educativi, non ne blocchino la normale evoluzione od il normale andamento. Nel primo caso l'orientamento pedagogico è caratterizzato da un'esplicita e convinta rigidità o, se si preferisce, da un interventismo giustificato a priori che ha come prospettiva quella di impegnarsi a che il bambino e la bambina diventino come è *giusto* che diventino, dunque secondo un modello predato. Nel secondo caso, l'orientamento pedagogico è di segno esattamente contrario nella misura in cui da un lato si riduce al minimo la fase - comunque necessaria quanto meno a livello delle cure materiali - di assoluta dipendenza del bambino e della bambina dall'adulto e, dall'altro lato si consente, anzi lo si incoraggia in ogni modo, che si 'muova' autonomamente, con la convinzione che solo in questo modo risulta in grado di realizzare la sua vera *natura*. In questo senso l'intervento educativo - qualsiasi intervento educativo che intenda operare sui bambini - andrebbe considerato come pericoloso se non addirittura come negativo, da sostituire quindi con interventi puramente difensivi (della loro naturalità) e tali da riuscire a rispettarli nelle loro intrinseche caratteristiche.
Si tratta, come si vede, di due rigide, e per così dire convinte, concezioni (di due stereotipi o di due pregiudizi) che comportano due modi di comportarsi dal punto di vista educativo completamente diversi, con la conseguenza che coloro che vi sono corrispondentemente sottoposti ricevono dei condizionamenti senza alcun dubbio significativi, anche se di segno diverso, per la loro formazione presente e futura. E' evidente peraltro l'ambiguità di queste concezioni, ed è abbastanza chiaro lo stato di confusione e di possibile aberrazione in cui il trattamento del minore avviene, almeno nella nostra sociocultura in cui tali differenti concezioni convivono.
Una dimostrazione di ciò pare rintracciarsi in quella che opportunamente viene definita in termini di *condizione dell'infanzia*, quanto meno di quella che caratterizza o ha caratterizzato il nostro secolo. Da un lato, infatti, è stata scoperta la specificità psicologica e sociale dell'infanzia (intesa in senso largo e dunque comprendendovi l'adolescenza) e di conseguenza il suo valore affettivo-gratificante e persino economico (in quanto su di essa si finisce per compiere delle vere e proprie scommesse o degli espliciti investimenti). Si è così innestata una serie numerosissima di cure, di protezione e via dicendo, che hanno seguito come prospettiva fondamentale quella di far vivere ai bambini e poi agli adolescenti una esistenza protetta, ovattata, sostanzialmente "felice". Ne è emersa una infanzia giudicata di per sé (o "per natura") di grande valore, nei cui

confronti gli unici interventi educativi ritenuti congrui erano rappresentati dalla sua difesa a qualsiasi costo, quindi anche a costo di grandi sacrifici compiuti dagli adulti di riferimento, famiglia in testa.
Da un altro lato, tuttavia, proprio questa concezione ha comportato alcune conseguenze estremamente negative sul piano formativo: una vera e propria *emarginazione istituzionale* dei soggetti in età evolutiva sia all'interno della famiglia sia all'interno della scuola; una loro permanenza in uno stato di *sostanziale sudditanza/dipendenza* nei confronti degli adulti; un conseguente stato di pericolosa *oggettivazione* (da parte del mondo adulto) che in molti casi è finito per trasformarsi in vera e propria *strumentalizzazione.*
Due rapidi esempi sono sufficienti per comprendere questa sorta di contraddizione di cui è stata vittima la nostra infanzia. La *famiglia* - ovviamente, queste affermazioni tendono a rappresentare globalmente fenomeni che hanno tuttavia sfaccettature diverse l'una dall'altra - che è stata in qualche modo schiacciata tra la convinzione che ai figli tutto deve essere dato *gratuitamente* (per evitare che essi sperimentino situazioni di pericolose frustrazioni) e il peso che tutto ciò comporta e quindi la sensazione che proprio i figli - questi figli così vissuti e interpretati - siano fonte di una fatica spesso insopportabile o sopportabile con grandi rinunce personali: dal che discende la ben nota caduta della natalità ed una forma abbastanza diffusa di nevrotizzazione dell'essere genitori. La *società industriale* che, nel suo sfrenato consumismo necessario per la sua stessa sopravvivenza, ha travolto oggettivandola e strumentalizzandola oltre ogni limite di sopportazione, la stessa infanzia, usata come diretta e indiretta fonte di consumo. Senza contare che in molti casi tutto ciò ha comportato da parte degli adulti di riferimento (spesso anche degli insegnanti) un atteggiamento di totale *laissez-faire*. Supportato, questo atteggiamento, dai citati interventi protettivi che hanno condotto molti bambini e soprattutto molti adolescenti ad assumere comportamenti del tutto deresponsabilizzati e per ciò stesso esposti ad esperienze quanto mai negative di conquista di una autonomia fasulla perché raggiunta solo attraverso l'assuefazione a nuove e diverse forme di dipendenza (da sostanze stupefacenti o da contesti chiaramente antisociali).
Ebbene, secondo le posizioni esposte nel precedente paragrafo, è chiaro il nocciolo della questione. Gli stereotipi e i pregiudizi, peraltro impossibili a rifiutarsi, avrebbero dovuto essere assunti come prospettive critiche, senza cedere agli estremismi interpretativi, ma soprattutto avrebbero dovuto (e dovrebbero) essere ripensati mettendoli a confronto continuo con l'andamento della prassi - nel nostro caso, educativa - secondo una prospettiva per la quale ciascuno di essi ha un fondo di verità o, se si preferisce, di correttezza persino scientifica, tanto da potere e, forse dovere, essere perseguiti entrambi sia pure dialetticamente e dinamicamente. Da questo punto di vista, appare come particolarmente istruttiva la "questione", tanto tradizionale quanto sempre attuale, del rapporto tra *autonomia* e *dipendenza*, questione che si potrebbe risolvere positivamente tenendo conto delle particolarità e delle contingenze che toccano e caratterizzano sia i singoli soggetti sia le singole situazioni o i singoli contesti.

Sui pregiudizi di genere

Un secondo esempio significativo di quanto si è detto poco sopra si riferisce ai cosiddetti *pregiudizi di genere* su cui peraltro esiste ormai una nutrita bibliografia. Anche in questo

caso, infatti, si sono, nella storia non solo antica, ma anche molto recente, fronteggiate due concezioni contrapposte, due forme di stereotipi e quindi due forme di pregiudizio. Da un lato, è stato affermato - diffondendone la conseguente convinzione - che la *natura* propria del genere umano è caratterizzata da alcune differenze sostanziali, la prima delle quali fa riferimento alla differenza sessuale. Il maschio e la femmina, pur essendo indispensabili l'uno all'altra, giocano inevitabilmente un ruolo diverso per effetto del quale è il primo a dominare la seconda, è il primo ad esercitare il potere nelle varie forme di aggregazione sociale, mentre alla seconda spetterebbe un compito di puro sostegno, di semplice 'spalla', in una parola di strumento di dipendenza e di sottomissione. Da un altro lato, ed in pieno contrasto con la precedente posizione, si è sostenuto che le differenze tra maschio e femmina, essendo di ordine soprattutto culturale, non solo possono, ma debbono essere negate e radicalmente superate. Le conseguenze operative di tali convinzioni, se si preferisce e forse meglio, le conseguenze in ordine ai processi formativi, sono state almeno teoricamente abbastanza chiare. Nel primo caso, il sistema formativo messo in atto da molte società, si è fondato su un'indiscutibile e per molto tempo inappellabile differenziazione: per il maschio si prevedeva una formazione *forte*, tale da insegnargli l'arte del dominare l'altro non solo su un piano strettamente fisico, ma anche, e forse più, su un piano intellettuale e tecnico. Nel secondo caso, il sistema formativo messo in atto dalle società che avevano accettato e sviluppato quella convinzione consisteva, e tuttora in larga misura consiste, nel prevedere un unico percorso ritenuto valido tanto per il maschio quanto per la femmina. Ma, a ben guardare, ciò non ha significato altro che il tentativo di *omologare il diverso* (in questo caso la femmina, considerata diversa dal maschio, vissuto come il vero prototipo dell'umanità in quanto tale) ad una cultura che conservava tutte le caratteristiche, o quanto meno tutte le caratteristiche che alla fin fine contano, della cultura maschile, *naturalmente vincente.*

In questo senso è legittimo sostenere che entrambe quelle posizioni si sono tradotte, proprio a motivo della loro estremizzazione, in forme sia pure diverse di pregiudizio negativo difficilmente superabile. Si tenga d'altro canto conto che la negatività di quelle posizioni, se è incontestabile che si è fatta sentire soprattutto dalla parte più debole (nel nostro caso, quindi, dal mondo femminile), non infrequentemente si è pure espressa con riferimento alla parte che avrebbe dovuto essere privilegiata, nella misura in cui *tutti* i soggetti maschi sono stati in un certo senso costretti a fare proprie convinzioni profonde e modelli di comportamento, che potevano anche rivelarsi, almeno in alcuni casi particolari, non perfettamente collimanti o congruenti con le proprie tendenze e le proprie idee.

La questione fondamentale, anche in questo esempio, consiste a ben vedere nell'affermazione dell'assoluta predominanza di una delle due convinzioni, ovvero nella negazione della presenza nell'altra di motivi e ragioni in qualche modo valide. Si è qui di fronte ad una delle dicotomie più interessanti e più diffuse sia sul piano etico, sia su quello politico - e perciò anche su quello pedagogico - facenti riferimento alla coppia concettuale *uguaglianza/differenza*. La negatività pregiudicante, insomma, sta nell'avere vissuto quella dicotomia - quella sorta di paradosso - come assolutamente inconciliabile, al punto che o si sostiene la validità della prospettiva dell'uguaglianza o quella della prospettiva della diversità. Come dire che il punto di rottura consiste non già nell'avere individuato come uno dei parametri (uno degli stereotipi) effettivamente presenti nell'esperienza dell'uomo e per esso significativi, la differenza (nel nostro caso di genere): dal momento che questa si fonda e si impone comunque nel riconoscimento dell'unicità

dell'individuo, di ogni persona, insomma del suo valore inalienabile se non a scapito della stessa sopravvivenza dell'umanità in quanto tale. Né nell'avere individuato, al contrario, come altro parametro (altro stereotipo) della medesima esperienza dell'uomo, l'uguaglianza: dal momento che quest'ultima nasce e si sviluppa come aspirazione dell'individuo ad abbattere tutti i privilegi che le gerarchie sociali e politiche hanno costituito nel tempo e continuano a costituire, con l'intenzione più o meno chiara di soffocarne l'autonomia e la specificità. Ma nell'avere ritenuto che l'una prospettiva fosse incompatibile con l'altra e che quindi dovesse necessariamente escludere l'altra. La negatività degli stereotipi qui messi in evidenza - dunque il loro carattere di pregiudizio dal significato negativo - consiste nella loro estremizzazione. Di conseguenza, ed in modo analogo a quanto si è detto a proposito della dicotomia autonomia/dipendenza, la prospettiva pedagogica (ma non soltanto pedagogica, nella misura in cui essa ha connotazioni chiaramente etiche e politiche) da perseguire, non va rintracciata in uno sforzo di eliminazione di quegli stereotipi (di quei pregiudizi) alla ricerca tanto ingenua quanto disperata di un punto di vista oggettivo e perciò indiscutibile o inappellabile, ma nella capacità di dialettizzarli e di dinamizzarli anche alla luce e tenendo conto delle contingenze storiche che, proprio in quanto tali, sono in grado di problematizzare qualsiasi troppo rigida convinzione, o troppo rigida posizione. Ciò che conduce a sostenere la legittimità della tesi secondo la quale è proprio l'uguaglianza (delle opportunità e dei diritti dei maschi e delle femmine) a dover garantire le differenze (esistenti tra i maschi e le femmine), mentre sono proprio queste ultime ad esigere e dunque a giustificare l'obiettivo dell'uguaglianza.

Qualcosa di molto simile al quadro testé indicato va d'altro canto riferito al modo con cui vengono vissuti i vari *deficit* (sensoriali, motori, intellettuali, ecc.). Da un lato, infatti, essi vengono considerati come delle incompiutezze nei cui confronti nessun atteggiamento si giustificherebbe se non quello di una più o meno paternalistica solidarietà che, ovviamente, non fa che confermare i deficit stessi e la loro gravità. Da un altro lato, essi vengono in un certo senso negati in nome di una presunta uguaglianza di base, al punto che si rifiutano tutti quegli interventi specialistici che sono da correlare con ciascun deficit, con l'ovvia conseguenza che il portatore di un deficit non ottiene ciò di cui avrebbe bisogno proprio per tendere ad una sufficiente uguaglianza. In entrambi i casi, così, il deficit si trasforma in *handicap* e la sofferenza della singola persona caratterizzata in quel modo non solo si radica nella sue esperienze interiori, ma tende a crescere in modo addirittura esponenziale. Anche in questo caso, allora, la prospettiva da seguire sia dal punto di vista pedagogico sia dai punti di vista etico, sociale e persino politico, dovrebbe consistere nell'accettare, o nel non rifiutare ingenuamente (ma per lo più colpevolmente), la presenza del deficit, proprio al fine di aspirare ad un'uguaglianza effettiva o *reale* (non fasulla o affermata solo astrattamente) perché commisurata alle possibilità contingenti dell'individuo implicato. Come dire insomma che, anche in questi casi, è proprio la presenza (riconosciuta) di una differenza, ad esigere, ed a giustificare l'obiettivo dell'uguaglianza (peraltro non assoluta), mentre è la prospettiva dell'uguaglianza a dover garantire un trattamento della differenza con strumenti adeguati e perciò anche diversi da quelli utilizzati con i soggetti non portatori di deficit, a dover garantire cioè la non istituzione di un sempre negativo handicap.

Stereotipi e pregiudizi etnici

Le più recenti ricerche sulla presenza di individui di minoranza etnica nei contesti educativi, hanno mostrato l'incidenza non tanto di stereotipi e pregiudizi etnici classicamente intesi, quanto i risvolti di una certa *idea di etnicità* vista come tratto essenziale, necessariamente specifico e differenziale proprio di un individuo in quanto straniero. O meglio, categorizzato come tale in funzione di alcuni parametri ricorrenti (colore della pelle, paese di origine delle generazioni ascendenti, ecc..). Buona parte dell'impegno educativo nei confronti dei soggetti di minoranza etnica viene descritto, programmato e realizzato come un dispositivo che mira al rispetto, alla valorizzazione, al riconoscimento, appunto, di un'identità etnica pensata come un dato, una caratteristica che precederebbe l'interazione educativa di cui gli educandi sarebbero portatori e gli educatori valorizzatori.
Questa *rappresentazione sostanzialista e differenzialista* dell'identità etnica può essere vista come una reazione allo stereotipo egalitarista secondo cui per esempio "i bambini - in quanto bambini - sono tutti uguali" e alle connesse pratiche assimilazioniste.
Anche in questo caso, l'intervento educativo sembra costretto a scegliere tra due stereotipi e due conseguenti prassi educative ed identitarie: se all'altro in quanto uguale, si applicherà la "maschera bianca", all'altro, in quanto diverso, si dovrà applicare una qualche maschera etnica. Allo stato attuale, l'etnicizzazione sembra sostituire l'egalitarizzazione, il culturalismo prende il posto dell'assimilazionismo. Ciò che accomuna i due approcci (malgrado gli esiti opposti) è, per l'appunto, una certa rigidità nell'assumere l'una o l'altra immagine dell'altro concepita come corrispondente alla realtà. Il problema sembrerebbe risolversi nella scelta (variamente argomentata) di quale delle due sia la più corretta.
Un secondo elemento che accomuna i due approcci è una certa sottostima del fatto che qualsiasi relazione educativa si muove tra una *pretesa referenziale* - la pretesa di riferirsi all'identità dei soggetti in formazione - e una *funzione performativa*, la costruzione di quell'identità attraverso quelle pratiche che pretenderebbero di riferirsi ad essa.
In altre parole, ciò che caratterizza attualmente le relazioni con individui di minoranza etnica è una debole presa in carico del fatto che l'identità etnica (qualunque cosa ciò significhi) non è tanto un prerequisito dell'interazione sociale ed educativa, né preesiste ad essa come dato, quanto il prodotto di quella stessa interazione, una dimensione relazionale e processuale frutto dei modi con cui ci si mette in scena di fronte all'altro e si è da questi trattati e percepiti.
Stabilire che una bambina di cinque anni nata in India da genitori indiani e adottata nei primi mesi di vita da genitori italiani, sia "indiana" e in tal senso destinataria di un qualche percorso di valorizzazione della sua cultura di origine non è tanto un modo per riconoscere e farsi carico di un'identità etnica oggettiva, ma una scelta relativa su che cosa conti come caratteristica rilevante di quell'identità (il luogo di nascita e non la lingua madre, per esempio) e un modo per costruire quella identità come appartenente alla bambina. A questo segue in genere una scelta di tratti considerati emblematici dell'ascritta identità etnica. E qui intervengono - in genere - stereotipi etnici consolidati. Rappresentazioni selettive e parziali di popoli, cristallizzate in una sorta di antropogeografia immaginaria. Dismessa la "maschera bianca", quella bambina rischia di vestire un sari, che forse non ha mai visto o che potrebbe non considerare un tratto

emblematico della sua identità.
Evidenziare i rischi di una relazione educativa che assume la differenza e specificità etnica dell'altro (*lo stereotipo dello straniero comunque esotico*) non significa, né dovrebbe significare, passare all'immagine e alle coerenti prassi contrarie. Abbiamo visto che gli effetti perniciosi di uno stereotipo non si evitano mostrandone la parzialità e la non oggettività e risolvendosi ad individuare una (impossibile) immagine meno deformante dell'altro o del gruppo etnico a cui è ascritto. Non c'è da qualche parte un'immagine della "cultura indiana" che sia più oggettiva di quella fatta di sari, unguenti e danzatrici.
Ci sono però dei margini di negoziazione che attengono ad almeno due processi: l'ascrizione di un individuo ad un gruppo etnico; la scelta di cosa conti come cultura di quel gruppo per l'individuo concretamente partecipe della relazione educativa.
Essere marocchini, ossia percepirsi ed essere percepiti come membri di una comunità etnica non è sempre né necessariamente "la maschera" con cui ci si mette in scena di fronte agli altri e attraverso la quale si vuole essere percepiti come interlocutori. Così come non lo è necessariamente la "maschera bianca". L'identità etnica è un costrutto relazionale, flessibile, revocabile, situato. Essa sarà pertinente e rilevante in certi contesti e di fronte a certi interlocutori, ma non necessariamente in altri.
Inoltre "essere marocchini" non è detto che significhi la stessa cosa in ogni circostanza per qualsiasi individuo che si percepisca e voglia essere percepito come tale. In linea di principio, mangiare il *cous cous* può essere e può non essere considerato un tratto emblematico della propria appartenenza etnica (ossia uno stereotipo consensualmente accettato come appropriato a quel contesto).
Negoziare che cosa voglia dire essere marocchino o essere piemontese - sempre che qualcosa voglia dire per quella persona in quella circostanza - può essere la posta in gioco per la costruzione di una relazione educativa che assume responsabilmente di essere inevitabilmente un luogo di costruzione identitaria e che accetta l'ipotesi che l'identità (non solo etnica) non è né ascritta né rivendicata, ma negoziata.

PARTE II:

AMBITI, AGENZIE ED ESPERIENZE DI COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

Premessa

Si è visto, nella prima parte di questo Rapporto, come l'identità personale, e le identità particolari, si costruiscono nella storia, sulla base anche della qualità delle relazioni che si intrecciano nella vita, sulle sollecitazioni che si ricevono e che stimolano ad una strutturazione dell'Io personale e sociale, sui condizionamenti relazionali e ambientali.
Si cercherà ora di approfondire l'analisi del come le tradizionali, ed anche le nuove, agenzie formative incidano profondamente sulla costruzione della personalità e quindi dell'identità del soggetto in età evolutiva; di quanto l'ambiente, in particolare l'ambiente urbano della grandi metropoli in cui sono chiamati a vivere e a crescere tanti ragazzi, abbia forte rilevanza sull'itinerario costruttivo della personalità; di come certi fattori sviluppino una loro significativa influenza sul processo evolutivo.
Non è certo possibile, in questa sede, un'analisi puntuale di tutte le situazioni e di tutti gli elementi che in qualche modo possono contribuire ad una costruzione positiva dell'identità o possono invece essere di ostacolo ad un compiuto itinerario di crescita umana. Si è scelto di investigare in alcuni settori che si ritengono particolarmente importanti e quindi degni di un adeguato approfondimento: pur nell'arbitrarietà possibile delle scelte ci sembra che il quadro di riferimento che è stato tracciato abbia una sua validità e una sua utilità.
Vedremo positività e carenze dei vari ambienti e fattori di vita, cercando di capire più che giudicare, di identificare le strade per rendere più efficace il sostegno al ragazzo e alla ragazza piuttosto che condannare senza remissione le negatività che pure saranno riscontrate, di comprendere le esigenze che sono sottostanti a comportamenti tenuti dai ragazzi e i bisogni che con questi comportamenti vengono espressi senza demonizzazioni.
Partiremo ovviamente dalla famiglia - che è il luogo fondamentale in cui i nuovi nati costruiscono la loro personalità - per indagare anche su come le profonde modifiche della struttura e del ruolo familiare possano incidere su questo faticoso cammino a cui i bambini sono chiamati per raggiungere una loro pur limitata pienezza di umanità, vedremo poi come concorrono a questo itinerario costruttivo altre agenzie, come la scuola, l'ambiente religioso, il gruppo dei pari, la televisione; vedremo come l'ambiente urbano presenti situazioni di grave rischio ove non si pongano in essere le opportune antitossine; vedremo come possa incidere il fattore gioco; esamineremo infine il complesso problema del rapporto dell'adolescente con il suo corpo e con la sessualità.
L'analisi che faremo non vuole essere una analisi asettica né meramente descrittiva, vuole essere occasione per una riflessione su ciò che è opportuno fare per rendere meno arduo questo difficile cammino verso la costruzione di una compiuta identità e per sorreggere il ragazzo e la ragazza in questo loro itinerario.

II. 1. LA FAMIGLIA

1. Le concezioni di giustizia nei rapporti di genere e tra le generazioni

Forme di giustizia e relazioni familiari

Convenzionalmente si pensa che le aspettative che si hanno rispetto alle relazioni interpersonali vengano modellate dal principio di reciprocità ("fai agli altri ciò che desideri venga fatto a te"), mentre le attese dei cittadini verso la sfera pubblica vengano regolate da un principio di giustizia redistributiva ("dare a ciascuno il suo").
Questo tipo di interpretazione appare coerente con la distinzione tradizionale tra sfera della vita personale privata e sfera delle relazioni pubbliche, che si è affermata storicamente con l'emergere delle borghesie nazionali. Una volta definito il diritto statale come contesto di eguaglianza formale e di parità di trattamento dei cittadini (fondato sul principio dell'identica dipendenza dalla legge), il principio redistributivo parrebbe preposto a definire la rilevanza delle differenze, da promuovere attraverso il meccanismo della concorrenza tra i meriti e le capacità, mentre il principio di reciprocità varrebbe nel definire le relazioni fondate su un'eguaglianza intrinseca, tra coloro che si riconoscono reciprocamente (più) simili, nelle sfere sottratte al principio di concorrenza e rette dalle regole della solidarietà comunitaria (dalla famiglia all'associazionismo).
Accanto all'eguaglianza formale tra i cittadini, si inserisce, dunque, un duplice principio di distinzione. Il primo, pur non confliggendo formalmente con la parità di trattamento di fronte alla legge, sostiene tuttavia i processi di differenziazione sociale, che giustificano i vari tipi di diseguaglianza (in base alla classe, al reddito, al genere, alle differenze etniche). Nel secondo, il riconoscimento di un principio di azione fondato sulla reciprocità, trasforma l'eguaglianza formale tra cittadini - che impone solo un vincolo esterno, tra estranei - in eguaglianza intrinseca, che però non vale *erga omnes*, ma esclusivamente in gruppi ristretti, tra i propri affiliati, definiti intrinsecamente simili attraverso processi di autoriconoscimento e cooptazione (in un'associazione di qualsivoglia tipo come nella famiglia). In particolare, nella costituzione e nella definizione della famiglia, questo processo comporta che degli estranei - eguali solo di fronte al

vincolo esterno della legge - possano diventare intimi, in forza di un riconoscimento affettivo, che da diversi secoli è il fondamento, se non il presupposto, del legame sociale definito con il matrimonio, e che presuppone un tipo di eguaglianza - intrinseca e di reciprocità assoluta - differente da quella fondativa del patto di cittadinanza e capace, in via di principio, di superare anche le differenze sociali originarie.
Per quel che riguarda la famiglia, è importante osservare come questo tipo di concezione politico-giuridica, che inizialmente limitava l'eguaglianza intrinseca tra gli esseri umani alla sfera delle relazioni della vita privata, si sia affermata quando ancora le donne erano escluse dalla cittadinanza politica. Essa si è fondata su una concezione tutta spirituale dell'eguaglianza privata, attraverso il complesso dell'amore romantico e l'enfasi sull'affetto verso i figli. Perciò l'eguaglianza fondata sul principio di reciprocità è convissuta praticamente sia con la definizione della differenza naturale delle capacità femminili che con la sottomissione giuridica di donne e bambini al diritto del capofamiglia, per quanto questi aspetti potessero apparire in contrasto con i suoi principi.
Due separazioni concettuali hanno velato ideologicamente per secoli il nesso ed il rapporto gerarchico tra le diseguaglianze nella sfera giuridico-politica: le forme di differenziazione sociale delle donne e dei bambini nella società civile e nella famiglia; i limiti posti alla reciprocità nelle relazioni interpersonali.
La separazione della cittadinanza, intesa come parità formale di fronte alla legge, dalla giustizia redistributiva, intesa come premio per le differenze di merito legate a capacità considerate naturali, ha nascosto le relazioni tra diseguaglianza politica e processi di differenziazione sociale delle donne e dei bambini. La scissione tra le differenze nelle capacità considerate naturali (misurate sul metro della compiutezza dell'uomo adulto) e l'eguaglianza spirituale tra assimilati attraverso le relazioni familiari, ha impedito di percepire l'influenza delle forme della giustizia redistributiva, di genere e tra le generazioni, sulla definizione delle forme consentite di reciprocità affettiva.
Tuttavia nel tempo, a livello di senso comune, è prevalsa e si è sempre più affermata l'interpretazione secondo la quale la famiglia avrebbe come scopo, se non come regola, la reciprocità e non la giustizia distributiva.
L'affermarsi recente di questa concezione a livello discorsivo corrisponde ad un duplice mutamento avvenuto: di delegittimazione della diseguaglianza politica delle donne e dei bambini e di perdita di significato delle costruzioni naturalistiche delle differenze di genere e di età. Queste trasformazioni legittimano la famiglia, ben più che in passato, ad orientarsi prioritariamente alla soddisfazione delle pretese reciproche di reciprocità avanzate da tutti i suoi membri, indipendentemente dal genere e dall'età.
Tuttavia la famiglia comprende tutte e due le funzioni, di reciprocità dei rapporti e di redistribuzione delle risorse sociali, ed esse si esplicano anche attualmente nell'intreccio di dinamiche complesse, di differenziazione sociale, reciprocità affettiva, valorizzazione multiforme delle differenze individuali.
Comunemente inoltre, si ritiene che le due funzioni siano tendenzialmente stabili nei loro contenuti: quando si tratta delle relazioni familiari, tutti crediamo di sapere cosa significa amare o dare "a ciascuno il suo". Tuttavia, se consideriamo i rapporti di genere e quelli tra le generazioni, non troviamo, né stabilità nel tempo, né convergenza "naturale" nelle concezioni e nelle aspettative riguardanti la reciprocità e la redistribuzione delle risorse.
Nella famiglia, sia le forme della reciprocità che la redistribuzione delle risorse identificano due aree dove il conflitto sociale risulta, da sempre, particolarmente forte ed

i cui esiti possono dimostrarsi particolarmente distruttivi, proprio all'estendersi dell'autonomia della sfera della reciprocità affettiva.
La nostra ipotesi è che la funzione redistributiva e quella di reciprocità abbiano cambiato nel tempo contenuto e significato, mentre ambedue le forme di giustizia continuano a modellare quella istituzione sociale intermedia, convenzionalmente chiamata famiglia, che si colloca tra il sé della vita intima personale ed il noi degli scambi sociali. Tuttavia, almeno sul piano discorsivo, nella famiglia contemporanea il principio redistributivo risulta legittimato da quello di reciprocità, piuttosto che viceversa: su questa novità converrà soffermarci.
All'interno di questa cornice, il nostro lavoro riguarda l'analisi delle modalità con cui i modelli di identità, le molte facce dell'Io sociale, si costruiscono sia in base all'interiorizzazione dei due modelli di giustizia che in base all'elaborazione interpersonale dei loro conflitti. In particolare, l'interiorizzazione dei modelli di giustizia appare centrale alla costruzione sociale dell'identità di genere mentre le dinamiche contemporanee di tale costruzione comportano, sul piano pratico, una ridefinizione dei rapporti di genere e di quelli di filiazione e di generazione.

L'immagine del passato appare piuttosto semplice: per la generazione di donne ed uomini nati nei primi cinquant'anni di questo secolo, reciprocità significava rispetto del rapporto sociale stabilito tra i diritti ed i doveri, derivanti dalle differenze, considerate naturali, di capacità e funzioni sociali, prima che dalle disparità definite dalla legge. Sia nei rapporti di alleanza (nel matrimonio), che nella filiazione, che nella parentela più estesa, la reciprocità appariva dipendente dalla giustizia redistributiva, che definiva per le donne capacità intrinsecamente differenti, scale di misura del merito differenziate, ed infine ruoli ascritti che sancivano i limiti della possibile assimilazione della moglie-madre in una relazione di affinità e parità spirituale col marito-padre.
In particolare alle donne era chiesto di conformarsi all'etica del dono di sé, a partire dal proprio corpo e dalle capacità di procreazione. Il dispositivo del dono mette in luce come le donne fossero esonerate da una propria autonomia morale; infatti le azioni sociali fondamentali che qualificavano l'Io sociale femminile (il senso ed il contenuto dei ruoli di moglie e madre) avevano la propria fonte normativa e decisionale non nella intrinseca libertà di scelta e decisione delle donne stesse, ma in quella dell'uomo da cui dipendevano all'interno della cerchia familiare. Agli uomini era assegnata l'etica della responsabilità, rispetto alla famiglia come alle differenti dimensioni della vita pubblica (lavoro, politica e così via). Il modello patriarcale definiva la reciprocità all'interno della dipendenza della donna dall'uomo e della protezione dell'uomo sulla donna, sia sul piano delle responsabilità che su quello delle decisioni. Questo modello di relazione definiva ogni altro rapporto familiare, a cominciare da quello di filiazione.
Per una bambina diventar donna significava interiorizzare tale modello di femminilità con i relativi ruoli ascritti di futura moglie e madre. Per un ragazzo diventar uomo voleva dire crescere nell'attesa di poter assumere la responsabilità verso sé stesso, gli altri che ne sarebbero dipesi, l'intero mondo e rispondere alle aspettative familiari di impegno formativo, lavorativo, professionale, in attesa di poter metter su famiglia. La rigida segregazione sessuale, prevalente nelle immagini sociali anche se non sempre nella realtà, comportava sia un addestramento precoce ai ruoli adulti (più precoce per le bambine) che una precoce modellizzazione del sé, dell'immagine dell'altra/o e dei rapporti di genere, ai ruoli adulti da assumere. Differenza sessuale significava disparità naturale-

sociale e, dunque, reciprocità non significava altro che doveri reciproci nel rispetto delle reciproche gerarchie. Tutto ciò che, nella realtà, poteva riequilibrare il rapporto donna-uomo, o non confermare questa rappresentazione, costituiva un imbarazzo sociale e veniva perciò o idealizzato o nascosto o tacitato, sia sul versante positivo delle relazioni (l'amore-passione, l'interdipendenza reciproca, la preminenza affettiva di un legame, in mezzo ad altri pur tutti doverosi) che su quello negativo (la violenza psicologica, morale o financo fisica nei rapporti familiari più stretti).
Questo stile della reciprocità si affiancava ad un modello altrettanto rigido di distinzione sessuale e per età nella redistribuzione delle risorse.
Almeno sino agli anni Settanta di questo secolo, ricche o povere, le famiglie redistribuivano denaro, proprietà, investimenti di istruzione in maniera gerarchica, prioritariamente a favore dei maschi e degli individui anziani. Nelle famiglie contadine le bambine imparavano a servire in tavola i fratelli, prima di poter mangiare esse stesse; nelle famiglie della borghesia le ragazze imparavano che la trasmissione della ricchezza familiare seguiva regole diverse per loro e per i loro fratelli.
In tutti i ceti sociali le ragazze sono andate a scuola meno e più tardi dei loro coetanei. inoltre tutte sono cresciute con il tabù del proprio corpo; mentre i fratelli hanno intrecciato nelle maniere più diverse una profonda ignoranza sentimentale con le forme di iniziazione sessuale più casuali e violente (anche per loro stessi).
Riflettendo sul modello ideale di bambino, in questo contesto, viene a mente soprattutto *Pinocchio*. In Collodi la reciprocità affettiva è legata all'essere un "buon figliolo" e la giustizia distributiva all'obbedienza ("finalmente non più burattino!"). Non a caso si tratta di una lettura infantile di massa, scolastica e familiare, sino a tutti gli anni Sessanta. Tuttavia i grandi scrittori anticipano sempre i tempi. In *Pinocchio* c'è già, alla fine dell'Ottocento, la malinconia tutta contemporanea di un Geppetto che non può esser davvero ciò che vorrebbe: un padre autorevole ed assieme emotivamente vicino al figlio. La norma sociale redistributiva gli richiederebbe una paternità più distante e più virile, per modellare su di sé il futuro del figlio; la tensione alla reciprocità affettiva sembra metterlo in cerca di uno stile differente ... che non a caso lo porta in bocca al Pescecane!
In *Pinocchio* il principio paterno è rappresentato dal Grillo Parlante che non riesce, da solo, a catturare la sensibilità del Burattino. I principi del Grillo, tuttavia, costituiscono il contenuto del discorso della Fata, ovvero danno sostanza morale al principio materno ed alla direzione della sua affettività. In questa rappresentazione Collodi sembra anticipare la separazione tra la paternità, intesa come relazione intersoggettiva, che risulta ancora molto debole, e la forte autorità formale del principio paterno. La forza simbolica del padre diviene principio pedagogico attivo soprattutto attraverso il ruolo educativo della madre, che tuttavia non riesce far riferimento ad una identità femminile autonoma. La Fata Turchina risulta una mammina borghese, tutta dolcezze e buone maniere, capace anche di fermezza e di promessa di premi e punizioni. Appare e sparisce secondo i meriti del Burattino, ma non sembra mai potersi permettere un sentimento spontaneo, cioè fuori posto, rispetto al dare ed all'avere delle relazioni predefinite tra madre e figlio. Mentre Geppetto ha una identità propria, la Fata appare un'ombra di donna, a volte adulta a volte bambina, assennata, ma non cresciuta.
Questa inessenzialità delle madri, dal punto di vista dell'identità e del senso di sé (non da quello della trasmissione normativa e delle competenze affettive) resta sino agli inizi degli anni Settanta di questo secolo una caratteristica appariscente che avvicina le madri borghesi alle casalinghe di ceto medio e di classe operaia. Al contrario, la fatica delle

madri contadine o il guadagno di quelle operaie sembra compensare con una maggiore autorevolezza e definizione identitaria la differenziazione di genere anche più pronunciata.
Le ragazze cresciute negli anni Settanta opereranno una fuga più o meno consapevole sia dai modelli materni forti, ma tradizionali, che dalla debolezza delle madri casalinghe, esclusivamente orientate alla famiglia, per vocazione e professione. Le prospettive di fuga più esplicite sono rappresentate da un arco di esperienze che va dall'adesione al femminismo ed ai Movimenti di protesta, al prolungamento della scolarizzazione, alla diminuzione fortissima della natalità che convoglia nell'elaborazione del modello identitario della "doppia presenza". I ragazzi degli anni Settanta hanno vissuto probabilmente un'esperienza più drammatica, perché al rifiuto del principio formale di autorità - la fuga dal Grillo Parlante - ha corrisposto per loro la scoperta del "padre assente" nelle relazioni e, di conseguenza, la difficoltà di ridefinire l'identità maschile attorno ad un nucleo di autorevolezza paterna.

Le traversie di una generazione di genitori

La generazione dei giovani degli anni Settanta è costituita dalle varie coorti dei genitori dei giovani attuali. Essa ha operato e vissuto profondi cambiamenti nelle due forme di giustizia. Come generazione di figli, le coorti nate nell'immediato dopoguerra hanno attraversato dapprima una socializzazione primaria condotta secondo i paradigmi tradizionali del dono femminile e della responsabilità maschile, poi il crollo del sistema patriarcale nel periodo postbellico. Da giovani adulti, gli individui di questa generazione sono stati gli attori sociali di una ridefinizione profonda di modelli plurimi dell'identità femminile e della problematizzazione, altrettanto forte, dell'identità maschile.
E' importante ricordare come in Italia nel periodo postbellico, sino agli anni Settanta, sia avvenuto un cambiamento dei rapporti di genere che ha investito quasi contemporaneamente la sfera politico-giuridica (con la riforma del diritto di famiglia), la rappresentazione della divisione del lavoro tra i sessi (attraverso le domande di parità e di valorizzazione della differenza avanzate dal femminismo), le attese di reciprocità affettiva (la felicità personale è diventata lo scopo della vita di coppia). Le dinamiche dei rapporti di genere, sia di parità che di reciprocità, hanno fatto venir meno anche il rapporto gerarchico tra le sfere giuridica, sociale ed affettiva, dove si definiscono le relazioni familiari.
Perciò la soddisfazione personale, la crescita e l'affermazione di sé, la reciprocità come forma di regolazione dei rapporti, vengono oramai considerati come i principi ordinatori dell'universo familiare, o meglio dei rapporti primari in generale.
A questi principi regolativi, ed ai loro concetti di eguaglianza e di pari dignità dei contenuti autorivendicati dalle differenze, si ritiene oggi che debbano conformarsi anche le definizioni formali della cittadinanza di genere e la redistribuzione delle risorse attraverso le politiche sociali. Soprattutto dagli anni Settanta in avanti appare evidente la tensione in tal direzione sia nella legislazione che nelle politiche. Sia la regolazione giuridica delle relazioni familiari che l'orientamento delle politiche sociali hanno rafforzato la centralità dei criteri della scelta, della libertà personale e della responsabilità individuale in tutti gli ambiti della vita privata.
In questo contesto la definizione della giustizia regolata dalla reciprocità nella coppia

viene a fondarsi su due presupposti: l'assoluta discrezionalità e libertà di ciascuno rispetto al dono di sé su cui si basa l'alleanza; il rispettivo riconoscimento della distinzione tra le sfere di vita individuali dei due partner ed il loro "mondo comune". Questi due principi di reciprocità, regolati esclusivamente dall'incontro della volontà dei singoli, mettono in luce sia la base morale dell'eguaglianza tra donna ed uomo (a questo livello nessuna differenziazione discriminante rispetto al genere appare possibile) che l'orientamento della giustizia redistributiva nella famiglia. Infatti, partendo da questi presupposti ogni asimmetria pratica, nelle decisioni che organizzano la vita quotidiana, come nella divisione del lavoro familiare o nell'accesso al reddito, risulta priva di una legittimazione a priori, a meno che non risulti da una propensione individuale o da uno scambio riconosciuto ed accettato.

Figli e figlie; ragazzi e ragazze: discorsi e pragmatica

Una generazione di genitori ha cresciuto i propri figli - i giovani attuali - presupponendo (o comunque dovendo presupporre) che nessun principio normativo prefissato dall'esterno può far a priori da misura all'assunzione della responsabilità individuale, che viene intesa, prima di tutto, come responsabilità verso sé stessi, verso la promozione dei talenti e delle vocazioni personali. I contenuti delle responsabilità da assumere, infatti, non possono esser ricercati né in un modello a priori dell'essere umano adulto né in attributi socialmente ascritti alle identità di genere maschili e femminili. Ne consegue che, in qualche modo, ogni microcosmo familiare, con il suo stile peculiare di relazioni interpersonali, finisca per esser considerato, più che non in passato, il crogiolo della formazione dei modelli delle identità sociali e delle idee di giustizia, ovvero dei principi regolatori del rapporto tra la ricerca della felicità personale e dell'affermazione di sé, da una parte, la reciprocità nei confronti dei sentimenti altrui ed il riconoscimento degli altrui bisogni di sviluppo, dall'altra.
Inoltre va ricordato come la caduta del principio ordinatore dell'autorità patriarcale nella società, e di quella paterna e genitoriale nella famiglia, corrisponda e vada in parallelo con la rottura della gerarchizzazione dell'universo familiare rispetto ad altri universi di significato. Ciò significa che, per quanto personalmente coinvolti nel mestiere di genitori, padri e madri non hanno a disposizione un principio di autorità già definito che li renda autorevoli una volta per tutti nell'affrontare, lungo il corso della vita, i passaggi, anche contraddittori e conflittuali, delle loro relazioni con i figli.
In particolare viene meno ogni criterio precostituito che soccorra nella ricerca di un equilibrio, tra la rilevanza riconosciuta alla reciprocità su base affettiva, e la necessità, altrettanto riconosciuta, della negoziazione per la redistribuzione delle risorse intrafamiliari.
La *ragionevolezza* delle richieste relative ad attese, limiti e divieti, e la *vicinanza emotiva* ai figli risultano i due unici riferimenti pedagogici a disposizione dei genitori: nessuna petizione di principio a favore di una autorità tradizionale ("si è sempre fatto così"; "i genitori sanno il bene dei figli") ha mantenuto una sua legittimazione intrinseca.

Ovviamente, sul piano pratico, né l'autoreferenzialità del microcosmo familiare è così assoluta come appare a livello discorsivo, né gli atteggiamenti pragmatici dei genitori verso i figli (e più in generale degli adulti verso i giovani) corrispondono perfettamente ai

contenuti discorsivi delle relazioni di generazione e di genere.
Infatti - per quel che riguarda l'influenza del contesto esterno - va sottolineato come le famiglie singole si formino e si sviluppino all'interno dei confini in cui le diverse società, i differenti gruppi sociali e le diverse culture locali, costruiscono le norme, implicite od esplicite, che definiscono le condotte familiari nei loro vari aspetti.
Le politiche sociali costituiscono una parte rilevante di questo processo, che influenza sia le culture familiari, sia le opzioni culturali della società relative alle famiglie. Le politiche a favore dell'infanzia, in particolare, si trovano di fronte, per la prima volta nella storia occidentale, al problema di mediare il riconoscimento recente della rilevanza dei diritti dei bambini e delle bambine e della preminenza di un principio di reciprocità nei loro confronti, con una memoria altrettanto pervicace, sia nelle strutture sociali che nelle biografie familiari, degli "infanti" e dei "minori" come individui e categorie sociali, da addestrare e disciplinare nel recinto del possesso familiare.
La sfera pubblica si occupa per definizione di diritti, cioè di giustizia redistributiva, e perciò non dispone, di per sé, di strumenti per sostenere il principio di reciprocità, ovvero un riconoscimento *erga omnes* di quegli aspetti intrinseci, qualitativi, dei diritti attribuiti, i quali dipendono dalla disponibilità sia dei singoli, che delle forme associative primarie e private, a trattare gli altri come altrettanti sé stessi. Tuttavia l'insistere sui diritti umani dei bambini, sulla qualità della vita infantile, sui "diritti della vita quotidiana", sulla destrutturazione delle politiche categoriali per "i poveri" o "per i soggetti a rischio", mette in luce come anche le politiche pubbliche si pongano il problema di superare un concetto meramente redistributivo di giustizia.
La reciprocità di genere appare, al contrario, molto meno presente nella sensibilità anche semplicemente discorsiva della sfera pubblica. Essendo recente l'accesso delle donne ai diritti ed all'uguaglianza formale, i criteri redistributivi sembrano apparire sufficienti - o persino non ancora del tutto legittimati - e sembrano precludere l'ampliamento delle sfere di giustizia verso una prospettiva di genere, anche per quel che riguarda le prime età.
A livello sociale, anzi, le prime età vengono rappresentate come generazioni in cui - rispetto a quelle dei genitori - pare sia stata raggiunta, soprattutto a livello di genere, sia la piena parità dei diritti che una corrispettiva reciprocità nei rapporti.
La velocissima scolarizzazione femminile rappresenta probabilmente il segnale più rilevante del riequilibrio della giustizia redistributiva; la libertà affettiva e sessuale delle ragazze sembra indicare il segnale più certo di un rapporto di genere vissuto sulla base dell'autoconsapevolezza e della reciprocità tra coetanei. Tuttavia la parità data come acquisita e la reciprocità considerata come ovvia a livello discorsivo, contrastano con le pratiche sociali.
Restando a livello delle politiche pubbliche, colpisce sia il fatto che le pari opportunità costituiscano un settore di intervento segregato e separato e non piuttosto una prospettiva trasversale ad ogni tipo di intervento sociale; colpisce anche che le culture del femminismo siano tenute ai margini di interventi sociali in cui entra in gioco la costruzione sociale del corpo femminile. Infatti le culture della differenza - dove il discorso di reciprocità appare fondativo- non sembrano integrarsi facilmente con le politiche relative alla maternità, al contrasto della prostituzione coatta e della violenza sessuale. In particolare quest'ultimo tema emerge nel dibattito politico in maniera divaricata: come se le forme della violenza sui bambini e sulle donne non appartenessero, a partire dalle stesse evidenze empiriche, ad uno stesso continuo, relativo alle difficoltà maschili di riconoscere e fare proprio il principio di reciprocità verso le donne, i figli, i

soggetti deboli della società.
D'altronde le pratiche pubbliche sembrano correlarsi alle difficoltà interne alla famiglia, nei confronti della pratica dei criteri di giustizia di genere e di generazione.
In generale, al di là delle affermazioni di principio, è il potere degli adulti sui giovani che struttura la costruzione sociale delle prime età. Le famiglie italiane, ad esempio, praticano una cultura del dono, che prevede il sostegno economico da parte dei genitori verso i figli ben oltre la maggiore età di questi ultimi, sino al matrimonio ed oltre. Questo tratto culturale mediterraneo sostiene la solidarietà economica intergenerazionale e tuttavia pone diversi limiti alla reciprocità. Infatti per un verso i giovani adulti in Italia tendono a restare per sempre figli, dipendenti dalla famiglia. Questa dipendenza, prolungata sul piano pratico, e combinata con l'enfasi discorsiva sui diritti dei bambini, pone seri limiti al processo di individuazione dei giovani ed alla loro presa di responsabilità; se il loro stesso autoriconoscimento nei passaggi verso l'età adulta diventa difficile, ne consegue che le loro domande rivolte alla società tendono a riproporre la logica -priva di reale reciprocità- della relazione tra bambino bisognoso ed adulto potente.
Inoltre questa modalità di rapporto tra i giovani e la famiglia tende a limitare l'estensione della reciprocità al di fuori dei limiti della rete familiare. Non è un caso che, soprattutto in Italia, la cura dei bambini venga considerata con fatica un tema relativo all'equità sociale. Le aperture in tal senso si scontrano ricorrentemente con una prospettiva culturale che considera la cura dell'infanzia esclusivamente un problema interno alla morale familiare: se si è buoni genitori tanto più la cura dei bambini resta una responsabilità familiare (delle madri e delle nonne, in particolare). Le radici del familismo amorale si intrecciano con la forza della solidarietà delle reti familiari.
Ma le pratiche dei genitori contraddicono anche i discorsi relativi alla simmetria di genere, che si penserebbe guidare ormai i processi della crescita di ragazze e ragazzi.
Sul versante della giustizia redistributiva occorre notare come le ragazze ricevano meno risorse dei loro coetanei: soprattutto in denaro e disponibilità di tempo per sé. Se proviamo a pensare agli *status symbol* del consumo giovanile (moto, macchine, apparecchi stereofonici, strumenti musicali, vacanze) possiamo osservare come non solo le ragazze ricevano meno dalle famiglie, ma anche siano socializzate ad usare meno denaro e meno tempo per sé. Questi indicatori restano fortemente distinti per genere.
Inoltre, nonostante la crescita della scolarizzazione femminile, le famiglie usano ancora le loro risorse culturali per orientare le ragazze a percorsi scolastici dove prevale la segregazione di genere; oppure le indirizzano verso i settori meno dinamici per le prospettive lavorative. Ciò accade in base al rispetto dell'immaginario collettivo che prevede che la conciliazione tra vita quotidiana ed organizzazione dei tempi sociali debba pesare ancora quasi tutta sulle spalle delle donne.
Sul versante della reciprocità - nell'apparente auto-organizzazione normativa che regola le relazioni tra i generi - sembrerebbe assodato che proprio rispetto alla formazione dell'identità sessuale siano venute meno le relazioni superiore-inferiore che contraddistinguevano le definizioni della differenza nelle generazioni precedenti. Tuttavia abbiamo qualche preciso indicatore *a contrario*.
L'immigrazione di donne dai paesi più poveri del nostro, con il suo corollario di prostituzione forzata, ha messo in luce la forte disponibilità degli attuali giovani maschi italiani a ricorrere a prestazioni sessuali a pagamento, quasi come avveniva nelle generazioni dei loro nonni. Questo implica che le rappresentazioni dell'altra da sé, da

parte di molti giovani italiani, resti in gran parte ancorata ad immagini tradizionali della propria sessualità. Questi comportamenti coinvolgono ragazzi mediamente scolarizzati, di ogni ceto e condizione, che abitano anche quelle aree del Paese considerate le più evolute per quel che riguarda le relazioni donna-uomo: perciò qui troviamo una spia dei limiti della reciprocità tra i sessi, forse più che non negli episodi di violenza sessuale. I limiti della reciprocità maschile verso l'altra da sé, relativi a contesti di normalità sociale e culturale, mettono in questione sia la socializzazione familiare dei ragazzi che quella delle ragazze: tutto sommato appaiono problematiche sia la trasmissione dei modelli di identità sessuale nella famiglia che le modalità di formazione delle coppie, rispetto ad un livello discorsivo in cui viene postulata la reciprocità tra i sessi.
Da qui si può ritornare a riflettere sui due tipi di giustizia.
La famiglia è oggi un ambito di negoziazione, tra genitori e figli e tra donne ed uomini, più egualitario, trasparente e democratico di quel che non fosse in passato. Essa sembra affrontare la redistribuzione delle risorse presupponendo che anche al suo interno valgano i principi moderni della cittadinanza. Ci chiediamo, tuttavia, se essa sia in grado nello stesso modo di costruire modelli di reciprocità tra generi e generazioni. Ci domandiamo, inoltre, se sia capace di proporre un'etica delle relazioni interpersonali che presupponga che "il bene" che vale per gli appartenenti alla cerchia familiare possa essere esteso come criterio anche alla considerazione dei bisogni e delle attese di chi sta fuori della cerchia ristretta dei simili per nascita o per affiliazione.
Abbiamo messo in luce come su questo piano restino diversi problemi aperti: nella famiglia contemporanea resta soprattutto ancora un conto sospeso attorno all'immagine paterna. Di essa sappiamo dire ciò che non è più (o non dovrebbe essere), ma non sappiamo ancora come l'istituzione familiare possa coniugare i suoi riferimenti simbolici profondi relativi alla paternità con l'autorevolezza concreta dei padri verso i figli nella vita quotidiana. Il conto sospeso nei confronti del padre sembra rendere incerti i modelli di genere dei ragazzi, mentre spinge le ragazze ad un pendolarismo tra la deferenza tradizionale nei confronti del principio maschile di ordinamento della realtà e l'affermazione problematica di autoreferenzialità.
Nel complesso, alla soglia del terzo millennio, è la reciprocità a costituire il problema più rilevante.

Alice e il Piccolo Principe

Pinocchio è scomparso dai modelli di transizione dell'identità verso l'età adulta: qualche anno prima di lui *Cuore* aveva smesso di rappresentare per i ragazzi (e forse, dentro di loro, anche per i genitori) il collegamento ideale tra le virtù private e quelle pubbliche. Pinocchio, anche se iscritto a forza nella cifra dell'obbedienza, ed in questa risolto alla fine del racconto, resta tuttavia il ragazzo libero, delle fantasticherie della e sull'infanzia; mentre l'Enrico di De Amicis è un ragazzo tutto conforme al modello di virilità del suo tempo, che sembra credere quasi senza sfumature alla sovrapposizione naturale tra la supposta ragionevolezza delle norme sociali e l'espressione dei sentimenti.
La percezione di margini ampi di indeterminazione, rispetto alla propria identità di adulto, prima che rispetto ai modelli da trasmettere ai giovani, accompagna oggi fortemente il mestiere di educatore, e di genitore in particolar modo, ed impronta gli stili etici del rapporto pedagogico.

Alice nel paese delle meraviglie e *Il Piccolo Principe*, con la loro complessità, hanno sostituito *Pinocchio* nelle metafore della crescita. Anche il *Giornalino di Gian Burrasca*, di Vamba, condivide con *Alice* ed *Il Piccolo Principe* una critica feroce della comunicazione pedagogica a senso unico adottata dagli adulti: essi danno messaggi che confondono la strada (Alice), sono ipocriti (Gian Burrasca), mentono ai bambini (Il Piccolo Principe). In tutti e tre i casi la messa in scacco della comunicazione va di pari passo col dubbio sistematico sul mondo morale rappresentato dalla vita adulta.
Il *Piccolo Principe* propone le convinzioni profonde del mondo infantile rispetto alla vita adulta: gli adulti non si interessano alle questioni veramente importanti; gli adulti non capiscono i bambini; l'infanzia e la vita adulta non troveranno mai punti d'accordo. L'eroe di De Saint-Exupéry, nel suo piccolo mondo, può salvare la propria dimensione morale, difendere i propri parametri di giudizio, riportando la crescita e la vita adulta al confronto con la creatività, la spontaneità, il riconoscimento di sé attribuiti alla dimensione infantile. *Alice* rappresenta piuttosto la ricerca di un compromesso con la vita adulta, riconosciuta in quanto principio di realtà, ma anche mette in luce il desiderio di diventare padroni di sé e delle proprie scelte.
Non sembra un caso che i due modelli riguardino generi diversi: le ragazze, per i limiti imposti dai paradigmi della giustizia distributiva, devono fare conti più duri col principio di realtà e con assunzioni precoci di responsabilità.
In realtà le due narrazioni risultano complementari: la prima si riferisce soprattutto alla dimensione interna delle relazioni io-mondo, bambino adulto; la seconda pone soprattutto il problema di come i bambini siano attori sociali consapevoli dei processi di crescita inventati per loro dagli adulti.
I racconti delle difficoltà esistenziali connesse alla crescita possono esser letti, in tutti e tre i racconti, *Pinocchio* compreso, attraverso le rappresentazioni dei dilemmi morali, che sorgono nella relazione tra le due figure di adolescente e di adulto. Ciò che attiene alle scelte etiche individuali si colloca, infatti, nei processi di comunicazione in cui attori sociali diversi (adulti e bambini, genitori e figli) si confrontano nel dare un senso, comune o meno, alle loro azioni e nel riconoscerselo vicendevolmente come valido, almeno provvisoriamente.
Se i dilemmi relazionali posti nei tre racconti sono analoghi, i personaggi hanno stili sostanzialmente diversi nel trattarli. *Pinocchio* sembra dire che per comunicare bisogna essere d'accordo, ovvero pensarla alla stessa maniera: e sono i più giovani che devono coordinare i loro punti di vista alle rappresentazioni della morale degli adulti. *Il Piccolo Principe* presenta una alternativa secca: o la comunicazione è un incontro tra pari, in cui tutte e due le visioni del mondo possono avere diritto di cittadinanza o non c'è speranza alcuna di comprensione e fiducia. *Alice* propone l'accordo come un risultato da ricercare entro i vincoli della realtà sociale, ma esso viene fatto proprio dal giovane attraverso una ricerca di sintonia tra il mondo esterno, costruito dagli adulti, e le proprie attese. Nello stesso tempo anche agli adulti è riconosciuta la capacità di mantenere una sorta di distacco interiore e un margine di estraneità dai contenuti normativi della società.
La formazione dei giudizi morali risulta, perciò, inestricabilmente connessa alle definizioni dei modelli dell'identità. Nella situazione attuale appare più chiaro, rispetto al passato, che i contenuti normativi dipendono dalla qualità delle relazioni tra adulti e giovani e tra genitori e figli, piuttosto che dai valori che si è deciso di trasmettere a priori e dai comportamenti conformi alle proprie attese che si è pensato di ottenere con un certo modello educativo.

Da parte dei genitori, verso i figli, sembra giocoforza spostare le attese dall'accordo alla comunicazione, "pensarla nello stesso modo è quasi impossibile; si può e si deve cercare di capirsi": il pensare che la comunicazione e la comprensione sulle rispettive differenze siano più importanti della coincidenza dei punti di vista sembra essere l'unico punto di partenza per la costruzione di convergenze di senso non scontate, dentro e fuori dalla famiglia.
Questo percorso mette in luce due aspetti cruciali: la negoziazione, per riuscire sensata, si deve porre il problema della reciprocità; le regole della reciprocità nella famiglia sono interconnesse ai modi con cui intendiamo la reciprocità tra esseri umani, nel mondo più vasto.

2. Le relazioni tra genitori e figli

Non è facile essere genitori oggi

Molti saranno d'accordo su questo enunciato: "Non è facile essere genitori, oggi". Non è un caso infatti che il nostro paese si annoveri tra quelli a più bassa crescita demografica. Se si tralasciano i messaggi pubblicitari che invitano all'acquisto di prodotti specializzati, sono ben pochi i libri e gli audiovisivi che si occupano del rapporto genitori-figli. Eppure si avverte in proposito un grande bisogno di informazione e di formazione. I vecchi parametri sono ormai obsoleti e non se ne sono ancora elaborati di nuovi. Tutto è lasciato ai singoli e all'improvvisazione in un mondo dove si richiedono corsi e patenti per ogni compito. Il disorientamento è poi accresciuto a partire dal mutamento dei modi di vita che ha investito anche le aree più periferiche del nostro paese provocando un brusco distacco dalla tradizione.
Quando due giovani si sposano o semplicemente cominciano a coabitare non si dispongono più, come in passato, all'attesa di un figlio.
Coniugalità e genitorialità si sono infatti disaggregate. Lo scopo del matrimonio non è più la generazione, ma innanzitutto la realizzazione personale. Se si sta insieme è perché "l'unione fa la forza" e, così come ci si è uniti, ci si può anche dividere. Il matrimonio è inteso dalla maggior parte delle coppie come un atto reversibile. Se non ci si trova bene, se ci si ostacola a vicenda, meglio ammetterlo e ritornare nella situazione precedente. Vi è tuttavia in questa convinzione, acriticamente diffusa, un equivoco molto pericoloso. E' vero che separazione e divorzio sono possibilità disponibili per tutta la durata del vincolo matrimoniale. Rimane tuttavia un nocciolo duro che nessun atto giuridico potrà dissolvere: si può cessare di essere marito e moglie, ma non si potrà mai smettere di essere genitori. La nascita di un figlio fa sì che la coppia, per un aspetto non secondario, rimarrà tale per tutta la vita.
Qualsiasi cosa accada, quelle due persone continueranno ad essere il padre e la madre della loro creatura . E non sarà sempre facile.
Quando due giovani si apprestano a "mettere su famiglia" dovrebbero essere aiutati a riflettere su questo aspetto inalienabile del rapporto di coppia, a considerare che non tutto si può cancellare con un colpo di spugna burocratico: si è coniugi finché si può o si vuole, ma si è genitori per sempre. Purtroppo in proposito vi è un deficit pauroso di preparazione e di formazione per cui, nei momenti difficili, i due partner non sono in grado di analizzare e valutare la loro situazione. Tendono allora a trovare una risposta esterna, a rivolgersi a competenze professionali, senza mobilitare le loro risorse interiori.
Diventare padri e madri era, sino a qualche generazione fa, la conseguenza quasi automatica del matrimonio.
I credenti si affidavano in proposito alla volontà di Dio, i laici alla necessità della natura. In ogni caso l'atteggiamento prevalente era quello dell'obbedienza a un volere superiore e

impersonale. Inoltre la comunità e le famiglie di origine facevano pressione perché i coniugi diventassero al più presto genitori. Un'attesa diffusa sosteneva il desiderio e conferiva alla giovane coppia sicurezza e fiducia nel futuro. Inoltre, sia i mariti, sia le mogli, avevano esperienza diretta, dall'infanzia, di come si fa il padre e la madre. Crescevano infatti tra fratellini, sorelline e cuginetti e, quasi inavvertitamente, apprendevano i gesti e gli atteggiamenti più opportuni. Ora invece molti giovani diventano genitori senza mai aver visto direttamente un neonato o una neonata, senza aver mai osservato come si accudisce un bambino o una bambina. Apprendere questo "saper fare" dai manuali, equivale a diventare un campione di tennis per corrispondenza. Se diventa solo un dovere, manca la spontaneità, la scioltezza, il gioco, il piacere.
Nel rapporto che la nostra cultura intrattiene con i bambini prevalgono eccessivamente gli aspetti angosciosi. I *mass media* hanno dei buoni motivi per trasmettere immagini di bambini picchiati, abusati, violentati, abbandonati, venduti, uccisi, ma non dimentichiamo che la nostra mente è programmata per rimuovere i contenuti perturbanti, per mantenere fuori dalla coscienza i problemi che non può risolvere. Per cui i bambini rischiano di costituire una presenza fastidiosa da relegare in luoghi protetti, mentre l'infanzia viene a costituire lo spazio idealizzato della nostalgia e del rimpianto.
Negli ultimi vent'anni poi, la contraccezione diffusa prima, le tecnologie procreative poi, hanno reso il divenire genitori un campo di scelte.
Entro certi limiti si può programmare quando, con chi e come mettere al mondo un figlio; e, dove vi sono alternative, si apre immediatamente una dimensione morale.
Attualmente l'enfasi sulla scelta è tale che si rischia di rinviare "a data da destinarsi" il progetto "figlio", sempre sopravanzato da altre scadenze: la carriera, la casa, le vacanze, ecc. Finché l'orologio biologico suona l'allarme e si corre alla ricerca del "bambino dell'ultimo minuto", quello voluto dalla donna quarantenne o dell'uomo "più nonno che padre".
Gli studi ginecologici sono subissati da richieste di fecondità che si pongono quando i tempi fisiologici sono ormai scaduti.
Credo che se dovessimo dar retta ai ragionamenti razionali e coscienti, al calcolo delle convenienze, alla valutazione delle opportunità, avremmo ben pochi genitori.
Per fortuna i bambini vengono da lontano, da regioni sconosciute della mente e del cuore, là dove ancora abitano le forze vitali che ci spingono a vivere e a riprodurci, ma il termine "riproduzione" è idoneo ad indicare la generazione animale, non quella umana.
Noi non ci riproduciamo, noi "procreiamo": diamo alla luce un essere completamente nuovo, che non è e non sarà mai eguale a un altro. In questo senso ciascuno di noi è un "capolavoro" non un oggetto in serie, come la merce prodotta industrialmente, attraverso le catene automatiche di montaggio.
Nel caso migliore, il desiderio di un figlio si fa strada quando la coppia si sente realizzata, quando il *due* è diventato *uno*. Allora, nell'atto sessuale si insinua una prospettiva nuova, che collega il "qui" e "ora" alla sfilata delle generazioni: a coloro che ci hanno preceduto e a coloro che ci seguiranno nel tempo, che sopravviveranno alla nostra morte.
Una possibilità di perennità che ci aiuta a superare la caducità della nostra esistenza: con la nascita di un figlio qualche cosa di noi resterà vivo anche quando non ci saremo più.
Il figlio si configura pertanto come un frammento di "Io" lanciato nello spazio e nel tempo. In quanto genitori, vorremmo, come nota Freud, che gli fossero risparmiate tutte le limitazioni che abbiamo incontrato nella nostra esistenza, vorremmo che fosse assolutamente felice, che diventasse grande senza conoscere la malattia, la povertà, la

solitudine, l'abbandono: in questo senso ogni bambino è un piccolo Re.
Ma questo desiderio, che proviene dall'inconscio, assume poi corpo e figura, si fa progetto di vita, nella mente dei futuri genitori. Le donne, quando cominciano a prendere in considerazione la possibilità di diventare madri, dispongono per questo desiderio di un grembo psichico, approntato sin dall'infanzia. Per cui la nascita non conclude soltanto un attesa del corpo, ma anche un'aspettativa del pensiero. Questo vale soprattutto per le donne perché gli uomini, dal canto loro, non sono altrettanto pronti a riconoscersi come futuri padri, a configurare il figlio nella mente e nel cuore, ancor prima che nasca. Assumono pertanto, come proprie, le fantasie delle loro compagne, partecipando all'attesa, all'accertamento della fecondità, alla gestazione e al parto "con gli occhi di lei".
Un tempo gli uomini erano indotti alla paternità dalla società che pretendeva, attraverso la nascita di un figlio maschio, la continuità del casato e del nome. Si sentivano inoltre spronati a generare dalla convinzione (che essi stessi condividevano) che la fertilità avrebbe confermato con evidenza la loro virilità. Era diffuso infatti il preconcetto che sterile equivalesse a impotente.
Ora queste ingiunzioni esterne non ci sono più e gli uomini, da soli, stentano a riconoscere e gestire il desiderio di paternità.
Reagiscono pertanto, come si diceva, condividendo le fantasie della propria partner, mediando da lei le parole per esprimere i loro stati d'animo, ma non solo, partecipano anche attivamente a tutte le vicende della gestazione e della nascita: visite ginecologiche, ecografia, corsi di preparazione, assistenza al parto, prime cure neonatali e così via. Molti futuri padri durante l'attesa ingrassano, sono fragili e ansiosi, particolarmente soggetti a malattie e infortuni. In tal modo vivono quella che gli antropologi chiamano una "concova", vale a dire un covare insieme, una partecipazione organica strettissima che sembrava essere appannaggio delle popolazioni meno evolute.

L'ampliamento dell'area materna

Dal punto di vista psicologico, assistiamo a un ampliarsi dell'area materna a scapito di quella paterna, a un incremento dei valori femminili rispetto a quelli maschili. Vi è tuttavia una differenza che mentre le madri in attesa si immaginano per lo più un neonato o una neonata del tutto inerme e impotente, i padri sognano un bambino o una bambina già grandicelli, con le scarpe, con cui poter "fare qualche cosa".
Ecco qui una prima distinzione tra atteggiamento materno e paterno: la madre contiene, comprende, accetta, protegge, mantiene dentro. Il padre sollecita, fa crescere, accompagna fuori.
Guardate come la madre maneggia il neonato o la neonata stringendoli al seno, mentre il padre li alza e li abbassa, in verticale, li fa volare ..... fuori dal nido.
Ma è anche un padre che lava, cambia, nutre il bambino e la bambina, stabilendo con loro un contatto corporeo, di pelle, che non aveva precedenti nelle altre generazioni.
Questo fa sì che le componenti aggressive dell'affettività, più forti nel maschio che nella femmina, siano temperate da correnti di tenerezza. Nell'accudimento del bambino piccolo o della bambina piccola, funzione paterna e funzione materna tendono a sovrapporsi a favore di quest'ultima.
Poiché la famiglia è un sistema complesso, ma unitario, cambiando un fattore si modifica tutto l'insieme.

Il nuovo padre, che è anche un po' mamma, sarà meno drastico nel separare la coppia madre-figlio/a, più tollerante rispetto al loro reciproco attaccamento.
Molte volte il marito, piuttosto che riprendersi progressivamente la propria moglie, nel senso di sedurla, di "condurla sé", di farne ancora la propria donna oltre che la madre di suo figlio o di sua figlia, preferisce instaurare con lei una competizione alla pari: chi lava meglio il bambino o la bambina? Chi prepara meglio il biberon? Chi li pesa con più precisione? Cerca così di riappropriarsi di quel ruolo maschile, che trova altrimenti ben poca espressione.
Alla debolezza paterna fa poi riscontro, inesorabilmente, una maggior presenza del figlio o della figlia sulla scena familiare. Dove manca l'uno subentra subito l'altro. Uno dei problemi che vengono posti più frequentemente agli psicologi dai genitori è quello del "lettone". Il bambino o la bambina rifiutano di dormire nel loro lettino e si incuneano tra i genitori dividendoli. Questa intrusione nella coppia parentale non giova a nessuno. I due coniugi perdono intimità mentre il figlio o la figlia s'illudono di occupare una posizione che non può né deve essere la loro. In certi casi addirittura il padre viene relegato nella cameretta dei giochi per non disturbare il sonno del piccolo. Un altro problema è costituito dal telecomando delle televisione: il bambino o la bambina lo impugna come uno scettro e non lo cedono a nessuno, col risultato che molte volte gli adulti non possono neppure seguire il telegiornale perché "lui o lei non vogliono!". Questa confusione delle posizioni contiene elementi incestuosi che sfuggono completamente alla consapevolezza dei familiari, che ritengono piuttosto un merito la loro indulgenza.

Piccoli tiranni

I piccoli ci tiranneggiano perché sono pochi, preziosi, circondati da molti adulti. Accade che intorno a un solo bambino si affollino tre generazioni: i genitori, i nonni e talora i bisnonni. Col risultato di vezzeggiarlo eccessivamente, di accondiscendere a tutti i suoi capricci, di ingigantire le sue trovatine, di dargli una immagine megalomane di sé. Le prime frasi, spesso ingenue e divertenti, vengono ripetute a parenti e conoscenti sino a costituire un "mito di famiglia". Oltre al telecomando anche il telefono è spesso monopolizzato dal piccolo tiranno domestico che sottopone chi chiama a estenuanti interrogatori. La satira di Moretti nel film "Caro Diario" è, in proposito, più eloquente di mille discorsi.
Dobbiamo poi tener conto che, nella maggior parte dei casi, entrambi i genitori lavorano per cui le ore che trascorrono con il figlio o con la figlia sono pochissime e per lo più concentrare nella serata. Hanno atteso per tutto il giorno il momento di stare con lui/lei e non intendono certo sprecarlo con musi, sgridate, minacce e castighi. La famiglia "frettolosa" preferisce (e come darle torto) trascorrere con piacere il poco tempo a disposizione .
E' perciò estremamente tollerante, indulgente, ma anche un po' distratta e superficiale. E' il bambino o la bambina che decidono quando, come e che cosa mangiare. Si chiede loro (inoltrandosi così in una trattativa inutile e defatigante) se "vogliono andare a dormire", ben sapendo che diranno sempre di no, a costo di cadere dal sonno.
In tal modo li si lascia in balia di comportamenti che da soli non sanno limitare e che possono portarli a conseguenze indesiderate per loro e per gli altri. Dove il genitore non dà una norma, un "no", sarà la realtà a farlo per loro, in modo spesso molto più duro.

Nella maggior parte dei casi, quando la famiglia "affettiva" non ha svolto il suo compito, sarà la scuola a doverlo fare al suo posto. I rapporti scuola-famiglia rappresentano in questi anni uno snodo cruciale nell'educazione delle nuove generazioni e, come tali, meriterebbero particolari attenzioni.
Trovandosi di fronte a limiti, obblighi e divieti che non hanno mai conosciuto prima, il bambino e la bambina si dispongono sin dall'inizio in modo negativo verso gli insegnanti che, confrontati ai genitori, appaiono duri, intolleranti, inutilmente cattivi.
Ma una realtà ancor più inesorabile è costituita dai coetanei, che non sono certo indulgenti tra di loro. L'egocentrismo infantile li induce a non tener conto dei bisogni e dei desideri dell'altro, ad affermare soltanto la propria volontà, con frustrazioni reciproche spesso salutari. Come conseguenza del contrasto tra la sfera privata e quella esterna, ricompare una tipologia che sembrava ormai scomparsa: il bambino e la bambina timidi.
Un bambino e una bambina che sembrano apparentemente insicuri, ma che hanno invece un'opinione così alta di sé che preferiscono non metterla neppure in gioco trincerandosi dietro la ritrosia, il mutismo, la chiusura in sé stessi, l'isolamento.
I bambini hanno bisogno di poche regole chiare e precise, di regole che non si contrattano, ma si eseguono.
Vige invece, in molte famiglie, un estenuante "sindacalismo", una trattativa senza fine, che lascia tutti spossati e scontenti.
Un tempo era il padre che si assumeva l'ingrato compito del "no", del divieto, della regola da non trasgredire, anche a costo di farsi odiare, almeno il quel momento, dai figli, ma ora nessuno dei due genitori vuole essere meno popolare dell'altro e fanno perciò a gara nel conquistarsi i favori del figlio o della figlia, anche a costo di lasciar fare loro tutto quello che vogliono.
Ma il bambino e la bambina non sono attrezzati ad autoregolarsi: la norma autonoma, l'autodirezione, sono conquiste della maturità. Durante l'infanzia devono trovare negli adulti una coscienza morale ausiliaria. Altrimenti rischiano di essere travolti dai sensi di colpa che suscitano in loro i cattivi comportamenti. Poiché nella mente infantile tutto è eccessivo, anche il rimorso può eccedere. Vi è stato il caso, ad esempio, di una bambina di nove anni, amatissima dai genitori, che quando sentiva di aver trasgredito, picchiava ripetutamente la fronte contro il muro fino a farsela sanguinare. Nessuno le aveva dato una norma interna, un sistema di valori, di premi e punizioni ai quali attenersi, perciò si affidava alla crudeltà della morale infantile, al suo procedere "dente per dente".
Se da un lato i genitori tendono a non dare regole, a lasciar fare al bambino e alla bambina tutto ciò che vogliono, dall'altro li circondano di tutele esterne sempre più soffocanti. Per evitare le conseguenze del loro lassismo, finiscono col richiedere che li si controlli a vista, che si eviti loro ogni rischio. In questi anni i bambini sono letteralmente sequestrati: non escono di casa e non solo nei centri urbani. Persino nei piccoli paesi li si accompagna a scuola in macchina sino a 14 anni. "Poco ci manca - dicono gli insegnanti - che vengano condotti per mano sino al banco".
Per quanto riguarda il cosiddetto "tempo libero", la maggior parte lo si trascorre davanti alla televisione. Di media circa tre ore al giorno.
Non è tuttavia il caso di demonizzare questo strumento di comunicazione. Gli si deve la diffusione di una lingua nazionale, di competenze diffuse. Dalla televisione i bambini apprendono parole, immagini, esperienze, emozioni, ben superiori a quelle che hanno potuto vivere direttamente. Il rischio è quello di accumulare un sapere astratto, poco

elaborato e controllato, di memorizzare nozioni frammentate e confuse. Non a caso i bambini sono spontaneamente dei grandi classificatori: amano suddividere, ad esempio, il mondo naturale per specie, famiglie, categorie, ambienti, modi di vita. La raccolta di figurine, monete, francobolli, tessere telefoniche, li aiuta ad organizzare schedari mentali. Più che dar loro una massa di contenuti, come tende a fare una scuola ancora troppo nozionistica, dobbiamo aiutarli a passare dalla confusività alla complessità, fornire principi d'ordine, chiedere ogni volta dove, come, quando, perché. Vi è altrimenti il rischio di un chiacchiericcio fine a sé stesso, senza reali contenuti di sapere o ricerca di verità e di comunicazione.
Vi è un divario tra conoscenze enciclopediche da una parte e scarsità di esperienze in prima persona dall'altra che prefigura un bambino con la testa di Einstein e il corpo di un pulcino.
Passando dalla casa alla scuola i bambini non si trovano mai soli o in compagnia dei loro amici, senza la presenza di sorveglianti adulti. Paura del traffico, dell'inquinamento, dei pedofili, paura della paura li trattengono accanto a noi.
Hanno tutto salvo tempo e spazio per loro, salvo libertà, spontaneità, possibilità di tentare e di sbagliare, comunque di rischiare. Il loro tempo è comunque troppo pieno di impegni decisi dagli altri, sulla loro testa, senza preoccuparsi di chiedere e verificare il loro consenso. Spesso cercano di mettersi alla prova con piccoli gesti trasgressivi: bugie, piccoli furti, danneggiamento di oggetti e così via.
Il loro più grande desiderio (da quanto risulta da una recente inchiesta) è quello di stare tra di loro, anche se non sanno bene cosa fare una volta che sono soli. Soprattutto tra bambini e bambine vi è molto imbarazzo. Già alla scuola elementare tendono a stare in coppia, a parlare di "fidanzato" e "fidanzata" invece che di compagno/a o amico/a. Probabilmente la televisione impone il modello del rapporto amoroso come l'unico possibile, a scapito di altre modalità di relazione. Vi è una invadenza del mondo adulto in quello infantile che rischia di rendere i bambini grandi prima del tempo, grandi ma non maturi se i loro comportamenti non sono spontanei, ma mimetici. D'altra parte cercano dei modelli di riferimento perché la famiglia è spesso un contenitore affettuoso, ma moralmente vuoto.
Non si insiste mai abbastanza sulla constatazione che la principale domanda che il bambino e la bambina si pongono riguarda la loro identità e quella della loro famiglia. "Chi sono io?", "Chi siamo noi?" si chiedono. Un tempo le famiglie vivevano in un contesto omogeneo, dove tutti si assomigliavano, ma ora il mondo si è fatto vario e complesso. I bambini si trovano, sin da piccoli, di fronte a una molteplicità di valori e di stili di vita che li sconcerta. La loro prima reazione è di fare confronti, soprattutto con chi, a loro parere, ha di più o di meglio. Per cui domandano ai genitori: "Ma perché noi non facciamo la settimana bianca?", oppure "Perché mamma lavori mentre altre stanno a casa?". Sono domande da prendere molto sul serio e alle quali dare risposte vere. Domande che aiutano gli adulti a definire la loro vita, a chiedersi veramente a che cosa credono. E' inutile dare ai bambini risposte belle, ma false, dire, ad esempio, che non si dà importanza ai soldi quando tutta la vita è impostata sull'apparire piuttosto che sull'essere; oppure annunciare pomposamente che non si è razzisti per poi maltrattare il malcapitato lavavetri che si avvicina alla nostra macchina. I bambini ci giudicano per ciò che siamo non per ciò che vorremmo essere. Da noi esigono soprattutto coerenza. Se il genitore sbaglia è bene che lo ammetta semplicemente e, magari, chieda scusa. In tal modo il figlio o la figlia apprendono che si possono commettere degli errori, capita a

tutti. L'importante è riconoscere i propri torti e cercare di correggerli. I valori morali, sociali, culturali, religiosi che orientano l'agire vanno enunciati chiaramente. Spesso restano sottintesi come se fossero ovvii ma, giustamente, i ragazzi mettono in crisi le certezze preesistenti prima di farle proprie.
Un tempo si riteneva che gli anni della scuola elementare fossero privi di problemi. Freud li aveva denominati "periodo di latenza", per sottolineare la bonaccia che li caratterizzava, dopo le passioni della prima infanzia e i turbamenti dell'adolescenza. Ma questa valutazione è entrata in crisi. Si assiste infatti a un'anticipazione, non solo della pubertà fisiologica, ma anche dell'adolescenza psichica.

Una definizione precoce dell'identità sessuale e sociale

I bambini cercano infatti di definire precocemente la loro identità sessuale e sociale. E' questo il momento, dopo le risposte un po' vaghe degli anni precedenti, di offrire loro precise informazioni sulla sessualità e il rapporto tra i sessi.
Non possiamo però pretendere che comprendano appieno questa dimensione essenziale dell'esistenza perché, come sostiene Lou Andreas Salomé, si può capire appieno soltanto ciò che si è in grado di vivere. Finché il corpo non sarà pronto per la procreazione, il rapporto sessuale risulterà un gioco, un esercizio ginnico, un affare imbarazzante da esorcizzare col riso. Soltanto dopo la pubertà tale rapporto diviene un'esperienza grande, coinvolgente, sacra nella misura in cui prolunga la vita individuale nella perennità delle generazioni. Questo processo, che conduce alla generatività, passa attraverso una necessaria riattivazione dei conflitti edipici per cui sembra a tratti riemergere, sotto le parvenze quasi adulte dell'adolescente, il bambino di un tempo. E' questa l'età dell'incertezza dove ogni passo avanti sembra ridimensionato da mezzo passo indietro.
Con la pubertà, quando ritornano i desideri infantili e se ne pongono con urgenza di nuovi, i ragazzi sentono più che mai bisogno di padre. Di un padre vicino, ma non coetaneo, di un padre autorevole senza essere autoritario.
Ma gli uomini non sono abituati a cambiare ruolo: un tempo erano troppo rigidi, ora sono troppo permissivi, un duplicato della mamma più che un completamento della sua funzione.
E' compito del padre autorizzare il figlio o la figlia ad allontanarsi progressivamente da casa, spronarli ad osare, rischiare, anche contrapponendosi alla madre che rappresenta piuttosto istanze regressive, come la sicurezza, la comprensione, la dipendenza. L'infanzia rappresenta un'età così felice che è sempre più difficile concluderla, prendere congedo dal bambino e dalla bambina di un tempo. Per entrare nel mondo degli uomini i maschi hanno bisogno di modelli concreti, dai quali apprendere competenze, lessici, stili di vita, modelli di comportamento. Man mano il padre diverrà per il ragazzo una figura meno centrale, ne subentreranno altre, un insegnante, un sacerdote, un allenatore, ma questo non diminuisce certo la responsabilità e l'impegno paterno. Il genitore ha il dovere di restare disponibile, di far sentire che, qualunque cosa accada, lui c'è. Lo stesso accade per l'adolescente femmina nei confronti della madre, alla quale la unisce un rapporto difficile da moderare per cui si verifica, in questi anni, un "corpo a corpo" durante il quale si alternano vicinanza e lontananza, spesso eccessive. L'ideale non è però l'elusione di qualsiasi conflitto, l'armonia precostituita, quanto l'accettazione di un processo di individuazione che richiede il distacco e la ridefinizione di sé. E non è possibile

allontanarsi da un oggetto d'amore senza mobilitare aggressività, senza ridimensionarlo e persino celebrarne il lutto. Certo non è agevole mettere in crisi equilibri convalidati per cercarne altri, non ancora delineati.
Ma senza rischio non si cresce. L'adolescenza è un'età vulnerabile, ma non per questo dobbiamo impedire che il giovane o la giovane si mettano alla prova, che tentino, per prove ed errori, di comprendere chi sono e cosa vogliono. L'inerzia è la situazione peggiore. Lasciamo che cerchino una loro strada, che non necessariamente sarà quella che avremmo voluto per loro. Un ragazzo e una ragazza sono cresciuti quando si autorizzano a fare cose che i loro genitori non apprezzano, ma anche un genitore è degno di questo nome quando ammette, entro certi limiti, che il figlio o la figlia sono diventati un'altra persona che va rispettata.
La pretesa di conoscere tutti i pensieri e di controllare tutte le azioni dei figli finisce per essere intrusiva e inibente.
Spesso i genitori sono sospettosi verso gli amici del cuore dei loro ragazzi, temono che ne restino condizionati e quasi plagiati, ma questi rapporti sono importanti per crescere, per costruire la propria identità nella somiglianza e nella differenza.
La famiglia non può sostituirsi ai figli per evitar loro ogni rischio, ogni sofferenza; deve tollerare una certa varietà di comportamenti, di contrasti, di contraddizioni, tra i quali i giovani faranno le loro scelte. Di solito l'adolescente cerca un/una coetaneo/a da ammirare e imitare e un/una coetaneo/a da amare e conquistare, ma anche un gruppo di pari che lo/la contenga e lo/la confermi. Ma, appena finito la sua funzione di intermediazione tra la famiglia e la società, dal bozzolo del gruppo esce la coppia. La scelta del/della partner e la gestione del rapporto amoroso per certi versi ripete, per altri innova i primi legami con i genitori.
E' importante che non solo la madre, ma anche il padre abbiano già confermato l'identità sessuale dei figli. Per la figlia il padre è "il primo uomo": il suo apprezzamento la conferma, il suo disprezzo la distrugge. Si sente donna solo se lui la ammira, se le trasmette il senso della sua dignità e del suo valore.
Invece molte volte il padre si lascia andare a valutazioni negative senza rendersi conto degli effetti devastanti che possono avere sulla fragile autostima di una figlia adolescente.
Anche richiamare i ragazzi ad una prematura coerenza può bloccare la loro ricerca di sé: fissarli nella posizione passiva del bravo bambino o della brava bambina ubbidiente rischia di farne delle personalità povere e dipendenti, incapaci di atteggiamenti critici e di comportamenti creativi.
L'adolescente è infatti fisiologicamente incoerente perché, come si è già osservato, deve abbandonare l'infanzia, spesso idealizzata nel ricordo, per affrontare l'incertezza dell'età adulta. Si trattiene quindi a metà strada, spaventato dalle trasformazioni del suo corpo e dalla vivacità dei suoi impulsi sessuali.
Spesso i genitori entrano in ansia e, in tal modo, rendono insicuro il ragazzo che si specchia nel loro sguardo. Il conflitto nasce intorno a quanta libertà concedergli. "Tutta quella che merita" è la risposta.
Accade invece che i genitori accordino ai figli le chiavi di casa, il permesso di uscire alla sera, una paghetta da spendere come meglio credono, soltanto dopo defatiganti guerriglie domestiche. Meglio riconoscere prima certi diritti, ma condizionandoli a precisi doveri. La crescita non va contrastata, ma incentivata. Lasciare la famiglia non è facile, ma è necessario per crescere. Non si tratta solo di uscire di casa fisicamente, ma soprattutto di rendersi indipendenti psicologicamente.

Il compito più difficile per i genitori è divenuto proprio questo: lavorare per una buona separazione. Se il legame è mantenuto in modo ricattatorio, il ragazzo e la ragazza saranno costretti a spezzarlo per crescere, ad attivare atteggiamenti aggressivi e provocatori per farlo accadere, se invece l'autonomia è considerata un valore, si stabilirà una nuova alleanza tra genitori e figli.
Spesso gesti clamorosi come il fuggire di casa, piccoli furti, bugie sistematiche, sono tentativi sbagliati di rendersi autonomi, impulsi all'autonomia, sforzi per convincere i genitori che non si è più il bravo bambino o la brava bambina di un tempo.
Cerchiamo che le nostre case non si trasformino da un nido caldo a una prigione soffocante. Se rimangono le stesse dall'infanzia alla giovinezza, i figli le sentiranno come minacciose per la loro crescita e quello che i ragazzi vogliono più di ogni altra cosa è appunto diventare grandi.
Un modo per evolvere è che l'ambiente precedente ci vada stretto, non ci basti più, ma questa è una modalità negativa alla quale si dovrebbe accompagnare anche un versante positivo: le attrattive del mondo adulto.

Bambini e società

Invece, per queste ultime generazioni, vi sono ben poche promesse e ancor meno incentivi. Molti ragazzi dicono sconsolati: "la società non ci chiede niente".
Rimproveriamo i giovani perché rimangono in casa sempre più a lungo, perché non hanno iniziative, sono passivi e dipendenti, ma in realtà non facciamo nulla per cambiare le cose.
I genitori non sono soltanto tali. Oltre che della famiglia fanno parte della società e molti problemi oltrepassano le mura domestiche. Se li chiudiamo nel privato rischiamo soltanto di farli implodere. Portiamoli fuori! Cerchiamo di ampliare la responsabilità genitoriale all'intera società.
I mass media tendono a ridurre ogni malessere e conflitto alla dimensione intimistica, ai rapporti interpersonali, per cui sembra che basti parlare, non importa dove, come e con chi (preferibilmente sotto i riflettori) perché tutto si risolva. La chiacchiera dei cosiddetti "esperti" è spesso fuorviante perché non fornisce veramente gli strumenti per comprendere e giudicare. Perciò ben vengano tutte le iniziative che esportano i problemi familiari fuori dallo spazio domestico purché offrano un percorso serio, fatto di condivisione emotiva, ma anche di competenze acquisite, di capacità di pensare insieme criticamente e creativamente. Il lavoro formativo è importante se è anche informativo, se aiuta i genitori ad utilizzare gli strumenti della cultura contemporanea, a formulare i problemi non in modo semplicistico, perché semplici non lo sono affatto, ma utilizzando la riflessione delle scienze umane: la filosofia, l'etica, la storia, la sociologia, nonché una buona psicologia. Spesso, quando crediamo di essere spontanei, di parlare di noi in presa diretta, utilizziamo in realtà i moduli della cattiva divulgazione, quelli che abbiamo assorbito senza neppure rendercene conto. E' perciò necessario adottare preliminarmente un atteggiamento critico, scrostare la nostra mente dalle figure e dalle parole che si impongono come ovvie ed evidenti, ma che sono soltanto banali. Hannah Arendt, una delle maggiori filosofe moderne, di fronte all'indifferenza che aveva circondato, in alcune delle più evolute nazioni europee, lo sterminio degli ebrei, parlava appunto di "banalità del male".

Il negativo dilaga sul vuoto del positivo, sul nulla di valori, sulla cancellazione della speranza, sull'obsolescenza dell'utopia e del futuro.
Molte azioni assurde che adolescenti, ragazzi e ragazze compiono in questi anni si spiegano come impulsi a conquistare una meta che non c'è, a battersi per una guerra mai dichiarata, a lottare per un risultato che non si riesce neppure a intravedere per cui le energie aggressive, mobilitate dall'evoluzione verso l'autonomia e l'indipendenza, ricadono su sé stesse in forma etero e autodistruttiva.
Gli ultimi dati di cronaca ci informano di bambini di 10-12 anni che, per giocare, si nascondevano in un contenitore di cartone posto al centro di una strada di traffico. La posta in gioco era la capacità di sopportare un'incognita non da poco: sarebbero riuscite o no a schivarli le macchine che passano per quella via? Tutti conosciamo altre analoghe imprese: le corse nelle notte con le automobili a fari spenti, le autostrade percorse in senso contrario, i sassi gettati dai cavalcavia autostradali. Che cosa accade? La ricaduta dell'aggressività priva di senso su chi la compie. Le eventuali vittime sono, in questo caso, variabili insignificanti, pure pedine su di uno schermo da videogioco in cui il giocatore è solo con i propri fantasmi. Il medesimo discorso vale per le droghe pesanti: assunte inizialmente per sfida, per provare a sé stessi che non si cadrà certo nella dipendenza.
Questi indubbiamente sono casi estremi, ma ci aiutano ad affrontare l'emergenza giovani senza semplificare, senza attribuire tutte le colpe ai genitori. Molti problemi, che ci sembrano personali, sono invece epocali: la disoccupazione, la carenza di alloggi, la mancanza di iniziative, la difficoltà di affrontare la relazione tra coetanei di sesso diverso, il rapporto conflittuale con il proprio corpo (anoressia e bulimia) costituiscono motivi di crisi in tutto il mondo occidentale. Ma, contemporaneamente, emergono elementi nuovi come il volontariato, l'amore per la cultura (soprattutto la musica), la responsabilità nei confronti dell'ecosistema, la capacità di vivere insieme a persone provenienti da paesi lontanissimi, il pacifismo, la tolleranza politica, il distacco dal successo materiale, il ridimensionamento dei simboli della ricchezza e del potere, l'amore del sapere non necessariamente strumentalizzato alla professionalità, la capacità di ironizzare sugli altri, ma anche su sé stessi. Se osserviamo la situazione dall'alto, vi cogliamo vettori positivi e negativi, stagnazioni e fermenti, paure, ma anche speranze, per cui la partita non è certo decisa una volta per tutte. L'orizzonte di senso ci appare ora annebbiato e lo è, ma proprio perché le città ideali che lo occupavano sono ormai cadute e le passioni corrispondenti, rosse o nere che fossero, sono tramontate, è giunto il momento per rifondare una nuova etica. Le ideologie sono obsolete, ma gli ideali che le hanno ispirate permangono e ci chiedono di confrontarci con la loro permanenza di valore e di senso. Ogni periodo storico conosce una sfida determinante: quella morale è la nostra.

3. Fecondazione assistita e responsabilità genitoriale

Ci sembra opportuno prendere in considerazione anche le nuove forme di fecondità assistita che si vanno sviluppando nella vita di oggi: esse possono infatti avere rilevanti riflessi sulla relazione genitori/figli nati con le nuove tecniche di fecondazione assistita. Il tema della fecondazione assistita ha suscitato interesse, ed un acceso dibattito, in ordine sia agli aspetti tecnici ed etici del processo sia alle conseguenze che queste tecniche possono avere sulle relazioni familiari e sul processo di costruzione dell'identità.

Procreazione assistita, supporto psicologico ed interesse dei nascituri

Nel momento in cui ci si pone come obiettivo di intervenire sulla "procreazione responsabile", bisognerà correlare strettamente tra di loro gli aspetti psicologici, etici, sanitari, giuridici, religiosi e sociali strettamente inerenti alle pratiche della procreazione medicalmente assistita. Le problematiche relative alla "procreazione responsabile" sono diventate più evidenti da quando, con la diminuzione della natalità, la posticipazione del matrimonio, la posticipazione della prima gravidanza, le coppie e i singoli individui (soprattutto le donne) si rendono conto di avere o meno problemi di "fertilità" in età in genere avanzate. Contribuiscono all'aumento dell'infertilità fenomeni più ampi legati alla qualità della vita, quali l'inquinamento, l'urbanizzazione e le varie forme di stress psicofisico.
Le tecniche di procreazione assistita rappresentano attualmente il mezzo più efficace e a volte più rapido per allontanare la coppia dalla condizione di infertilità. Una condizione sempre più importante anche per l'impatto medico sociale che comporta; infatti secondo proiezioni statistiche accreditate, ogni anno si prevedono da 50.000 a 70.000 coppie sterili (15% delle coppie in età fertile); di queste coppie il 42% pari a 21/29.000 richiede una prestazione specialistica.
Tali tecniche, sebbene non rappresentino in realtà una vera e propria "cura" che permetta di uscire dal problema in via definitiva, consentono alla coppia di raggiungere dei risultati.
Se, infatti, fino a non molti anni fa, l'unica soluzione ad una condizione di sterilità insuperabile era il ricorso all'adozione, ora poter essere genitore dal punto di vista biologico oltre che da quello sociale, è più facilmente realizzabile.
In questo caso la coppia non si trova a dover affrontare le dinamiche psicologiche di un'adozione, pratica che, oltre ad essere difficile e complessa dal punto di vista burocratico e legale, rappresenta per l'individuo impedito a procreare l'accettazione di uno stato di irrimediabilità in cui la sua volontà e i suoi desideri più arcaici non potranno trovare appagamento.
Vi è infatti un desiderio corporeo di maternità e di paternità che si appaga soltanto attraverso la procreazione, la cura e l'educazione di un figlio o di una figlia propri.
L'adozione, quindi, risponde solo in parte a queste condizioni e richiede che la coppia

abbia preventivamente elaborato il lutto della sterilità, accettando i limiti che essa comporta. Nell'inconscio, inoltre, rimangono vive fantasie di inseminazione da parte maschile e di gravidanza da parte femminile, che l'adozione non può realizzare.
La fecondazione assistita permette risposte più vicine al desiderio inconscio.
C'è da dire, però, che se da un lato la diffusione delle tecniche di procreazione assistita tende a smitizzare la sterilità, abbattendo limiti fino a poco tempo fa ritenuti invalicabili, dall'altro richiede alla coppia che si sottopone ai trattamenti e, soprattutto alla donna, un enorme sforzo e un grande impegno.
E' accertato infatti che nella maggioranza delle coppie che vivono il problema dell'infertilità e che tentano di superarlo con il ricorso alla fecondazione assistita si riscontrano, oltre ai problemi biologici, aree specifiche di difficoltà emozionale che vengono alla luce in certi casi con forme psicogene di fallimento delle inseminazioni artificiali.
Accanto alle percentuali di successo che si registrano, c'è da ricordare la desolazione delle numerose coppie il cui tentativo di concepire ancora una volta non è stato coronato da successo dopo che, sorrette dalla speranza e dalla fiducia, avevano consentito a sottoporsi alle innumerevoli pratiche necessarie. Ma c'è, soprattutto, il lutto per quel bambino tanto atteso che avrebbe portato un senso nuovo alla loro vita e che li avrebbe compensati delle loro fatiche.
E' evidente, quindi, quanto sia auspicabile che ognuna di queste coppie non fertili possa accedere ai programmi di procreazione assistita adeguatamente supportati da un punto di vista psicologico. E' necessario che per tutto il protocollo terapeutico possano ricevere informazioni su ciò che li attende, ma soprattutto possano essere aiutati a rielaborare l'eventuale fallimento.
Non si tratta solo di applicare in modo corretto il consenso informato, ma anche di valutare l'idoneità dei due membri della coppia ad esprimere tale consenso con la consapevolezza necessaria, che nell'immediato riguarda i possibili effetti collaterali sanitari e psicologici della applicazione delle tecniche stesse e nel futuro l'impegno dell'uno e dell'altro nello svolgere il ruolo genitoriale. Il consenso informato va visto come un vero e proprio intervento psicologico in cui lo specialista può valutare, attraverso colloqui congiunti con la coppia e con singoli, se c'è una consapevole motivazione alla genitorialità e una adeguata conoscenza degli impegni sociali, etici, giuridici e psicologici relativi al ruolo genitoriale.
I continui e sempre più eclatanti progressi nel dominio della riproduzione umana hanno suscitato e suscitano sensazioni di profonda inquietudine rimettendo in gioco la nostra stessa visione della vita e i valori che la guidano. Questo non riguarda solo gli adulti, in quanto il desiderio di riproduzione di un uomo e di una donna è un valore che va rispettato, ma lo è anche la difesa degli interessi di chi sarà chiamato a nascere. Dobbiamo cominciare a porci i problemi con gli occhi del minore, ovvero dobbiamo cercare di capire che ci sono interessi del minore da tutelare soprattutto quando si parla della fecondazione eterologa.
Le dimensioni etiche, psicologiche e giuridiche della fecondazione assistita sono ancor più significative quando si aggiungono fattori quali:

- l'utero in affitto (problema che tende a riguardare anche donne giovani e che è diventato ulteriormente presente con eventuali tentativi di "clonazione" che permetterà la genitorialità di uomini soli)
- la compravendita di ovociti femminili

- l'inseminazione *post mortem*

I problemi della procreazione assistita omologa

Sebbene le tecniche di procreazione assistita di tipo omologo che potremmo definire "più semplici" o minori, potrebbero essere equiparate ad una comune terapia medica, l'inevitabile divisione che viene a crearsi tra dimensione unitativa e dimensione procreativa, gli fa acquisire una specifica valenza bioetica.
E' indubbio che nei casi più semplici esse possiedono un carattere terapeutico in senso ampio, soprattutto quando l'opera del medico si limita a favorire l'incontro tra i gameti della coppia, aggirando l'ostacolo che non permette loro di raggiungere il concepimento per via naturale e permettendo all'organismo materno di eseguire normalmente il compito della gravidanza.
Una situazione del genere non sembrerebbe differire in maniera significativa da altri interventi medici che, mediante il superamento di un ostacolo, consentono il normale svolgimento di una determinata funzione.
Eppure le tecniche utilizzate non ci consentono di poter equiparare del tutto anche le pratiche più semplici di procreazione assistita ad una comune terapia medica in quanto, non solo non hanno alcun carattere propriamente curativo, non ridonando, ai corpi la loro fecondità, ma soprattutto operano attraverso una manipolazione genetica dei soggetti chiamati alla procreazione.
Nel caso specifico della procreazione assistita omologa le problematiche di carattere bioetico più evidenti e che hanno di conseguenza una rilevanza di carattere psicologico oltre che giuridico sono:
1. la scissione tra dimensione corporea e dimensione procreativa
2. le modalità del prelievo del seme
3. lo status dell'embrione
4. la perdita di embrioni umani e la sperimentazione su di essi
5. la richiesta di inseminazione artificiale *post-mortem*.

Il primo problema che viene a crearsi nei concepimenti tecnologici è un'alterazione significativa nel rapporto di coppia e in particolare in quello coniugale.
In quel particolare sistema relazionale che comunemente definiamo coppia, è indubbio che, anche da un punto di vista antropologico, l'incontro fisico dell'uomo e della donna non possiede un mero carattere istintuale, ma mette in gioco specifici valori personali, cioè affettivi, psicologici, sociali e giuridici.
Quando nella vita della coppia si inserisce la dimensione tecnologica, l'essenza stessa della dimensione duale sembra essere alterata.

La questione della maternità "surrogata"

Ulteriori problemi di natura bioetica sono sorti con lo sviluppo e l'incrementarsi delle tecniche di procreazione assistita (nella forma omologa ed eterologa), meglio note come "maternità surrogata".

Essa consiste nel delegare ad un'altra donna il compito di portare avanti la gravidanza e di partorire il figlio concepito con i gameti di una coppia con problemi di infertilità.
I numerosi problemi psicologici e giuridici che sorgono da questa pratica e su cui ci si interroga, sono quelli relativi ai possibili danni che tali tecniche potrebbero causare all'identità del nascituro, in quanto vi è la "separazione" fra la madre "surrogante" ovvero la donna che sopporta per intero il processo della gestazione prima e del parto poi, e la madre "surrogata" ovvero la donna alla quale dovrebbe successivamente essere attribuita la maternità sociale.
Se prendiamo, inoltre, in considerazione il fatto che nella maggioranza dei casi le due donne coinvolte nella relazione, possono essere legate da un rapporto di parentela, ad esempio nei casi in cui la figlia si fa carico della gravidanza in luogo della madre e viceversa, si spiegano le problematiche che nascono da tali pratiche.
In particolare, in tutti casi di maternità surrogata tra membri della stessa famiglia, si verificherebbe uno sconvolgimento di ruoli, che proprio per la loro natura e il compito cui assolvono, assumono una "naturale" gerarchia intergenerazionale. Immaginiamo che nel caso in cui la maternità surrogata coinvolga madre e figlia, la sorella e la nonna sarebbero contestualmente anche "madri" del futuro figlio.
Se analizziamo il tutto in termini di "confini generazionali", presenti all'interno di ogni sistema familiare, utili e necessari a delineare il contesto interpersonale in cui si sviluppa il senso d'identità di ciascun individuo, osserviamo che in queste particolari situazioni essi non sono affatto delineati, ma appaiono addirittura stravolti.
Proprio per questi motivi suscitano perplessità le ipotesi di poter considerare lecita la procreazione surrogata, soprattutto nei casi in cui essa si basi su un accordo di natura economica fra la madre "surrogata" e la madre "surrogante".
Ricordiamo a tale proposito che il Comitato Nazionale di Bioetica ha delegittimato ogni forma di commercializzazione del corpo umano ritenendo prioritari il bene e la garanzia dei diritti del nascituro: valutando la situazione psicologica che si troverebbero a vivere il bambino, le due donne coinvolte, nonché il profondo legame affettivo che si instaura tra il feto e la gestante, ha espresso a riguardo opinione sfavorevole alla maternità surrogata.
Gli studi psicologici sottolineano come elementi significativi della "maternità surrogata", l'importanza data dalle ricerche finora effettuate sulla fase intrauterina nello sviluppo dei rapporti di attaccamento madre/bambino, alla grave scissione che si crea nell'atto generativo e alla profonda frammentazione della figura materna che si ha nei casi di "maternità surrogata".
Tale pratica, oltre ad essere problematica sul piano psicologico ed etico, comporta una serie di problemi di natura giuridica. Tenuto conto dei principi generali che governano il diritto di famiglia e quello della filiazione in generale, secondo i quali la maternità è stabilita dal parto, nei casi di maternità surrogata si rischia di non riuscire a tutelare i bambini nei rapporti con i loro genitori e la società.

I problemi della procreazione assistita eterologa

Per quanto rilevante e problematica possa essere, sul piano psicologico e sociale, la decisione di una coppia di avere un figlio tramite una fecondazione assistita omologa, molto più rilevante sembra essere la scelta di ricorrere ad una fecondazione eterologa.
Il ricorso a questo tipo di procreazione solleva, oltre i problemi già evidenziati per la

forma omologa, altri interrogativi di natura etica e giuridica in relazione all'inserimento di un terzo, il "donatore", nella vita di coppia e nella futura vita familiare e del futuro del figlio.
Più in particolare potremmo dire che i problemi di natura etico-giuridici che si delineano con la procreazione assistita eterologa sono i seguenti:

1. rottura dell'unità famiglia-coppia in relazione al terzo estraneo implicato nella procreazione;
2. problemi legati alla donazione dei gameti: uso di una singola donazione per più inseminazioni o fecondazioni in vitro;
3. anonimato e/o rivendicazione di paternità da parte del donatore (l'uomo vive come un lutto la dispersione dei suoi spermatozoi);
4. possibile azione di disconoscimento da parte del coniuge che in un primo momento aveva approvato la donazione;
5. richiesta dell'inseminazione artificiale eterologa da parte di donna sola o coppia omosessuale.

Ulteriori elementi da evidenziare a livello psicologico sono relativi al fatto che nella procreazione medicalmente assistita non c'è in genere nessuna forma di mediazione da parte delle reti relazionali primarie (famiglia) né secondarie (amici).
La riproduzione assistita, soprattutto se eterologa, avviene secondo una modalità chiusa e privatizzata in cui il ruolo centrale viene attribuito al medico che funge da mediatore nella relazione di coppia.
La causa scatenante una scelta tanto impegnativa per la donna (almeno al momento attuale le tecniche sono altamente invasive del corpo femminile) pare essere, nella maggior parte dei casi, la sterilità del marito che l'inseminazione eterologa serve a mascherare al gruppo sociale o familiare di appartenenza, anche perché spesso confusa, sovrapposta fino ad essere erroneamente identificata con l'impotenza. La maggior parte degli uomini confessa sensi di colpa per la propria sterilità ed entrambi i coniugi riferiscono spesso di una caduta della tensione sessuale. La procreazione assistita costituisce una parvenza di fecondità, di potenza sessuale per il marito e di "risarcimento" di una gravidanza negata per la moglie.
La preferenza rispetto all'adozione è evidente in relazione alla possibilità di preservare nel figlio almeno metà del patrimonio genetico, ciò con buona pace di chi voglia ritenere "più" famiglia quella adottiva.
Le difficoltà psicologiche paiono comparire sia nell'uomo che nella donna e soprattutto nella coppia ove non sia chiaro il *consenso* prestato dall'uomo.

Consenso e responsabilità genitoriale

In relazione al principio della responsabilità sembrerebbe che il consenso prestato dovrebbe essere inteso come assunzione di responsabilità per obbligare il padre a provvedere all'educazione e al mantenimento del figlio e della figlia, nati grazie alla sua disponibilità ad accoglierli. E' un "consenso" che va definito come scelta consapevole ad accendere una nuova vita assumendosi i relativi doveri e quindi andrebbe verificato dal punto di vista giuridico, mentre dal punto di vista psicologico si dovrebbe provvedere a far si che nel sottoscrivere il suo consenso il futuro padre possa usufruire di un intervento psicologico effettuato da uno specialista esperto, per valutare cosa significa

psicologicamente tale consenso, quali motivazioni lo sottendono e quali rappresentazioni di ruolo "paterno" comporti. In seguito alla risposta a tali quesiti si potrebbe infatti tentare una previsione sulla possibile relazione che si strutturerà tra padre e figlio, e dunque sulla opportunità di prevedere o meno il rischio di un'azione di disconoscimento di un figlio o una figlia nati dalla procreazione assistita eterologa.
Non si può certamente mettere in dubbio, in queste più che in altre situazioni, la grande volontà dei genitori ad avere figli. E' una nascita voluta a lungo e per la quale la coppia si è sottoposta a dure prove. Però, non necessariamente vi è una corrispondenza tra desiderio di un figlio e una figlia e sua accettazione dopo la nascita.
In letteratura si è cercato di immaginare quale possa essere il vissuto di paternità, qualora la nascita del figlio o della figlia sia realizzata grazie all'intervento di un "anonimo terzo". Emerge in molte occasioni la figura di un uomo che vive conflittualmente la propria condizione.
Si è parlato della difficoltà di dover conciliare lo stato della "malattia" (la sterilità) con la situazione di essere divenuto padre di un bambino geneticamente non proprio, condizione in cui sembra spettare al marito solamente uno scomodo ruolo "simbolico". Questo comporterebbe problemi di rapporto nella coppia, soprattutto qualora la scelta non rispecchi in pieno la motivazione di entrambi i partner.
La gravidanza per il marito è spesso momento di insicurezza anche nelle nascite "naturali". Se la moglie ha il privilegio di vivere una relazione intensa con il bambino che si sta sviluppando dentro di lei fin dal concepimento, il marito si trova a doversi ritagliare uno spazio a fatica e spesso la "paternità" diventa una "relazione" che l'uomo conquista successivamente alla nascita.
Inoltre la gravidanza, che in genere è per l'uomo la prova tangibile della sua virilità, nella procreazione assistita, attraverso l'atto formale di dare il proprio consenso alla inseminazione artificiale della moglie, è espressione proprio del contrario. Questo potrebbe portare a sensi di inadeguatezza rispetto al ruolo da svolgere, collegati a volte a reali difficoltà ad allevare il bambino o la bambina, ma anche inconsapevoli paure rispetto al "fantasma del terzo" (il donatore) vissuto come incombente "vero" genitore del proprio figlio o della propria figlia.
Connesse alle fantasie sul "donatore" (per lo più sconosciuto) potrebbero essere messe in atto verso il figlio o la figlia atteggiamenti di perplessità, se non di sfiducia relativamente alla loro identità, in quanto ipotetici portatori di "segni" comportamentali che li colleghino al donatore. Recenti casi di cronaca inoltre suggeriscono inquietanti interrogativi per il verificarsi di casi abuso sessuale nei confronti di una figlia non vissuta come propria.
Ma potrebbero anche esservi "sensi di colpa" per aver usurpato la funzione genitoriale non ricevuta naturalmente, ma ugualmente voluta, quasi come una sfida al destino. Tale vissuto può essere più forte oggi in quanto manca ancora una chiara definizione giuridica, ma anche etica che avalli tale pratica (contribuendo a creare una atmosfera di semiclandestinità).
Al riguardo, il Comitato Nazionale di Bioetica, i cui membri hanno avuto spesso pareri contrastanti, ha finora raggiunto parere unanime:

a nel raccomandare che sia stabilito il divieto di prelevare gameti o embrioni per destinarli a procreazione assistita senza il consenso esplicito dell'interessato;
b nel raccomandare che sia bandito ogni sfruttamento commerciale o industriale di gameti, embrioni e tessuti embrionali o fetali e che in proposito venga sancito il

divieto di qualsiasi forma di compenso, di intermediazione e pubblicità;

c nel raccomandare che sia proibita la produzione degli embrioni al solo scopo di farne oggetto di sperimentazione e ricerca, prescindendo cioè dall'obiettivo di ottenere una gravidanza;

d nel raccomandare che siano vietate: la scissione embrionaria precoce, la clonazione e l'ectogenesi a fini procreativi; la produzione di ibridi o chimere e gli impianti interspecifici, sia a fini procreativi sia a fini di ricerca.

Un impegno verso la coppia

Quanto esposto sopra propone una lettura di ciò che potrebbe vivere l'uomo, incentrata sul tema della difficoltà ad assumersi il ruolo di padre.
I dati rilevati in ricerche sperimentali con l'obiettivo di analizzare la relazione tra i genitori (considerati congiuntamente) e il bambino o la bambina nati da inseminazione artificiale, non sono concordi nel confermare un grado così elevato di difficoltà nel rapporto tra genitori e figli.
Rispetto agli elementi proposti si ritiene dunque che si debba lavorare ancora molto nell'ambito della ricerca psicologica, soprattutto tenendo conto del livello di motivazione, dei valori, delle fantasie che ciascun genitore attribuisce al figlio o alla figlia che stanno per nascere, per poter anche contribuire al dibattito su questioni (con chiare implicazioni giuridiche) quali la volontà/possibilità di assumersi (e mantenere nel tempo) responsabilità connesse alla nascita di un figlio e una figlia.
Analizzando lo stato psicologico di donne inserite in programmi di inseminazione artificiale, si ritrovano livelli di stress molto elevati a causa delle lunghe attese dei risultati di ciascun ciclo di tentativi, nonché dell'altissimo numero di fallimenti.
I sintomi più frequentemente individuati si riferiscono ed elevati livelli di ansia, nonché di depressione. In particolare la sintomatologia depressiva si acutizza successivamente al parto (più di quanto rilevato in donne che avevano concepito naturalmente) anche in seguito alle frequenti nascite sottopeso dei bambini.
Nella consapevolezza dell'importanza che hanno, per lo strutturarsi delle relazioni future tra genitori e figli, il periodo della gestazione e del momento successivo al parto, potremmo ipotizzare che la "medicalizzazione della procreazione" potrebbero incidere sulle modalità con cui si strutturerà la relazione con il bambino o la bambina, anche per due motivi:

- da una parte perché la sua nascita, evento tenacemente perseguito "ad ogni costo", dovrebbe magicamente ripagare di tutto. Il bambino e la bambina, investiti dell'enorme responsabilità di non deludere i genitori, vengono attentamente seguiti e stimolati, perché si adeguino al meglio all'immagine che di loro si sono costruiti nei tanti anni di attesa. Per cui non stupisce che in alcuni studi si rilevi che bambini nati con tecniche artificiali hanno un buono sviluppo psicologico e fisico, un buon rapporto con i genitori (più positivo che per i bambini "normali") nonché livelli di performance superiori alla media. Ma al contempo, soprattutto per i figli maschi, è stata evidenziata un'alta incidenza di problemi comportamentali ed emotivi in fase adolescenziale;

- in secondo luogo un bambino e una bambina concepiti in questo modo sono sicuramente figli dei genitori, ma un poco anche del medico, senza il quale non sarebbe mai nato. Dagli studi sui bambini che hanno avuto bisogno sin dalla nascita di interventi specialistici si è notata la tendenza alla dipendenza dei genitori verso il medico ed una loro insicurezza nell'allevamento del bambino tanto da entrare facilmente in ansia davanti alle decisioni se non vi è l'apporto di persone che percepiscono come più esperte di loro.

La maggior parte dei lavori sperimentali sottolineano il sostanziale "equilibrio" psicologico delle coppie sottoposte ad inseminazione artificiale, anche se subiscono trattamenti emotivamente e fisicamente molto provanti. L'ipotesi esplicativa è che probabilmente vi è un meccanismo di autoselezione delle coppie, per cui soltanto quelle che possono sopportare richieste emotive molto alte rimangono nei programmi di trattamento.
Individuare i punti deboli della fecondazione assistita e, in particolare, dell'inseminazione artificiale eterologa serve per poter mettere a punto strategie di intervento tenendo conto che il fenomeno comunque esiste, che ad esso si farebbe ricorso anche contro eventuali divieti di legge, che lo spirito motivazionale delle coppie sterili spinge verso la continuazione del perfezionamento delle tecniche di fecondazione assistita per cui alcuni degli attuali "inconvenienti" (come il bombardamento ormonale della donna) potranno essere eliminati.
Collegandoci quindi al concetto di responsabilità degli atti socialmente rilevanti è possibile sottolineare che, anche nell'inseminazione eterologa, la paternità (ma in futuro potrebbe essere la maternità) è una libera e cosciente assunzione di responsabilità genitoriale e di ruolo e quindi il figlio o la figlia sono di entrambi i coniugi. Altrimenti andrebbe rivista anche la genitorialità di coloro che adottano e che conoscono serie difficoltà psicologiche nel gestire il loro ruolo soprattutto in certe fasi del ciclo vitale dell'adozione (primo periodo, adolescenza). Di tali difficoltà si hanno testimonianza attraverso vari episodi, ma nessuno si sognerebbe di tornare indietro rispetto all'adozione.
Il concepimento, prima che unione sessuale della coppia è (ovvero dovrebbe essere), unione di intenti alla quale gli atti sono meramente funzionali e quindi ipoteticamente fungibili. Pertanto, al di là degli interrogativi che il ricorso alle tecnologie comporta, rimane il fatto che ogni metodo, da quello naturale alle varie forme di inseminazione, è unificato dalla motivazione di fondo comune, dall'uguaglianza di motivazione e dal senso di responsabilità che a quella motivazione dovrebbe accompagnarsi. Alcuni dei problemi che si sono esaminati paiono affondare le radici più nelle dinamiche proprie della coppia che in quelle sottese dalle tecniche di procreazione assistita.
Anche per queste dinamiche va ripreso il concetto di "responsabilità", ovvero di "impegno" verso il funzionamento della coppia e va sottolineato il perdurante maggior ruolo della donna nel raggiungimento degli obiettivi comuni per il conseguimento della genitorialità.
L'attenzione ai problemi psicologici può e deve essere vista seguendo l'aspetto evolutivo delle tecnologie che mettono a disposizione dell'uomo nuovi strumenti per soddisfare il bisogno di paternità e maternità. La prospettiva in termini sociali è quella di arrivare ad una regolamentazione e non a divieti basati su concetti "archeologici". Dal punto di vista psicologico si tratta di definire le implicazioni dell'impegno verso una genitorialità da

intendersi sempre più in senso sociale per valorizzare gli aspetti affettivi ed emozionali del rapporto di attaccamento genitori/figli, rapporto peculiare ed esclusivo sui cui si fonda il senso di identità del figlio.

II. 2. LE AGENZIE FORMATIVE

1. La scuola

Un bilancio su come la scuola ha favorito la costruzione del sé

Un bilancio complessivo di come la scuola abbia favorito o meno una costruzione del sé personale, in grado di sostenere un'identità solida, non é agevole.
Non lo é in primo luogo per la difficoltà di definire i parametri intorno a cui si misura una tale risultato e per i diversi livelli di scuola. Pesano qui i ritardi per assicurare il decollo di un sistema di valutazione che assuma esplicitamente la crescita delle risorse umane, come chiave delle risposte che il sistema deve assicurare ai singoli utenti, bambini e giovani, al sistema produttivo, all'utenza sociale nel suo complesso.
Non lo è, inoltre, per il carattere variegato del sistema scuola: prendere in esame solo i documenti e gli indirizzi ufficiali, i progetti nazionali, di cui si citeranno i principali, le direttive, sarebbe astratto e, insieme, parziale per eccesso e per difetto. Per eccesso perché la loro applicazione concreta resta variabile e affidata all'iniziativa delle singole scuole e dei singoli insegnanti; per difetto perché in molti casi tale iniziativa – e quindi la risposta sul campo ai problemi esistenti e alle risposte possibili da dare - é andata oltre le indicazioni ufficiali, ma non può essere richiamata qui in tutta la sua ricchezza.
Non lo é, infine, per il mutamento degli scenari entro cui tale compito va perseguito.
La società in cui va calata la formazione ad una nuova consapevole cittadinanza é ormai una società globale e plurietnica, tentata dalla massificazione o dalla chiusura difensiva e in cui la formazione dell'identità deve garantire insieme la disponibilità a una comunicazione universale e una solida consapevolezza delle proprie radici.
La globalizzazione dei mercati e la rilevanza dell'innovazione tecnologica richiedono una formazione diffusa d'imprenditorialità economica e civile e impongono un'elevata conoscenza di linguaggi e di strumenti, ma comporta soprattutto una solida fiducia in sé stessi e una conoscenza delle proprie risorse personali.
I rischi di una società duale, segnata dalla competizione universale, dalla violenza, dall'emarginazione, dalla droga si fanno realtà inquietante nei grandi agglomerati urbani di tutto il mondo e impongono alla scuola di farsi carico anche della domanda di senso e

di regole etiche adeguate per fondare una responsabilità collettiva.

La famiglia é rimasta, anche nell'epoca delle trasformazioni moderne, la fonte principale della definizione dell'identità personale, sia formalmente attraverso l'imposizione del nome e il rapporto col territorio, sia interiormente, attraverso la collocazione del singolo in una rete di relazioni affettive primarie.
Con la crescita della mobilità sociale e geografica, dell'urbanesimo, della società dei consumi, della massificazione sociale, la stessa appartenenza familiare non ha però potuto sottrarsi al rischio dell'anonimato.
La scuola ha dunque dovuto coprire funzioni di orientamento e socializzazione primaria perdute dalla famiglia, intorno ai capisaldi del processo di identificazione personale, la memoria e il progetto. Ma in tempi più recenti essa é stata provocata, senza probabilmente essere in grado di programmare e misurare la propria capacità di risposta, anche nei confronti di problemi legati a processi di personalizzazione più interiori: l'instabilità della coppia genitoriale con la crescita delle famiglie monoparentali e la riduzione della prole.
E' possibile presumere, in via di ipotesi, che la scuola, in particolare la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, abbia svolto da questo punto di vista, una qualche funzione spontanea, spesso non programmata, ma preziosa, di supplenza.
Lo stesso trauma della crisi della coppia - vissuto fino a qualche anno fa come un cataclisma personale unico, come un marchio drammatico, dal bambino e dalla bambina coinvolti - ha potuto forse essere in parte riequilibrato nei suoi risvolti psicologici profondi dalla socialità di una esperienza di condivisione infantile, in cui non risultava più evento unico, ma diffuso; in molti casi esso ha potuto essere, e spesso é stato, anche assistito e guidato da docenti più attenti, e cioè da soggetti estranei al conflitto familiare in atto. La scuola, in particolare la frequenza consolidata alla scuola primaria, ha offerto forse così in più casi una sponda di stabilità e di sicurezza, anche se spesso si è limitata a registrarne gli effetti negativi sul rendimento scolastico. E tuttavia su questo, sulle possibilità e potenzialità della scuola, sulla sua capacità di affrontare nodi psicologici come quelli evocati, sulla forma che questa funzione può e deve assumere, occorrerà indagare e impegnarsi più a fondo.
In particolare, va rilevato come, proprio in relazione a questa funzione di supplenza, la scuola registri un dato negativo. Di fronte al fenomeno dell'aumento delle famiglie monoparentali, fenomeno che si caratterizza più spesso per l'assenza del genitore padre che della madre dalla vita dei bambini, la scuola non é in grado di offrire, in ragione della composizione per sesso del corpo insegnante, figure maschili di sostegno e di riferimento. Questo costituisce un serio problema psicopedagogico molto grave nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, malgrado la fine della pregiudiziale antimaschile.
Ai sempre più numerosi figli unici del nostro tempo, privi del confronto quotidiano con i fratelli e le sorelle, la scuola dell'infanzia e quella primaria hanno garantito la possibilità di una socializzazione attraverso quella varietà di figure infantili interagenti, differenziate per sesso, pur se non differenziate per età, propria in altri tempi della famiglia. Si é ridotto così l'effetto di spiazzamento implicito in un'esperienza di isolamento del bambino o della bambina, entro un'organizzazione familiare destinata a restare, nel caso del figlio unico o della figlia unica, a misura di adulto, che spesso finisce involontariamente per farli sentire ospiti scomodi.

La memoria e il progetto

Ma nei confronti del processo di personalizzazione-socializzazione attraverso il consolidamento dell'identità personale, il ruolo della scuola resta giocato soprattutto intorno ai capisaldi della memoria e del progetto.
Un primo provvisorio bilancio a tali fini del lungo, come del breve, più recente periodo, non può non contenere elementi critici. L'apertura di possibilità un tempo inaudite di scelte personali multiple, di spazi di possibile creatività personale, é stata spesso rimossa o vissuta come un pericolo, e ciò anche a cagione di una formazione ripetitiva, tesa più alla ricerca di garanzie e sicurezze che di strumenti di iniziativa. Si potrebbe riprendere qui la questione di quanto spesso la scuola abbia favorito, attraverso l'insicurezza, quella "fuga dalla libertà", quella riduzione alla passività e al conformismo che sono lo scacco del processo di costruzione del sé personale.
La memoria, come asse del processo di identificazione, era sempre stata vissuta, attraverso l'universo familiare, entro spazi ristretti, sia temporali che territoriali, e per questo vitali, immediati. E' qui che ha storicamente acquisito valore invece il sistema scuola sia ampliando il quadro più vasto oltre il villaggio e la trasmissione familiare, aprendo così prospettive personali di futuro e spazio al progetto di sé, sia introducendo a livello razionale, conscio e "colto" l'organizzazione della memoria e la costruzione del progetto personale.
La scuola di Stato é nata con lo specifico obiettivo di sostenere il sentimento di cittadinanza, attraverso la formazione dell'identità nazionale coniugata con un sentimento di responsabilità civile. A questo obiettivo si é accompagnata la duplice esigenza di assicurare le conoscenze alfabetiche di base, professionali e scientifiche necessarie allo sviluppo del sistema industriale e dell'amministrazione statale e di favorire una nuova mobilità sociale basata sui saperi. In tale quadro non é stato estraneo, agli albori della scuola di Stato, l'obiettivo dell'educazione a una nuova dignità personale: pensiamo al ruolo dell'educazione, alla pulizia personale e all'igiene, al rispetto reciproco, alle forme del vivere civile.
Il dibattito sulla crisi dell'identità nazionale e del sentimento di cittadinanza é aperto, in termini culturali e anche come conflitto politico esplicito. Qui basterà notare alcuni dati essenziali.
Nel lungo processo unitario, la scuola é stata indubbiamente uno dei fattori che ha radicato e reso comune un'identità personale caratterizzata da un naturale, non discusso sentimento di appartenenza alla nazione italiana. Tuttavia un tale consolidamento si é rivelato nel tempo, proprio perché facilmente scontato malgrado il suo carattere recente, largamente passivo, fragile rispetto alla crescita di un'etica del cittadino, spesso accompagnato da una, del resto non immotivata, diffidenza nei confronti dello Stato.
C'è da chiedersi se tale fragilità non sia legata anche al suo lungo ancoraggio prevalente alle dimensioni pubbliche, politiche, dell'identità nazionale, facilmente degradanti in retorica, e spesso, retorica del consenso. Assai meno sviluppate, sia lungo la storia del regno sia nella fase della Repubblica, l'educazione attraverso il possesso degli strumenti e la pratica dell'esercizio dei diritti e dei doveri di cittadinanza. La vicenda dell'insegnamento dell'educazione civica ne é l'esempio più evidente, tutto giocato, quando si é svolto, sul terreno verbale e astratto. In verità nelle realtà scolastiche si sono andate sviluppando nei decenni più recenti, iniziative volte a tradurre gli obiettivi di

un'educazione civica in esperienze umanamente coinvolgenti, spesso ispirate dall'attualità. Si é trattato soprattutto - e l'intento é ovviamente meritorio - di iniziative caratterizzate ormai oltre l'orizzonte dell'identità nazionale, che hanno riguardato le sfide nuove del tempo: nel segno dello sviluppo di una fratellanza universale nel rapporto con altre culture e altre etnie, a partire dai drammi del mondo o dalla convivenza con immigrati; nel recupero delle radici locali e dei rapporti col territorio, le sue risorse e potenzialità, e viene fatto di citare ad esempio l'adozione di un monumento storico da parte delle scuole napoletane. Ma, inevitabilmente in questo quadro, proprio la rivisitazione del significato dell'identità nazionale, delle radici, culturali e materiali, di tale identità, é mancata la fierezza dei caratteri regionali. Lo stesso obiettivo, imprescindibile e meritorio, di educazione alla mondialità, al rispetto del diverso, spesso accompagnato da una motivata deprecazione delle responsabilità negative dei continenti "forti", quando non accompagnato da una rivisitazione in profondità della storia propria, può aver favorito una sorta di perdita dei riferimenti, di rimozione della memoria, che si traduce in svuotamento dell'identità.
Il documento allegato alla recente Direttiva del Ministero della Pubblica Istruzione (n. 58 dell'8.2.96) sull'educazione civica, mette giustamente in evidenza il significato da attribuire a tali fini all'idea di cittadinanza come insieme di lealtà allo Stato e tensione ad una statualità più vasta, ma si tratta di obiettivi ancora non sufficientemente verificati nella pratica pedagogica.

L'educazione storico-civile - in connessione stretta con la storia letteraria, come strumento principale della formazione del cittadino e della proposta di un'identificazione personale che sostituisse l'appartenenza nazionale a quella paesana - si é comunque basata in una prima fase sull'esaltazione dei grandi momenti "pubblici", politici della vicenda nazionale, in seguito ha dato spazio ai conflitti economici di classe, ideologici, sia pure con le reticenze e le prudenze legate alla funzione unificante della scuola. La storia politica ha in sostanza di fatto prevalso sui più complessi e lenti movimenti legati all'emergere delle soggettività, al mutamento delle culture materiali e delle relazioni personali, delle aspettative di felicità, dei valori di riferimento, delle stesse ragioni esistenziali e materiali profonde, quelle che avevano spinto verso l'unificazione, come quelle che sono state alla base dei mutamenti posteriori. Sono stati, insomma, troppo trascurati i complessi processi antropologici che sono alla base delle vicende storiche del nostro secolo.
Non si intende qui fare una ritardata difesa d'ufficio della storia sociale, della storia della durata, nell'ambito di un dibattito teorico sulla storiografia: si tratta di affrontare la questione da un punto di vista pedagogico. E' pedagogica, infatti, l'esigenza di collocare ragazzi e ragazze nel contesto delle trasformazioni che li condizionano per renderli consapevoli degli stessi processi interiori che ne segnano l'esistenza. Fenomeni di massa come l'urbanesimo, la crescita esponenziale dei consumi, l'influenza dei media, l'effetto delle nuove tecnologie sulla vita del singolo, il mutamento dei rapporti fra i sessi e le generazioni, la pubblicità dei temi legati alla sessualità - per non citare che i più clamorosi e fra l'altro meno recenti, che sono assai più strettamente connessi con la storia politica di quanto in genere si evinca dai testi scolastici, e comunque dai programmi di fatto - non possono non essere affrontati in relazione alla natura dei processi di socializzazione in atto. E' proprio qui fra l'altro, che il rischio del nozionismo, dell'affastellamento di dati a fini esclusivamente di verifica scolastica, può essere più facilmente superato, in ragione

dei risvolti esistenziali, spesso liberatori di una presa di coscienza del personale rapporto con l'attualità. E non solo questo: una maggiore attenzione ai mutamenti antropologici che hanno segnato la storia recente consente anche di proporre una interdisciplinarietà fra il comparto classico delle discipline umanistiche e quello delle scienze attraverso il passaggio, pedagogicamente e didatticamente fecondo, del loro farsi storico, di innovare in sostanza nello stesso insegnamento scientifico.
Ed é qui che la questione della trasformazione dei ruoli sessuali ha una propria non forzata collocazione pedagogica e didattica, attraverso quell'ampliamento del concetto di storia che recupera sia il mutamento oggettivo della figura femminile sia il ruolo delle battaglie femminili. Si deve ricordare che rispetto al processo di identificazione del cittadino inteso in primo luogo come patriota in armi, poi come lavoratore, le donne si sono trovate largamente estranee e marginali: basterebbe ricordare le stesse vicende giuridiche che hanno caratterizzato le ambiguità della cittadinanza femminile, che sanzionavano il primato della sua appartenenza familiare sulla sua appartenenza nazionale. Ciò tuttavia riguarda ormai la formazione complessiva del sentimento di appartenenza e d'identità del singolo, che é poi anche il luogo pedagogico della formazione alla corresponsabilità sociopolitica, entro una società complessa come l'attuale, in una fase caratterizzata da trasformazioni continue e radicali, da intrecci di etnie, da mobilità geografica.

La caduta della retorica risorgimentale e nazionalistica, che ha caratterizzato la fase repubblicana, non é stata accompagnata dunque da una diversamente costruita strategia dell'educazione alla memoria. Non é riuscita a far emergere a sufficienza il valore pedagogico della memoria storica come strumento di identificazione personale, premessa necessaria alla sua funzione civile e politica. Singole iniziative hanno messo a tema, attraverso il rapporto con le generazioni anziane, la questione dello spessore dei mutamenti intervenuti in un breve arco di tempo, ma é difficile dire fino a che punto tali iniziative abbiamo consentito di sanare, facendone emergere le radici, le difficoltà dei rapporti fra le generazioni, proprio in quanto venire meno di un radicamento naturale e immediato della propria identità attraverso il rapporto con i propri anziani. Del resto ciò sembra essere avvenuto, soprattutto nelle scuole elementari e medie, assai meno nelle superiori dove era possibile una gestione meno episodica e più critica.
La scuola in sostanza (e sappiamo di dire qualcosa di generico che non dà conto né delle punte di eccellenza, né degli scacchi più drammatici) non é stata in grado di far proprio il problema pedagogico nascente dagli effetti di spiazzamento, di vuoto, di caduta nell'anonimato provocati dalle trasformazioni moderne nei rapporti fra le generazioni.
La proposta ministeriale di privilegiare il Novecento nell'insegnamento storico va in questo senso in direzione positiva se assunta come metafora dei processi di trasformazione e non mera indicazione cronologica della storia politica.

Un'identità generazionale debole

Il problema che stiamo esaminando si é posto ovviamente in termini molto differenziati in relazione agli ultimi decenni. La generazione oggi adulta, già allora definita come una generazione senza padri, ha espresso il proprio spiazzamento, il proprio disagio, ha gestito la rottura della memoria, costruendosi una forte identità generazionale, una

contro cultura giovanile, in sostanza un'identità che pur esprimendosi "contro" la scuola, restava tuttavia fortemente segnata dall'esperienza scolastica, nasceva entro la socializzazione di un problema collettivo giovanile che la convivenza scolastica aveva consentito di venire alla luce. Una tale identità generazionale non restava tuttavia indistinta, ma si articolava presto al suo interno attraverso scelte ideologiche. Il tema di un'identità da ricostruire resta così, nei decenni della contestazione, tema forte in cui l'esigenza di un'identità collettiva portatrice di utopia e di futuro prevarica sull'identità personale, ma tuttavia ne consente spesso l'emergere.
Non così negli ultimi decenni. Già negli anni ottanta si é parlato dell'identità giovanile come di un'identità debole giocata su una pluralità di appartenenze, fra la famiglia, la scuola, il gruppo, tutti utilizzati pragmaticamente per quello che possono offrire, ma nessuna in grado di accompagnare e sostenere in senso forte un processo di costruzione personale mirato e coerente. Da quando tali analisi furono sviluppate, in un quadro che non mancava di notazioni positive, nel segno della fine del settarismo giovanile, gli effetti sull'universo giovanile della crescente frammentazione si sono sicuramente aggravati. L'identità debole rischia di produrre come proprio sostegno o succedaneo un'identità per aggregazione materiale, in qualche modo casuale e difensiva, o tutta concentrata aggressivamente su di sé senza alcuna remora critica, come nella banda, oppure la controreazione di una rinuncia e sfiducia collettiva, di una sostanziale passività.
In particolare, la scuola sembra aver perso ulteriormente di significato personale, e dunque di ruolo formativo.
Si pone qui anche la questione del recupero di una maggiore continuità pedagogica fra le diverse fasi scolastiche, fra l'esperienza scolastica della preadolescenza e quella dell'adolescenza, affrontata ora con la proposta di riforma dei cicli. Ieri, infatti, la crisi dell'istituzione formativa fu probabilmente legata allo scarto fra le innovazioni metodologiche della scuola media, con il loro tasso di maggiore personalizzazione e l'opposto immobilismo delle superiori. Oggi si ha l'impressione di un originarsi già nelle inferiori di un diffuso senso di inutilità, di cui è causa l'incontenibile concorrenza delle altre fonti di informazione/socializzazione, come la televisione, ed effetti e segnali inquietanti quali la dispersione scolastica e il debole investimento di energie personali sulla scuola.

Crisi di fiducia nel futuro

La crisi progettuale che attraversa le generazioni che oggi affrontano la formazione scolastica é crisi di fiducia nel futuro. E' evidente che di questa crisi di speranza e di progetto la scuola non porta la responsabilità diretta; essa é legata alle previsioni ormai interiorizzate che riguardano l'economia mondiale, la caduta delle prospettive di sicurezza nell'occupazione, il sentimento d'impotenza di fronte agli effetti dei processi di innovazione tecnologica e di globalizzazione, il profilarsi di una società duale, in cui povertà e privilegio appaiono estendersi rispetto alla dinamica sociale delle opportunità diffuse.
Tuttavia la scuola é profondamente inserita in questi processi anche nel senso che ne vengono enfatizzati alcuni suoi limiti storici, cui non si é sufficientemente posto rimedio. Ne richiameremo qui i principali.
Il sistema scolastico italiano si é caratterizzato fin dalle origini per avere connesso cultura

e valore lavoro in senso fondamentalmente strumentale e utilitario. Il lavoro é stato concepito come un bene di scambio funzionale all'obiettivo di mobilità sociale verso l'alto, spesso in termini solo convenzionali. Il nesso fra prolungamento degli studi e mobilità sociale é stato rafforzato dalla sostanziale separazione del valore lavoro dal valore cultura "disinteressata", in senso classico, (e spesso dalla stessa educazione scientifica). L'intreccio fra canalizzazione precoce e sottovalutazione sistematica delle esperienze concrete, attive, materiali, di lavoro, ne sono gli effetti più evidenti, ma non unici, che hanno fra l'altro favorito l'omologazione ad una struttura produttiva fatta anche di stereotipi professionali maschili e femminili, largamente superata dall'innovazione tecnologica.
L'andamento divaricato fra la crescita e il prolungamento dell'istruzione femminile e la crescente disaffezione maschile, testimoniato dalle statistiche della dispersione scolastica, fa emergere anche un problema di questo segno. Nelle ragazze prevale una tensione ad impossessarsi dell'istruzione come bene in sé, come spazio di socializzazione e acculturazione più libero di quelli tradizionale, che riconduce l'educazione al lavoro entro il contesto globale di ripensamento complessivo delle proprie motivazioni, della propria identità, sottovalutando spesso il valore dell'iniziazione tecnica, delle esperienze concrete, della resistenza del mezzo, rispetto alle relazioni interpersonali, alla capacità di adattamento, alla flessibilità. Nei ragazzi l'urgenza di una verifica su di sé misurata sul concreto delle sfide tecnico-sociali, di una padronanza diretta degli strumenti e delle forme della produttività, spinge ad accelerare le esperienze esterne alla scuola, di qualsiasi segno siano, fino ai limiti della criminalità, proprio in quanto ad esse può meglio essere ancorato il progetto d'identificazione personale.

L'aspetto più grave di questa sottovalutazione dell'educazione al lavoro nel sistema formativo italiano, sta, per convinzione diffusa, nella debolezza della funzione di orientamento. Si salda così sia la debolezza dell'orientamento propriamente scolastico, come funzione formativa che investe tutta l'attività pedagogico-didattica, sia la debolezza della funzione di orientamento professionale, posta ai confini del sistema, nel raccordo scuola-lavoro.
Gli ultimi documenti del Ministero della Pubblica Istruzione assumono senza incertezze una concezione dell'orientamento che investe tutta la funzione formativa: dallo stimolo, all'emergere delle motivazioni, dalla qualità e dai parametri usati per la valutazione, all'introduzione di esperienze attive, di lavoro e di curricula personali, agli strumenti di recupero scolastico, alla formazione degli insegnanti. Tali esigenze mettono in crisi una concezione dell'orientamento tutta concentrata sulla gestione dei passaggi scolastici, delle scelte e pongono di fatto la questione della formazione di figure professionali specificatamente incaricate del tutoraggio.
Una tale concezione é stata preparata da una numerosa serie di progetti e iniziative collegate alla didattica, di tipo trasversale o curriculare, in cui la funzione di orientamento personale si intreccia con l'educazione civica e l'innovazione didattica. Ricordiamo l'educazione alla salute, collegata anche alla lotta alla droga e talora all'educazione sessuale; il Progetto Giovani e Ragazzi Duemila, accompagnato da iniziative di tipo espressivo comunicativo: poesia, teatro, musica, canto, sport, solidarietà giovanile; l'educazione alla legalità, che ha dato luogo anche alle iniziative di lotta alla mafia; l'educazione stradale di cui non si deve sottovalutare il valore civico, al di là degli obiettivi di sicurezza. Una particolare citazione merita l'attività del "Comitato per le pari

opportunità", con i suoi Piani d'azione pluriennali, ai fini del consolidamento dinamico dell'identità di genere, la costituzione di comitati presso i Provveditorati, la serie di seminari organizzati su tale tema dai Provveditorati, dagli IRRSSAE e da singole scuole.
Non sembra tuttavia che da questa serie dispersa e ancora semiclandestina di meritorie iniziative, troppo giocate sulla buona volontà dei singoli e professionalmente non gratificate, si possa ricavare un superamento della carenza storica della scuola italiana. Tale diffusa carenza di formazione alla scoperta e verifica delle capacità personali, allo sviluppo degli interessi e dell'iniziativa, risulta particolarmente grave in una fase socioeconomica come l'attuale, in cui non é solo essenziale la capacità dei giovani di gestire in modo attivo il difficile passaggio fra scuola e lavoro, ma su questa capacità si costruisce insieme la propria fiducia in sé stessi e nel futuro, di fatto la propria consistenza psicologica.
Fra i nodi che testimoniano di questo ritardo resta il perdurante divario fra ragazze e ragazzi nella diversa canalizzazione degli studi, che testimonia un rapporto ancora difficile delle ragazze con le professionalità tecnico-scientifiche, malgrado molte recenti elaborazioni sul rapporto donne-scienza, da una parte, e il permanente deprezzamento sociale delle professioni dei servizi alla persona, che tiene lontani i maschi.

In tale contesto le carenze delle attività di orientamento coincidono di fatto con una pratica pedagogica che non assume a sufficienza i principi di una pedagogia attiva, a partire dalle prime esperienze scolastiche (anche se le meno esposte attualmente a questa critica) fino alla conclusione degli studi.
Pur in presenza di importanti sperimentazioni, di meritorie iniziative di singoli insegnanti e di istituti, i bambini e gli adolescenti di oggi non solo non si percepiscono a sufficienza come utenti attivi del proprio processo formativo, ma sono scarsamente stimolati a diventarlo.
Le esperienze di autovalutazione non solo sono deboli nella scuola italiana, ma tendono ad affermarsi più nel segno di un cedimento nel conflitto insegnanti-studenti, dando l'impressione di una delega di poteri, anziché di uno strumento concorrente con la valutazione dell'insegnante e prezioso proprio ai fini del processo di costruzione della immagine di sé, realistica, ma non rinunciataria.
Il raccordo dell'attività didattica col mondo reale degli adolescenti, che pure volenterosamente attraversa molte iniziative scolastiche, appare ancora episodico e più imitativo di caratteri ancora slegati dall'attualità che tale da offrire solidi elementi di orientamento. Basterebbe citare il caso estremo della cultura musicale, e in genere della formazione all'espressività artistica, luogo privilegiato oggi della personalità giovanile, in cui la scuola rinuncia a dare un contributo sistematico ed é apparsa finora coinvolta solo come eccezione. Certamente non mancano, peraltro, iniziative di grande significato e spessore, si pensi in particolare all'educazione alla legalità e all'impegno nelle scuole del Sud sulla lotta alla mafia. Si tratta di iniziative che non devono in nessun caso essere sottovalutate, non solo sul terreno dell'educazione all'impegno civile, ma anche su quello dell'ancoraggio, in anni decisivi della propria formazione, a valori alti e che riqualificano la funzione della scuola come agenzia di promozione sociale democraticamente orientata.

Resta a carico della scuola italiana il sostanziale fallimento delle ipotesi pedagogiche che erano alla base della legislazione relative al governo democratico della scuola, passata sotto la formula dei decreti delegati. Tale fallimento costituisce il segno principale della

difficoltà di attuazione di una pedagogia attiva, che sia anche criterio di governo del sistema, ora riproposto intorno al riconoscimento dell'autonomia e alla definizione dei diritti degli studenti. In quel disegno - basato sull'assunzione di responsabilità degli studenti, il coinvolgimento delle famiglie, la ridefinizione del ruolo degli insegnanti, che ne esaltava più le capacità di risposta alle esigenze espresse, che la funzione di titolari solitari dell'attività didattica - ciò che ne era la chiave era, appunto, la scelta di costruire una interrelazione sistematica fra tutti i protagonisti del processo formativo, riducendo le modalità burocratiche. Il contenzioso applicativo prima, la sfiducia generalizzata poi, hanno smentito radicalmente quella ipotesi, che tuttavia non dovrebbe essere definitivamente abbandonata, ma riqualificata.

L'educazione sessuale

La debolezza dell'educazione al progetto personale nella scuola di oggi però non é relativa solo all'educazione al lavoro, all'impresa e alla qualità dei processi di socializzazione, comprendendo in essi anche l'educazione civile. Altrettanto grave appare la difficoltà di fondare definitivamente una precisa assunzione di responsabilità in materia di educazione sessuale. Per educazione sessuale si intende qui, ovviamente, l'obiettivo congiunto e inscindibile di un'educazione globale, etica e affettiva, della persona e di una corretta e tempestiva informazione sessuale specifica. Le molte iniziative scolastiche sviluppatesi in questo periodo rischiano di restare tuttora prive di un quadro legislativo, di competenze e di strumenti coerenti e tali da favorire uno sviluppo sereno e non conflittuale di tale attività.
C'è di più. Molta dell'enfasi recente sull'educazione sessuale sembra troppo caratterizzata, in senso negativo, più dall'intento di rispondere alle nuove emergenze sanitarie collegate all'Aids che, in positivo, come scoperta delle emozioni, della fantasie, come conoscenza del vissuto corporeo, delle relazioni affettive, come gioia e responsabilità, insomma come costruzione della personalità.
Tale congiuntura non consente di garantire la coerenza fra i due momenti dell'educazione sessuale: quello trasversale, relativo alle varie discipline e, soprattutto nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, alla pratica pedagogica quotidiana; e quello specifico informativo, volto a rassicurare e consolidare il senso di responsabilità, che non dovrebbe essere limitato solo alla sfera della genitorialità e procreazione, ma che potrebbe rispondere al desiderio di capire anche i sentimenti messi in gioco nel rapporto sessuale; essa rischia comunque di accentuare la medicalizzazione dell'educazione sessuale.
Il tema dell'educazione sessuale richiama la marginalità ancora patita dalla questione della formazione all'identità di genere. L'istituzione nel 1989 di un "Comitato per le pari opportunità" presso il Ministero della Pubblica Istruzione ha ufficializzato questo come un problema politico collettivo. Già nei suoi primi documenti l'asse delle pari opportunità nella formazione é stato definito andando oltre un astratto sistema di garanzie per le ragazze, peraltro già superato largamente nelle statistiche, ma ancora latente negli stereotipi scolastici, e impostando la questione come questione culturale della formazione dell'identità di genere maschile e femminile, che attraversa tutto il processo pedagogico, sottolineandone la rilevanza sociale, il suo essere obiettivo civile complessivo.
Malgrado le molte iniziative pratiche, l'elaborazione teorica avanzata, la proposta dei Piani d'azione poliennali, la questione dell'identità di genere sembra ancora patire una

sorta di ghettizzazione entro l'elaborazione scolastica. Essa non trova posto nei documenti ufficiali volti a definire i grandi passaggi della scuola italiana. Nella ridefinizione degli obiettivi pedagogici nel più recente "Rapporto sulla scuola dell'infanzia" l'argomento era ignorato mentre gli "Orientamenti" precedenti richiamavano sia "le informazioni relative alle origini dei bambini e alle differenze sessuali" sia "il valore della conoscenza fra bambini e bambine". Anche nei programmi per la riforma della scuola elementare del 1985, che pure richiama l'educazione alle diversità, la questione della formazione dell'identità di genere non é resa esplicita come obiettivo pedagogico. In documenti più recenti (pensiamo ai citati documenti sull'educazione civica e sull'orientamento) la scuola conferma un approccio neutro asessuato a temi che tuttavia coinvolgono ancora in modo assai diversificato i due generi.
Nella sintesi dei lavori della Commissione tecnico scientifica detta dei Quaranta é contenuto (paragrafo 2.8) un cenno in tre righe al problema e in termini assai arretrati rispetto all'elaborazione in corso (superamento della "mancanza di obiettività" e di impegno contro le "discriminazioni"): un risultato del resto prevedibile data la composizione quasi esclusivamente maschile del Comitato, senza competenze relative a tale questione, una composizione fra l'altro in contrasto con la fin eccessiva femminilizzazione della scuola italiana.

La tensione divaricante tra apprendimento e socializzazione

Il dato più inquietante, ai fini del discorso sull'identità qui affrontato, é il permanere, nella scuola, sul piano concreto e su quello teorico, di una sorta di tensione divaricante fra funzione di apprendimento e funzione di socializzazione. In realtà, nella storia della costruzione della personalità, le due funzioni non sono separabili che attraverso un esercizio di astrazione. Perfino nel caso, insieme limite ed esemplare, della scolarizzazione dei portatori di handicap, in cui l'apprendimento é programmabile entro limiti ridotti rispetto alla media e la socializzazione é il valore principe che si persegue, non avrebbe senso l'utilizzo della scuola come strumento di socializzazione se tale obiettivo non si misurasse sul raggiungimento di standard comunicativi più alti.
L'apprendimento infatti é una capitale funzione di socializzazione, in quanto attrezza alla comunicazione alta, alla conoscenza dell'altro, alla condivisione dei progetti, alla verifica di comuni background. La socializzazione, familiare, sociale, internazionale si costruisce attraverso processi di apprendimento, pratici, di comportamento, di linguaggi, di notizie, di progetti. La scuola é fin dalle origini, luogo esemplare di socializzazione generazionale e sociale (di classe, etnica, nazionale) che vuole essere tale attraverso l'apprendimento.
Quella tensione divaricante, che si diceva, sottolinea il duplice rischio che vive la scuola oggi, pur fra tanto qualificato impegno: il carattere astratto, irrilevante ai fini personali, non gratificante della funzione di apprendimento che vi é svolta e, per contro, il suo essere spesso luogo di socializzazione povera, casuale, più riparo temporaneo alle insicurezze che alla frammentazione e alla solitudine contemporanea. Eppure fra le grandi funzioni storiche svolte dalle scuole c'è anche quell'iniziazione alle amicizie giovanili e spesso é proprio sulla qualità di questa iniziazione che si può giudicare il successo o meno del processo di costruzione dell'identità.
Il segnale del permanere di questa tensione fra apprendimento e socializzazione sta nella crisi della "disciplina". La crisi della disciplina - intesa non come norma formalistica

esteriore forzata, ma come condizione intrinseca di comunicazione coerente di sé, di socializzazione non prevaricante, di costruzione efficace del progetto, e alla fine, come educazione storico-civile - é l'altra faccia del verbalismo astratto della pratica pedagogica. Nella crisi della disciplina si misura insieme la rinuncia alla formazione del carattere e il rischio di caduta nella indifferenza conformistica, che influenzano in modo determinante la formazione dell'identità personale.
Il risultato é di fatto il prevalere, oggi, nella costruzione delle identità personali dell'elemento extrascolastico e volontaristico: la squadra di calcio, la banda giovanile di quartiere, l'entusiasmo per un cantante o un divo, l'associazionismo o il volontariato giovanile motivato.

La crisi e le difficoltà concrete della scuola di oggi rimandano a una crisi di fondo, quella della legittimità dell'impresa educativa.
Una società pluralista, una società aperta, dovrebbe essere finalmente favorevole all'emergere di una pedagogia attiva di rispetto dell'individualità e della soggettività dell'educando. In questo contesto registriamo un paradosso: l'antidogmatismo della cultura contemporanea, l'assenza di riferimenti, il venir meno di un'asse di valori condivisa mette in discussione lo stesso progetto educativo, mina le basi stesse su cui si costituisce la sua pensabilità e giustificazione e ne salva al massimo solo il lato pragmatico, di introduzione nel sistema di lettura e interpretazione di segni. C'è un modo di sentire il valore della libertà e dell'autonomia che rilutta dinanzi all'idea che orientare stabilmente a questi valori le personalità dei ragazzi imponga di ricorrere a una prassi educativa comunque in parte dogmatica.
Naturalmente in gioco c'è anche la qualità teorica della fondazione del valore della libertà e dell'autonomia. Al fondo della crisi dei luoghi della formazione c'è questa crisi di legittimità della formazione, questo "paradosso" fra il carattere attivo e liberale dei processi formativi e un orizzonte di valori che ne costituisca lo scenario fondante.
Lo sforzo teorico per recuperare la legittimità di un intervento attivo della generazione adulta, che orienti la stessa formazione degli insegnanti, dovrebbe essere fondato sul fatto che ogni processo educativo é tale in quanto é educazione reciproca. Non si educa se non nella misura in cui si accetta di essere educati; il che non significa certo essere passivamente disponibili ad adeguarsi a tutte le suggestioni ed imitatori di tutte le mode. Al contrario deve significare che l'impegno a fare una proposta educativa forte deve accettare di essere sfidato visibilmente con la sua coerenza interna, con la coerenza personale, con l'etica della responsabilità che mette in gioco; significa che si deve accettare di essere coinvolti in un processo educativo che muta entrambi i titolari dell'azione educativa. Sono queste, e non il silenzio o l'indifferenza, le condizioni di una formazione non dogmatica che non sia rinuncia ad educare.

2. Il gruppo dei pari: i luoghi di socializzazione di fatto

Identità ed evoluzione del sistema sé nell'adolescenza

Anche se sull'argomento "relazioni fra coetanei" è disponibile oggi una vasta letteratura scientifica che mette in risalto non solo che forme di interazioni fra pari sono possibili e significative sin dai primi anni di vita, ma che costituiscono una variabile per lo svolgimento ed i risultati dello sviluppo sociale dell'individuo, limiteremo qui l'analisi alle relazioni fra pari nei gruppi di adolescenti.
Le trasformazioni che si verificano nel corso dell'adolescenza sono strettamente interdipendenti con l'evoluzione del sistema di sé del soggetto. I cambiamenti fisici e pulsionali, l'allargamento dell'orizzonte cognitivo, le responsabilità che all'adolescente vengono imposte per il fatto che tutti i suoi interlocutori lo trattano in certi momenti da "individuo che è cresciuto", le preoccupazioni che il soggetto stesso avverte per la paura di non farcela a soddisfare le aspettative degli altri, simultanee spesso all'orgoglio di "dovercela fare", sono tutti elementi che concorrono a costituire una nuova organizzazione di sé. La letteratura specialistica, assai vasta, su questo argomento, può apparire ad un lettore superficiale, contraddittoria.
Ci sono autori, infatti, che hanno potuto dimostrare come vi sia una notevole stabilità dell'immagine di sé in ragazzi e ragazze, tra i 13, 15 e 17 anni, momenti in cui, con un procedimento diacronico, è stato agli stessi soggetti sottoposto un test di autodescrizione.
Altri autori trovano risultati opposti: l'immagine di sé con il progredire dell'età si modifica.
Ci sono però differenze metodologiche rilevanti nello studio del sé fra due correnti di ricerca: mentre nella prima si chiede al soggetto di definire il proprio Sé in momenti successivi senza però chiedergli di confrontarlo con quello di altri coetanei, o con quello che egli era precedentemente, o con quello che egli vorrebbe essere, nella seconda serie di ricerche almeno uno di tali confronti è sempre richiesto. Si può pensare che l'apparente continuità della rappresentazione di sé sia in rapporto, in molte ricerche, con la continuità del modo con cui il soggetto sente di doversi presentare agli altri: se però allo stesso soggetto si chiede di confrontarsi con quello che era, o con quello che vorrebbe essere, o di precisare la eventuale sua somiglianza/differenza rispetto agli altri, i cambiamenti emergono con chiarezza.
Gli autori che nello studio dell'adolescenza hanno più a fondo considerato l'intrecciarsi di fattori sociali, personali e culturali sono senza dubbio Muzafer e Carolyn Sherif[1].

[1] Sherif, M e Sherif, C.W., (1965), *Problems of Youth: Transition of adulthood in a changing wordl*, Chigago Aldine.; Sherif, C.W. (1984), *Coordinating the sociological and psychological in adolescent interaction*, in, W. Doise e A. Palmonari (1984) *Social interaction and Individual*

Mettendo a fuoco nello stesso tempo tutti i fattori in gioco nelle situazioni concrete in cui gli adolescenti vivono le loro esperienze e progettano il loro futuro, questi autori hanno potuto dimostrare che alcuni fenomeni "universali" dell'età adolescenziale, come la rapidità dello sviluppo e la modificazione di responsabilità che allontana dalle dipendenze infantili, si ripercuotono sul sistema di sé di ognuno.
Queste modificazioni del sé, a loro volta, influenzano gli atteggiamenti e il comportamento sociale innescando così un ulteriore processo di cambiamento riguardante la persona e i suoi rapporti sociali.
Gli Sherif considerano i gruppi di coetanei (*peer groups*) come il laboratorio sociale più rilevante dei cambiamenti adolescenziali. Le relazioni stabilite nell'infanzia sono infatti messe in discussione dai "fatti nuovi" che caratterizzano l'adolescenza; ciò motiva l'individuo a cercare attivamente relazioni precise con gli altri e una via di uscita dalle incertezze in cui è calato. L'organizzazione per età, tipica della scuola e di molte forme di vita comunitaria nella società di oggi, si rivela, in rapporto a questi punti, decisiva.
L'adolescente non scrive più diari sulla propria solitudine se vede che gli altri suoi coetanei vivono la sua stessa esperienza; tende piuttosto ad incrementare ed approfondire le relazioni con essi.
La spinta verso i coetanei indica chiaramente uno spostamento dell'equilibrio nel sistema di sé: da un riferimento preciso agli adulti ad uno accentuato verso i pari almeno nelle attività e nelle esperienze di vita non più dominate dagli adulti.

I gruppi di adolescenti

Il rapporto e il confronto con i pari permette all'adolescente di esplorare nuovi spazi e di valutare in modo autonomo, al di là del controllo degli adulti, il proprio comportamento e le proprie scelte. Le relazioni amicali offrono all'adolescente molteplici opportunità per conoscere le strategie che gli altri usano per affrontare problemi simili ai propri. Muzafer e Carolyn Sherif denominano "gruppo di riferimento" l'entità sociale che si costituisce per superare le situazioni di incertezza: il gruppo di riferimento è l'unità sociale con cui l'individuo si pone in relazione psicologicamente e di cui desidera far parte. Per tutti gli adolescenti, nella nostra cultura, esistono almeno due gruppi di riferimento: la famiglia ed i coetanei. Gli stessi Sherif hanno comunque dimostrato l'esistenza di un orientamento verso i coetanei maggiore che verso la famiglia in ragazzi le cui relazioni familiari erano da loro stessi definite come molto positive.
Sullo sfondo del quadro generale fornito dal gruppo di riferimento costituito dai coetanei, gli adolescenti costruiscono diversi tipi di gruppi di appartenenza. Ogni individuo appartenente ad un tale gruppo avverte di aver contribuito alla creazione o alla scelta di alcune delle proprietà fondamentali di esso. Ognuno considera il gruppo come qualcosa di proprio: un contesto in cui può avere legami personali con altri, in cui può ottenere qualcosa che altrimenti sarebbe irraggiungibile, in cui sente di contare come persona. Del gruppo fanno parte altri dai quali vuole essere accettato, con cui si confronta per verificare la propria autostima nonché le esperienze di successo e di fallimento, della cui approvazione ha bisogno per sentirsi bene.

Development, Cambridge, Cambridge University Press., trad. it. *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna, Il Mulino 1988.

Il gruppo dei coetanei è un "sociale circoscritto" con le sue regole, che impone certe obbligazioni e certe norme, dove l'interazione è una articolata rispondenza di azioni dell'uno agli altri, un agire articolato in base all'agire degli altri. L'influenza che il gruppo esercita sul comportamento di ognuno dei suoi membri, in rapporto alle norme sociali, può essere positiva o negativa. *Le modalità (i processi) in base alle quali un gruppo esercita una influenza negativa non differiscono da quelle in base a cui giunge ad una positiva.*

Le forze psicologiche che fanno sì che un gruppo eserciti una influenza sui suoi membri si producono nella interazione con l'ambiente socioculturale, sulla base delle immagini prevalenti di successo e di riuscita delineate da attori sociali significativi per il gruppo, siano essi immediatamente presenti ed osservabili o evidenziati dai mass-media. L'immagine che l'individuo ha di sé è in gran parte rappresentata da questi legami con il suo gruppo di riferimento e dai confronti con altre entità sociali (individui o gruppi) che sono da ciò rese possibili. La continuità dell'identità sociale di ciascuno è in rapporto con la stabilità dei legami con il gruppo e con la continuità del giudizio che gli altri membri del gruppo danno su di lui in base alle norme condivise. La diminuzione o la perdita di stabilità di queste relazioni incide sull'individuo come l'improvvisa mancanza di punti di riferimento nel suo ambiente fisico.

Come aveva ben visto Lewin il gruppo è un "organismo vivo", una totalità che vive della partecipazione attiva dei suoi membri: quando questa partecipazione finisce il gruppo diviene "un'adunata apatica e priva di vita", non è più un gruppo e si disfa.

La tesi essenziale che emerge dagli importanti studi degli Sherif e dagli altri ricercatori dopo di loro è la seguente: il gruppo dei coetanei è il momento di aggregazione essenziale per gli adolescenti, in cui gli individui fanno le scelte più importanti riguardanti la propria identità sociale e il proprio impegno nel mondo adulto.

Le ricerche già citate realizzate da Muzafer e Carolyn Sherif attraverso l'osservazione dei gruppi naturali hanno permesso di ricostruire le dinamiche interne alla vita di ciascun gruppo. La procedura impiegata ha dimostrato come l'interazione attivata all'interno di ciascun gruppo porti rapidamente alla definizione di differenti ruoli fra i membri e alla costruzione di regole interne, anche quando si tratta di un'aggregazione nata spontaneamente fra amici.

Gli Sherif sono riusciti a dimostrare come i gruppi, una volta costituiti, producano molti fenomeni di una vita collettiva partecipata: il nome del gruppo, soprannomi per molti membri, un gergo proprio, modi di vestire peculiari, regole di condotta assunte autonomamente come vincolanti dai membri entro o fuori dal gruppo.

Come tutte le interazioni sociali complesse, infatti, anche la vita del gruppo informale è caratterizzata da alcune regole, percepite dai membri con diversi gradi di consapevolezza, ma fondamentali per il funzionamento quotidiano e per il processo di identificazione. Tutti i gruppi hanno strutture differenziate che regolano le relazioni interpersonali, tutti hanno regole e norme che guidano il comportamento e risultano determinanti per la vita di gruppo.

Le norme di un gruppo sono, secondo Levine e Moreland, le idee condivise da chi ne è membro circa quali devono essere i comportamenti appropriati di chi fa parte del gruppo. Jackson[1] considera le strutture normative come definite dalle caratteristiche delle varie

[1] Jackson, J. M. (1965) *The dynamics of instructional groups: socio-psychological aspects of teaching and learning,* in "Yearbook of the National Society for the study of Education", Chicago.

norme che regolano i comportamenti dei singoli membri nelle situazioni più differenti. Una norma è sempre riferita a qualcosa, ha un oggetto; normalmente il suo oggetto è il comportamento di un individuo che può essere considerato appropriato o non appropriato rispetto alla norma considerata.
La presenza di regole e norme, d'altronde, non significa in nessun caso una regolazione "totale" della vita dei membri del gruppo: in pratica ogni gruppo è coinvolto soltanto nei confronti di fatti e di condotte particolari, è meno coinvolto rispetto ad altre cose, non è per nulla coinvolto riguardo ad altre ancora. I contenuti concreti su cui le regole del gruppo si centrano, la struttura gerarchica nella quale si organizzano, gli obiettivi quotidiani perseguiti, sono individuabili soltanto in rapporto alle differenze sociali e culturali che caratterizzano l'ambiente entro cui ogni gruppo si forma.
Se in un gruppo giungono nuovi membri si verifica, in genere, una risistemazione degli status e dei ruoli; alcune regole vengono confermate mentre altre, ormai considerate arbitrarie, vengono abolite ed eventualmente sostituite.
L'insieme delle regole ed i comportamenti relativi ad esse che ciascun gruppo si dà, risultano collegati alla costellazione di valori e ai sistemi socioculturali cui il gruppo fa riferimento. Gli stessi Sherif forniscono un esempio a proposito delle aspirazioni per il futuro dei membri di gruppo costituitesi in ambienti socioeconomici diversi: tutti aspirano a raggiungere mete elevate, a guadagnare stipendi ragguardevoli, ad acquisire beni prestigiosi. Ma la meta elevata, lo stipendio ragguardevole, il bene prestigioso dell'adolescente proveniente da un'etnia o da una classe sottoprivilegiata sono ben più modesti di quelli cui aspira un suo coetaneo appartenente ad uno strato medio o superiore.
Per la vita di un gruppo non tutte le norme sono centrali: alcuni comportamenti trasgressivi sono tollerati, altri completamente rifiutati.
Gli Sherif sono stati i primi studiosi a parlare delle norme introducendo il concetto di: "gamma di un comportamento tollerabile". A questo proposito questi autori hanno usato la nozione di "conformità individuale definita sulla base della latitudine di accettazione e di rifiuto".
In ogni contesto sociale un atteggiamento è considerato socialmente accettabile o inaccettabile in base alle norme sociali che regolano quella particolare sfera di attività. Una norma definisce, per una determinata sfera di comportamenti, cos'è desiderabile ed accettato. I comportamenti che rientrano dentro questa sfera appartengono alla "latitudine dei comportamenti accettabili", tutti i comportamenti che non fanno parte di questa sfera rientrano nella "latitudine di rifiuto".
Gli stessi autori riferiscono "l'intervallo di accettazione e di rifiuto" ad una determinata sfera di comportamenti; hanno elaborato anche la "scala di riferimento" degli atteggiamenti in base alla quale specifici comportamenti dei componenti del gruppo vengono giudicati e valutati come socialmente accettabili o devianti. Per ogni ambiente si deve costruire una apposita scala di riferimento, in base alla quale si può cercare di capire i singoli comportamenti degli individui. Spesso esistono delle "zone grigie" dove non si ha nè accettazione nè rifiuto. Nelle ricerche relative alle interazioni di gruppo e in quelle sulla categorizzazione e sugli atteggiamenti sociali, gli Sherif hanno riscontrato che è utile chiamare tali zone "intervallo di non coinvolgimento", in cui eventuali reazioni non sono nè accettate nè rifiutate.
Jackson ha cercato, attraverso l'impiego di indici statistici, di approfondire le caratteristiche strutturali delle norme di gruppo. Prima di tutto l'autore parla

dell'"intensità" delle norme. L'intensità della norma è molto bassa nelle "aree" in cui il comportamento non è strettamente regolato o controllato dalle regole di gruppo perché i componenti di esso sono relativamente indifferenti al comportamento messo in atto da ogni singolo membro. I comportamenti che risultano vitali, invece, per la vita del gruppo stesso (ad esempio, nei gruppi formali il comportamento del responsabile) sono caratterizzati da un'intensità molto alta.
Solo ciò che è importante per il gruppo è regolato da norme, ed al leader (nei gruppi informali) e ai responsabili (nei gruppi formali) è richiesta una aderenza a tali norme più elevata che ai membri meno influenti.
Alcune regole sono più prescrittive di altre e impongono ai membri di conformarsi totalmente ad esse, altre invece lasciano maggior spazio all'autonomia individuale.
Lo stesso Jackson ha studiato anche le corrispondenze tra le norme proprie di un individuo e quelle del gruppo di appartenenza. Quando un soggetto entra in un gruppo di coetanei deve percorrere un "processo d'interiorizzazione" delle norme di quel gruppo. Per un individuo è fondamentale avere la capacità di riuscire a percepire le norme esistenti del gruppo e farle proprie. Il potere di un gruppo dipende dall'accettazione o meno da parte dei membri delle sue norme.
Le ricerche dimostrano che per ottenere una reale ed efficace condivisione delle norme all'interno di un gruppo, chi ne fa parte cerca di creare un ambiente che sostenga e rinforzi la cultura particolare del gruppo stesso. In questo modo le norme di questa "cultura" vengono, secondo gli studi dell'autore, "interiorizzate" dai membri del gruppo nello stesso modo in cui un bambino fa propri gli atteggiamenti nei confronti della realtà della famiglia in cui è nato.
Come può un gruppo influenzare il comportamento di un suo componente?
E' dimostrato che questo avviene attraverso l'approvazione o la disapprovazione (tramite sanzioni) di un comportamento del membro stesso, in base alle regole del gruppo. Esiste la possibilità di determinare le norme di gruppo che ogni singolo membro ha interiorizzato. Se le norme del gruppo sono state interiorizzate dal membro, questo non riceve gratificazioni soltanto dal suo gruppo di appartenenza, ma anche da sé stesso: approva ed è soddisfatto del proprio comportamento.
Quando il membro, invece, pur accettando le norme del gruppo, non è in grado di controllarle, riceverà un ritorno negativo sia dai membri del gruppo che da sé stesso.
L'osservanza di queste norme sostiene la vita del gruppo e ne permette la continuità; quanto più forte risulta la coesione interna al gruppo e l'identificazione personale con esso, tanto maggiore appare il sentimento di disagio che l'adolescente prova nell'infrangere le regole.
Secondo gli Sherif è il coinvolgimento personale di ogni membro la base della solidarietà del gruppo, della disponibilità ad accettare le norme anche senza minaccia di sanzioni, del sentire vincolanti le regole del gruppo anche quando contrastano con quelle della famiglia e dei superiori.
Interessanti sono anche le ricerche che mostrano le reazioni del gruppo d'appartenenza verso coloro che non sottostanno al suo codice normativo: i "devianti" sono dapprima richiamati all'ordine, per così dire, poi pian piano emarginati e poi espulsi.
I comportamenti considerati appropriati per ogni gruppo sono definiti in rapporto al contesto sociale ed ai valori di riferimento di chi costituisce il gruppo. Un comportamento indesiderabile, e perfino criminale, per alcuni gruppi è la norma; ma in altri gruppi vi sono esempi di attività del tutto lecite per le quali non risulta vi sia stata

una programmazione da parte dei membri del gruppo, o che vi siano pressioni calcolate perché ci si impegni di nuovo in esse. I membri di un gruppo sono concordi nel sostenere certi comportamenti e certi giudizi, giungendo a comminare sanzioni implicite o effettive in caso di devianza, soltanto a proposito di questioni che comportano conseguenze collettive per il gruppo e per i suoi membri.
Molti autori sottolineano come la latitudine di comportamenti definiti accettabili da una norma di gruppo varia a seconda dell'importanza che l'attività o il comportamento hanno per il gruppo. Il conformarsi volontariamente alle norme importanti costituisce uno dei mezzi per conquistare e mantenere il potere all'interno del gruppo. Per quanto concerne la gran parte di quei comportamenti che devono adeguarsi a norme collettive i membri di un gruppo autoregolano la propria condotta senza necessità di sanzioni; il fatto che prevalga una regolazione autonoma non sorprende se si considera che gli adolescenti si associano ed elaborano delle norme per iniziativa propria e attraverso uno sforzo collettivo.
Le norme che regolano ogni specifico gruppo sono fondamentali per individuare le caratteristiche del gruppo stesso e dei suoi componenti. Le regole interne ad ogni gruppo diventano un codice implicito, non prefissato, che emerge via via, in dipendenza dall'attività che il gruppo svolge, dal clima in cui si forma, dalle sue relazioni con gli altri gruppi, e così via. Le regolazioni normative del gruppo di appartenenza arrivano a definire i comportamenti richiesti e quelli vietati ai membri dello stesso.

Gruppi formali e informali

In letteratura il termine gruppo dei pari viene spesso utilizzato in senso generale per indicare complessivamente gli adolescenti di una stessa fascia d'età. In questa sede impiegheremo la nozione di gruppo di coetanei per indicare un nucleo di adolescenti che intrattiene una relazione intensa e continuativa, fondata sulla condivisione di un insieme di esperienze, di interessi e di valori, considerati importanti per il singolo e per il gruppo. In questo senso all'interno della categoria sociale coetanei o pari è possibile individuare una pluralità di esperienze di gruppo dalle caratteristiche e dai significati diversi fra di loro. Una importante distinzione è quella fra gruppi informali o spontanei e quelli formali.

Il termine *gruppi informali* riguarda le aggregazioni di adolescenti che si formano in modo spontaneo o naturale, spesso senza perseguire intenzionalmente attività specifiche; la coesione del gruppo si fonda sull'intensità della relazione e della comunicazione fra i vari membri e sulla condivisione del tempo libero, del divertimento, dell'impegno nei confronti della realtà.
Molte notizie riguardo ai gruppi "naturali" di adolescenti derivano dalle ricerche condotte dagli Sherif. Il qualificativo "naturali" è da loro usato per indicare l'origine nel contesto sociale reale dei gruppi, designati così per distinguerli, ad esempio, da quelli di laboratorio. Gruppi naturali prototipici sono quelli che si costituiscono attraverso l'interazione informale dei membri.
Un gruppo informale è di solito composto da un ristretto numero di membri, in genere non superiore a venti, per cui lo scambio di interazioni è particolarmente vivace e le percezioni reciproche sono specificatamente legate a più caratteristiche personali che a posizioni di ruolo. Ci sono gruppi di questo tipo in tutti gli strati sociali: in genere, però,

ogni gruppo è formato da adolescenti provenienti dal medesimo ambiente. Vi è poi da aggiungere che in tali gruppi sono presenti sia maschi che femmine, con una leggera prevalenza dei primi.
Questo dato è importante per confutare il senso comune che tende a descrivere i gruppi naturali come modalità di aggregazione tipica degli strati sociali meno privilegiati e ad identificare questi nuclei amicali con gruppi di adolescenti a rischio o con vere e proprie bande devianti. All'interno di questi gruppi c'è una certa omogeneità di provenienza e di esperienza: provenienza sociale, contesti culturali, condizione scolastica o lavorativa, look esteriore, linguaggio, modalità di interazione, stili di comportamento e rappresentazioni sociali. Questo significa che gli adolescenti "si cercano" e si aggregano sulla base di caratteristiche precise, scegliendo gli amici del gruppo sulla base della somiglianza.
Nei gruppi informali emerge spesso il sentimento del "NOI" il quale, pur potendo essere lontano dalla solidarietà in senso proprio, ingenera comunque un'ottica in cui "ognuno riconosce i suoi", un senso di identità collettiva attraverso la quale i membri si riportano al gruppo come ad una unità che trascende i singoli individui.
Alcune ricerche italiane hanno dimostrato che nei gruppi informali le attività più importanti e cariche di significati emotivi sono: lo stare insieme (senza scopi precisi) ed il parlarsi[1]. Per tutti i partecipanti è fondamentale mantenere aperti i canali di comunicazione con gli altri membri e questa garanzia è data soltanto dalla frequentazione continua degli amici.
I *gruppi formali* fanno riferimento a quella gamma di attività di carattere diverso (sportivo, religioso, socioeducativo, culturale, politico) promossa all'interno di movimenti o associazioni. Caratteristiche peculiari di queste esperienze risultano essere la motivazione al perseguimento di obiettivi dichiarati e la presenza nel gruppo di uno o più adulti con funzioni di promozione e di controllo.
Sono accomunati dal richiamo esplicito a precisi valori di riferimento e dalla condivisione dell'impegno a svolgere attività concrete; essi mettono a disposizione dei loro membri uno spazio fisico di incontro che rappresenta un elemento di identificazione simbolica e prevedono la partecipazione alla vita del gruppo di figure adulte (educatori, allenatori, ecc.) che garantiscono la continuità dello sforzo di perseguire gli scopi sociali.
Trattandosi di esperienze che chiamano in causa attività e valori assai diversi, è possibile una presenza dell'adolescente all'interno di più contesti organizzati, così come è possibile la partecipazione ad un gruppo formale contemporaneamente a quella ad un nucleo amicale di tipo spontaneo.
I rapporti amicali tendono a modificarsi nell'età della piena adolescenza: la partecipazione ad esperienze aggregative di tipo organizzato tende a calare in corrispondenza dei primi anni di scuola superiore; c'è chi sperimenta momenti di crisi, chi abbandona il gruppo per poi riprendere a parteciparvi, chi lo abbandona per sempre.
La crisi, e per alcuni l'allontanamento, sono motivati da una progressiva caduta di interesse nei confronti degli obiettivi dichiarati dal gruppo, in particolar modo quando questi chiamano direttamente in causa il problema della fede religiosa. Altri motivi di difficoltà sono riconducibili alla mancanza di spazi autonomi di decisione e di comportamento all'interno del gruppo e da ultimo, ma non meno importante, ad un non

[1] Amerio, P., Boggi Cavallo, P., Palmonari A. e Pombeni, M. L., *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Bologna, Il Mulino, 1990.

sempre facile rapporto con gli adulti educatori.
Molteplici rilevazioni, mai eseguite tuttavia su un campione rappresentativo a livello nazionale di soggetti in età adolescenziale (fra i 12 e i 18 anni), mostrano un rapporto quantitativo fra gruppi formali ed informali in cui i primi rappresentano circa un terzo dei secondi. Questo rapporto non è stabile per tutto il periodo adolescenziale. Mentre dai 12 ai 14 anni il rapporto è relativamente più favorevole ai gruppi formali (che sono comunque sempre, in assoluto, meno numerosi) fra i 15 e i 18 anni il rapporto si sposta in direzione ancor più favorevole per i gruppi informali.
Gli stessi dati precisano che nell'età adolescenziale soltanto il 7-8% di giovani non appartiene ad alcun gruppo.

Gruppi di coetanei e orientamenti verso la realtà istituzionale

I gruppi di adolescenti sono dunque la sede idonea per sperimentare ruoli adulti senza impegni definitivi, per scoprire la necessità di adeguarsi a norme sociali condivise ma anche un luogo in cui maturano gli atteggiamenti ed i comportamenti nei confronti della realtà istituzionale.
La burocrazia moderna è definita, seguendo la concezione weberiana, come una burocrazia legale-razionale, caratterizzata dalla spersonalizzazione dell'autorità: non si obbedisce più ad una persona come tale ma al ruolo istituzionale di cui essa è rivestita.
La vita adulta nelle società contemporanee è caratterizzata, sempre secondo la classica analisi weberiana, da continue relazioni con il sistema istituzionale e con le autorità formali; è dunque necessario che i soggetti in età evolutiva che vogliono inserirsi a pieno titolo nella società, sviluppino un'adeguata comprensione del funzionamento del sistema istituzionale, una struttura di atteggiamenti verso il sistema ed un repertorio comportamentale che si accordi alle regole del sistema stesso.
I giovani devono compiere, perciò, una scelta tra, da un lato l'apprezzamento di un metodo di organizzazione sociale che implica l'osservanza della legge, il sostegno dell'autorità formale, la risoluzione delle vertenze tramite le procedure formali e la fiducia nella legge come protezione dei propri interessi e, dall'altro lato, la mancanza di apprezzamento e di fiducia in queste cose.
Nei termini degli studi recenti sull'adolescenza si può affermare che fra i compiti di sviluppo che gli adolescenti e le adolescenti devono affrontare nella nostra società ve ne sono alcuni che concernono il rapporto con le norme-regole istituzionali e le autorità preposte alla corretta applicazione di esse.
Sono molteplici i fattori che, oltre alla socializzazione verso i valori familiari, possono contribuire alla costruzione degli orientamenti adolescenziali verso le autorità e le norme istituzionali: particolarmente rilevanti fra essi appaiono la socializzazione politica, l'esperienza scolastica e l'appartenenza a differenti gruppi di coetanei nella vita extrascolastica.
Il processo di socializzazione politica avviene, infatti, secondo quanto sostenuto dagli specialisti in materia, secondo tappe che corrispondono a momenti diversi dello sviluppo personale (almeno nella cultura occidentale), e danno origine a diversi orientamenti verso la collettività:

- nella fase dello sviluppo corrispondente alla terza infanzia e all'età della latenza, l'orientamento dominante dell'attore sociale è verso la comunità di cui è membro: in

tale fase si sviluppano il senso di appartenenza e i sentimenti di lealtà e di attaccamento verso di essa;

- nella fase dello sviluppo corrispondente alla preadolescenza (10-14 anni), il soggetto si orienta verso l'assetto sociopolitico della comunità in cui vive e comincia ad interrogarsi sulla legittimità della distribuzione delle risorse, delle regole per la distribuzione, del modo in cui tali regole sono rispettate;
- soltanto a partire dalla piena adolescenza (15-18 anni), il soggetto si orienta a considerare la legittimità della classe politica, di chi cioè ha la responsabilità di prendere le decisioni che riguardano la vita della comunità locale e nazionale.

Sarebbe dunque a partire dall'adolescenza che un attore sociale acquisisce le competenze sociali e cognitive che gli permettono di diventare un soggetto politico a pieno titolo.
Gli studi condotti da Reicher ed Emler[1] hanno mostrato che esiste una correlazione fra atteggiamenti verso l'autorità scolastica e atteggiamenti verso il sistema legale. Ciò è in rapporto al fatto, verificato empiricamente nella stessa ricerca, che l'esperienza scolastica costituisce la base per la comprensione di altri sistemi burocratici e per la formazione di atteggiamenti verso di essi.
Ricerche svolte in Italia hanno ottenuto risultati analoghi[2]. Si è evidenziato, infatti, il ruolo fondamentale che la percezione soggettiva dell'esperienza scolastica, assieme ai risultati scolastici oggettivi, riveste per sviluppo degli atteggiamenti verso l'autorità formale. Tale vissuto è influenzato da relazioni interpersonali con compagni e professori, risultati oggettivi, relazioni con i compagni, valore attribuito all'educazione scolastica. Nella stessa ricerca è anche emerso che gli atteggiamenti verso le autorità istituzionali esercitano a loro volta una certa influenza sugli atteggiamenti verso il mondo politico, i quali, una volta accessibili, rendono possibile il coinvolgimento in diverse modalità di partecipazione politica.
I gruppi extrascolastici a cui gli adolescenti partecipano esercitano a loro volta un'influenza sugli atteggiamenti ed i comportamenti nei confronti delle regole e norme istituzionali. Anche se i dati resi disponibili sinora dalla ricerca non sono esaurienti, sembra di poter individuare il seguente schema di interdipendenze di fattori:

- il livello di identificazione degli adolescenti con il gruppo dei coetanei rappresenta un elemento critico per affrontare i compiti di sviluppo e, tra essi, quelli riguardanti il rapporto con il contesto istituzionale in cui vivono. Sono i soggetti più identificati che trovano maggior sostegno ed aiuto dal gruppo cui appartengono.
- Gli adolescenti appartenenti ai gruppi formali hanno, in genere, una percezione dell'esperienza scolastica più positiva dei coetanei appartenenti ai gruppi informali. Ciò non vuol dire che in tutti i gruppi informali gli adolescenti abbiano esperienze scolastiche negative; il fenomeno riguarda soltanto alcuni di tali gruppi. Il problema che resta da risolvere è quello di trovare i criteri per definire tipologie diverse di gruppi informali.
- I sistemi di regole vigenti all'interno dei gruppi formali esprime, in genere, un atteggiamento verso le norme istituzionali più positivo di quello espresso dalle regole vigenti all'interno di molti gruppi informali. Poiché è in certi gruppi informali che

[1] Reicher, S. Emler, N. *Delinquent behaviour and attitudes to formal authority*. In "British Journal of Social Psycholoty" 24, 1985, pg. 161-168.
[2] Rubini, M. e Palmonari, A., in "Giornale Italiano di Psicologia", 1995.

compaiono più frequentemente comportamenti di sfida e di infrazione delle norme sociali, si può pensare che il sistema di regole vigenti all'interno dei gruppi di coetanei sia una importante variabile mediazionale fra il concetto di sé degli adolescenti e gli atteggiamenti che assumono nei confronti della realtà istituzionale.

Per una storia dei gruppi adolescenziali

Negli anni 1988 e 1989 si realizzò nel nostro paese una ricerca sui gruppi di adolescenti, coinvolgendo tre città italiane: Bologna, Salerno e Torino[1].
La ricerca confermò l'idea della diffusione su tutto il territorio nazionale dei gruppi adolescenziali. Dalle molte interviste raccolte in tale sede e dal riscontro ottenuto confrontandole con i risultati di altre ricerche, riuscimmo ad abbozzare una sorta di descrizione diacronica di un gruppo adolescenziale tipo.
Si tratta di una prima puntualizzazione, da approfondire, che intendiamo, nelle linee essenziali, riprendere in questa sede.
Nei primi anni dell'adolescenza si consolidano relazioni diadiche privilegiate, costituite nella maggior parte dei casi da individui dello stesso sesso. Il fatto di intrattenere un'amicizia preferenziale non ostacola, tuttavia, una frequentazione continuativa e regolare di nuclei più ampi di coetanei. Spesso le prime esperienze spontanee nascono proprio sulla spinta di un ingresso contemporaneo nel gruppo di due o tre amici in modo da ridurre le difficoltà e le paure che la nuova esperienza comporta, oppure da un progressivo allargamento del nucleo amicale originario. Accanto ad adesione a gruppi organizzati, che rappresentano prolungamenti di esperienze intraprese nell'infanzia, si sviluppano e si sperimentano modalità di rapporti più spontanei.
La frequenza parallela di gruppi dalle caratteristiche molto diversificate costituisce un fenomeno assai tipico della prima adolescenza: stili di vita e di comunicazione assai diversi fra loro riescono fino ad un certo momento ad essere praticabili senza creare eccessiva conflittualità nel preadolescente. La fine della scuola media, l'acquisizione di una maggiore autonomia negli spostamenti nell'area urbana, la maggiore difficoltà di controllo da parte della famiglia, il confronto con i coetanei che vivono modalità di socializzazione diverse, il bisogno di differenziarsi dalle scelte e dalle indicazioni dei genitori e l'esigenza di identificarsi con i coetanei, in molti casi, mettono spesso in crisi certi modelli aggregativi precedentemente sperimentati.
L'esperienza di gruppo viene ridefinita alla luce di queste esigenze e la scelta privilegia spesso l'aggregazione spontanea come modalità contrapposta a quella formale da cui si vuole prendere le distanze. Si tratta di veri e propri momenti di transizione e di rielaborazione del proprio vissuto, sia per chi tenta di lasciare un'esperienza, (in maniera brusca o conflittuale, con maggiori o minori sensi di colpa), sia per chi cerca le prime autonomie dal contesto familiare sperimentando nuovi modi di rapportarsi con gli altri.
Questi primi tentativi di aggregazione non sfociano sempre in veri e propri gruppi, nell'accezione più propriamente sociopsicologica del termine. Solo in alcuni casi, infatti, i nuclei amicali osservati mostrano le caratteristiche proprie delle esperienze di gruppo caratterizzanti la piena adolescenza. Si possono considerare queste esperienze come i

[1] Amerio, P., Boggi Cavallo, P., Palmonari A. e Pombeni, M. L., *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Bologna, Il Mulino, 1990.

primi tentativi di una fase di transizione verso un'adesione più sostanziale ad un gruppo, una partecipazione che non assume ancora il significato di piena identificazione. Tali aggregazioni mancano infatti di alcune caratteristiche fondamentali, quali la continuità nel tempo, la frequentazione regolare, il sentimento esclusivo di appartenenza e l'attivazione di confronti intergruppi, in sintesi le tre dimensioni (cognitiva, emotiva e valutativa) che portano gli individui a definire la propria identità sociale sulla base dell'appartenenza ad un gruppo.

E' possibile descrivere la preadolescenza come fase di esplorazione di alternative diverse, che fino ad un certo punto possono coesistere fra loro, ma che con il passare del tempo portano il soggetto ad individuare con precisione risposte (o tentativi di risposta) più consone ai propri bisogni.

Il gruppo naturale viene percepito verso i 15 anni come la soluzione più rispondente alle attese del momento.

Di fatto, come è stato dimostrato dagli Sherif, il gruppo dei pari diventa progressivamente il più importante laboratorio sociale per gli adolescenti. Le relazioni stabilite in precedenza sono destinate a cambiare in virtù dei nuovi fatti che caratterizzano la piena adolescenza. Nel gruppo, cioè in un contesto amichevole e relativamente protetto, l'adolescente sperimenta nuovi modi di rapportarsi con gli altri e mette a punto diverse strategie per entrare in contatto con l'ambiente sociale che lo circonda. Il gruppo informale, in questo momento del percorso evolutivo individuale, si configura come una modalità per rispondere ad esigenze di sicurezza suscitate dall'allargamento degli orizzonti cognitivi ed emotivi che il soggetto sperimenta.

Le dimensioni piuttosto ridotte, la spontaneità e l'immediatezza della comunicazione, la presenza e il contatto prolungato con gli altri, permettono all'adolescente di riconoscersi e di essere riconosciuto dagli altri come soggetto attivo, come persona in grado di elaborare e manifestare idee relative alla vita di gruppo e di metterne in atto i comportamenti conseguenti. In questo modo il gruppo diventa punto di riferimento nel processo di costruzione dell'identità sociale di ciascun membro.

Il gruppo rappresenta una forma di sistema sociale in cui l'adolescente si sente coinvolto/a in prima persona; anche se l'organizzazione che lo regge può risultare fragile (come di fatto appare in buona parte dei gruppi informali da noi incontrati), il gruppo trae la sua forza vitale dall'interazione quotidiana fra i membri che diventa la base per elaborare immagini reciproche e rappresentazioni sociali comuni, nonché il luogo in cui si valutano le richieste provenienti dall'esterno.

Se nel percorso che tentiamo di delineare collochiamo l'esperienza del gruppo spontaneo come tipica della fascia 15-18 anni, non possiamo assumere questo dato in maniera rigida. La nostra stessa ricerca ha dimostrato che l'adesione ai gruppi informali è più precoce in contesti in cui tutti i componenti si conoscono fin dall'infanzia ed hanno alle spalle relazioni amicali fra gli stessi genitori. Un ambiente in grado di offrire maggiori spazi per l'aggregazione favorisce, inoltre, la formazione di gruppi socialmente più eterogenei al loro interno. Talvolta il tessuto dei rapporti interpersonali riesce ad essere più forte dell'appartenenza sociale; in questo senso l'ambiente, come spazio che facilita l'aggregazione, può diventare un fattore che riduce la omogeneità sociale all'interno dello stesso gruppo e al tempo stesso favorisce la compresenza di un arco di età più allargato (abbiamo incontrato gruppi in cui erano presenti ragazzi di 14 e giovani di 20 anni). Naturalmente i ruoli diversificati che i più adulti assumono rispetto ai più giovani possono portare, in alcuni casi, a conseguenze negative.

Anche la classe sociale di appartenenza può essere considerata come un fattore che talvolta differenzia l'evolversi, ora delineato, dalle esperienze di gruppo. Fra gli studenti dei ceti più bassi, infatti, è stata riconosciuta una frequentazione più precoce dei gruppi informali. Gli studenti dei ceti socioculturali più elevati, invece, tendono a prolungare maggiormente le loro esperienze (originate nell'infanzia) all'interno dei gruppi organizzati.
Come ulteriore elemento di differenziazione possiamo aggiungere anche l'appartenenza di genere. I maschi, indipendentemente dalla condizione sociale e dall'ambiente di vita, sembrano avvertire prima l'esigenza di avere spazi autonomi e la necessità di esprimersi liberamente. Per questo tendono ad abbandonare più precocemente i gruppi organizzati. Non vogliamo discutere al riguardo se si tratti di spinte individuali o di pressioni sociali e culturali.
Da queste considerazioni si evidenzia una relazione fra diversi fattori che possono anticipare o ritardare (o anche caratterizzare in maniera diversa) l'esperienza dei gruppi spontanei nella piena adolescenza. Si tratta quindi di considerare in modo flessibile l'ipotesi di evoluzione dei rapporti di gruppo fra coetanei che abbiamo prima tracciato. Allo stesso modo, in maniera non rigida, indichiamo nella fine dell'adolescenza il momento in cui l'esperienza nel gruppo informale è destinata progressivamente a modificarsi per lasciar spazio ai rapporti di coppia e ad altre esperienze di gruppo più finalizzate.
Alla fine dell'adolescenza l'aggregazione amicale fondata prevalentemente sullo stare insieme non sembra più funzionare come punto di riferimento essenziale. Il fattore età, inteso soprattutto come maturazione personale e come desiderio di acquisire uno status sociale adulto, risulta determinante, pur nelle differenze di contesti e di appartenenze sociali, per definire l'atteggiamento che ogni soggetto assume rispetto alla propria esperienza di gruppo. Non è possibile generalizzare sul destino di questi rapporti e sull'assunzione di nuove categorie di riferimento. Varrebbe la pena comunque approfondire gli aspetti personali e sociali della storia di ciascuno che spingono alla ricerca e alla valorizzazione di nuove appartenenze.
La prosecuzione anche oltre l'adolescenza di esperienze tipicamente spontanee può esprimere la mancata risoluzione di alcuni compiti di sviluppo e l'attivazione di meccanismi di disagio personale e sociale che tendono ad esprimersi attraverso forme di comportamento distruttivo o autodistruttivo. Se, come sostengono molte ricerche c'è anche una interpretazione storica e sociologica del fenomeno concernente il calo e la crescita dell'associazionismo partecipativo nella fase centrale dell'adolescenza, non si deve escludere una lettura che articolando il peso dell'individuale e del sociale interpreti la diffusione dei gruppi spontanei come parte qualificante di un processo evolutivo.

3. L'associazionismo: risorsa e sostegno

Verso una comunità educante

L'associazionismo ha svolto negli scorsi decenni una funzione rilevante nei processi di crescita dei ragazzi e delle ragazze, dei giovani e delle giovani, offrendo identità, appartenenza, spazio alternativo rispetto alla famiglia. Ma negli ultimi anni le cose sono notevolmente cambiate e pertanto, alle soglie del duemila, occorre riflettere sulla funzione dell'associazionismo con uno sguardo nuovo che tenga conto sia dei mutamenti in atto nel mondo dei ragazzi e delle ragazze sia delle trasformazioni che hanno investito le agenzie educative dal punto di vista della loro identità e della loro collocazione all'interno del sistema sociale.
Già negli anni Ottanta il mondo associativo era stato investito dalle trasformazioni culturali della società e del mondo giovanile: oggi esso é interpellato ancora più dalle nuove domande dei ragazzi, ma soprattutto dall'emergere di un arcipelago di adolescenti quanto mai variegato, rispetto al quale le risposte tradizionali funzionano poco. L'affermarsi dell'adolescenza da un lato come fascia specifica dello sviluppo e dall'altro come fascia protratta interroga gli educatori abituati a relazionarsi con i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze. Senza ripetere riflessioni già sviluppate in altri punti, occorre richiamare sinteticamente alcune caratteristiche degli adolescenti e delle adolescenti che vivono a lungo ormai sulla "linea d'ombra, quando la regione della prima giovinezza deve essere lasciata alle spalle" ed interrogano gli adulti ed esigono un'attenzione specifica per ricevere una risposta educativa adeguata.
Il confine tra preadolescenti ed adolescenti é molto sottile, tuttavia, la fine della scuola dell'obbligo é una buona linea di demarcazione perché implica il cadere di alcune legami protettivi; cambia l'atteggiamento degli insegnanti e della scuola (per chi continua); mutano spesso anche i ritmi di vita perché ci si allontana dal proprio quartiere o dal proprio paese per frequentare gli istituti superiori o per lavorare; cambia e si sottolinea la differenza di genere.
Il passaggio dalle medie al "dopo" implica la perdita di tutte le insegnanti madri/ matrigne (il femminile é d'obbligo), la scuola superiore é molto più selettiva e competitiva. Si esce dal circuito dei compagni di palazzo e di quartiere per incontrare altre persone, altri mondi, di adulti e di coetanei, si incontrano la città e altre realtà con l'apertura di orizzonti ad esse connessi. Le famiglie non "controllano" più persone, informazioni, contenuti, relazioni. La scelta del tipo di scuola implica una differenziazione di destini sia tra ragazzi e ragazze, sia tra ragazzi, sia tra ragazze. I tempi di vita si modificano: gli spostamenti, gli orari di scuola o di lavoro mutano relazioni ed abitudini. Si sfasano i ritmi di tempo interno e tempo esterno: la necessità di sentirsi grande e la voglia di restare bambini convivono, facendo vivere a più velocità. Gli adolescenti e le adolescenti, con la vita non più scandita tra scuola, catechismo o

associazione si ritrovano a doversi riorganizzare tempi ed abitudini; l'impatto con la città o con il centro più grande é molto più forte per chi proviene da situazioni di periferia. Molti giovani lavoratori rientrano nel circuito scolastico e molti studenti vivono esperienze di lavoro mentre studiano. Scuola e lavoro non sono più nettamente separati.
Gli adolescenti e le adolescenti portano agli adulti la frammentazione dei centri di vita e del cuore che si esprime nella volubilità, nel vagare senza posa, nell'inquietudine; la vulnerabilità che si esprime nella fragilità rispetto agli ostacoli, nelle emozioni non contenute; la voglia di "stonarsi", di avere tempi, spazi di cui non rendere conto, in cui poter "sballare" e che accomuna in modo trasversale i quartieri, gli ambienti di vita.
Se un tempo era possibile tracciare un solco di demarcazione tra i ragazzi, oggi essi si situano su una linea d'ombra in cui é estremamente incerto il confine tra dentro e fuori, inclusione ed esclusione, normalità e devianza, in cui é possibile vivere una vita "regolare" ed al tempo stesso avere tempi, spazi, usi da outsider, che vengono alla luce degli adulti solo nei casi esasperati di gesti eclatanti, generalmente distruttivi verso sé e verso gli altri; come anche il rapporto con le "dipendenze" che coesiste con una vita ordinaria.
D'altra parte nei quartieri e nelle aree più a rischio di esclusione sociale emerge una fascia di adolescenti portatori di domande nuove. Se fino a pochi anni fa si poteva dire quasi che i ragazzi e le ragazze a rischio non vivevano l'adolescenza, perché divenivano immediatamente adulti, oggi si assiste anche qui al coesistere da un lato di un tipo di vita, nella legalità o nell'illegalità, caratterizzata da una forte responsabilizzazione, ma dall'altro dall'esplicita adozione di comportamenti adolescenziali: la ricerca di sé, dell'altro, dell'evasione, con tutte le caratteristiche dell'adolescenza e con tutte le domande per gli adulti che li circondano.
Tutto ciò sfida continuamente le proposte educative e gli educatori.
In questo senso é in atto un processo di riflessione e trasformazione che coinvolge le associazioni.
La tradizionale presenza dell'associazionismo si era collocata nell'area dell'educazione, del tempo libero, della cultura e dello sport.
Le grandi trasformazioni degli anni Ottanta e Novanta hanno segnato il tipo di presenza e l'identità di queste organizzazioni, in relazione ai cambiamenti della società e del mondo giovanile. Alla fine degli anni Novanta il panorama che si presenta é quanto mai variegato e la presenza educativa con le ragazze e i ragazzi assume oggi caratteri estremamente diversificati. Da un lato continuano a vivere, con uno sforzo di innovazione, le grandi *associazioni tradizionali*: dall'Agesci all'Arciragazzi, all'Acr, alla Gioc. Queste associazioni, di fronte alle nuove "scommesse" che le trasformazioni della società richiedono, hanno attivato un significativo percorso di "rilettura" della realtà e di sperimentazioni educative volte ad adattare le loro caratteristiche, ed il metodo educativo che le sorregge, alle situazioni più complesse ed a rischio come le periferie delle grandi città (ricercando un maggior radicamento nel territorio) o le fasce d'età della preadolescenza e dell'adolescenza (rendendo il metodo più flessibile).
Dall'altro, si sviluppano esperienze nuove, magari legate nell'ispirazione ai grandi movimenti, ma che assumono caratteristiche più particolari. Infatti, in questi anni sono fiorite le proposte nate dall'esperienza dei militanti dell'associazionismo, che hanno tradotto con forme sincretiche l'esperienza aggregativa in nuove proposte educative meno etichettabili; al contempo si é avuta la crescita di un volontariato organizzato che cerca di coniugare la presenza nel territorio e la promozione della partecipazione con un

esplicito impegno nell'area educativa.
Di per sé il *volontariato organizzato* non possiede uno specifico educativo perché é orientato a perseguire finalità politico sociali di integrazione e socializzazione; eppure oggi esso attraversa l'area educativa con tre modalità fondamentali:

- la solidarietà, come recupero e mantenimento dei valori di "presa in carico";
- l'animazione come prevenzione delle situazioni di esclusione, come attenzione alla persona, ai suoi bisogni, ai suoi progetti di vita;
- la socializzazione, come sviluppo di comunità.

Dalle esperienze di presenza nelle aree degradate ed a rischio di devianza, ma anche dalle proposte di accoglienza rivolta ad adolescenti in difficoltà, il volontariato organizzato ha sviluppato percorsi educativi che intrecciano l'impegno per lo sviluppo della comunità solidale con una specifica attenzione al mondo giovanile, considerato non come destinatario di interventi, ma come risorsa.
Per questo motivo guardando il mondo degli adolescenti e dei soggetti che svolgono una funzione educativa, é necessario considerare le organizzazioni educative con una prospettiva più ampia rispetto a quella tradizionale perché é necessario comprendere la pluralità di attori presenti e, d'altra parte, promuovere e sviluppare un tipo di politiche e di strategie che faciliti le sinergie e la crescita nella complessità e non nella confusione.
In questo senso acquista pregnanza la prospettiva di una *comunità educante* ossia di un modello di relazioni e di responsabilità che si possono costruire e su cui fondare lo sviluppo della società. Non un mondo di adulti che si preoccupa dei ragazzi o un mondo di giovani che deve mantenere gli anziani, ma una comunità in cui ciascuno dal suo punto di vista, ma insieme con gli altri, contribuisce alla crescita ed allo sviluppo collettivo; in cui non c'è un sapere di alcuni ed un dover imparare di altri, ma una ricerca ed un lavoro comune. Si parla di comunità perché contano i contributi di ciascuno, la partecipazione e non i ruoli formali. E' un percorso per costruire un nuovo rapporto tra le generazioni, un nuovo patto intergenerazionale, che coinvolge quanti - educatori, insegnanti, operatori, amministratori, volontari, cittadini - si pongono, nella prospettiva di sperimentare, a partire dal loro vissuto, una nuova progettualità che parta dall'ascolto, dal coinvolgimento e dalla condivisione con i ragazzi e gli adolescenti.

Le organizzazioni tradizionali portano come loro punto di forza una tradizione storica, culturale e metodologica; hanno luoghi, operatori e modelli consolidati. Ciò, però, paradossalmente, é anche la loro debolezza: a volte la proposta si connota con caratteri troppo definiti per adolescenti che, pur cercando appartenenze e definizioni, nella normalità di vita, sono portatori di un disagio ed un'incertezza che li isola da proposte strutturate.
In questo senso la funzione educativa del volontariato si esprime attraverso l'attivazione di circuiti positivi di relazioni tra i diversi soggetti, quei rapporti che le condizioni strutturali e sociali - altrove descritti - rendono spesso interrotti o estremamente labili.
Il volontariato non sostituisce le altre agenzie di socializzazione dell'adolescente, ma si propone di attivare tutte quelle risorse di comunicazione, formazione, educazione reciproca che sono bloccate e, pertanto, vittime di un corto circuito.

Gli operatori: dal prete dell'oratorio all'educatore di strada

Nella realizzazione della loro funzione strategica le agenzie educative del Terzo settore investono innanzitutto nelle risorse umane coinvolte: il mondo dell'associazionismo e del volontariato oggi esprime un patrimonio insolito di figure professionali e di competenze. Il contributo che le organizzazioni possono dare all'educazione é connesso all'investimento in operatori, alla loro identità, alla loro formazione, alle loro competenze.
Già le definizioni sono quanto mai varie: dal prete dell'oratorio all'educatore, dall'animatore all'operatore sociale, dall'animatore di comunità all'educatore di strada.
Nei molteplici nomi vi sono alcune dimensioni comuni: la competenza relazionale, la competenza educativa, le competenze tecniche: abilità manuali, teatrali, sportive, etc.
L'operatore, sia un volontario o un professionista, innanzitutto deve essere per i ragazzi un *adulto credibile.* I giovani chiedono agli adulti di mettersi in gioco, in una relazione significativa: nella crisi dei ruoli, delle ideologie e delle appartenenze, i giovani chiedono di cercare insieme, ma anche di mettere in discussione i modelli degli adulti, sperando di avere sicurezza. E' un compito degli adulti accettare le domande ed anche rendere conto delle proprie scelte, quindi essere adulti credibili.
L'educatore non può stare dietro l'adolescente, accudirlo o spingerlo verso una direzione che non é la sua; né può stare avanti, impartirgli modelli, ma deve stargli al fianco, accompagnandolo nella scoperta di sé e degli altri ed aiutarlo a formarsi come individuo responsabile all'interno di una comunità storica definita.
Un modo di descrivere la specificità di figura che oggi più risponde agli adolescenti, al di là dei ruoli formali, é quella dell'adulto-amico, un'identità che con percorsi diversi, si ritrova in varie esperienze, soprattutto quelle del volontariato organizzato.
L'*adulto amico* é proprio una persona che si pone al fianco, in una relazione chiara: una persona adulta, quindi con una sua identità, ma capace di mettersi al fianco, capace di ascoltare, di accogliere le domande, di contenere l'ansia, le paure; pronto non a fornire ricette e risposte, ma disponibile a cercare insieme, mettendo però in campo la razionalità; una persona che ha superato le fasi ed i problemi legati al mondo dei ragazzi e quindi viene avvertito come tale dal gruppo, capace di sostegno, di coerenza, di progettualità; un amico in quanto aperto alla relazione con l'altro come unico; in un rapporto diverso dagli adulti (genitori, insegnanti), basato sull'affetto, sulla cura, sulla vicinanza, sul dialogo, sulla reciproca responsabilità, sulla fiducia, sullo stimolo a crescere insieme, sulla capacità di creare un legame, di "addomesticarsi" (come dice la volpe al piccolo principe, l'eroe di De Saint- Exupéry: "conoscerò i tuoi passi e non fuggirò... bisogna essere pazienti e tornare sempre alla stessa ora ed ogni giorno sedersi sempre più vicini ... tu diventi responsabile per sempre di ciò che hai addomesticato").
L'adulto amico si offre come riferimento per l'adolescente, dandogli l'opportunità di sperimentare una relazione significativa e lavora in sinergia con gli altri adulti.
I percorsi formativi realizzati dalle organizzazioni per i propri operatori sono quanto mai vari; nella maggior parte dei casi partono dall'*esperienza sul campo.* In alcune esperienze uno dei risultati attesi del percorso educativo é l'assunzione di responsabilità verso i più giovani, attraverso un cammino - più curricolare in alcune organizzazioni (ad esempio l'Agesci), più spontaneo e "vocazionale" in altre (ad esempio l'Acr) - o attraverso percorsi formativi autogestiti - é il caso del volontariato organizzato. L'esperienza di persone che crescono in un'organizzazione e maturano la scelta di svolgere una funzione educativa é molto significativa: nelle realtà innovative del volontariato organizzato, il valore aggiunto dato dalla presenza di giovani animatori che hanno vissuto da adolescenti

in prima persona il percorso e si ripropongono con altri adolescenti é duplice: da un lato la loro parola ed il loro messaggio é più efficace perché traduce nel modo più autentico la proposta e perché é segno di una possibilità ed autenticità di esperienza (ad esempio di impegno o di vita di gruppo), dall'altro contribuisce alla continua ridefinizione della proposta educativa, perché richiede la messa in discussione e la verifica del progetto a partire dall'esperienza pensata e vissuta. In questo senso si realizza una forte esperienza di *coeducazione.*

D'altra parte negli ultimi anni diverse organizzazioni educative hanno elaborato dei *percorsi formativi complessi* in cui si intrecciano il sapere, il saper essere ed il saper fare che si pongono come risorsa non solo al loro interno, ma per tutta la comunità educante come sinergia di competenze. In questo senso é interessante notare come anche nel Sud - dove vi é minore tradizione di formazione qualificata di operatori socioeducativi - da alcuni anni, soprattutto grazie ai progetti europei e nell'intreccio tra organizzazioni del Terzo settore ed enti locali, si stanno sviluppando preziose esperienze formative che fanno patrimonio dell'esperienza e del sapere. In questo senso, perché questo patrimonio possa essere sempre più risorsa comune, va potenziata la socializzazione dei percorsi e delle competenze, facendo sorgere anche sedi istituzionali di dialogo con le università per valorizzare e implementare lo sforzo culturale in atto. La sfida da raccogliere é forte perché attraverso l'impegno formativo si allargano anche i confini - a volte rigidi - delle singole organizzazioni o istituzioni e si sviluppa una maggiore attenzione agli adolescenti ed alle loro domande.

Le tipologie di intervento

L'associazionismo ed il volontariato educativo si pongono sul territorio con una pluralità di proposte connesse sia all'identità delle organizzazioni stesse, sia allo sviluppo di un'attenzione per la complessità della vita degli adolescenti, quindi alla consapevolezza di dover uscire dalla pista unica. Nonostante gli sforzi, non é facile individuare interventi adeguati agli adolescenti perché la loro caratteristica é di essere in forte movimento, in alcuni momenti richiede attenzione e strutturazione, in altri massima autonomia ed autogestione. Agli adulti tocca non colludere con il loro moto perpetuo, ma offrire contenitori aperti ed accessibili.

Nella prospettiva della comunità educante la funzione delle organizzazioni educative, infatti, é offrire opportunità accanto ed oltre quelle che la strada, il quartiere, la famiglia offrono.

Il radicamento nel territorio é una scelta prioritaria delle organizzazioni, in modo particolare del volontariato: significa offrire agli adolescenti percorsi per identificarsi, scoprire radici ed appartenenze, riconoscere le potenzialità presenti in termini di risorse materiali ed umane, scoprire e divenire soggetti attivi della comunità locale.

La realtà mostra come le offerte in termini aggregativi e di servizi per gli adolescenti é molto scarsa; in molte aree, anche metropolitane, i luoghi e le proposte per gli adolescenti non vi sono: ci sono iniziative solo per l'infanzia ed é "vietato l'accesso" ai maggiori di anni 14.

Le caratteristiche dell'offerta per essere positiva devono essere l'*accessibilità* e la *pluralità.*

Per accessibilità si intende dal punto di vista:

- spaziale: un luogo dove poter entrare ed uscire con facilità, per la collocazione all'interno del quartiere, per la possibilità di "stare" senza eccessive pressioni;
- economico: la possibilità di fruire di servizi o semplicemente di partecipare ad iniziative gratuitamente o a costi molto contenuti;
- esperienziale: la possibilità di partecipare con gradualità diverse e costruendo un proprio percorso individuale, senza essere subito o definitivamente etichettato.

Per pluralità si intende la possibilità - veramente abbastanza rara, soprattutto nel Sud - di proposte diverse tra cui scegliere o cui poter fare riferimento secondo le esigenze diverse: difficilmente un adolescente oggi può identificarsi in un'unica proposta; l'opportunità di una rete di risorse collegate tra loro oltre a essere per l'adolescente una risorsa e una rete di protezione, può permettere di costruire un percorso individualizzato in cui c'è rete educativa tra le diverse agenzie.

Concretamente le *tipologie di azioni* che si realizzano sono riconducibili a due grandi aree: le proposte strutturate e le proposte sperimentali.

1. Gli interventi strutturati si caratterizzano per l'articolazione della proposta, la sua metodologia, il luogo in cui questa si realizza. Tra questi i più significativi sono l'accoglienza, i gruppi formali, i laboratori.

a) L'*accoglienza* si realizza attraverso opportunità residenziali per adolescenti che vivono forti condizioni di disagio personale o familiare, o sono entrati in circuiti di devianza. Sono generalmente contesti comunitari con operatori con compiti ben definiti, di tipo educativo, programma quotidiano personale e comunitario, una forte interazione - almeno formale - con i servizi pubblici di tutela e controllo (servizi sociali, Tribunale per i minorenni). Sono proposte preziose in una logica di deistituzionalizzazione per sostenere gli adolescenti in momenti di difficoltà, rientrano di fatto in un tipo di interventi di sostegno e recupero più che di prevenzione - educazione in senso stretto. Sono esperienze ancora molto ridotte, di cui c'è molta richiesta.

b) *I gruppi formali* hanno connotazioni molto varie e vantano una forte tradizione ed esperienza dell'associazionismo; sono accomunati dall'esistenza di una programmazione e di un percorso pluriennale, che mira a promuovere lo sviluppo della persona sotto diversi aspetti (psicologici, relazionali, spirituali, sociali), attraverso l'uso di diverse metodologie, più o meno attive. Gli operatori usano stili di conduzione diversa, dal direttivo al democratico. Si realizzano all'interno di una sede sociale ben definita e promuovono generalmente forte senso di appartenenza. Il punto di debolezza é rappresentato dall'accessibilità e dai meccanismi di inclusione/esclusione, per cui non sono una proposta per "tutti", anche se chi vi aderisce riceve un forte sostegno.

c) *I laboratori* si caratterizzano per la proposta di attività pratiche finalizzate alla acquisizione/sperimentazione di abilità e competenze: sono un tipo di proposta molto diffusa con i preadolescenti, ma che viene riproposta anche con i ragazzi più grandi, per valorizzare le capacità espressive ed il saper fare, dal teatro alla pittura, alla ceramica, all'informatica. Sono iniziative che richiedono operatori con abilità e attrezzature idonee. Il rischio da evitare é riempire il vuoto con prodotti standardizzati o effimeri, che colludono con il bisogno di "stonarsi" degli adolescenti, ma possono essere privi di contenuti culturali ed educativi.

2. Gli interventi sperimentali si caratterizzano anche loro per l'articolazione della

proposta, la sua metodologia, il luogo in cui essa si realizza. Tra questi i più significativi sono l'attività di strada, l'educazione al lavoro, gli spazi autogestiti.

a) *Il lavoro di strada* si caratterizza per il luogo (muretto, panchine, piazza) in cui si realizza, per l'informalità della relazione e del percorso che si costruisce progressivamente, per la flessibilità richiesta agli operatori nei tempi e nello stile di presenza, centrata sull'osservazione partecipata e sull'ascolto attivo. "Educare in strada" significa stare con gli adolescenti sulla linea d'ombra; mette in discussione i riferimenti degli operatori tradizionali; passa per la perdita del tempo, del ruolo, del contesto; stare sulle panchine, sui muretti per divenire interlocutori credibili, per poi facilitare l'accesso ad altri percorsi.

b) L'educazione al lavoro é una delle tipologie innovative che si stanno diffondendo come proposta di un percorso di socializzazione caratterizzato dal contesto sperimentale (botteghe artigiane, piccole imprese *no profit*), dalla compresenza di educatori e artigiani, dall'intrecciarsi di una metodologia educativa con l'acquisizione di abilità. E' finalizzata infatti ad educare gli adolescenti al lavoro come responsabilità, fatica, relazione e come aumento di competenze, soprattutto per coloro che hanno un percorso formativo più accidentato. In questa linea c'è una peculiarità del volontariato, nel contribuire a promuovere una cultura del lavoro e non del posto; alla realizzazione di una formazione professionale volta alla qualificazione delle persone; a sostenere iniziative produttive nuove, a sostenere l'esperienza di coloro che iniziano a lavorare offrendo spazi di elaborazione.

c) *Gli spazi autogestiti* sono proposte caratterizzate dallo sviluppo di un percorso per tappe che coinvolge con una progressione nel tempo gli adolescenti nella definizione del tipo di attività e nella gestione sia dal punto di vista organizzativo che in alcuni casi economico; si realizzano o in luoghi aperti o durante esperienze sul campo, o in sedi flessibili. Gli operatori hanno il compito di affiancare i ragazzi dal punto di vista metodologico, promuovendo però lo sviluppo di loro funzioni all'interno del gruppo.

Le sfide della proposta educativa

Il volontariato e l'associazionismo educativo si trovano a giocare un ruolo significativo con gli adolescenti rispetto alla costruzione dell'identità personale, di genere e sociale.

Rispetto all'*identità personale* il confronto con figure di adulti diverse dai genitori costituisce per gli adolescenti un riferimento significativo. Di fronte alla crisi che gli adolescenti e le adolescenti attraversano, e che in questo tempo si caratterizza anche con una percezione di mostruosità rispetto alla propria identità psichica e corporea, lo sperimentare una relazione di accettazione, la possibilità di identificarsi, può essere un aiuto fondamentale a ricomporre la propria frammentazione ed anche a recuperare progressivamente il rapporto con le figure genitoriali. L'educatore gioca un ruolo strategico rispetto alla ricomposizione o all'allontanamento sia nella relazione interpersonale, sia nella gestione del gruppo. Per l'operatore e per l'organizzazione é una sfida a svolgere una funzione nella prospettiva della comunità educante; a non giocarsi in un ruolo di sterile contrapposizione agli altri adulti. In questo senso va sottolineata la forte necessità di saper accettare la delusione e la perdita durante il percorso, nella consapevolezza di essere compagni di strada e non salvatori dei ragazzi e delle ragazze.

Le agenzie educative hanno anche una funzione strategica rispetto alla costruzione dell'*identità di genere*: in un tempo in cui ci si muove verso una società "unisex", in cui sia a livello interpersonale sia a livello sociale sembra così confusa la differenza, l'esperienza aggregativa può essere il luogo di confronto e di crescita. Il mondo delle adolescenti, particolarmente, pone domande rispetto all'identità delle donne in modo provocatorio. Il conflitto tra modelli culturali - quelli tradizionali, come quelli prodotti dai mass media in maniera così contraddittoria - esplode e il riferimento alle figure adulte é molto forte: madri e nonne, insegnanti, educatori, dive; ciò particolarmente in quei contesti in cui la condizione femminile é marginale, come ad esempio nelle zone ad alto rischio di esclusione sociale, in cui l'adolescenza coincide ancora oggi sia con una stigmatizzazione per le ragazze in un ruolo di casalinghe, sia con relazioni tra maschi e femmine cristallizzate secondo uno stereotipo.
Rispetto a ciò la sfida per le organizzazioni é di stare dentro, recependo la specificità, introducendo elementi di novità, ma senza accelerare la velocità dei processi di cambiamento: i "modelli" sono difficilmente trasferibili, perché o il trasferimento comporta una rivoluzione duratura o rotture senza ritorno; la funzione degli educatori é, allora, di accogliere la sfida, accompagnare il percorso di elaborazione, offrire luoghi dove si possono sperimentare relazioni diverse ma senza creare fratture ulteriori in persone che già vivono tante frammentazioni interne. D'altra parte la proposta educativa può aiutare ad elaborare la differenza, a far emergere potenzialità, a trasformare le negatività in punti di forza.

Le organizzazioni educative giocano una funzione strategica specifica nella costruzione dell'*identità sociale* attraverso le proposte di gruppo, nel senso di uno spazio possibile ove sperimentarsi, sviluppare un'aggregazione che si riconosce non nell'essere una banda (un gruppo di attacco e fuga), ma piuttosto un gruppo di appartenenza con interessi e problemi comuni. Il gruppo ha una duplice funzione, rispetto alla costruzione dell'identità di genere ed all'assunzione di responsabilità. Nella costruzione dell'identità di genere, l'esperienza porta a far attenzione a non ideologizzare o stigmatizzare la necessità di gruppi misti, quanto a costruire opportunità flessibili in cui ci sia tanto la possibilità di stare insieme, quanto spazi in cui elaborare la differenza, che oggi si va sempre più perdendo, ritrovando la propria specificità non solo a livello relazionale, ma anche come definizione sociale.
Nell'*educazione alla responsabilità* il gruppo svolge una funzione essenziale come palestra per gli adolescenti rispetto alla comunità sociale, in una progressiva sperimentazione di competenze, assunzione di impegni, partecipazione. Il volontariato organizzato e l'associazionismo, soprattutto in alcune aree meridionali, si muovono da alcuni anni con proposte che mirano a promuovere negli adolescenti la costruzione di un'identità di cittadinanza attiva. Il mondo degli adolescenti, infatti, si caratterizza per una forte sensibilità sociale, ma anche una riluttanza all'impegno organizzato; c'è una grande disponibilità per l'altro, per il coinvolgimento interpersonale, molto generoso; non c'è interesse, invece, per ciò che é collettivo, che implica progettualità e strategia. La sfida per le organizzazioni educative é di raccogliere queste tensioni e trasformarle in educazione alla cittadinanza; promuovere il senso di responsabilità, la capacità di prendersi cura, la ricerca del bene comune, la partecipazione alla vita collettiva, l'impegno per la legalità. Ciò si realizza, nell'esperienza, attraverso una metodologia che tenga conto delle caratteristiche degli adolescenti, senza imporre modelli predefiniti, ma

agendo proprio sul potenziamento delle risorse personali e del gruppo, ed al tempo stesso attivando un processo di sviluppo che non colluda con il protrarsi - dovuto ad altre cause - di una condizione di disimpegno complessivo.

Metodologia

Alla luce di queste riflessioni, é possibile individuare brevemente alcune scelte metodologiche prioritarie che caratterizzano l'agire dell'associazionismo e del volontariato educativo, rispetto alle quali sviluppare ancora sinergia nella prospettiva della comunità educante.
Da un lato ci sono delle scelte relative al lavoro con gli adolescenti e dall'altro delle scelte che riguardano l'interazione con gli altri attori sociali ed educativi.

A) Nel lavoro con gli adolescenti si possono individuare alcune linee comuni sia rispetto alla relazione individuale sia rispetto al gruppo che hanno le loro premesse teoriche nell'evoluzione delle scienze sociali, in particolare della pedagogia sperimentale.
I punti prioritari sono la presa in carico della complessità dei bisogni dell'adolescente, l'attivazione di un processo di progettazione intenzionale che coinvolge chi pensa e chi realizza, la costruzione di un percorso di coeducazione, che tenga conto dei bisogni individuali e collettivi. All'interno di ciò si possono sinteticamente individuare quattro punti:
1. *La relazione educativa:* si caratterizza - come già detto - attraverso lo stile dell'adulto-amico. In questo senso l'educatore si colloca in modo strategico nel mondo degli adolescenti, assumendo - nel rapporto individuale, come nel gruppo - sia il compito di mediare tra le intransigenze dei ragazzi, la loro ribellione e la realtà; sia la funzione di contenitore e di autorità. In un contesto di trasformazioni relazionali in cui si é passati dall'autoritarismo ai genitori "amici" dei figli, in cui vi é la tentazione di non assumersi la responsabilità, ma di "adultizzare" i figli, in cui prevale l'incapacità di dire "no" e di contenere, gli educatori spesso si devono assumere il difficile compito di porre i confini e le regole, che comportano anche il rifiuto e la rottura. In questo senso la scelta metodologica é di uno stile di responsabilità certamente non permissivo né collusivo.
2. *Fare proposte facendo fare esperienze:* é la scelta di mettere da parte proposte predefinite e di operare in modo concreto, rispettoso della sperimentabilità delle proposte di valori, idee, contenuti che si porgono agli adolescenti, perché la loro acquisizione sia anche una personale e significativa rielaborazione.
3. *Il gioco* : é uno strumento privilegiato, anche con gli adolescenti, come esperienza simbolica che educa alla libertà, alla collaborazione, all'ironia, a chiedere e dare aiuto, a condizione che anche l'educatore si metta in gioco.
4. V*edere giudicare agire:* é un metodo di valutazione ed intervento, diffuso in alcune organizzazioni, per educare gli adolescenti ad andare oltre i luoghi comuni, ricercare le cause, sviluppare una dimensione etica; agire individualmente e collettivamente per un cambiamento, attraverso piccoli impegni di servizio e partecipazione.

B) Nel lavoro con gli altri attori sociali, le organizzazioni educative utilizzano fondamentalmente la *metodologia della progettazione* ed il *lavoro di rete*. Diventare una comunità educante significa costruire insieme una progettualità, che si ridefinisce continuamente, ma che ha il respiro del domani, che ha degli obiettivi, che individua dei

percorsi e li verifica.
1. La *progettazione*: in questi anni si stanno sviluppando tavoli di concertazione, osservatori e coordinamenti che sia a livello nazionale che a livello territoriale permettono ai diversi soggetti pubblici e del Terzo settore di confrontarsi su obiettivi, strategie, metodologie. La coprogettazione é un percorso complesso perché passa attraverso il riconoscimento dell'altro come partner, il superamento della logica delle competenze, l'accettazione di una costruzione comune in cui si ridefiniscono compiti e funzioni, l'individuazione di criteri di valutazione che responsabilizzino anche l'agire degli adulti. Le sfide che il mondo degli adolescenti pone, però, non sono facilmente sostenibili da nessuno in solitudine: tanto gli attori istituzionali quanto le organizzazioni educative non sono in grado da soli di rispondere alla complessità di bisogni. D'altra parte lo sviluppo di una metodologia di lavoro per progetti con gli adolescenti permette di implementare le risorse umane, economiche e di competenze che già vi sono, ma che spesso si disperdono.
2. Il *lavoro di rete*: é uno strumento privilegiato, anche nella logica della progettazione. Da un lato é un approccio per costruire a più livelli un sostegno per gli adolescenti, tanto in un lavoro individuale con i suoi legami primari, quanto per la attivazione di una serie di connessioni tra servizi strutturati, persone di riferimento, opportunità. In questo senso la funzione del volontariato é di collegare i diversi soggetti, accompagnare e sostenere l'adolescente sia nei rapporti individuali sia creando spazi intermedi con i diversi mondi vitali. Dall'altro lato il lavoro di rete é lo strumento per attivare i diversi soggetti rispetto alla lettura dei bisogni e l'attivazione delle risorse, attraverso il riconoscimento della funzione che ciascun attore può svolgere, in una prospettiva di comunità educante. Rispetto a ciò il percorso é appena attivato: anche per gli adulti vi é un cammino da compiere.

4. La socializzazione religiosa

Esperienza religiosa e socializzazione in ambiente religioso

La rilevanza assunta dalla religione nella formazione dell'identità dell'adolescente è oggi oggetto di valutazioni diverse. Le tesi sostenute da chi si occupa del problema tendono in genere a ridimensionarne il peso. L'educazione religiosa inciderebbe limitatamente alle strutture periferiche della personalità. Ma i comportamenti collettivi sembrano non condividere questa tesi: le famiglie infatti, molto spesso anche quando si tratta di coppie genitoriali che non manifestano una pratica religiosa significativa, non cessano di orientare i figli verso di essa, denotando con ciò la fiducia che conduca ad esiti di qualche rilievo e manifesti influenze positive.
Quale delle due valutazioni sia più vicina alla realtà non è facile dire anche per la carenza di una documentazione sistematica e rigorosa. Si tratta infatti di temi assai scarsamente indagati dalla ricerca sociale. Le indagini di sociologia della religione di norma escludono il minore dal proprio campo di studio, quasi a segnalare che la religione nel minore è oggetto troppo instabile e aleatorio per potere essere indagato con una qualche significatività. Le indagini sui giovani introducono alcune, poche, domande sul comportamento socioreligioso, ma nella migliore delle ipotesi si limitano agli anni immediatamente precedenti la maggiore età. Nulla è dato sapere da esse sull'infanzia e la preadolescenza. Rimangono alcuni studi con prevalente taglio psicologico o psicosociologico, condotti in genere da istituti educativi di ispirazione cattolica, che prendono in considerazione la condizione dei preadolescenti e, all'interno di questa, dedicano una specifica riflessione alla dimensione religiosa, da essi però considerata come un oggetto difficile da studiare in modo autonomo rispetto alle problematiche più generali della preadolescenza.
Una difficoltà aggiuntiva è data dal carattere polisemico che il linguaggio comune attribuisce alla parola "religione". Con essa si può infatti alludere a tutto ciò che attiene alla dimensione della credenza ed alla esperienza del sacro e si può pensare alla religione come apparato, insieme di luoghi, legami, esperienze di socializzazione e di socialità, deputati certo a fare esperienza del sacro, ma anche a trasmettere modelli culturali, identità, valori, norme etiche utili a fini di regolazione sociale.
Nel primo caso sarebbe più corretto parlare di *esperienza religiosa*, o del sacro, nel secondo di *socializzazione in ambiente religioso*, comprendendo in essa aspetti che appaiono rilevanti soprattutto sul piano culturale. Per brevità si parlerà di *socializzazione religiosa*.
Si può ritenere che in passato le due dimensioni fossero sostanzialmente indistinguibili, sia nel senso forte che dall'esperienza religiosa derivava un preciso modello culturale ed uno solo, sia nel senso debole che la prima era assorbita dalla seconda.
Oggi invece il legame tra di esse si è allentato e si è fatto più complesso. L'esperienza

religiosa può cioè essere relativamente indipendente da forme culturali determinate e gli individui possono manifestare i tratti della socializzazione religiosa senza che tutto ciò sia collegato ad una precisa esperienza del sacro. Se a queste dimensioni si aggiunge quella del comportamento socioreligioso, riassumibile nella componente della pratica e dell'appartenenza visibile ad una chiesa, il quadro si articola ulteriormente. Vi può essere infatti pratica senza appartenenza e appartenenza senza pratica. Vi può essere sentimento religioso senza pratica e/o appartenenza, e viceversa.
Gli interrogativi perciò si complicano. In particolare ci si può interrogare sulla effettiva diffusione dell'esperienza religiosa, sull'incidenza che essa manifesta nell'informare i modelli culturali e comportamentali e dunque sull'identità sociale del soggetto, sul significato e la valenza che assume nella formazione dell'identità personale una socializzazione religiosa senza esperienza religiosa.
Non è improbabile che le considerazioni citate, volte a ridimensionare il peso della religione nella formazione dell'identità del minore, siano, in parte almeno, dovute al fatto che esse sono incentrate sull'esperienza religiosa, esperienza che si ritiene essere oggi assai meno rilevante e diffusa di un tempo. Mentre chi, come le famiglie, denota con il proprio comportamento una maggiore fiducia potrebbe prestare invece più attenzione agli aspetti di socializzazione religiosa, intesa come canale di trasmissione dei valori culturali e dei riferimenti etici.

Un pluralismo religioso particolare

Come è ben noto dire religione vuol dire in Italia alludere alla religione cattolica. Vale per gli adulti e dunque anche per i bambini e le bambine. Gli adulti che si dichiarano appartenenti ad altra religione (o confessione religiosa) sono nel nostro paese una quota assolutamente minoritaria della popolazione, di poco superiore al 2%. Anche se la pratica costante, su base settimanale, riguarda una minoranza della popolazione (attorno al 30%), quasi il 90% si definisce cattolico.
A guardare questi semplici dati il minore dovrebbe trovarsi a crescere in un contesto culturale apparentemente omogeneo, segnato dalla comune identità cattolica, che sembra costituire un tratto caratteristico dell'identità culturale del paese, tale da differenziarlo nettamente da molti altri paesi europei. Nella stessa Francia, tradizionalmente considerata paese cattolico, si registra un'autoidentificazione cattolica nettamente inferiore e la Spagna è oggetto in questi anni di un'evoluzione molto evidente della sua tradizionale identità.
In realtà anche il contesto italiano appare sempre più modellato su base pluralistica. Ciò che differenza il pluralismo religioso affermatosi in Italia è di non manifestarsi come una differenziazione di religioni e confessioni religiose, ma come una forma di pluralismo interno al campo cattolico. Sotto la comune identità si evidenziano infatti modalità profondamente diverse di intendere e praticare la religione cattolica. Tali diversità coinvolgono il piano delle credenze, quello delle pratiche e quello dell'appartenenza alla chiesa. Ciò appare chiaramente, non appena nelle domande sull'autocollocazione religiosa si aggiunge la modalità "credente a modo mio", nella quale finisce per collocarsi una quota significativa dei rispondenti, che altrimenti si sarebbero definiti cattolici. Accanto all'insieme dei praticanti si evidenzia cioè una quota rilevante della popolazione che può essere inquadrata nel modello di religiosità "senza chiesa". Inoltre, mentre i

praticanti sono una minoranza sia pur consistente, come si è detto, rimane molto alto in Italia il ricorso alla ritualità straordinaria in occasione di momenti particolarmente rilevanti del corso di vita, o di festività di speciale risalto, così che pochi sono coloro i quali possono ritrovarsi totalmente estranei alla religione cattolica.
In sintesi, i modelli di religiosità che caratterizzano il mondo adulto sono largamente differenziati: ai praticanti, essi stessi sempre più spesso caratterizzati da tipi diversi di religiosità, si affianca una parte, maggioritaria, della popolazione la quale se non esclude la dimensione religiosa e l'identità cattolica, non prevede nemmeno forme troppo impegnative di vivere l'esperienza religiosa e l'appartenenza ad una specifica confessione. Il contesto nel cui ambito si attua la socializzazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze è dunque ampiamente pluralistico e questo suo carattere non può che essere evidente anche ai loro occhi, quanto meno a partire da una certa età.

Una socializzazione religiosa quanto mai diffusa

Per sviluppare le nostre considerazioni di seguito porremo al centro dell'attenzione i ragazzi nel periodo della preadolescenza, fase che in Italia coincide grosso modo con la frequenza alla scuola media inferiore. Come si vedrà si tratta di un periodo per molti aspetti cruciale nel processo di socializzazione religiosa dei ragazzi e delle ragazze.
Sulla fase precedente del resto non esiste una documentazione adeguata. Si può ritenere che la socializzazione religiosa extrafamiliare abbia inizio di norma in corrispondenza con l'inizio della scuola elementare, ma i livelli di pratica nell'infanzia sono senza dubbio largamente inferiori a quelli che verranno sperimentati nel corso della preadolescenza, se non altro perché l'"obbligatorietà" della frequenza alla messa festiva è nell'infanzia considerata come socialmente poco vincolante.
Il pluralismo nelle scelte religiose che caratterizza gli adulti non si riflette, come ci si potrebbe attendere, in un grado altrettanto elevato di differenziazione nelle pratiche religiose dei ragazzi e delle ragazze. Se si guarda agli indicatori espliciti di pratica si può agevolmente accertare quanto esteso sia nel nostro paese il processo di socializzazione religiosa.

Tabella. ***La frequenza a luoghi di culto***

	Settimanale	saltuaria mensile	saltuaria annuale	mai
11 – 14 anni				
Ragazzi	64,2	16,8	12,5	5,1
Ragazze	76,8	10,5	7,7	3,5
Totale	*70,4*	*13,7*	*10,2*	*4,3*
15 – 17 anni				
Ragazzi	33,9	18,3	30,1	16,9
Ragazze	55,2	16,4	19,0	8,5
Totale	*44,4*	*17,4*	*24,7*	*12,8*

Fonte: Istat, *Cultura, socialità, tempo libero, Indagini multiscopo sulle famiglie*, Anni 1993-94, 3/1996.

Secondo le rilevazioni dell'Istat circa il 70% dei preadolescenti frequenta settimanalmente un luogo di culto. Un altro 14% ci va alcune volte al mese. Anche se si

considera che questi dati sono leggermente sovrastimati, come potrebbe dimostrare la comparazione con altre metodologie di rilevazione, si tratta in ogni caso di livelli di pratica molto elevati. La dimestichezza con i luoghi di culto raggiunge i livelli più bassi nelle zone centrali delle aree metropolitane ed i livelli più alti nei piccoli centri al di sotto dei 2.000 abitanti. Per quanto riguarda le aree territoriali i livelli maggiori si registrano nel Mezzogiorno e quelli più bassi nel Centro. Le differenze non sono però mai troppo eclatanti. Per trovarne di maggior rilievo sarebbe necessario evidenziare zone più limitate, dove la tradizione religiosa appare storicamente meno radicata. Anche in queste però la riduzione dei livelli di pratica dei ragazzi e delle ragazze non è quella che ci si potrebbe attendere osservando quella degli adulti.

Pur tenendo conto della diversità dell'offerta, se si guarda al numero di preadolescenti i cui genitori hanno scelto di avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola media questa impressione di una socializzazione religiosa molto estesa esce ulteriormente rafforzata. Nell'anno scolastico 96/97 il 95,7% degli iscritti alla scuola media inferiore si è avvalso di tale insegnamento (96,8% nelle scuole elementari). Contrariamente a quanto molti si attendevano non si nota, negli ultimi quattro anni, alcuna tendenza ad una riduzione nella quota degli avvalentesi. Solo in alcuni grandi centri, come Bologna e Firenze, ma anche Livorno, Venezia e Trieste, tale quota si pone su livelli significativamente inferiori, compresi tra il 70 e l'80%.

Purtroppo non esistono fonti altrettanto sistematiche per sondare l'altro momento cruciale, sotto il profilo formale, della socializzazione religiosa dei ragazzi e cioè la frequenza al catechismo. Indagini condotte a livello locale sembrano però indicare livelli di frequenza molto alti, persino superiori a quelli fatti segnare dalla frequenza alla messa festiva.

La grande maggioranza dei e delle preadolescenti manifesta in sostanza una pratica esplicita costante, frequenta il catechismo e, a scuola, si avvale dell'insegnamento della religione cattolica; tutto ciò con una omogeneità territoriale notevole.

Oltre a ciò molto numerosi sono coloro che frequentano qualche associazione o gruppo educativo di carattere parrocchiale, anche se ovviamente in quote non comparabili con quelle appena viste. Quanti non è dato saperlo, ma si può facilmente ritenere che lo spazio educativo extrascolastico sia in buona maggioranza gestito da organizzazioni che si riferiscono, quando non vi appartengono direttamente, alla chiesa cattolica.

Meno peso essa riveste invece oggi, rispetto ad un recente passato, nell'ambito della gestione del tempo libero. Gli oratori assumono ancora, in questa età, un certo rilievo, ma lo sviluppo dell'associazionismo sportivo non confessionale ha sottratto il primato in questo campo alle organizzazioni promosse dalla chiesa.

L'esposizione alla socializzazione religiosa riveste dunque nel nostro paese un rilievo vastissimo in questa età della vita, con ogni probabilità senza confronti con quanto si può rilevare negli altri paesi europei.

Livelli di pratica così elevati, i più alti riscontrabili tra le età della vita e l'estesa partecipazione al catechismo, appaiono rafforzati dal fatto che, nella grande maggioranza delle diocesi italiane, il termine della scuola media inferiore coincide con il completamento formale del percorso dell'iniziazione cristiana. Il sacramento della confermazione (cresima) che lo conclude è infatti somministrato di solito in prossimità di quel termine.

Il crollo della pratica religiosa dopo la preadolescenza

Sorprende perciò molto coloro che si occupano dell'educazione religiosa dei giovani quanto avviene negli anni collocati immediatamente dopo la preadolescenza. Il triennio successivo, compreso tra 15 anni e il passaggio alla maggiore età, denota infatti una evoluzione nettissima nei livelli di pratica. Come si può osservare in tabella quella costante, su base settimanale, subisce un arretramento di dimensioni eclatanti. In tre anni più di un terzo dei frequentanti la abbandona. La tendenza continuerà anche negli anni successivi fino a portarsi su una frequenza settimanale nei luoghi di culto tale da coinvolgere solo un individuo ogni quattro, tra 25 e 34 anni di età. Successivamente si assiste ad una ripresa, ma ben lontana dal riportarla ai livelli sperimentati nel corso della preadolescenza. In sostanza e arrotondando: un ragazzo ogni quattro non manifestava fin dall'inizio una pratica significativa, due hanno smesso o hanno optato per una pratica saltuaria, uno solo l'ha conservata.
Di pari passo la frequenza al catechismo, anche per la riduzione dell'offerta, si riduce a ben poca cosa, mentre diminuisce la partecipazione all'associazionismo educativo. Rimane alta invece la scelta, a questo punto operata dai giovani adolescenti in prima persona, di avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica, scelta che coinvolge l'88,1% dei frequentanti le scuole superiori, anche in questo caso senza che si manifesti una chiara tendenza alla flessione. Va tenuto presente a questo riguardo che quest'ultima percentuale non è più calcolata sul totale dei giovani in quell'età, dato che siamo al di fuori della scuola dell'obbligo.
Molte delle riflessioni che sulla religiosità dei ragazzi vengono sviluppate prendono le mosse da questi dati, dal confronto cioè tra un livello di pratica così elevato dei preadolescenti e l'abbandono tanto rapido e drastico negli anni immediatamente successivi. L'abbandono non sarà segno di una esperienza religiosa povera di contenuto? Se così non fosse quali fattori intervengono successivamente a spiegarlo? E quali elementi di debolezza e di scarsa interiorizzazione erano in ogni caso già presenti nella socializzazione precedente? La preadolescenza, dal canto suo, è un periodo statico, sotto il profilo socioreligioso, oppure il cambiamento è già avvertibile in quel periodo? Come si vede molti di questi interrogativi si pongono dal punto di vista dell'"esperienza religiosa", e non da quello della socializzazione che i ragazzi hanno vissuto in ambiente religioso, nel suo significato più ampio. Ma gli interrogativi sono in effetti più vasti, coinvolgono entrambi i piani. L'esperienza religiosa potrebbe cioè rivelarsi debole come momento di strutturazione dell'identità, ma la socializzazione ricevuta, al di là degli aspetti propriamente religiosi, potrebbe rivelarsi più consistente e significativa anche sul piano della formazione dell'identità.
Dal punto di vista sociologico l'interrogativo posto dall'abbandono della pratica non è del resto così difficile come può sembrare alle persone che sono impegnate nell'educazione religiosa dei ragazzi. Osservare i ragazzi significa guardare come la società si riproduce ed in particolare come riproduce le forme della propria religiosità. Certo, tutti i genitori possono avviare i propri figli all'educazione religiosa, ma ciò non impedirà a questi ultimi di notare la pluralità di modi con cui nella società attuale è vissuto il rapporto con la religione. Il cammino che, muovendo dalla preadolescenza, attraversa la giovinezza è dunque anche lo stesso cammino mediante il quale una pratica diffusa, indotta da un mondo adulto spesso non molto coinvolto, si trasforma

nell'esperienza di una minoranza e la religiosità di maggioranza può assestarsi, come è logico che avvenga.
Vediamo dunque come si articola questo percorso che conduce dall'omogeneità apparente della religiosità dell'infanzia e della preadolescenza alla pluralità di forme che caratterizza la vita adulta.

Un'età di cambiamenti anche sul piano socioreligioso

Ricerche recenti hanno messo in luce innanzitutto come il cambiamento che avviene nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza non sia riconducibile ad una rappresentazione della religione come esperienza costrittiva, di cui è giocoforza liberarsi. Da questo punto di vista il cambiamento rispetto all'esperienza vissuta dalle generazioni più anziane appare molto netto. Quello che di negativo c'è nelle situazioni che i ragazzi sperimentano durante il periodo della loro iniziazione cristiana non sembra cioè più avere molto a che fare con un tipo di religiosità formalista e costringente, simile a quella che, di norma, avvertono di aver vissuto al loro tempo gli adulti ed ancor più le persone anziane. Anche per questo le forme che assume la successiva presa di distanza non sono troppo radicali e non si manifestano spesso nella forma della rottura esplicita con la chiesa cattolica.
Piuttosto il problema sembra stare nella troppo ricorrente associazione noia-religione, avvertita soprattutto durante i riti liturgici e nella separazione del mondo della religione dalla sfera ludica, nonché da quelle spinte di carattere esplorativo e sperimentativo che appaiono decisive nella formazione dell'identità dei giovani.
I preadolescenti sembrano riconoscere abbastanza agevolmente che la religione può aiutare a dare un indirizzo alla propria vita, ma percepiscono questo sostegno più sul piano del "dover essere" che su quello del "benessere"; sembrano condividere l'idea che i rapporti umani e quelli sociali sarebbero esposti ad una maggiore precarietà se essa non contribuisse a regolarli, ma sembrano separare questi discorsi dalla sfera della realizzazione personale.
La religione in loro appare caratterizzarsi per una rappresentazione almeno parzialmente "depressa". Essa dunque, nei limiti in cui non interagisce che molto parzialmente con il gioco, il divertimento, le pulsioni caratteristiche dell'età, finisce per essere collocata in un ambito separato, anche nel senso di specializzato, quello della vita "seria".
C'è da dubitare che il cambiamento su cui si sta ragionando sia solamente successivo alla preadolescenza. Ciò sarebbe in contrasto con i caratteri di questa fase della vita, per lo più descritta come un periodo di transizione segnato da trasformazioni molto evidenti, in quanto età di scoperta, di uscita dalla famiglia e di ingresso nel mondo sociale, di abbandono degli schemi culturali assimilati acriticamente, verso l'assunzione di modelli rinvenuti nell'ambito delle esperienze condotte con il mondo dei pari.
Gli anni in cui i ragazzi e le ragazze frequentano le scuole medie sono in realtà di profondo cambiamento. La mancanza di problematicità con cui i preadolescenti si accostano al mondo della religione quando frequentano la prima classe delle medie sarà per molti un ricordo, quando, ormai raggiunta la terza classe, si apprestano a completare il percorso di iniziazione nel quale sono coinvolti. Già tra la prima e la seconda classe il cambiamento è avvertibile. Ancora di più lo sarà tra la seconda e la terza.
Esso di solito non viene colto nella dovuta ampiezza dagli adulti che si occupano di loro.

Ciò dipende dal fatto che il cambiamento è in parte occultato dall'effetto di miraggio introdotto dal permanere delle pratiche rituali osservabili e controllabili. Al catechismo si continua ad andare con la medesima assiduità. La frequenza alla messa festiva e la comunione abituale non subiscono cambiamenti rilevanti. Ma nel vissuto di molti, dove il controllo degli adulti non arriva, qualcosa sta cambiando. Lo si vede nella netta flessione dell'abitudine alla confessione e alla preghiera costante, nella crescita di motivazioni eteronome per frequentare la messa, nella perdita di interesse per il catechismo, nel diffondersi della noia per le occasioni religiose ed ancor più nel rarefarsi del sentimento di vicinanza a Dio.
In sostanza i comportamenti esteriori subiscono un'evoluzione lenta, quasi inavvertibile, mentre le dinamiche interiori sono sotto tensione. I "tiepidi", quelli che non si pongono interrogativi particolari, ma non esprimono nemmeno un distacco netto, e che preferiscono invece assumere una posizione di coinvolgimento moderato, di partecipazione relativa, di osservanza compiacente alle richieste degli adulti, sono ormai la maggioranza. Con i distinguo dovuti all'età sono quelli che più si avvicinano al profilo di "religiosità di maggioranza" al quale accenna Franco Garelli nei suoi scritti, con ciò indicando un atteggiamento diffuso che attribuisce alla religione il significato di scenario di ultima istanza; qualcosa che, come le strutture retrostanti l'azione teatrale, contribuisce a definire il significato di questa, senza però influenzarla direttamente.
Dal punto di vista dell'esperienza religiosa il punto di arrivo appare abbastanza modesto. Dal punto di vista culturale è comunque qui che si struttura quell'identità sociale e culturale che porterà la grande maggioranza degli italiani adulti a riconoscersi in quanto cattolici e ciò riveste un rilievo non trascurabile.

Le differenze di genere

Il quadro si manifesta articolato anche in rapporto al genere. La differenza tra i ragazzi e le ragazze appare davvero sorprendente. Di primo acchito, se si presta attenzione solo agli aspetti visibili, non appare così evidente. Le ragazze di un anno delle medie preso a caso, ad esempio, esprimono sempre un livello di pratica un po' più alta dei maschi di quello stesso anno e, nel contempo, più o meno simile a quello dei ragazzi dell'anno precedente. In tutte le dimensioni, si tratti di coinvolgimento durante le cerimonie religiose, di interesse per il catechismo, di sentimento di vicinanza a Dio ed altro ancora, la differenza va sempre in un'unica direzione, evidenzia cioè una situazione di maggior coinvolgimento tra le ragazze.
Ma è guardando più in profondità che la differenza diventa palpabile in tutta la sua portata. Raramente i maschi riescono ad articolare significativamente il discorso in materia di religione. La loro pare essere una rappresentazione povera, poco personale, in cui prevalgono gli aspetti esteriori, di osservanza rituale, di adattamento passivo; a differenza di una parte delle ragazze che, al contrario, sembrano trovarsi più a loro agio, si esprimono con maggior ricchezza, introducono elementi di riflessione personale, denotano un atteggiamento più attivo, rivelano più spesso una certa dimensione di relazionalità col sacro nel loro discorso religioso.
Ci si può chiedere fino a che punto queste differenze collegate al genere siano permanenti, quanto siano invece dovute all'età. Negli anni successivi in effetti la differenza di genere risulterà maggiore anche sul piano della pratica esplicita, come si

può vedere agevolmente nella tabella, e tale rimarrà nelle età della vita successive. Il ruolo della religione, nello strutturare l'identità dei ragazzi, sembrerebbe dunque significativamente maggiore per le ragazze che non per i ragazzi.

Preadolescenti e religiosità familiare: una situazione di dissonanza cognitiva?

Se si pone in relazione la pratica dei genitori con quella dei figli si trova, come appare ovvio, una relazione tra le due variabili. I figli dei praticanti sono in sostanza assai più spesso esposti alla socializzazione religiosa dei figli dei non praticanti, o dei saltuari. Tuttavia, nel contesto italiano, ciò che colpisce è l'alto numero di ragazzi, figli di persone estranee alla pratica, che denotano, nel periodo della seconda infanzia e poi della preadolescenza, una partecipazione elevata alla ritualità ordinaria e che conducono a termine completamente il percorso dell'iniziazione cristiana. Ciò è del resto implicito nel fatto che i livelli di pratica dei preadolescenti appare più che doppio di quello osservabile nell'età adulta.
Una quota elevata dei preadolescenti si caratterizza dunque per il fatto di assumere modelli di comportamento socioreligioso che contrastano con quello di uno dei genitori o di entrambi. Questo fatto non si spiega se non secondariamente con l'esistenza di pressioni ambientali, la spinta omologante dei compagni, che inducono a richiedere la socializzazione religiosa, in un certo senso in contrasto con quanto i genitori desiderano. Al contrario, sono i genitori stessi che di solito orientano i loro figli verso l'ambiente parrocchiale e la pratica religiosa. Basti pensare che, da una indagine condotta in un ambito locale, emerge come il 40% circa dei figli di non praticanti viene invitato dai propri genitori alla preghiera.
I ragazzi collocati in questi contesti familiari vengono dunque a trovarsi in una situazione che potrebbe essere descritta nei termini indicati dal concetto di dissonanza cognitiva perché si trovano a ricevere messaggi che li inducono ad esporsi alla socializzazione religiosa, ma non notano comportamenti congruenti nei genitori e ciò, in alcuni casi, è fonte di disagio per il minore.
Probabilmente però questo aspetto non va troppo enfatizzato. A definire una situazione di dissonanza di un certo rilievo infatti non concorre solamente la dimensione della pratica esplicita. I ragazzi stessi sono portati a non considerarla come decisiva per definire i caratteri della persona credente e ciò tanto più spesso quanto più vivono una esperienza religiosa di qualche spessore. D'altra parte non sono pochi coloro che, pur vivendo in famiglie scarsamente praticanti, ciononostante si rappresentano i propri genitori come persone religiose. Mentre, al contrario, vi sono ragazzi i quali avvertono nella pratica dei loro genitori aspetti di ritualismo e di formalismo che finiscono per condizionarne negativamente la relazione con l'esperienza religiosa.
In sostanza le situazioni di dissonanza cognitiva in rapporto alla religione esistono e sono abbastanza diffuse, ma solo in una parte dei casi assumono il rilievo che si potrebbe supporre, soprattutto a causa del fatto che l'importanza della pratica nel definire l'identità religiosa è stata drasticamente ridimensionata nella cultura odierna.
Piuttosto il richiamo a queste situazioni, largamente diffuse, induce ad un altro ordine di considerazioni che appare decisivo nel delineare il significato della religione per i ragazzi e le ragazze e la loro evoluzione tra preadolescenza e adolescenza.

L'ambiguità nella comunicazione "religiosa" intergenerazionale

In realtà ciò di cui veniamo a conoscenza attraverso gli studi sulla religiosità dei ragazzi e delle ragazze appare sempre di difficile interpretazione. Ad un primo e più superficiale livello di analisi i ragazzi e le ragazze sembrano infatti voler fornire un'immagine positiva della propria religiosità, quasi volessero rassicurare l'interlocutore. Basterebbe citare a questo proposito il numero straordinariamente elevato, se visto con occhi adulti, dei preadolescenti che non hanno difficoltà a dire di avvertire la presenza di Dio oppure la sua vicinanza, come amico o come padre, quasi mai come entità giudicante. Tali ricerche infatti si configurano anch'esse - e non possono non configurarsi - come un luogo di comunicazione tra le generazioni. E' il mondo adulto che prende l'iniziativa di interrogarli e ciò avviene in situazioni e attraverso strumenti definiti da quello stesso mondo, come del resto la gran parte delle situazioni che essi sperimentano.
Si tratta di un mondo che essi possono vivere come non ostile, ma del quale sono adusi tener conto perché, in definitiva, da esso dipendono, con una forza che non si darà più in nessun'altra età successiva. Ciò produce in loro atteggiamenti disparati, ma certamente improntati ad una fondamentale esigenza adattiva, che - si comprende facilmente - appare tanto maggiore quanto meno strutturata è la loro identità in senso evolutivo. Si può supporre dunque, con qualche ragione, che le risposte siano fortemente influenzate da questa collocazione particolare nelle età della vita, assai più di quanto non avvenga in altre ricerche condotte sulle età successive; che qualcosa nei messaggi inviati dai ragazzi e dalle ragazze rifletta in buona sostanza le aspettative degli adulti.
Ora, come possono essere descritte queste aspettative? Ci sono sufficienti elementi per ritenere che i ragazzi e le ragazze ricevano dal mondo adulto, in modo assai più esteso e generalizzato di quanto farebbero ritenere i livelli di pratica di quest'ultimo, un messaggio essenziale: che è giusto, meritevole e doveroso per i ragazzi e le ragazze ricevere un'educazione religiosa ed atteggiarsi di conseguenza. Gli stessi genitori che appaiono scarsamente praticanti non si distinguono troppo, in questo, dagli altri.
Tutti o quasi in fondo, anche se con intensità diverse, sembrano avere piacere che i propri figli frequentino la chiesa, si avvalgano dell'insegnamento della religione cattolica, vadano al catechismo, ricevano i sacramenti dell'iniziazione cristiana. E perciò inviano ai ragazzi e alle ragazze messaggi conseguenti.
Ciò avviene per una ragione essenziale, perché si ha il sospetto e la preoccupazione che la semplice formazione offerta in famiglia non sia sufficiente a far crescere personalità in grado di reggere i molti pericoli che si suppone caratterizzino la vita di oggigiorno. La formazione offerta dalla Chiesa cattolica appare perciò come un valido aiuto al compito, sempre più complesso e dagli esiti sempre più incerti, di educare le nuove generazioni.
Sapere che i propri figli frequentano la chiesa ha in definitiva un effetto tranquillizzante: il loro futuro appare in qualche misura sotto controllo. Ad un altro livello, vedere i propri figli frequentare la chiesa assume il significato di risolvere in loro i dubbi e le incertezze che attraversano le convinzioni religiose degli adulti.
Nel contesto italiano del resto, così profondamente segnato dal permanere dell'identità cattolica, queste valutazioni sembrano largamente condivise, ben al di là di chi si trova a vivere l'esperienza di genitore di un fanciullo o di un preadolescente. E' l'intera società italiana che sembra orientata a mantenere, almeno in parte, alla chiesa cattolica importanti funzioni di carattere etico ed educativo. Ai suoi terminali periferici - le

parrocchie - si tende a riconoscere perciò il compito, di costituirsi come una sorta di centri di educazione etica territoriale per le nuove generazioni, riconosciuti come tali da una buona parte della popolazione. Prova ne sia lo scarso sviluppo che ha avuto nel paese l'associazionismo educativo non confessionale e la quota elevata di ragazzi e ragazze che frequentano le parrocchie anche in aree fortemente caratterizzate in senso "laico".
C'è dunque una generale connivenza del mondo adulto nel trasmettere ai ragazzi e alle ragazze un messaggio di quasi unanime orientamento verso la necessità, la doverosità, l'utilità della formazione religiosa, intesa però molto spesso non nei suoi significati intrinseci, ma come surrogato della formazione umana e morale.
Come reagiscono allora i ragazzi e le ragazze? Nella maggioranza dei casi reagiscono ovviamente assecondando questa richiesta che, in modo oggi delicato, ma non per questo meno pressante, viene loro rivolta, tanto più che ad avanzarla con maggior determinazione sono proprio quegli "altri significanti" costituiti dai loro stessi genitori. Ma poiché essi non possono non vedere quanto frastagliata sia l'esperienza religiosa degli adulti, quanto variabili le loro convinzioni in materia di fede, tutto questo moltiplicarsi di messaggi a loro rivolti non può evitare di celarne un altro e cioè che si tratta di una esperienza legata all'età, da cui si potrà, anzi in un certo senso si dovrà, prendere le distanze quando quell'età sarà passata. Se infatti si tratta di un attributo dell'età esso dovrà essere abbandonato nei limiti in cui si vuole uscire dalla condizione di minorità.

L'incomunicabilità dell'esperienza religiosa: il mondo dei pari

Ma il contesto comunicativo in cui vivono i ragazzi e le ragazze non è costituito solo dai rapporti intergenerazionali. Essi vivono anche rapporti orizzontali con altri, che hanno la stessa età o qualche anno in più. La preadolescenza è anzi proprio la fase della vita in cui tali rapporti diventano per la prima volta realmente importanti, per taluni aspetti quelli più importanti. E' attraverso di essi che si comincia sul serio ad esplorare lo spazio ignoto che si estende oltre il controllo operato dal mondo adulto.
Questo nuovo contesto comunicativo, dal canto suo, appare affatto diverso da quello precedente. Esso non contempla quegli squilibri strutturali che segnano il primo. Le relazioni dovrebbero svilupparvisi con maggior fluidità.
Ora, in esso la comunicazione dell'esperienza religiosa sembra del tutto assente: la religione appare come una sorta di scatola nera dell'universo discorsivo giovanile. Non sorprende che ciò sia così. Perché questo è lo spazio del gioco, dell'avventura, dell'esplorazione, della trasgressione, luoghi e spazi che con la religione, come si è detto, non sembrano avere nulla a che fare.
L'assenza del discorso religioso nella comunicazione all'interno del gruppo dei pari potrebbe indurre ad affrettate considerazioni circa la sostanziale irrilevanza di tale dimensione nella vita dei ragazzi e delle ragazze. Ma questa conclusione sarebbe alquanto azzardata.
Si può, al contrario, avanzare l'ipotesi che la sua assenza non debba essere intesa come espressione di un vuoto religioso di proporzioni così profonde, ma dipenda da altri fattori. La comunicazione tra ragazzi appare infatti anch'essa disturbata da aspettative deformanti, che nella sostanza inducono a ritenere nell'intimo quello che alcuni di questi,

quantomeno, vivono. Sono gli aspetti di osservanza rituale che possono entrare nel dialogo interno al mondo dei pari, le tecniche di aggiramento con cui si cerca di evitare il loro carattere vincolato, le piccole solidarietà con cui ci si sforza di ammazzare il tempo in noiose occasioni, gli standard accettabili di comportamento per evitare di incorrere nelle ire familiari, le strategie di fuga o di osservanza passiva.
Così l'esperienza religiosa entra nella comunicazione tra ragazzi e ragazze nelle sue forme meno attraenti e più gravose. E finisce per trasformarsi in stereotipi e poi a legittimarli come veridici. Le rappresentazioni positive e vivaci dell'esperienza religiosa che esistono e sono documentabili ed anche di taluni aspetti della socializzazione ricevuta non vengono trasmesse, non entrano in circolo. Come non entrano nella comunicazione le esperienze intime della preghiera, della familiarità con il sacro, che pure ci sono e non sono sempre irrilevanti.
Provare a comunicare queste esperienze nel gruppo dei pari è infatti rischioso, non è il luogo, non si danno i linguaggi, non corrisponde alle attese: chi provasse a farlo potrebbe facilmente essere considerato un po' strano, un po' "bigotto", ed in ogni caso immaturo, succube al mondo adulto.
Il formidabile compito di crescere, di essere accettati dai ragazzi e dalle ragazze più grandi, di divenire come loro emancipati, il desiderio di sperimentarsi in nuovi spazi vitali ora finalmente praticabili, entra in cortocircuito con il messaggio celato nella comunicazione ambigua proveniente dal mondo degli adulti, rafforza e giustifica gli stereotipi, rende non comunicabile l'"intimità" religiosa.

La privatizzazione dell'esperienza religiosa

E' possibile, a questo punto, tentare di descrivere il percorso che porterà i più a prendere le distanza dalla religione nell'età successiva. Crescere vuol dire, nel contesto discorsivo della cultura giovanile, ridurre la propria partecipazione alle pratiche rituali, e disinteressarsi, almeno apparentemente, della religione. Ciò appare una scelta in qualche misura interessante e possibile per numerosi motivi, perché si vede che anche gli adulti hanno modalità differenziate di intendere l'essere credenti ed alcune di queste non prevedono un forte coinvolgimento; perché, anche in virtù di ciò, si ritiene che essere credenti non implichi, se non secondariamente, l'osservanza rituale; perché la pressione ambientale proveniente dal mondo adulto flette, mentre aumenta quella espressa dal mondo dei pari; perché il carattere separato dell'esperienza religiosa finisce per rendere eccessivamente simili allo stereotipo del "bigotto" chi persiste a frequentare troppo spesso la chiesa; e perché, infine, quel che si doveva apprendere lo si è appreso e quello che viene proposto sembra essere troppo sotto il segno della noia e troppo lontano dalle spinte vitali dell'età.
Ma la separazione è inizialmente dalla pratica, non dalla religione in quanto tale o almeno così non è vissuta. La possibilità di ricorrere ad essa quando se ne ha bisogno permane o si suppone, o si spera, che rimanga.
In una parola l'esperienza religiosa si privatizza. Ma questa è evidentemente una strada che porterà molti a distacchi più marcati. Al di là di situazioni personali particolari la religione ha infatti bisogno di momenti pubblici collettivi per poter conservarsi in quanto esperienza di qualche rilievo.
E' per questo che nel determinare il peso che successivamente, passata la

preadolescenza, assumerà il mondo della religione, riveste con ogni probabilità un ruolo rilevante il fatto che il minore permanga nell'orbita di qualche esperienza associativa o gruppo parrocchiale. Mentre cioè fino alla preadolescenza le differenze tra coloro che frequentano gruppi connotati per la dimensione religiosa e gli altri non sono così rilevanti, nel periodo successivo il fatto di rimanere agganciati ad una qualche esperienza associativa potrebbe influenzare in modo più netto il peso che la religione eserciterà nella vita adulta. Ricerche condotte in altri paesi hanno del resto dimostrato come la possibilità di accedere nuovamente all'esperienza religiosa sono influenzate direttamente dall'età nella quale si prendono le distanze da essa nel corso della giovinezza.

Valenze positive e limiti della socializzazione religiosa "generalizzata"

Valutare l'influenza che l'esperienza religiosa e la socializzazione ricevuta in ambito religioso nella costruzione dell'identità appare, come si diceva all'inizio di questo capitolo, piuttosto problematico. L'esperienza religiosa in quanto tale, qualora vissuta con un certo grado di intensità, di certo non può non assumere un rilievo notevole, ma si può sostenere che, a questi livelli, si tratti oggi di un'esperienza limitata a minoranze di preadolescenti e di giovani, soprattutto femmine.
Dato il carattere pluralistico del contesto la definizione in forme libere della propria collocazione rispetto alla religione è oggi, a differenza di un tempo, una delle opzioni aperte nella fase di transizione alla vita adulta. In quel periodo molti si avvedono che il proprio rapporto con la religione ha bisogno di essere ridefinito. Ma questa non pare avvertita come una questione decisiva ed urgente. Per lo più il lascito delle esperienze vissute nel mondo della religione viene dunque situato in zone periferiche della personalità e della memoria, e lì collocato in uno stato di moratoria a cui potrà essere sottratto quando successive esperienze della vita appariranno tali da rendere necessaria una sua riscoperta.
La scelta religiosa, come molte altre del resto, tende inoltre a spostarsi in avanti nel tempo. Prova ne sia il fatto che assai raramente oggi orientamenti impegnativi, come quelli che portano alla vita consacrata, si manifestano già nel periodo della preadolescenza o anche della prima giovinezza.
La riappropriazione dell'esperienza religiosa, quando avviene, sembra in ogni caso aver bisogno di una fase di distacco critico senza di cui la socializzazione religiosa, ancora troppo omologante, cui i ragazzi sono sottoposti, in contrasto evidente con il contesto pluralistico attuale, rischia di porsi come una sorta di nebbia pervasiva di aspetto troppo noto per destare interrogativi seri; un lascito che ormai appartiene alla definizione dell'identità culturale del soggetto cui piace definirsi cattolico, ma che ne influenza modestamente gli orientamenti e la personalità.
La spinta generalizzata alla socializzazione religiosa cioè, se da un lato diffonde conoscenze ed esperienze relative allo spazio religioso, dall'altro, poiché appare scarsamente coerente con gli orientamenti prevalenti, rischia di limitare la possibilità di accesso all'esperienza religiosa nei suoi aspetti di novità e imprevedibilità; tale spinta delinea una situazione che consente di conoscerla come scelta possibile, ma nello stesso tempo la rende poco interessante in quanto almeno apparentemente già nota e perciò fin troppo scontata. Lo stesso analfabetismo in materia di conoscenze religiose, il disinteresse per uno studio serio dei testi fondamentali della religione prevalente, che

molti attribuiscono ai giovani italiani, in contrasto evidente con una socializzazione così estesa, trova qui la sua spiegazione.
Quanto la socializzazione religiosa contribuisca a trasmettere valori culturali condivisi, offrendo modelli di comportamento utili a rendere più agevole la regolazione sociale è altra questione, su cui risulta, tra l'altro, difficile trovare documentazione adeguata, dato anche il carattere generalizzato con cui viene impartita. Il fatto stesso che le famiglie non cessino di orientare i propri figli verso di essa lascia supporre che sia lungi dal non avere effetti rilevanti, e la funzione esercitata in questo senso della religione cattolica è senza dubbio di grande rilievo. Ma ciò dipende anche dalla povertà e dalla scarsa diffusione che in questo paese contraddistinguono le esperienze di socializzazione extrafamiliare non confessionali e dalla scarsa chiarezza con cui la scuola definisce i propri compiti educativi sul piano dell'etica pubblica e di quella privata.
Il ruolo assegnato dalla società italiana alla socializzazione religiosa potrebbe rivelarsi in definitiva come notevolmente funzionale alle sue esigenze, ma il costo della funzione assegnatale potrebbe essere quello di rendere meno agevole, per i ragazzi e le ragazze, e non solo per essi, la prospettiva di sperimentare l'esperienza religiosa nella sua interezza.

5. La televisione

La televisione: un modo di pensare il mondo

Oggi appare evidente che niente accade se non riaccade nella televisione. Al punto che si è venuto stabilendo uno stato di parità fra la realtà viva e la sua replica televisiva, tra quello che possiamo chiamare voce e quello che ne è solo l'eco.
Il formarsi di una società della comunicazione, tratto caratteristico della cultura postmoderna, all'interno di un mondo del quale esperiamo direttamente sempre meno, ha svelato infatti la natura tutta mediata della nostra conoscenza, consentendo ad alcuni di credere all'assoluta "trasparenza", ad altri invece al trionfo dell'indifferenza.
Quali ne siano gli esiti, risulta chiaro che l'ubiquità dei mass media ha modificato i nostri rapporti conoscitivi con la realtà, rendendocela al contempo, nella molteplicità delle informazioni, sempre meno concepibile come una.
Una riflessione sull'"identità" dei giovani in Italia non può quindi prescindere da un'analisi dell'immaginario simbolico con cui le ragazze e i ragazzi stessi vengono rappresentati dai media e non può non tener conto dei miti, valori, modelli di comportamento che da questi ricevono.
Tutte le forme di trasmissione culturale si trovano inevitabilmente in una forma di continua interazione e connessione con gli aspetti comunicativi. Quali siano gli effetti di questa "contaminazione" è impossibile dire.
Dalla prima grande ricerca della Payne Foundation sugli effetti della violenza cinematografica sui bambini del 1933, si sono susseguite più di 3.500 indagini circa l'influenza dei media sui comportamenti dei giovanissimi. L'unica certezza che risulta dall'insieme di questi studi è l'incertezza assoluta dei loro risultati. L'ultima analisi voluta dal governo britannico riassume in qualche modo le ipotesi più accreditate.
La televisione influenzerebbe comportamenti antisociali in quei bambini, bambine, ragazzi e ragazze che, avendo esperito situazioni violente o vissuto in contesti sociali devianti, risultano più inclini a riprodurre modelli aggressivi. Quest'ultima indagine dei ricercatori inglesi conferma così di fatto i risultati del primo studio specifico condotto dalla Himmelweit che già nel 1958 mise in evidenza quanto e come l'influenza televisiva in termini di aggressività fosse destinata a "colpire" soggetti che già ne avevano interiorizzato gli stilemi nel proprio ambiente di origine.
Durante l'ultimo convegno internazionale dell'Unesco, i risultati delle indagini compiute da ricercatori di sessanta paesi in quasi tutti i contesti umani del globo hanno evidenziato, pur nell'eterogeneità degli approcci, questa tendenza interpretativa del fenomeno: non c'è correlazione diretta tra l'esposizione al video e i comportamenti devianti, tuttavia se la violenza non si "impara" guardando la televisione, se non si può asserire una correlazione di causa effetto tra la teledipendenza ed i comportamenti devianti, è evidente che il mezzo televisivo propone a tutti un modo di "pensare il mondo".

Tra omologazione e omogeneizzazione: il problema dell'identità

Il fenomeno nuovo che concerne dagli anni '80 un'intera generazione dell'umanità è quello della planetarizzazione della cultura. I bambini e le bambine di tutto il mondo crescono da allora infatti con la stessa "mitologia". Non era mai accaduto nella storia che un'intera generazione del pianeta ricevesse gli stessi miti, valori, modelli di comportamento attraverso storie, cartoni e serials che contemporaneamente propongono i nuovi tele-eroi. Che effetto avrà la spavalderia di Fonzie o la remissione di Memole tra i ragazzi di Shangai o tra quelli della California è difficile dirlo, ma è certo che questi stessi personaggi sono conosciuti e "amati" come Harnold, i Transformers, He-Man o Mc Hiver, o i Puffi da tutti i ragazzi e le ragazze del mondo.
Oggi si potrebbe asserire con facilità che l'omologazione culturale, di cui tanto si discute, ha radici importanti in questa massiccia e capillare diffusione della televisione tra i ragazzi e le ragazze. La programmazione per i più giovani è in qualche modo una sintesi e un'anticipazione di tutta la tematica che riguarda la costruzione sociale dell'identità mass-mediologica. Da tutte le indagini risulta che in ogni paese i più giovani sono i più grandi fruitori di televisione. Le tre ore giornaliere spese davanti allo schermo dai bambini e dalle bambine dei paesi occidentali sono una realtà accreditata anche in Cina e nei paesi del sud-est asiatico ed i cartoni animati, soprattutto giapponesi, si sono imposti all'attenzione di tutti con le stesse apparenti preferenze.
I ragazzi e le ragazze guardano la televisione più di tutti e per più tempo di tutti. E' evidente quindi che sono i contenuti dei programmi più unanimemente condivisi che devono attrarre l'attenzione degli studiosi dei processi culturali. In essi si possono ricercare i miti, i valori, i modelli per tentare di comprendere quelli che saranno gli elementi che contribuiscono a fondare l'identità della nuova generazione dell'intera umanità.
Se le fiabe, le leggende, le storie sono state da sempre gli strumenti con cui una società ha tramandato se stessa definendo di volta in volta il bene e il male, il giusto e l'iniquo attraverso eroi e valori, oggi non può essere trascurato il ruolo svolto dalla mitica televisiva nella costruzione delle personalità di base.
Il problema è duplice. Da un lato concerne la globalizzazione: tutti i ragazzi e le ragazze vedono e sentono le stesse cose nello stesso tempo delle loro vite; dall'altro concerne l'omogeneizzazione: i tele-eroi sono frutto di una sintesi tra più culture e di una mediazione culturale che ne definisce comportamenti, modelli, stili di vita, reinventati a partire da segmenti propri di ogni ambito culturale. Esistono in funzione di tutti, ma non sono più l'espressione di un ambiente, di un'etnia, di un popolo come accadeva nelle fiabe e nelle leggende.
In storie pensate in Belgio o in Inghilterra, realizzate in Spagna, prodotte in Corea, sono difficilmente rintracciabili gli elementi di "una" cultura. In questo senso si può dire che la programmazione per l'infanzia sintetizza ed anticipa un fenomeno di "straordinaria portata". La globalizzazione del mondo non è un fatto solo politico, economico, ambientale, o latamente culturale: è soprattutto un fenomeno di comunicazione totale. I gusti, gli stili di vita definiscono un modo di esistere che trae dalla televisione una linfa continua. La televisione dei ragazzi propone in una sintesi metastorica e metaculturale, fatta di immagini e suoni, modelli che derivano da più ambiti mitici. In essa si sovrappongono forme religiose e culture, fruite dai giovani utenti anche senza strumenti

capaci di decifrare messaggi continuamente interconnessi.
Il flusso della televisione per ragazzi modifica per esempio, le categorie spazio-temporali su cui poggiano i paradigmi del modo di pensare degli occidentali. Lo spazio e il tempo sono infatti diversi nella televisione dei ragazzi. Il mondo adulto dell'Occidente ragiona in termini di consequenzialità: dall'epoca giudaico cristiana c'è nella vita, come nella sua rappresentazione simbolica, un prima, un adesso, un poi. Il mondo della televisione per i giovani invece è fondato su un'idea di tempo "ciclica". Ogni storia segmentata in infiniti episodi comincia e si conclude; ricomincia sempre ed ogni evento è predisposto per essere compreso nel frammento della puntata. A differenza dei serials per adulti, quelli dei ragazzi non presuppongono nessuna pregressa conoscenza dei fatti. Personaggi e storie che durano anni propongono eventi in cui l'azione ricomincia dall'inizio e per svolgersi fa sempre, ineluttabilmente, appello alle stesse dinamiche, interrompendosi solo per riproporsi in un'altra puntata con le stesse cause che la determinano. La dimensione temporale è ciclica, opposta alla concezione di tipo dinamico dominante nel mondo moderno. E' una dimensione che appartiene alle culture primitive, alle società preletterate.
Anche lo spazio in cui si muovono i personaggi delle storie televisive dei giovanissimi appartiene ad una cultura "tribale". Nulla cambia, né gli scenari, né gli abiti, non c'è mai l'elemento dell'"intorno" che subisca trasformazioni. In Happy Days non si è cambiata la tovaglia per diciotto anni; notoriamente Minnie non si cambia le scarpe dal '34; né Hi-Man modifica il suo abito, né muta la situazione del suo pianeta. Questa fissità dei luoghi non appartiene evidentemente né alla mobilità che ci coinvolge tutti né all'ubiquità che i nuovi sistemi telematici ci propongono continuamente.
Il tempo e lo spazio non sono le sole categorie "primitive" proposte come modo di pensare il mondo perché l'immagine, che prevale in modo assoluto sulla parola, è certamente l'elemento che più caratterizza questa "mentalità". Senza l'audio la televisione dei ragazzi si può comprendere. Tutto è scritto una volta per sempre sui volti dei personaggi, tutte le storie si reggono su una mimica che fa comprendere il senso senza l'elaborato del detto. La parola sembra un accessorio inutile, la fisiognomica fa da padrona. L'elemento semiologico rappresenta una nuova base di comprensione che però annulla la complessità che la lingua, sintesi di ogni cultura, portava con sé.
Un altro elemento contribuisce a definire i nuovi paradigmi di un modo di pensare il mondo che la televisione dei ragazzi propone: la pubblicità non interrompe realmente i programmi dei ragazzi, ma li rende, per così dire, tridimensionali. I personaggi e le storie di questa nuova cultura planetaria sono per lo più inventati per essere venduti. La novità rispetto ad ogni immaginario pregresso è che la fantasia di questa generazione dell'intera umanità è in vendita. Ogni eroe è un giocattolo, è pensato e costruito da case produttrici di gadgetes e di giocattoli per essere acquistato. I cartoni animati sono in realtà i veri spot: quando la pubblicità li interrompe con l'offerta d'acquisto del protagonista della storia, in realtà essi offrono l'unico finale possibile ad una storia infinita.
Il fenomeno concerne evidentemente un business di portata immensa. Toei Animations e Walt Disney Production sono solo i grandi colossi di questa nuova realtà. Essi creano storie per vendere cose, i ragazzi e le ragazze vedono le storie e comprano le cose.
Se il tempo, lo spazio, l'immagine che prevale sulla parola e la confusione tra la realtà e la fantasia offerta dalla possibilità dell'acquisto sono gli elementi che più definiscono un modo di pensare, non mancano nella televisione dei ragazzi gli elementi mitici. Essi derivano dalle culture da cui provengono.

L'etica protestante e lo spirito del capitalismo animano la programmazione statunitense (presente almeno in Europa per più del 50%) anche se il mito dell'uomo di successo ed il rispetto accordato a coloro che si sono fatti da sé è in declino rispetto all'etica narcisistica della ricerca del benessere individuale attraverso la palestra o lo psicanalista. Sempre più, infatti, nei serials e nei cartoni appaiono i contorni di questa morale individualistica e priva di interesse per il sociale.
Lo scintoismo giapponese trapela in modi diversi da tutti i personaggi dei cartoni animati "made in Japan". Tutti questi eroi, pur nell'eterogeneità dei loro contesti narrativi (avventuroso-storici, sentimentali, di vita quotidiana, sportivi, fantascientifici, sentimentali), sono in cerca dell'assoluto, esprimono situazioni in cui la ritualità non è un mezzo, ma un fine, avvalorano il comportamento individuale solo se in conformità al volere degli dei. I modelli di comportamento di Mimì Holly e Bengy dell'Uomo-tigre o di Gigi la trottola sono basati su codici di una religione che considera la vergogna e il perdere la faccia le cose più gravi che possano capitare perché disturbano l'armonia sociale. In questi cartoni sono presenti ad ogni episodio il problema dell'identità nazionale, della famiglia, del ruolo del lavoro. In ogni partita di calcio, di pallavolo o di tennis gli eroi mettono ogni volta in gioco tutto di sé stessi fino al limite massimo (l'olocausto della vita non avviene perché si tratta di un serial) per la squadra, per il Giappone. Il mito del Samurai, il kamikaze dell'ultimo conflitto mondiale sono solo alcuni degli esempi possibili a cui fare riferimento. I modelli di comportamento, oltre che al sacrificio, si rifanno al culto degli antenati (i protagonisti delle storie sono spesso ispirati nello svolgimento delle loro azioni dagli avi, presenti iconograficamente sulle pareti delle loro case); al mito della natura incombente con la quale si deve avere un rapporto fusionale: Heidi televisiva agiva soltanto se un sasso, una stella o un albero le dava l'input per un'azione; Joanna Spyr alla fine dell'800 non aveva pensato in Svizzera un personaggio che traeva la sua forza, la sua spiritualità e decideva le sue azioni in dipendenza dalla natura, aveva al contrario immaginato una ragazzina che viveva volentieri "nella "natura.
Esistono anche storie "amorali". Sono quelle pensate per i più piccoli e vissute come innocue e quindi adatte ai giovanissimi di ogni latitudine perché prive di violenza. Sono vicende come quelle degli Sorkeles in cui non accade nulla, fatte di immagini e suoni irraccontabili perché l'evento non c'è. Pensate in Europa e prodotte in Estremo Oriente nei passaggi tra l'ideazione, la produzione e la realizzazione hanno forse perso anche quell'originaria piccola identità.
Il problema della commistione e/o omogeneizzazione culturale è arduo e irrisolto, forse ancora neanche sufficientemente noto. In un'epoca in cui si discute tanto sui possibili effetti della telematica e dei nuovi mezzi di comunicazione che, avvicinando gli uomini creano per essi possibilità ancora inesplorate tra possibili teledemocrazie e teledipendenze, non si è ancora affrontato il tema della costruzione sociale dell'identità in un mondo di giustapposizioni culturali. Un esempio: i cartoni animati giapponesi con temi sportivi si sono affermati in tutti i mercati occidentali. Si sono introdotti facilmente in una cultura come la nostra dove lo sport è da sempre considerato uno degli elementi fondamentali dell'educazione dei giovani. L'idea che la pratica sportiva sia utile allo sviluppo armonico del corpo e della mente è un valore mutuato dalla cultura ateniese e romana così assimilato da non venire neanche messo in discussione. Lo sport serve in Occidente anche a far pensare che si può competere senza confliggere, e per questo viene indicato ovunque da noi come una pratica utile a stimolare atteggiamenti di solidarietà,

appartenenza ed amicizia. I cartoni animati giapponesi propongono con Holly e Benguy, Mimy, Milo e Shira, eroi sportivi (calcio, tennis, pallavolo) che non giocano per divertirsi, ma per vincersi, per vincere. Ad ogni puntata l'elemento catartico delle storie è dato dal pericolo di perdere, una crisi interiore più o meno travagliata dell'eroe che esercita su sé stesso una forza indescrivibile contro il proprio fisico e la propria mente fa sì che ritrovi la forza, applichi una strategia, ma soprattutto decida con uno sforzo di volontà di superarsi per vincere. Ci riesce a prezzo della sua fatica immensa, del suo dolore, ma nel momento che esausto cade sul campo, riceve il riconoscimento dai compagni e dall'applauso trae la prova che l'abnegazione era necessaria: la sua identità è salva, trova nel sacrificio il proprio equilibrio.
In Occidente si gioca per vivere, in oriente si gioca per morire? La differenza culturale tra la cultura occidentale e quella nipponica appartiene alla definizione di una cultura espressa cinematograficamente con immagini, storie e suoni che il mondo adulto percepisce chiaramente perché, appartenendo ad un'altra cultura, la riconosce per differenza. La commistione culturale proposta ai giovanissimi attraverso i cartoni animati è per sua intenzione indecifrabile. I personaggi sono occidentali, così come apparentemente le storie di cui vivono, ma il loro pathos, la loro fede, il loro scenario simbolico appartengono ad una cultura diversa che in questa forma diventa impercettibile.
In un mondo in cui si fa sempre più urgente la tematica della reciprocità, perché i flussi migratori stanno omologando il pianeta, diventa pressante avere una forte identità personale, sociale e nazionale forse, come strumento capace di cogliere ed accettare la differenza. I cartoni animati, le storie dei bambini, i serials dei ragazzi, prodotti per andare bene a tutti, di fatto non appartengono a nessuno, forse costituiscono anche in questo senso un problema nuovo.

I teleragazzi

Il registro affabulatorio del video ha rubato al passato della cultura orale e teatrale la propria impostazione stilistica - immediatezza, cancellazione del tempo - ma anche un fondamentale espediente formale per cui il quotidiano si trasforma in eccezionale. L'immagine prevale sulla parola e l'impatto televisivo si scarica tutto sui sensi e centra l'immaginario. Così la televisione mette in scena i ragazzi e le ragazze, li strappa ai loro contesti quotidiani e casuali e li trasforma in eroi momentanei di un sensazionale che nella realtà non si trova. La domanda sull'identità giovanile, sul ruolo e sulla condizione dei ragazzi e delle ragazze, è ora diretta quindi alla rappresentazione che di loro fornisce la televisione, come se lì, in quella finzione dello schermo, ci fosse una verità che la realtà non riesce a mettere in mostra e della quale non riesce ad occuparsi, ma solo a preoccuparsi. Accade così che i ragazzi e le ragazze in televisione siano o gli strumenti che reincarnano un mondo disincantato, producendo pathos e sensazioni, o gli elementi del divertimento adulto, ovvero dei soggetti attivi a cui far comprare o a far vendere. La maggior parte (84% delle presenze) dei ragazzi e delle ragazze in televisione è protagonista di spot.
Che la centralità dell'infanzia sia rintracciabile, in un paese puerocentrico come l'Italia, nella mera dimensione economica che più la rappresenta in televisione?
Se la televisione è specchio e lente del reale, la rappresentazione che quantitativamente

più connota le ragazze e i ragazzi, quella pubblicitaria, pone le basi per una riflessione che concerne l'identità sociale mancata della condizione minorile. Una condizione a cui spesso non si riconoscono pienamente diritti e doveri, ma che viene vissuta nella società ancora prevalentemente in funzione del mondo adulto. Figli, scolari, malati, devianti, tossicodipendenti, o sportivi, le ragazze e i ragazzi non sono mai ragazze e ragazzi. Di loro ci si preoccupa sempre, ma ci si occupa poco. Scarse sinora le esperienze di politiche culturali loro rivolte, scarsissime le possibilità interattive locali e centrali che li concernono al di fuori della scuola o dello sport: hanno trovato nella televisione la soluzione di un tempo libero che le strade e le piazze non consentono più. L'alibi del mondo adulto diventa una rapsodica preoccupazione che colma i vuoti di una politica dell'attenzione che solo da poco ha trovato nel governo il suo progetto e indicato il suo percorso.

La televisione, almeno fino ad ora non contribuisce a delineare i contorni di una componente sociale come quella dell'adolescenza, con caratteristiche proprie e soggettività riconosciuta.

Siamo in un tempo in cui, anche a causa dei media, il tratto più caratteristico rispetto alle generazioni è quello dell'affievolirsi degli attributi dell'età. Secondo alcuni osservatori le età della vita si sarebbero ridotte sostanzialmente a due: la primissima infanzia da un lato e la vecchiaia dall'altro. Tra loro, una lunga zona intermedia, la figura ossimorica del ragazzo adulto o della ragazza adulta, con il loro rovescio, aggiungeremmo noi, l'adulto ragazzo o l'adulta ragazza.

La scomparsa dell'infanzia come condizione esistenziale legata a forme precise di specificità è da imputare agli effetti indotti dalla televisione sui modi tradizionali della conoscenza. Palesando il segreto del mondo adulto, rendendolo attingibile ed esposto, la televisione ha infranto la barriera che separava i piccoli e i grandi, che si sono trovati a condividere identiche informazioni da una sorta di parità di posizioni. Segni evidenti di questo passaggio culturale che ha cancellato l'infanzia e l'adolescenza, sono i bambini e i ragazzi televisivi. Nella pubblicità, come nei programmi, vengono rappresentati come adulti in miniatura, presi nelle maglie di dinamiche e comportamenti da grandi, intenti a promuovere prodotti o emozioni a una platea indifferenziata.

L'elemento adulto ha invaso lo spazio infantile in un'impura commistione, al punto che anche il gioco è diventato una preoccupazione dei grandi, lo sport, anche in questo caso è emblematico. Oggi è diventato da un lato pratica a scopo ludico per gli adulti, dall'altro forma di precoce professionismo per i piccoli. Accade sempre più spesso così che, dopo la primissima età, la ragazza e il ragazzo spariscano sotto l'azione smagante della televisione che non riconoscendoli come diversi dall'adulto, li assimilano a questo dentro e fuori dal suo spazio.

I ragazzi e le ragazze in televisione appaiono essenzialmente come figli e figlie alle cui spalle, oltre le mamme contingenti, si staglia la figura antica e inevitabile dell'amore materno, la Grande Madre Mediterranea. Con il loro carisma di attivatori dell'affettività, sollecitano il più diffuso e riconosciuto sentimento nazionale: l'amor filiale. Come si traduce questo portato culturale sul video? La televisione non concede visibilità all'adolescenza in quanto insieme d'individui dotati di presenza completa ed esaustiva, interagenti in prima persona ed attraverso modalità proprie col mondo circostante, ma piuttosto come a un universo problematico che trova le sue basi nel rapporto con quello adulto, in special modo femminile. Sia nella pubblicità che nella fiction, le ragazze e i ragazzi interagiscono prevalentemente con donne, rivelandosi in fin dei conti assimilati al

cosmo femminile del quale condividono la sorte di disparità rispetto a quello maschile. Ciò che soprattutto appare è la proposta di un allungamento dell'infanzia come di un periodo di irresponsabilità sociale caratterizzato dall'indugiare nella scuola e dal gioco. Le classi di età non più definite dai limiti di spazi sociali nettamente distinti esaltano, televisivamente parlando, la cultura dell'irresponsabilità. L'effimero narcisistico benessere degli adulti è lo stesso delle ragazze e dei ragazzi: sembrerebbe che non debbano crescere per godere del bene, tanto come per piangere davanti al male. I giovanissimi in televisione sembrano utili a far sentire i grandi adulti e i bambini grandi offrendo parametri di crescita basati sull'intensità dei sentimenti e non sulla loro maturità. In definitiva il teleragazzo, per sua natura in bilico tra passato e futuro, sembra la rappresentazione stessa del postmoderno. Egli sintetizza due realtà mettendole in scena: una tradizionale, l'altra invece proiettata verso il futuro. Alla prima appartengono la gioventù e l'infanzia dei programmi, espressione del familismo amorale, in cui il bambino è oggetto di proprietà della famiglia chiusa, strumento del suo avvenire, ma anche della sua sopravvivenza o, là dove la cultura cattolica domina, segno di un progetto che trascende la coppia ed espressione di valori morali.

Alla seconda vanno ascritti i ragazzi e le ragazze degli spot rappresentanti della cultura borghese acquisitiva. Loro sono le presenze indefettibili del successo, presi di consueto in una dimensione privatistica, in genere familiare, anche quando si fanno espressione della cultura collettivizzante, poiché sono quasi sempre simboli della realizzazione affettiva dei grandi che li accompagnano nelle immagini.

La televisione fonda un'ipotetica immagine unitaria di questa infanzia mettendone in evidenza ora l'aspetto rassicurante e ancorato al passato, ora l'altro in fuga, in anticipo sul tempo che viene. In entrambi i casi, a emergere è un'esaltazione del ragazzo e della ragazza in funzione prevalentemente sentimentale, che ne cancella il valore in sé, la verità di "altro".

6. Lo sport e la formazione degli operatori sportivi

Le attività sportive

L'attività motoria è chiaramente importante fin dai primi anni di vita dei bambini e delle bambine e concorre in misura significativa a migliorare la qualità della vita delle persone, come è stato sottolineato da tempo da importanti documenti internazionali, a cominciare dalla "Carta internazionale per l'educazione fisica e lo sport" approvata dall'Unesco il 21 novembre 1978. Tale attività comincia a svilupparsi, durante la prima e la seconda infanzia, in particolare per mezzo, prima dell'attività psicomotoria e poi dei giochi di movimento; in questo modo i bambini e le bambine hanno più possibilità di conoscere correttamente il proprio corpo e, favoriti nel processo di sviluppo della propria autonomia, sono anche facilitati nella costruzione della propria identità personale e, in definitiva, nell'acquisizione di competenze che consentano loro di comunicare con gli altri ed in generale con il mondo esterno. Al contempo è da sottolineare che il gioco motorio, a cominciare dalla scuola dell'infanzia, consente ai bambini di finalizzare la propria intensa attività motoria e quindi, in qualche modo, di controllarla ed orientarla al raggiungimento di risultati preventivati.
E' con l'età della scuola elementare che il gioco motorio, in gran parte spontaneo, si trasforma in attività sportiva caratterizzata da un maggior grado di organizzazione. Ed è appunto in questo contesto che il bambino e la bambina affinano la conoscenza del proprio corpo e cominciano a conoscere anche le proprie diverse possibilità. Allo stesso modo iniziano ad individuare le potenzialità del proprio fisico e cercano di sfruttarlo al meglio per ottenere i risultati prefissati. Essi entrano così in competizione con sé stessi prima che con gli altri e vivono esperienze che possono rivelarsi assai utili anche sul piano dello sviluppo della personalità individuale.
L'attività sportiva, inoltre, concorre a sviluppare un fisico più armonico e scattante. Su questo stesso piano è anche da ricordare come il ragazzo e la ragazza, prendendo parte in special modo ad un gioco di squadra, debbano impegnarsi per dare il massimo ed al contempo essere pronti ad assumersi le proprie responsabilità. In questo senso la partecipazione sistematica agli allenamenti è in fondo un'assunzione di responsabilità riguardo la propria prestazione futura, che non riguarda solo sé stessi, ma anche gli esiti che l'intera squadra potrà raggiungere.
Allo stesso modo significativo è il fatto che i ragazzi si rendano conto della necessità di rispettare quelle regole che sono proprie del gioco specifico e che debbono essere rispettate da tutti coloro che lo praticano. A questo riguardo è anche da segnalare che l'attività sportiva pone al soggetto il problema del "limite", che è sociale relativamente alla regole del gioco, ma che è anche individuale, poiché il soggetto deve imparare a disciplinare la propria energia e ad incanalarla in modo da ottenere i risultati auspicati.
Il contesto sportivo è importante anche ai fini dello svilupparsi della socialità dei bambini

e dei ragazzi, che hanno la possibilità di vivere esperienze che favoriscono l'accettazione dell'altro, la disponibilità al confronto ed infine la cooperazione e la capacità di lavorare con gli altri. I bambini e le bambine hanno infatti la possibilità di sperimentare concretamente cosa significa imparare anche a saper perdere, abituandosi a non mostrare collera, a "stringere la mano" agli avversari ed a mantenere comunque un atteggiamento franco e leale. E' evidente, quindi, che le maggiori potenzialità socializzanti sono insite nel gioco di squadra, laddove i bambini devono imparare a ritenersi corresponsabili del buon esito della prova del loro gruppo, mettendo anche in subordine la loro personale prestazione. Questo significa imparare a rinunciare anche a soddisfazioni personali, a cercare un'intesa collettiva ed a sviluppare un complessivo atteggiamento cooperativo. In questo caso, in effetti, i soggetti devono imparare a valorizzare nel collettivo le proprie risorse individuali e mettere queste ultime a disposizione della causa comune.
L'attività sportiva costituisce un'occasione di particolare importanza per le ragazze che anche in questo contesto possono trovare occasioni per autoaffermarsi e per acquisire maggiore fiducia in sé stesse. Lo sport offre infatti importanti condizioni di esperienza alle ragazze, che possono trovarvi anche occasione di frustrazione, ma che certo ne possono trarre stimoli significativi per lo svilupparsi del carattere e della volontà di riuscire.
In questo contesto, peraltro, parlando dell'identità di genere connessa alle attività sportive, occorre anche ricordare che, specialmente a partire da una certa età, è opportuno non impegnare le ragazze insieme ai ragazzi, in maniera da evitare loro delle inutili frustrazioni, che inevitabilmente deriverebbero dalla sconfitta ripetuta a causa della diversa forza muscolare e più in generale della diversità strutturale del corpo maschile e femminile. D'altra parte è anche auspicabile il diffondersi della pratica sportiva femminile e dunque il costituirsi di una rete di squadre specificamente femminili.
Nell'affrontare la questione delle attività sportive non bisogna d'altronde dimenticare i pericoli che vi potrebbero essere connessi. In primo luogo si tratta di sgombrare il campo da un equivoco: lo sport a cui ci riferiamo è quello praticato dai ragazzi e dalle ragazze e non quello vissuto indirettamente da tifosi sportivi. Non si tratta, peraltro, di criminalizzare pregiudizialmente l'"industria sportiva" fiorente nel nostro paese, in particolare intorno al calcio. Ma è ovvio che quando il tifo raggiunge vette esasperate diventa un pericolo, anche ed in particolare per lo sviluppo della stessa autonomia personale.
In maniera analoga non può essere sottaciuto il pericolo connesso a richieste eccessive che vengono mosse ai soggetti da un punto di vista agonistico. Il miraggio del "miglior tempo" o quello del posto di "capocannoniere" possono infatti giocare dei brutti scherzi e provocare delle frustrazioni che certo non giovano in special modo durante la preadolescenza. A questo riguardo è anche auspicabile un maggiore interessamento delle autorità nazionali preposte al settore, in maniera da evitare errori e superare quei limiti che condizionano negativamente il mondo dello sport giovanile

La formazione degli operatori sportivi

A fronte delle importanti potenzialità proprie dell'attività sportiva si è troppe volte costretti ad assistere ad iniziative velleitarie e prive di fini educativi, con la creazione di gruppi sportivi giovanili senza che gli adulti che se ne occupano abbiano una minima

preparazione di tipo psicologico e pedagogico. Né le pur meritorie iniziative del Coni sembrano in grado a tutt'oggi di dare risposte concrete alle molteplici richieste esistenti nelle diverse aree del nostro paese.
La volontà di combattere il disagio e l'obiettivo di favorire la costruzione dell'identità giovanile, pertanto, non possono non prevedere al proprio interno degli ambiti di riflessione e degli itinerari operativi che consentano di qualificare le strutture tecniche e dirigenziali delle associazioni sportive, che in questo modo potranno portare realmente un contributo positivo alla formazione delle giovani generazioni. In questa direzione, quindi, deve andare in primo luogo una rinnovata attenzione formativa dell'ente locale, in maniera che anche il più sprovveduto degli allenatori della più sconosciuta squadra di "pulcini" possa avere non solo una qualche qualificazione tecnico-sportiva, ma anche psicopedagogica e relazionale.
E' evidente pertanto l'utilità di corsi di formazione che coinvolgano i tecnici ed i dirigenti delle associazioni sportive di base, che in taluni casi debbono poi essere messi in grado di interagire con il mondo della scuola. E' ovvio che in questo contesto l'ente locale deve assolvere un significativo impegno di promozione, di consulenza sul progetto e di supporto finanziario, mentre la gestione specifica può essere realizzata anche dalle associazioni sportive più qualificate, che peraltro potrebbero essere messe in condizione, con una nuova ed apposita normativa nazionale, di poter usufruire dei proventi che in misura sempre più massiccia derivano anche nel nostro paese dall'industria dello sport-spettacolo.
La realtà è invece assai diversa, visto che, anche quando queste iniziative vengono realizzate con il coordinamento del Coni, la formazione finisce spesso per non avere caratteri omogenei. Gli obiettivi formativi non sono comuni né tra il Coni e gli enti di promozione sportiva, né all'interno dello stesso universo degli enti e delle associazioni, mancando un'intesa progettuale preventiva ed una volontà collaborativa di coordinare i diversi interventi. Allo stesso modo gli obiettivi sono spesso minimali ed ancora meno significativi i risultati ottenuti.
E' peraltro da sottolineare che questi interventi formativi dovrebbero essere realizzati nell'immediato per "tamponare" una situazione di vera e propria emergenza, coinvolgendovi anche i molti volontari che stanno attualmente operando a vario titolo nelle diverse associazioni sportive giovanili. Al contempo occorre anche rilevare la necessità di un'istituzionalizzazione della formazione degli operatori sportivi di base, che non necessariamente debbono avere una formazione universitaria, frutto della prevista ed auspicata riforma degli Isef (Istituti Superiori di Educazione Fisica). Proprio questa prospettiva riformatrice, di cui parleremo poco oltre, rende sempre più evidente la necessità di una figura intermedia di operatore sportivo, da impiegare in particolare nel mondo degli enti senza fini di lucro e dell'associazionismo.
La formazione di questi operatori dovrebbe avvenire, nell'ambito dei piani di formazione professionale, a cura degli enti locali e delle regioni, che a tale scopo potrebbero avvalersi per il coordinamento scientifico dei nuovi corsi di laurea in scienze della formazione motoria. I futuri laureati in quest'ultimo corso di laurea potrebbero infatti svolgere un ruolo di coordinamento e/o supervisione, oltre, ovviamente, a lavorare direttamente nella scuola e nei contesti privati dove l'obiettivo è il profitto e dove maggiori sono i rischi di strumentalizzazione degli utenti.
A tale proposito è da salutare con favore la recente approvazione dell'art. 115 della legge 15 maggio 1997, n. 127, ormai comunemente definita "Legge Bassanini", che impegna il

governo ad emanare entro il maggio 1998 uno o più decreti legislativi finalizzati alla riforma degli attuali Isef. Tale opera riformatrice, che dovrebbe portare a compimento un confronto che dura ormai da trent'anni, dovrebbe sostanziarsi nella possibilità di istituire facoltà o corsi di laurea e di diploma in scienze motorie, anche con il concorso di altre facoltà.

E' ovvio che questo ha già scatenato più di una polemica. Mentre infatti l'attuale corpo docente degli Isef propende, ovviamente, per l'istituzione di autonome Facoltà di scienze motorie, esistono altre proposte che vengono dal mondo dei medici e dei pedagogisti. I primi, infatti, sostengono che il corso di laurea in scienze motorie dovrebbe essere allocato presso le facoltà di medicina, visto che il futuro dottore in scienze motorie dovrebbe comunque avere competenze relative alla biologia, alla scienza dell'alimentazione, all'igiene generale, alla traumatologia dell'apparato locomotore, ecc.

I pedagogisti, allo stesso modo, fanno notare come il futuro corso di laurea potrebbe opportunamente trovare posto all'interno delle nuove Facoltà di Scienze della formazione, dove dal novembre 1998 saranno attivati anche i Corsi di scienze della formazione primaria, destinati a conferire una preparazione universitaria ai maestri della scuola dell'infanzia ed elementare. Tale ipotesi appare più convincente della precedente, proprio perché consentirebbe di utilizzare al meglio l'integrazione con gli insegnamenti pedagogici, psicologici e sociologici che già caratterizzano l'attuale corso di laurea in scienze dell'educazione e favorirebbe la costruzione di un'identità professionale del laureato in scienze motorie più matura dal punto di vista psicopedagogico e delle competenze relazionali.

E' peraltro evidente che il nuovo corso di laurea in scienze motorie avrebbe comunque una sua specificità, esaltata fra l'altro dalla particolare attenzione che dovrà essere prestata alle discipline che forse, non del tutto felicemente sono definite "professionalizzanti", visto che anche le altre concorrono per pari significato a costruire l'identità culturale e professionale del laureato in scienze motorie. Certo è che non è più rinviabile un intervento riformatore che dia un maggiore spessore culturale e psicopedagogico alla formazione dei futuri laureati di scienze motorie, arricchendo dei curricola formativi che fino ad oggi sono stati incentrati quasi esclusivamente sulle pratiche sportive ed agonistiche.

La professionalità del laureato in scienze motorie, ma anche, ad un più basso livello, dell'operatore sportivo, dovrebbe, in ogni caso, essere caratterizzata da una serie di competenze che si prova ad enucleare in via del tutto orientativa, specificando che dovrebbero essere previste in una chiara prospettiva d'integrazione.

Esse dovrebbero essere in primo luogo *competenze di carattere teorico-culturale* in senso lato e riferite complessivamente alle problematiche del "tempo libero" e delle attività sportive. E' evidente che le conoscenze di questo ambito dovrebbero essere di tipo pedagogico, sociologico, ecc. In secondo luogo, ma ovviamente senza indicazione di priorità, occorre sottolineare con forza l'importanza delle *competenze relazionali*, concernenti le capacità di gestire il gruppo e la conoscenza delle modalità operative riguardanti i processi di comunicazione e la possibilità, pertanto, di gestire fruttuosamente le relazioni interpersonali, stimolando al contempo le giuste motivazioni dei giovani.

Importanti sono poi anche le *competenze tecniche*, riferite allo specifico campo di attività in cui l'operatore è attivo e di cui deve essere esperto. E' evidente che l'allenatore di pallavolo deve conoscere bene le tecniche di questo sport, così come conoscenze

analoghe deve possedere qualunque altro operatore che lavora con i ragazzi e le ragazze in un altro comparto sportivo. Imprescindibili appaiono infine anche le *competenze gestionali*, consistenti nelle conoscenze relative alle strategie di programmazione, di organizzazione e di verifica di uno specifico campo di attività, alla capacità di trovare soluzioni adeguate per lo svolgimento delle attività ed all'attitudine a lavorare collaborativamente con gli altri operatori. Occorre poi prevedere anche delle *competenze biologiche*, vale a dire di scienze biologiche applicate, che però non possono avere un posto preponderante, in quanto gli aspetti a cui si riferiscono presuppongono comunque l'intervento dello specialista medico. La frattura di un arto impone comunque la presa in carico del soggetto da parte del traumatologo e dunque, tanto per esemplificare, l'insegnamento di "Traumatologia dell'apparato locomotore" non potrà essere impartito che a livello di prime nozioni, al fine di consentire il riconoscimento del danno, che sarà poi ricomposto dallo specialista.

E' ovvio che la professionalità dell'operatore sportivo appena indicata può essere formata a due livelli di qualificazione, comunque interrelati fra loro. Nell'immediato appare non più rinviabile l'organizzazione, nell'ambito della formazione professionale gestita dalle Regioni, di corsi per giovani operatori sportivi che possano lavorare nei molti enti ed associazioni che operano nel mondo sportivo giovanile. La qualificazione di quest'ultimo, peraltro, deve avvalersi anche di un intervento complessivo dello Stato, che con contributi specifici e con la leva fiscale, deve facilitare anche nel nostro paese la diffusione della pratica sportiva giovanile. Allo stesso modo appare non più rinviabile l'Istituzione del corso di laurea di scienze motorie, che dovrà mettere anche il nostro paese al medesimo livello di tutte le altre nazioni europee, in cui il professionista delle scienze motorie ha ormai un riconoscimento ufficiale della sua identità professionale.

7. Il sistema dei servizi

Costruzione dell'identità e nuovi servizi per l'infanzia

La costruzione dell'identità costituisce un elemento fondamentale del processo evolutivo dell'individuo, il quale la sviluppa in particolare avvalendosi degli stimoli derivanti dalla relazione con gli altri, in primo luogo la madre e le altre figure familiari e quindi gli altri bambini.
L'interazione con gli altri favorisce in effetti lo svilupparsi nel soggetto del concetto d'identità che è acquisito anche in virtù di tutte quelle esperienze sociali che consentono di rappresentarsi a sé stesso - e presentarsi agli altri - con immagini diverse a seconda dei contesti in cui l'essere umano è chiamato a vivere. Allo stesso modo successivamente, durante gli anni della fanciullezza e della preadolescenza, il crescere dell'autostima ed il riconoscersi possibilità di scelte e comportamenti autonomi è l'elemento che fornisce sicurezza a proposito del senso della propria identità. Proprio per questo le interazioni sociali, a cominciare dai primi anni di vita, consentendo la differenziazione e la percezione della differenza dagli altri, sono essenziali ai fini della costruzione dell'identità personale.
I risultati delle più recenti ricerche di psicologia dello sviluppo evidenziano, d'altra parte, come le relazioni sociali siano alla base del processo di sviluppo complessivo del bambino e della bambina. Essi dimostrano infatti come i processi di socializzazione e di individualizzazione siano favoriti dalla partecipazione del bambino e della bambina alla vita del gruppo dei pari, dove essi possono fare esperienze diversificate ed imparare a decentrarsi proprio in virtù del rapporto con gli altri. Nelle relazioni con gli altri - bambini ma anche adulti - il bambino e la bambina sperimentano l'esistenza di regole ed imparano a conoscere il loro significato e la necessità della loro esistenza. E' indubbiamente questo uno degli aspetti più innovativi proposti anche dai nuovi Orientamenti del 1991 per la scuola dell'infanzia che, anche in questo modo, dimostrano di tenere di conto dei risultati delle ricerche di psicologia dello sviluppo e della cultura psicologica che esse hanno fatto maturare anche nel nostro paese.
Il "nuovo" bambino e la "nuova" bambina dei nostri giorni è in effetti un soggetto attivo e competente, frutto della interazione tra il suo patrimonio biologico individuale e le esperienze che egli vive fin dalla nascita nel suo ambiente sociale e culturale. E' evidente che questa visione si ispira a prospettive culturali innovative che arricchiscono e rinnovano gli apporti psicologici che tradizionalmente hanno orientato la pedagogia dell'infanzia del nostro paese.
Gli elementi a cui ci siamo riferiti, pertanto, debbono far riflettere coloro che si occupano di infanzia ed in particolare gli studiosi ed i politici. Questi ultimi, in particolare, hanno il dovere di pensare a servizi che consentano a tutti i bambini di vivere esperienze sociali e stimolanti da un punto di vita intellettuale. Proprio per questo, allora, si tratta di pensare

alla creazione di una rete di agenzie educative per i bambini piccoli e ad una diffusione dei servizi collaterali all'asilo nido che, utilizzando la cultura dell'infanzia che in questi anni è stata prodotta, possano dare risposte qualificate anche a quei bambini le cui famiglie, per scelta o per necessità, hanno rinunciato ad una qualsiasi utilizzazione dell'asilo nido. Nel far questo si tratta di pensare ai bisogni dei bambini ma anche a quelli dei loro genitori, che in generale si trovano quasi sempre impreparati a gestire le difficoltà connesse al nuovo ruolo genitoriale.

Progetto nascita e sostegno alla genitorialità

A questo proposito si tratta allora, in primo luogo, di promuovere la ridefinizione dell'identità degli stessi consultori familiari come meglio si vedrà nella quinta parte di questo Rapporto.
Appare quindi necessario lavorare con un'ottica professionale rinnovata in direzione dell'evento nascita, sostenendo i genitori che hanno bambini molto piccoli o comunque piccoli, utilizzando allo scopo una rinnovata prospettiva di prevenzione. L'impressione, infatti, è che gli operatori sociali abbiano fino ad oggi privilegiato un'ottica preventiva mutuata dal mondo medico e tesa pertanto alla individuazione precoce dei fattori di rischio o di debolezza all'interno della famiglia. Al contrario si tratta di fare propria una prospettiva formativa della prevenzione e partire quindi dalle potenzialità della famiglia e dalle risorse che questa dimostra di possedere.
E' fondamentale, pertanto, lavorare in direzione della famiglia, che è senza dubbio la prima "cellula" relazionale della comunità, per valorizzare le sue risorse in una prospettiva di "prevenzione formativa".
Proprio per questo l'intervento deve essere in primo luogo di carattere educativo e quindi centrato sulla "normalità", al fine di favorire il potenziamento delle risorse. L'ottica tradizionale, al contrario, è sempre stata indirizzata alla "patologia" ed ha privilegiato l'intervento clinico rivolto al singolo individuo. Nella nostra prospettiva, invece, sono fondamentali le relazioni tra gli individui ed i contesti sociali. In questa logica assume evidente centralità la categoria di *empowerement*, con cui si indica il potenziamento delle risorse individuali e della comunità al fine di far acquisire una maggiore consapevolezza riguardo le proprie potenzialità di cura e di assistenza nei confronti dei propri membri.
In questo quadro appare quindi assai utile l'intervento di ridefinizione del ruolo del consultorio familiare, che potrebbe operare in direzione della giovane mamma e della coppia prima e dopo il parto, per arricchire da un punto di vista educativo interventi oggi quasi esclusivamente medicalizzati, quali la visita *postpartum* oppure i controlli pediatrici sul neonato. Se nel gruppo di lavoro incaricato di realizzare il Progetto nascita fosse presente un educatore tale occasione potrebbe configurarsi non solo come momento in cui dare informazioni sull'attaccamento al seno, sul primo bagnetto, o su altri aspetti tecnici di questo tipo, ma anche come singolare contesto educativo. Nell'immediato, peraltro, un contributo determinante può venire dalla figura dell'ostetrica e dalla ridefinizione della sua professionalità che potrebbe essere messa a punto sulla scorta di organici interventi di formazione in servizio. Al contempo indicazioni utili potrebbero essere desunte dalle poche esperienze realizzate in questo ambito ed in particolare da quella organizzata presso il Centro dei bambini e delle famiglie di Ferrara, che appare, fino ad oggi, la più significativa.
In questo modo, infatti, potrebbero essere valorizzate le potenzialità delle madri, le quali,

troppo spesso, sono indotte ad atteggiamenti passivi dal comportamento del personale medico e sanitario. Allo stesso modo potrebbe essere favorito il superamento dell'isolamento della donna, ascoltando i suoi bisogni ed aiutandola ad inserirsi in una rete di relazioni con altre mamme nella medesima condizione, fino ad arrivare alla creazione di gruppi di mutuo-aiuto. In questo modo, fra l'altro, sarebbe anche più semplice rilevare eventuali forme di disagio psichico, attuando un intervento di prevenzione che eviterebbe anche lo sfociare in vere e proprie patologie. In definitiva, poi, un intervento educativo programmato e sistematico inserirebbe la madre, ma anche il padre, all'interno di un circuito relazionale che consentirebbe di acquisire nuove consapevolezze dal confronto e dalla discussione con altri genitori che stanno vivendo la medesima esperienza.

Nuovi servizi per l'infanzia e educazione familiare

Tale risultato può essere acquisito anche mediante l'attivazione di interventi similari presso i nuovi servizi per l'infanzia, che possono rivelarsi strumenti efficaci anche per l'educazione alla genitorialità, mediante l'organizzazione di specifici progetti di educazione familiare. Quest'ultima, in effetti, deve ricevere un'attenzione rinnovata e specifica anche nel nostro paese, dove tale problematica è stata tradizionalmente trascurata ed affrontata solo da alcune frange del mondo cattolico e specialmente ecclesiale. La nuova prospettiva dell'educazione genitoriale, al contrario, deve avvalersi certamente del contributo del volontariato e del privato sociale, ma deve poter contare programmaticamente sulle risorse pubbliche.
Nelle poche esperienze di educazione familiare - realizzate in particolare in ambiente francofono - si è avuto modo di rilevare che i risultati possono essere di livello superiore se i genitori vengono coinvolti realmente nel lavoro. Nel nostro paese qualcosa si è cominciato a fare negli ultimi anni, quando il Ministero della Pubblica Istruzione ha promosso un significativo "Progetto Genitori" nell'ambito delle più complessive attività di educazione alla salute. Una "salute", in questo caso, non intesa nell'accezione comune e sanitaristica del termine, bensì nel significato più complessivo - acquisito dall'Organizzazione mondiale della sanità e dal Consiglio d'Europa - di "stato di benessere fisico, psichico, mentale, sociale e morale". L'idea fondamentale alla base del progetto è che la prevenzione si fa in primo luogo per mezzo dell'educazione familiare e scolastica e che la scuola può essere una sede assai valida per mettere i genitori in condizione di riflettere sul loro ruolo e sul rapporto con i figli.
E' evidente che una tale prospettiva può rivelarsi molto utile anche per gli asili nido ed i nuovi servizi per l'infanzia, dove l'educazione familiare può dare maggiori risultati proprio perché rivolta a genitori di bambini piccoli che possono giovarsi più utilmente della benefica influenza familiare. Gli interventi dovrebbero realizzarsi con l'attivazione di piccoli gruppi di genitori che, con il coordinamento di un "esperto" esterno, dovrebbero poter confrontarsi fra loro ed acquisire nuove competenze, di cui si potranno impadronire realmente sulla base del confronto e non già in virtù di una trasmissione di carattere passivizzante. Allo stesso modo si tratta di avere piena consapevolezza del fatto che all'interno di ogni famiglia vige comunque uno specifico "stile educativo" da cui occorrerà comunque partire per poterlo poi, eventualmente, porre in discussione e modificarlo. E' infatti auspicabile che i genitori partecipanti a queste esperienze possano confrontare - criticamente ed autocriticamente - i loro stili educativi, per poter

successivamente, sulla scorta dell'esperienza, maturare anche dei nuovi "orientamenti educativi" coerenti e congruenti con le proprie convinzioni culturali, ideologiche e complessivamente esistenziali.
Tale prospettiva appare particolarmente congruente anche con gli obiettivi dei nuovi servizi per l'infanzia - le cosiddette "nuove tipologie" - che in alcune regioni dell'Italia centrosettentrionale, quali Toscana, Emilia Romagna, Umbria, Lombardia, Piemonte, sono ormai operanti da alcuni anni e stanno dando - almeno in generale - lusinghieri risultati. L'aspetto manchevole di queste nuove esperienze è però quasi sempre, da individuare nella mancanza di sistematici progetti di educazione familiare e di sostegno alla genitorialità, che al contrario dovranno essere organizzati al più presto proprio per dare risposta a evidenti bisogni sociali.
Il "Progetto genitori", da estendersi anche ai nidi ed ai nuovi servizi per l'infanzia, dovrebbe quindi proporsi anche come occasione di aggregazione e proprio per questo dovrebbe prevedere al suo interno anche esperienze di carattere "ludico-pratiche" che i genitori partecipanti potrebbero esperire a gruppi in ambienti laboratoriali. Queste attività "pratiche" potrebbero infatti servire a far acquisire ai genitori nuove ed utili competenze, quali costruire un giocattolo, leggere un libro insieme al figlio, ecc. Da non dimenticare, inoltre, che le diverse opportunità offerte dal "Progetto genitori" potrebbero offrire alle famiglie gli strumenti per avviare precocemente un intervento compensativo per quei bambini che ne avessero più bisogno.
L'intervento dei nuovi servizi per l'infanzia, infatti, serve ai genitori, ma è pensato ovviamente, in primo luogo, per i bambini, i quali hanno così la possibilità di vivere precoci e significative esperienze sociali. Fatto salvo, infatti, quanto è stato rilevato e sottolineato nel Rapporto del 1996 a proposito del ruolo formativo dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia è evidente che la "solitudine" del bambino si supera anche con la creazione di questi nuovi servizi che possono rivolgersi ad un maggior numero di bambini rispetto agli asili nido. Questi ultimi, in effetti, rispondono ai bisogni di quei genitori che abbisognano di un intervento di cura dai tempi lunghi, accogliendo, peraltro, un numero di bambini esiguo rispetto a quello complessivo proprio della fascia dei primi tre anni di vita. I nuovi servizi per l'infanzia hanno invece l'opportunità di accogliere per un paio di mezze giornate alla settimana un numero più consistente dei bambini, che possono così realizzare delle esperienze ludico-apprenditive che ben difficilmente potrebbero fare nel chiuso dell'ambiente domestico.

Identità adolescenziale e sistema formativo integrato

L'adolescente ridefinisce la propria identità attraverso un progressivo inserimento nel contesto sociale, anche se tale processo di socializzazione non vuol certo essere interpretato e proposto come frutto esclusivo del determinismo. Esso infatti si sviluppa favorendo la differenziazione dell'adolescente che, aderendo a gruppi o associazioni, ne accetta o ne contesta i valori favorendo la definizione della propria identità. Medesima dinamica si sviluppa anche nei confronti della famiglia di appartenenza, cosicché nel corso di questo processo l'adolescente appare particolarmente vulnerabile da un punto di vista psicologico, tanto che se spinto verso obiettivi che in quel momento non condivide o non è in grado di raggiungere può giungere ad idealizzare ciò che i genitori e la società disapprovano. E' questo un periodo particolarmente difficile poiché l'adolescente può

identificarsi con comportamenti ed atteggiamenti che gli vengono ascritti ed acquisirli come suoi caratteristici.
Proprio per queste ragioni occorre allora pensare ad una politica formativa e sociale complessiva nei confronti dei giovani secondo l'ottica sistemica, che coinvolga cioè le varie situazioni in cui si sviluppa l'esperienza adolescenziale. Questo in special modo per combattere la solitudine che caratterizza sempre più la condizione giovanile e che appare provocata sia dalla scuola che dai mass media. La scuola, in effetti, stimola atteggiamenti individualistici che esaltano lo spirito competitivo, favorendo solo in pochissimi casi lo svilupparsi dello spirito di gruppo, così come fanno i mass media che sono portatori del virus dell'isolamento-solitudine. Basti pensare all'ascolto della musica in cuffia, all'isolamento con il fumetto, addirittura alla solitudine che talvolta caratterizza il comportamento giovanile anche in occasioni di spettacoli di massa come quelli delle gare sportive e dei concerti musicali.
La risposta più giusta a queste difficoltà - oltre a precise scelte di natura politica - pare essere quella dell'attivazione di un sistema formativo integrato, realizzato per mezzo di una integrazione longitudinale tra i diversi gradi del sistema scolastico e trasversale, tra le agenzie del territorio, la scuola e le famiglie. E' ovvio che questo obiettivo potrà essere raggiunto solo se si riuscirà a riconoscere piena centralità formativa oltre che alla scuola anche alle altre agenzie territoriali storicamente formative: le famiglie, gli Enti locali, l'associazionismo giovanile, culturale, sportivo e così via. La scuola, in questo contesto, deve assumere una sua identità forte e ben definita, assicurando un servizio qualificato sia sul piano della socializzazione sia su quello dell'alfabetizzazione culturale. La scuola secondaria, in particolare, deve sempre più prendere consapevolezza del proprio impegno culturale "forte", alieno da qualsiasi finalità professionalizzante e recuperare al contempo consapevolezza della propria responsabilità formativa.
Allo stesso modo occorre fare in maniera che gli Enti locali recuperino una propria centralità e che possano gestire direttamente questi nuovi servizi per i bambini e gli adolescenti. Sarebbe infatti limitativo se per gli Enti locali si volesse ritagliare un esclusivo ruolo di coordinamento, pensandoli inoltre solo come enti erogatori di finanziamenti a favore dell'arcipelago privato delle diverse offerte formative. Gli enti locali hanno in effetti grandi responsabilità a questo riguardo, poiché essi possono fare molto per mettere a disposizione dei giovani dei luoghi tali da facilitare il loro associarsi "sensato". La programmazione del tempo libero giovanile appare in effetti essenziale, se vogliamo che anch'esso sia realmente produttivo.
La scuola stessa, d'altra parte, elaborando una nuova identità educativa e rinnovando la propria pratica didattica, deve stimolare la partecipazione, l'attività e la collaborazione, indicando direzioni di lavoro che favoriscano l'aggregazione. Al contempo si tratta anche di prevedere momenti progettuali formalizzati, che prevedano anche la verifica di esperienze svolte anche fuori dalla scuola ma che siano il frutto di un associarsi "sensato". La scuola deve anche sforzarsi di valorizzare tutte le occasioni di socializzazione esistenti al di fuori di essa, utilizzando a fini più squisitamente didattici le indicazioni eventualmente emergenti dalle esperienze di gruppo.

I laboratori

Insieme ai servizi per i più piccoli, agli interventi di sostegno alla genitorialità ed a quelli della scuola appare poi opportuno prevedere l'attivazione di strutture extrascolastiche

che possano coinvolgere anche i bambini della scuola elementare e quelli della scuola media inferiore e superiore. Questa operazione, fra l'altro, potrebbe avvalersi di importanti esperienze già realizzate negli ultimi dieci anni dagli enti locali più lungimiranti del nostro paese. In particolare viene in mente l'esperienza di "Pistoiaragazzi" seguita da "Crescere in città" recentemente organizzata a Torino e che prevede appunto l'organizzazione di una molteplicità di laboratori. Moltissime altre realtà - anche più piccole e decentrate - hanno organizzato in questi anni un numero assai elevato di laboratori, particolarmente attivi nel settore espressivo. Al riguardo manca una ricerca che consenta di conoscere la reale situazione di queste strutture, il cui censimento consentirebbe, fra l'altro, di categorizzare gli aspetti più significativi e replicabili in altre realtà.

I laboratori meritano, in effetti, un'attenzione particolare, proprio perché appaiono i più adatti per favorire la realizzazione del sistema formativo integrato, favorendo, per la loro stessa natura, il rapporto tra scuola ed extrascuola. Essi, infatti, consentono percorsi formali ed informali, sono sede di incontri intergenerazionali e centro di documentazione, permettendo infine ai bambini di soddisfare i loro bisogni fondamentali quali: socializzazione, comunicazione, movimento, autonomia, fare da sé, tensione all'esplorazione, etc. A proposito dei Laboratori appare opportuno fare anche una precisazione di fondo, riguardante le loro caratteristiche, che si diversificano a seconda che essi operino in orario scolastico oppure nell'ambito extrascolastico. Nel primo caso, infatti, essi debbono aver più presente la dimensione della istruzione e tener conto delle finalità principali della scuola. Nel secondo, al contrario, le preoccupazioni maggiori potranno andare agli elementi della socializzazione e della creatività, senza che però questo significhi il privilegiamento di una prospettiva educativa spontaneistica.

Con l'attivazione dei laboratori appare evidente, al contempo, anche la volontà di legittimare l'"extrascuola", che costituisce comunque un momento fondamentale della crescita dei soggetti e che purtroppo, almeno fino ad oggi, ha goduto di scarse attenzioni a livello istituzionale. I laboratori, infatti, potrebbero funzionare al mattino per le scolaresche desiderose di realizzare alcuni specifici progetti sotto la guida dei propri insegnanti e con la eventuale consulenza di un esperto "disciplinare" del laboratorio. Al pomeriggio, invece, potrebbero essere aperti ad una utenza "libera", composta da bambini e ragazzi che in tal modo potrebbero utilizzare proficuamente un paio di pomeriggi della settimana. Appare inoltre opportuno, a proposito, sottolineare che i laboratori - specialmente quando opereranno nel periodo extrascolastico - potrebbero favorire l'aggregazione di bambini e ragazzi di età diverse, favorendo il superamento di quel pernicioso fenomeno della "segregazione generazionale" assai diffuso nel nostro paese. A tale riguardo, fra l'altro, pare anche valido segnalare la prospettiva del coinvolgimento degli adulti e degli anziani, che spesso trovano in alcuni laboratori occasione per impiegare in maniera stimolante e fruttuosa il proprio tempo libero. Emblematica, a questo proposito, è l'esperienza del Centro "Trovamici" del comune di Empoli, dove - nelle ore serali - è possibile trovare genitori e figli adolescenti che lavorano nel medesimo laboratorio della ceramica, oppure anziane signore che si dilettano a dipingere sul vetro, utilizzando i medesimi locali in cui nel pomeriggio operano i Laboratori per i ragazzi ed al mattino quelli per le scolaresche.

Le ludoteche

Una nuova politica a favore dell'infanzia dovrebbe inoltre sostanziarsi della diffusione di una rete di ludoteche, che dovrebbero appunto nascere in un numero assai più cospicuo di quelle esistenti con lo scopo precipuo di valorizzare il gioco e di rispondere, anche per questa via, a bisogni ben definiti dei bambini. La realtà italiana appare a questo proposito abbastanza arretrata: l'ultimo censimento promosso dall'Associazione delle ludoteche italiane ne indica infatti 215, di cui 17 gestite da Associazioni culturali e ricreative e 7 da associazioni private. Colpisce che queste ultime siano esclusivamente nell'Italia meridionale, ad indicare una maggiore latitanza degli enti locali, che peraltro non brillano neppure nelle altre regioni italiane. La istituzione delle ludoteche appare invece una scelta assai utile alla qualificazione delle politiche per l'infanzia, visto che offrirebbe alla nostra popolazione giovanile una ulteriore occasione di aggregazione e di riappropriazione del gioco, mettendo a disposizione degli utenti spazi attrezzati unitamente a giocattoli ed animatori in grado di interagire proficuamente con bambini ed adulti.
Obiettivo delle ludoteche, infatti, dovrebbe essere quello di coinvolgere anche gli adulti, nella loro duplice veste di genitori e di cittadini alla riscoperta della funzione ludica. Alcuni giochi da tavolino, ad esempio, come gli scacchi e la dama, potrebbero essere "giocati" anche dagli adulti, magari nel tempo in cui i loro figli sono impegnati in altre attività all'interno della ludoteca. Allo stesso modo gli adulti potrebbero impegnarsi anche nella costruzione/riparazione dei giocattoli, utilizzando allo scopo il laboratorio del "saper fare". La ludoteca, in questo senso, potrebbe darsi delle ben precisate finalità sociali ed educative. Potrebbe presentarsi, infatti, come strumento di democratizzazione della realtà infantile, mettendo una molteplicità di giocattoli a disposizione dei bambini e favorendo al contempo la loro autonomia nella scelta. Nella ludoteca, infatti, il bambino e la bambina dovrebbero poter scegliere il giocattolo con cui giocare senza il condizionamento del genitore. La ludoteca, inoltre, potrebbe favorire lo svilupparsi della cooperazione e della solidarietà sociale. Essa, infatti specialmente nel momento del suo primo impianto, potrebbe giovarsi anche di giocattoli già usati dai bambini e donati dalle famiglie. E' ovvio che questi dovrebbero essere in buono stato e dovrebbero comunque essere restaurati.
Riassumendo è legittimo affermare che la ludoteca rappresenta, nell'ottica del sistema formativo integrato, un elemento di continuità dell'esperienza educativa in quanto servizio rivolto a tutte le età infantili (0-12 anni). Al contempo pare utile ricordare che le attività della ludoteca dovrebbero articolarsi in maniera tale da prevedere la raccolta ed il riciclaggio del giocattolo usato; il prestito del giocattolo nuovo; l'ideazione e la costruzione di materiali ludici a partire dalla utilizzazione di pezzi di vecchi giocattoli non più riaggiustabili; la progettazione di prototipi ludici che utilizzino indicazioni desunte dalla cultura del territorio; la socializzazione e la prova interpersonale del giocattolo privato. Anche in questa maniera così, si offrirebbe un'ulteriore opportunità di stare insieme ai bambini ed ai loro genitori, rispondendo in tal modo ad un essenziale bisogno di socializzazione che è proprio non solo dei piccoli ma anche degli adulti.

Altri servizi, inoltre, dovrebbe servire al medesimo scopo rispondendo ai medesimi bisogni di socializzazione ma anche di prima alfabetizzazione "allargata". Pensiamo, in questo caso, alle biblioteche dei ragazzi, che cominciano ad essere presenti nel nostro paese ma di cui è da auspicare una maggiore diffusione proprio per l'alto valore civile che esse presentano. Esse, fra l'altro, avvicinando precocemente al libro possono contribuire alla concretizzazione di quella prospettiva di continuità educativa che pare una delle più

difficili ed avvincenti scommesse dell'immediato futuro. Le nuove strutture educative e sociali, infatti, dovranno essere attivate tenendo conto della necessità di avere sempre presente la categoria della integrazione (tra giovani e vecchi, tra le diverse culture, tra i "diversi" in generale) e della flessibilità, la sola prospettiva in grado di consentire risposte differenziate a quei bisogni sociali che stanno sempre più diversificandosi.

Le attività sportive

L'impegno dei ragazzi italiani nelle attività sportive è indubbiamente cresciuto negli ultimi decenni, ma è ancora ben lungi dal raggiungere percentuali pienamente soddisfacenti come mostra la rassegna statistica svolta nella terza parte di questo Rapporto.
Un elemento importante che emerge dai dati è che l'attività sportiva costituisce comunque, pur non coinvolgendo la totalità dei potenziali utenti, un'importante occasione di aggregazione per i bambini ed i ragazzi. Le ragazze sono praticanti in percentuali assai inferiori a quelle dei ragazzi ed anche questo dato dovrebbe far riflettere laddove si desideri elaborare un progetto di intervento teso a sviluppare anche l'identità di genere.
Significativi sono anche i dati sulla pratica sportiva esaminati da un punto di vista territoriale; essi evidenziano una prevalenza di praticanti dell'Italia settentrionale ed una netta minoranza in quella meridionale, dove il coinvolgimento nelle attività fisico-sportive riguarda poco più della metà della popolazione del Nord. Pesano in negativo anche le grandi concentrazioni urbane e le periferie delle aree metropolitane, mentre l'attività è più praticata nei comuni medio-piccoli.
Anche questi pochi dati, quindi, debbono indurre ad una maggiore attenzione istituzionale per il fenomeno dell'associazionismo sportivo, della pratica sportiva, della formazione degli operatori sportivi così come è stato evidenziato nella parte del Rapporto specificatamente dedicata a questi temi.

Soggiorni di vacanza

Un altro contesto che ha insite potenzialità formative, troppo spesso sottovalutate, è quello dei soggiorni estivi di vacanza, dove i bambini ed i ragazzi possono trovare risposta a bisogni di autonomia e socializzazione, il cui soddisfacimento è importante anche ai fini della costruzione dell'identità. La scarsa consapevolezza del carattere educativo di tali interventi ha peraltro le sue radici nella tradizionale gestione del "tempo libero" estivo dei bambini e dei ragazzi, che è stata storicamente realizzata in un'ottica prettamente assistenziale. Le tradizionali "colonie di vacanza", in effetti, nascono all'inizio del nostro secolo per dare risposta a bisogni primari di bambini denutriti ed anche per questo affetti da vere e proprie patologie come gli scrofolosi ed i rachitici. Tali caratteristiche sono poi enfatizzate dal regime fascista, che gestisce tali interventi assistenziali nell'ambito della propria politica demografica tesa alla preservazione della razza.
Nel periodo repubblicano, infine, la situazione cambia, almeno nei primi decenni, solo in piccola parte, visto che gli ospiti delle colonie sono in genere bambini provenienti dalle famiglie meno abbienti che in caso contrario non avrebbero alcuna possibilità di "andare al mare". La gestione stessa è ancora affidata ad organizzazioni assistenziali, a cui si aggiungono, solo con gli anni Sessanta, anche alcuni enti locali lungimiranti, che cercano di introdurre delle novità e di cominciare a far risaltare anche le potenzialità educative di

tali attività. L'impegno in questa direzione non fornisce però risultati esaltanti, anche a causa di equivoci che intervengono a proposito del carattere educativo del soggiorno estivo di vacanza.
L'ultimo dato disponibile, relativo al 1991, informa che le "colonie" (l'Istat usa ancora questa terminologia) ed i campeggi estivi sono 3.090 di cui 1.891 diurni. Ben poche, quindi, sono le realtà in cui i bambini possono fare un esperienza di vita giornaliera per un periodo di tempo significativo (dai 15 ai 20 giorni). Significativi sono anche i dati forniti dall'Istat a proposito del complessivo fenomeno delle vacanze, che è andato progressivamente crescendo nel corso del cinquantennio repubblicano, conformemente al miglioramento del tenore di vita complessivo delle nostre popolazioni. Riguardo lo specifico delle vacanze le percentuali si sono quasi quadruplicate rispetto agli anni Cinquanta. Nel 1959, infatti, i vacanzieri erano appena il 13,2% dei residenti, per poi passare nel 1968 al 26,3% e nel 1982 al 42,8%. Assai interessanti - anche perché scomposti per fasce di età - sono i dati relativi al 1994: è possibile così rilevare che i bambini sotto i cinque anni sono andati in vacanza nella percentuale del 50,2. Vi sono andati anche il 55,1% della fascia 6-10, mentre il medesimo valore del 51,3% caratterizza sia la fascia 11-14 che quella 15-17. Solo la metà dei nostri bambini e ragazzi, dunque, usufruisce sistematicamente di vacanze con i genitori ed anche questo dato ci induce a ribadire il valore dei soggiorni estivi di vacanza e degli altri interventi di animazione estiva (campi solari diurni, etc.), che dovrebbero godere di una maggiore attenzione istituzionale.
Occorre in effetti dare piena visibilità al carattere educativo e ricreativo delle esperienze estive, cercando di chiarire che cosa questo significhi, ad evitare equivoci che talvolta hanno scambiato l'educativo con lo scolastico ed il ricreativo con il riferimento a pratiche di animazione di tipo spontaneistico. Al contrario si tratta preliminarmente di chiarire che una vacanza è in primo luogo una vacanza, durante la quale il bambino deve poter vivere una esperienza divertente ed originale. Occorre in altri termini restituire alle attività di animazione estiva un significato più realistico, meno condizionato dagli ideologismi eppure culturalmente impegnato. Occorre pertanto pensare alla necessità di dare "continuità" anche organizzativa alle esperienze estive, in maniera che si collochino a pieno titolo nel processo di formazione delle giovani generazioni pur con la specificità delle loro caratteristiche. Esse, in effetti, sono da collocare nell'ambito del più ampio progetto formativo che deve caratterizzare ogni realtà e debbono senza dubbio essere considerate come una delle occasioni che il "sistema formativo integrato" di una certa zona mette a disposizione dei propri cittadini.

II. 3. ALCUNI AMBITI ED ALCUNE ESPERIENZE FORMATIVE

1. La salute nella nostra società

Il tema dell'identità - ed in particolare dell'identità di genere - presenta profonde connessioni con il tema della costituzione fisica e psichica dei soggetti e con il tema della salute. Alcune patologie, specie adolescenziali, sono strettamente connesse con il difficile percorso di costruzione dell'identità personale e sociale del soggetto in fase evolutiva.
Per questo appare opportuno dedicare una particolare attenzione ai problemi della salute fisica e psichica in età evolutiva. Naturalmente il tema non potrà essere sviluppato in tutta la sua estensione: ci limiteremo ad alcune, sia pur necessariamente sommarie, osservazioni.

La salute fisica

La mortalità prenatale, dimostrata dall'esame degli aborti spontanei, colpisce con maggiore frequenza i feti di sesso maschile. Dopo la nascita e nel corso dei primi anni di vita la mortalità maschile è sempre più elevata. L'embriologia ci insegna che, al concepimento, il numero dei maschi supera quello delle femmine. Alla nascita il rapporto è di 105 maschi per 100 femmine e all'età di 1 anno esso è già passato a 102 maschi per 100 femmine.
Nel 1991, ad esempio, la mortalità infantile italiana fino a 14 anni, presenta un'incidenza maggiore tra i bambini che tra le bambine e ciò accade in tutte le fasce di età e per quasi tutte le cause considerate. Così nel primo anno di vita, la mortalità per 1000 nati vivi è di 7,26 nelle femmine e di 8,93 nei maschi: questi ultimi sopravanzano le femmine soprattutto nella mortalità per difetti congeniti e malattie cromosomiche (2,13:1,82) e per prematurità e anossia postnatale (3,40:2,62).
Da 1 a 4 anni di età la mortalità per 100.000 abitanti residenti è 29,68 nelle femmine e 31,26 nei maschi: questi superano le femmine specialmente nella mortalità per tumori (5,77:5,04) e per incidenti e avvelenamenti (7,49:4,85).
Da 5 a 14 anni la mortalità per 100.000 residenti è di 14,08 nelle femmine e di 22,66 nei maschi; la differenza fra i sessi per le cause principali di morte in questo periodo è ancora

più accentuata rispetto al periodo precedente: per tumori 5,97:4,23 e per incidenti e avvelenamenti 9,53:3,54 sempre a favore dei maschi.
Secondo i dati di alcuni paesi occidentali il rapporto maschi/femmine alla nascita non è costante nel tempo. In Danimarca vi è stata una diminuzione nel valore di questo rapporto nei neonati a partire dal 1950. In Germania e in Olanda esso è risultato particolarmente alto in corrispondenza delle due guerre mondiali, poi è ritornato alla normalità. Il fenomeno osservato non ha a tutt'oggi una spiegazione soddisfacente.
In ogni caso, la sola patologia fisica a tutte le età che vede una netta prevalenza femminile (rapporto 8:1) è rappresentata dalle malattie autoimmuni, come ad esempio, il *lupus eritematodes* sistemico.

La salute psichica

Bambini e bambine mostrano differenze psicologiche e comportamentali evidenti già alla nascita. Al test di Brazelton le femmine rispetto ai maschi dimostrano dei tempi di fissazione attentiva più lunghi ed un tempo di velocità di assuefazione allo stimolo più breve.
Le caratteristiche della femmina denotano in generale una più grande disponibilità alla comunicazione: già a 18-29 ore di vita, le femmine dimostrano una maggiore sensibilità alla voce umana; a due settimane di vita una maggiore sensibilità all'odore del corpo materno; sin dai primi giorni una maggiore sensibilità e una maggiore frequenza di sguardo verso il volto umano e una maggiore capacità di orientare e mantenere selettivamente la propria attenzione.
I maschi invece presentano non solo un contatto visivo limitato, ma manifestano un vero e proprio evitamento dello sguardo reciproco e una sorta di avversione all'avvicinamento di un volto estraneo. Rispetto alle femmine, sin dalle prime settimane di vita, i maschi rivelano in generale una maggiore labilità emotiva e una più grande irritabilità. Nella veglia piangono di più e hanno più difficoltà ad essere consolati; le femmine invece hanno una maggiore ricchezza delle espressioni facciali, emotive e degli scambi preverbali.
Anche l'esplorazione dello spazio circostante è diversa: è attraverso l'esplorazione visiva che le femmine scelgono i loro obiettivi, mentre i maschi conoscono l'ambiente circostante soprattutto attraverso l'esplorazione sensomotoria ed i contatti intermittenti.
All'età di un anno, nelle interazioni con le coetanee, le femmine mostrano una maggiore tendenza al rapporto affiliativo con sguardi reciproci prolungati alla partner, sorrisi, verbalizzazioni e gesti amichevoli, mentre nei maschi prevale il rapporto agonistico-competitivo con maggiore ricorso ad oggetti mediatori e comportamenti aggressivi espressi attraverso grida e gesti rivolti al partner.
Sempre nel primo anno di vita, i maschi sono più spesso ipertonici e più precoci nella acquisizione della funzione statica e del cammino, a partire dagli 8 mesi invece le femmine sono più precoci dei maschi nella prensione fine, nella presa a pinza, nella coordinazione oculo-manuale. Rispetto al proprio corpo le femmine hanno tendenza autoesplorativa, mentre i maschi più spesso si mordono o si battono il capo.
All'ingresso nella scuola dell'infanzia le bambine, di fronte al nuovo ambiente, sono caute e prudenti, esplorano visivamente le caratteristiche ambientali a distanza e poi gradualmente si avvicinano e prendono confidenza con oggetti e persone. I bambini invece prendono contatto col nuovo ambiente bruscamente coi movimenti, le

esplorazioni gestuali e tattili e più spesso si scontrano e protestano. Rispetto ai compiti assegnati dagli insegnanti le femmine denotano una maggiore partecipazione attiva, una maggiore autonomia e un'attenzione più duratura.
In tutta la scolarità si sa che i risultati scolastici sono correlati da un lato col quoziente intellettivo e dall'altro con le caratteristiche comportamentali di stabilità e di controllo psicomotorio. Ora, a tutte le età, le femmine rivelano in situazioni di apprendimento maggior controllo di sé e dei propri impulsi, maggiore capacità di attenzione, riflessione e pianificazione del compito. Perciò ad età ed intelligenza uguali, le femmine hanno sempre risultati scolastici migliori dei maschi. Le femmine usano al meglio la loro intelligenza, hanno un migliore adattamento alle situazioni e comportamenti più adattivi in collettività. I maschi invece, soprattutto nelle attività a bassa direttività, come ad esempio le lezioni frontali di lingua in cui non viene loro assegnato un compito preciso da eseguire, si destrutturano, appaiono disattenti, instabili, distratti.
In ultima analisi, ciò che sembra favorire le ragazze a scuola sono soprattutto la qualità del loro linguaggio verbale e la qualità della loro attenzione visiva ed uditiva. Ciò spiegherebbe perché le femmine ottengono i risultati scolastici migliori soprattutto in lingua. I maschi invece in media superano le femmine nelle prestazioni visivo-spaziali, nei compiti geometrici e nella risoluzione dei problemi matematici.
Più in generale, in tutti gli ordini di scuola e in tutti i paesi occidentali, sin dalla scuola primaria, le femmine presentano una progressione scolastica più rapida e regolare, con una maggiore quota di promossi e una minore quota di bocciati, un migliore risultato agli esami di maturità e un orientamento scolastico verso scuole superiori o universitarie generali e letterarie piuttosto che tecniche e professionali, preferite invece dai maschi.
Secondo alcune ricerche, la predisposizione delle femmine per le materie letterarie e dei maschi per le materie scientifiche sarebbe correlata con stili cognitivi diversi: lo stile cognitivo "indipendente dal campo", che tratta le informazioni in maniera analitica e ha caratteristiche di personalità, autonomia, creatività, originalità e minore sociabilità; lo stile cognitivo "dipendente dal campo", che tratta le informazioni in maniera più globale, con l'aiuto di riferimenti esterni, ha caratteristiche di personalità, passività, dipendenza e maggiore sociabilità. In adolescenza ed età adulta i soggetti indipendenti dal campo prevalgono tra i maschi e quelli dipendenti dal campo tra le femmine. Non a caso, nei valori di riferimento indicati dall'adolescente, il maschio privilegia l'audacia, il gusto del rischio, il desiderio di libertà, mentre la femmina mette al primo posto il desiderio di apparire fisicamente piacevole.
Parallelamente, per il proprio futuro, la ragazza adolescente attribuisce il maggior valore al successo sentimentale e familiare, mentre il ragazzo adolescente privilegia il successo personale sul piano economico e professionale.
A tutte le età i disturbi psicopatologici sono più frequenti nei maschi che nelle femmine, con una rapporto medio di 2:1, ad eccezione dei disturbi nevrotici di tipo isterico e depressivo, che prevalgono nelle femmine.
Il ritardo mentale è più frequente nei maschi ed è tanto più frequente quanto più esso è grave ed ha una causa patologica di tipo organico. La sindrome da deficit dell'attenzione, con e senza iperattività, è nettamente più frequente nei maschi con un rapporto anche di 10:1 in alcune casistiche. Alessia, dislessia, disgrafia, disprassia, fobie scolari, sono molto più frequenti nei maschi con un rapporto di 3:1 o 4:1 secondo le casistiche. Anche i disturbi gravi del comportamento, come l'autismo nella prima infanzia e i comportamenti antisociali nella preadolescenza ed in adolescenza, sono più diffusi tra i bambini e i

ragazzi.
Quanto alla depressione, uno studio dell'O.M.S., compiuto in 14 paesi, alcuni industrializzati ed altri non, ha scoperto che ovunque le donne soffrono di depressione in percentuale circa doppia rispetto agli uomini, lo stesso vale per i tentati suicidi e l'isteria. Non è un caso che a livello pragmatico tanto il sintomo depressivo, attraverso una strategia di tipo passivo, quanto il sintomo isterico, attraverso una strategia di tipo attivo, rispetto ad un senso di solitudine ed isolamento, ottengano l'effetto sociale di rifocalizzare sul soggetto l'attenzione degli altri.
In adolescenza una patologia psichica quasi esclusivamente femminile è costituita dai disturbi alimentari psicogeni, anoressia e bulimia, mentre i disturbi d'impotenza sessuale prevalgono nettamente tra i maschi. Secondo alcuni esperti si tratterebbe di disturbi d'identità equivalenti, in cui la ragazza adolescente, che si sente valutata e misurata socialmente sulla base dell'immagine estetica, va in crisi sull'immagine del proprio corpo, mentre l'adolescente maschio, che si sente valutato e misurato in questa società sulla base dell'immagine virile, va in crisi sulla prestazione sessuale.
Secondo Erikson, nell'adolescenza vengono messe in discussione tutte le conquiste delle fasi precedenti; l'identità non si configura soltanto come la somma delle identificazioni precedenti, ma richiede di essere ricostituita conformemente alle nuove attese del sociale. Anche l'identità di genere sessuale si costituisce nell'interazione tra la disposizione innata al genere e i segnali che pervengono nei primi anni di vita. E' poi nell'adolescenza che, dato lo sviluppo puberale, il soggetto si sperimenta come soggetto appartenente a un determinato sesso, in rapporto ad un soggetto di sesso opposto.

Le ipotesi esplicative

La normale differenziazione sessuale è presieduta da una specifica sequenza di eventi. La gonade indifferenziata richiede almeno due cromosomi X per svilupparsi in ovaio; in assenza del secondo cromosoma X si forma una stria fibrosa. Se invece è presente il cromosoma Y, allora si sviluppa il testicolo. Il cromosoma Y, infatti, permette la produzione dell'antigene H-Y, una proteina che programma la differenziazione della gonade in testicolo.
Tra la 7° e la 14° settimana di gestazione il testosterone, prodotto dal testicolo fetale in risposta alla gonadotropina corionica placentare, provoca la formazione e la crescita delle strutture sessuali interne e dei genitali esterni di tipo maschile. La crescita del pene interviene soprattutto nel 2° e 3° trimestre di gestazione, quando il testicolo viene stimolato dalle gonadotropine del feto. Se non c'è produzione ormonale di testosterone invece, i genitali esterni si femminilizzano e le strutture sessuali interne femminili, utero e tube, si sviluppano e maturano.
Secondo le nuove scoperte della genetica, il disequilibrio nel genoma fra geni materni e geni paterni è all'origine di alcune condizioni che associano patologia di tipo organico e ritardo mentale. D'altra parte la permutazione che darà luogo alla sindrome di Martin-Bell, di cui si parlerà in seguito, si "espande" solo in un ambiente cellulare femminile e non in un ambiente cellulare maschile. Condizioni genetiche ed ambientali della cellula hanno cioè una grande importanza sullo sviluppo intellettivo.
Secondo numerose osservazioni, antiche e recenti, negli animali i comportamenti abituali si differenziano nettamente in funzione del sesso. Nella procreazione, il maschio genera e

la femmina mette al mondo e alleva la prole. Questi ruoli differenti sono testimoniati dai comportamenti di copulazione, dai giochi e dagli scambi tra i membri conspecifici. Dominanza, difesa del territorio, ampiezza e frequenza delle attività motorie caratterizzano il maschio. Ruolo gregario, difesa della prole, attività al servizio del gruppo caratterizzano la femmina. Questa sessualizzazione dei comportamenti, risultato probabile del metabolismo ormonale sulle formazioni nervose, potrebbe essere valutata anche per alcune ipotesi esplicative riguardanti la specie umana, anche se, come noto e dimostrato, le caratteristiche "naturali" o "biologiche" possono essere modificate dai processi culturale ed ambientali.

L'azione ormonale sulle formazioni nervose nell'uomo porterebbe anche a importanti effetti neuropsicologici. Alla 20° settimana di gestazione i neuroni che occuperanno la corteccia cerebrale sono già formati nel centro del cervello e cominciano a migrare nelle future localizzazioni. Durante la gestazione gli emisferi cerebrali hanno uno sviluppo asimmetrico: giri e solchi della convessità della corteccia, compaiono di solito prima a destra e poi a sinistra. L'emisfero sinistro matura dopo, soprattutto nei maschi. La principale causa che rallenta la crescita della convessità dell'emisfero sinistro in utero sembra essere il testosterone prodotto dai testicoli del feto maschio. Uno sviluppo ritardato dell'emisfero sinistro, provocato dal testosterone, spiegherebbe la più elevata frequenza di mancinismo nei maschi. Se poi gli effetti del testosterone sono più marcati e vi è per questo una maggiore interferenza sulla migrazione neuronale, il risultato è la formazione di anomalie nell'organizzazione dell'emisfero sinistro, come quelle riscontrate nell'area del linguaggio temporale sinistra di bambini con grave dislessia. Questo tipo di effetto renderebbe ragione della prevalenza dei disturbi di linguaggio e di apprendimento nei maschi.

La più marcata asimmetria cerebrale dei maschi, con una specializzazione più marcata dell'emisfero destro, renderebbe anche ragione delle migliori prestazioni maschili nelle prove visivo-spaziali. Invece, il funzionamento più simmetrico e bilaterale degli emisferi cerebrali delle femmine, dovuto oltre che al migliore sviluppo dell'emisfero sinistro ad una migliore funzione trasmissiva interemisferica del corpo calloso, renderebbe ragione e delle più brillanti prestazioni linguistiche delle femmine e della loro maggiore capacità di focalizzare l'attenzione.

Queste ipotesi, come detto, sono comunque direttamente relazionate ai dati culturali ed ambientali.

Se, ad esempio, nell'interazione fra coetanei ad un anno di età, nelle diadi femminili e nelle diadi maschili, i comportamenti comunicativi sono nettamente differenziati, in senso affiliativo tra le femmine e in senso aggressivo e competitivo tra i maschi, gli stessi soggetti collocati in diadi miste si dimostrano capaci di assimilare i comportamenti comunicativi dell'altro sesso: una più grande frequenza di comunicazione con lo sguardo nei maschi e un interesse più marcato per gli oggetti mediatori nelle femmine.

Allo stesso modo, la differenza maschi-femmine a favore delle femmine per le capacità verbali e dei maschi per le capacità visivo-spaziali e matematiche, studiata in diversi paesi occidentali a più anni di distanza, tra il 1947 e il 1988, in seguito alla più diffusa scolarizzazione delle femmine e alla costituzione delle classi miste, si è praticamente quasi annullata.

Resta il dato, indipendente dai fattori culturali e sociali, della più grande vulnerabilità in utero, alla nascita e dopo la nascita, dei bambini rispetto alle bambine.

Anoressia e bulimia

Le ricerche e le note scientifiche sugli stati ponderali e sui disturbi del comportamento alimentare, in particolar modo in adolescenza, sono da alcuni anni tanto numerose quanto contraddittorie;
I termini anoressia e bulimia nervosa raccolgono quadri clinici di interesse internistico e psichiatrico molto diffusi in particolare nei paesi industrializzati ed in grande aumento nella fascia di età adolescenziale e giovanile, tra i 10 ed i 30 anni.
A questi due disturbi si aggiungono quadri parziali o atipici . Tra di essi quello che ha suscitato grande interesse a partire dagli anni '90 è il "Il disturbo da abbuffate compulsive" che associa insieme comportamenti bulimici ed anoressici.
Recentemente il Ministero della Sanità italiano ha pubblicato una "Relazione della commissione di studio per l'assistenza ai pazienti affetti da anoressia e bulimia nervosa"; tale relazione può essere assunta come punto di riferimento per un approccio completo al problema.

Molti autori concordano che i disturbi del comportamento alimentare costituiscono aspetti diversi dello stesso malessere psichico legato all'atto del mangiare.
E' frequente che lo stesso soggetto esca od entri tra le diverse categorie diagnostiche anche sa l'attuale sistematica clinica psichiatrica tiene distinte le sindromi di anoressia e di bulimia al fine di consentire una diagnosi univoca.
I criteri diagnostici sono stati negli anni più volte modificati. Oggi, sostanzialmente, i criteri indispensabili per diagnosticare lo stato di anoressia sono tre: la fobia di aumentare peso, la perdita del peso, l'amenorrea da almeno tre mesi.
Per la bulimia nervosa i criteri sono: la fobia di aumentare di peso, le abbuffate compulsive, l'uso di lassativi e/o diuretici, vomito autoindotto, farmaci anoressanti ecc.

Studi longitudinali hanno evidenziato che dagli anni '50, in cui si registrava la presenza di 0,5 soggetti con qualche disturbo del comportamento alimentare lieve per ogni 100.000 ragazze, si è passati, oggi, ad un 8-10% dei casi in cui compaiono forme serie e pericolose.
Una ricerca attualmente in corso, effettuata dal Dipartimento Materno Infantile dell'Azienda USL di Cesena su un campione di studenti di Istituti Tecnici Superiori, sta mostrando una diffusione di questi disturbi ancora maggiore. Utilizzando criteri restrittivi si è evidenziato che, in tutto il gruppo, i comportamenti anoressici e bulimici o misti assommano al 3,48% del campione. Questi interessano in maniera più estesa le ragazze rispetto ai ragazzi e le diciottenni rispetto alle quindicenni.

Molti ricercatori si sono interrogati e si interrogano sul perché i disturbi alimentari siano in larga parte ad insorgenza adolescenziale e perché interessino maggiormente le ragazze. In particolare, è evidente che la relazione tra questi disturbi e l'identità di genere sia estremamente complessa e necessiti di un approccio multidimensionale. L'aspetto somatico è il più evidente.
Accanto ad un corpo sessuato sin dall'inizio della vita intrauterina (in una fase iniziale in maniera addirittura indifferenziata) è indispensabile prendere in considerazione l'influenza dell'ambiente, per ciò che concerne le appartenenze culturali, le interazioni vissute, le

valenze dei processi di accadimento e dei processi educativi. Ogni soggetto elabora in modo del tutto personale il materiale biologico, sociale ed affettivo a sua disposizione, per giungere, con percorsi irregolari e discontinui ad un'identità di genere che potrà situarsi anche in zone intermedie tra gli estremi del "maschile" e del "femminile".
E' condiviso da più fonti che il tasso di incidenza dei disturbi del comportamento alimentare in adolescenza presenti due picchi: uno tra gli 11 ed i 17 anni; l'altro tra i 18 ed i 21 anni.
Si può interpretare questo dato come la possibile esistenza di due diverse etiologie collegate all'età.
I disturbi che si manifestano in età più precoce, è possibile siano connessi ad ansie relative all'aspetto fisico ed alle trasformazioni puberali; quelli successivi connessi a problemi di personalità e di relazione.
Il corpo, che in adolescenza diventa il centro primario di interesse e fonte di preoccupazione, è il luogo di enormi cambiamenti e di sensazioni sconosciute; al tempo stesso costituisce un mezzo essenziale nei processi di socializzazione.
Le zone che lo sviluppo infantile di volta in volta privilegia segnano non tanto e non solo uno "spostamento della libido", ma un progressivo "ampliamento della presenza", che con la crescita non passa più solo attraverso il canale orale, ma anche attraverso quello anale e quello genitale che, differenziandosi, dischiude aperture emotive ed affettive in quello spazio che è indifferentemente psichico e sociale.
Il confronto del proprio corpo con quello degli altri costituisce**,** soprattutto a quest'età, un elemento importante della costruzione dell'identità personale. E' quindi un corpo-proprietà delle matrici generazionali, presidio di esse; è anche "carne delle origini" da cui deve nascere il soggetto con il suo diritto alla parola. Rispetto a questo processo gli adolescenti si situano in modo diverso a seconda dell'appartenenza di genere.
Le adolescenti tendono ad essere sostanzialmente più critiche ed insoddisfatte del proprio corpo rispetto ai maschi. L'attrattiva sessuale femminile è quasi sempre giudicata rispetto all'aspetto fisico più che ad altre caratteristiche soggettive e di personalità. E' quindi palese come essa conti di più nelle ragazze. La magrezza, nelle società occidentali sempre più massificate anche nella loro pinguedine, rappresenta un modello di riferimento e di appartenenza. In un passato, anche remoto, l'ascesi e la magrezza erano appannaggio di soggetti religiosi o comunque appartenenti a ben definiti gruppi sociali. Nelle ragazze c'è, quindi, un rapporto diretto tra l'aspetto fisico, la costruzione del ruoli sociali e l'attribuzione (anche autoattribuzione) di tratti di personalità . Ne può conseguire che la percezione del proprio corpo "decida" e definisca l'immagine complessiva del proprio sé.
Verso la seconda parte dell'adolescenza, il corpo non svolge più soltanto un ruolo centrale nella costruzione dell'identità. La maggior parte dei soggetti in questa fase, non segue più diete particolari. Il processo di costruzione dell'identità ora mette in gioco soprattutto le capacità d'integrazione delle possibilità di scelte professionali, sociali, sessuali. Il differente modo di attraversare i processi di formazione d'identità tra maschi e femmine, fa sì che ne derivino differenti modi di rappresentarsi come individui, di rapportarsi agli altri affettivamente, socialmente e di conseguire gli obiettivi ritenuti essenziali.
Alcune ricerche evidenziano come le giovani definiscano il proprio sé in base a processi d'affiliazione e di rispetto per gli altri: si sentono più responsabili per la costruzione ed il mantenimento dei rapporti interpersonali ed affettivi, anche a spese della propria

autorealizzazione. Queste caratteristiche sono in netta opposizione allo sviluppo di una immagine di sé autonoma, indipendente, affermativa ed emotivamente controllata. Questi ultimi tratti caratterizzano l'immagine maschile in cui lo sviluppo psicologico è maggiormente orientato in direzione della separatezza.

Gli orientamenti sopra descritti sono rintracciabili sin dalla prima infanzia, da quando cioè tutte le interazioni familiari e sociali tendono a sviluppare nelle bambine le capacità di coinvolgimento personali e nei bambini l'autonomia.
A questo proposito alcuni autori hanno paradossalmente osservato che le cure neonatali (accudimento ed alimentazione) offerte alle femmine sono qualitativamente inferiori di quelle offerte ai maschi. Si è anche osservato che le anoressiche, che presentavano un'evoluzione più favorevole, avevano ricevuto un allattamento materno.
Nel processo di crescita femminile, dunque, occorre contemporaneamente considerare le ambivalenze e le antitesi dei processi di fusione e di separazione. Ne deriva un percorso specifico che si appesantisce nel tempo, anche a causa della necessità di cambiare gli "oggetti" affettivi di riferimento.
Si può nascere bambino o bambina, ma il primo oggetto affettivo nell'un caso e nell'altro è sempre una donna; si ha sempre una madre come primo oggetto e ciò cambia molte cose.
Entrambe le soggettività di genere, si costituiscono a partire dall'identità relazionale specifica dell'uno e dell'altro.
Questa identità relazionale si situa allo stesso tempo tra natura e cultura, assicura un ponte grazie al quale è possibile andare dall'una all'altra riconoscendole o rispettandole entrambe. Questa identità relazionale specifica è basata su dati irriducibili.
La donna nasce da un essere del suo stesso genere, l'uomo da qualcuno di genere diverso. La donna può generare in sé come sua madre, l'uomo genera fuori di sé. Essi costituiscono quindi la relazione con l'Altro in modo assai differente. La ragazza è situata sin dalla origine in un rapporto tra soggetti dello stesso genere che l'aiuta a strutturare un rapporto con l'Altro, più difficile da costruire per il ragazzo. Ma il soggetto femminile diventa più vulnerabile perché è poi costretto ad ospitare ed accogliere l'altro in sé, sia nella relazione sessuale che nella maternità. La costruzione della soggettività nella donna implica anche che lei esca da un rapporto esclusivo con la medesima da sé e che sia capace di costruire una relazione con l'altro diverso, rimanendo allo stesso tempo sé stessa.
Anche da questa angolatura i disturbi del comportamento alimentare esprimono problematiche fondamentali del genere femminile. Sostenere che in questi disturbi, ed in particolare nell'anoressia, si possano intravedere tentativi di ricodificare in modo diverso la condizione femminile significa, forse, caricare di un eccessivo finalismo comportamenti patologici determinati in realtà da molteplici fattori. E' però certo che la relazione iniziale con la madre, così carica di conseguenze per l'anoressica e più in generale per le donne, è già tutta interna a quella problematica.

Nella maggior parte delle famiglie osservate, in cui sono presenti questi disturbi, il padre viene descritto con carattere riservato, con poca autorità, oppure come fisicamente o moralmente assente perché assorbito dal lavoro o deceduto. Sul piano affettivo si terrebbe in disparte oppure non assumerebbe il ruolo paterno comportandosi come una seconda madre. Molti autori, dalla metà degli anni '80 insistono sulla presenza di abusi e

di molestie sessuali nella storia personale di alcuni soggetti con disturbi alimentari; quanti hanno analizzato a fondo le dinamiche familiari dei soggetti con questi disturbi, definiscono questi nuclei come "psicosomatici".
La "famiglia psicosomatica" è caratterizzata da un groviglio relazionale tra i membri, tra individui e generazioni, dalla vicinanza eccessiva e sproporzionata delle relazioni, dall'eccesso di protezione degli uni da parte degli altri, dalla rigidezza, da una mancanza di adattabilità tanto all'interno dell'universo familiare quanto in rapporto al mondo esterno; da un'incapacità di fronteggiare le crisi e infine dall'intolleranza verso i conflitti, dal loro evitamento e dalla mancata risoluzione dei problemi.
Occorre aggiungere, rispetto a quanto sopra detto, che sempre più spesso si trovano associati disturbi nel comportamento alimentare ed uso di sostanze stupefacenti od abuso di alcolici, in particolare nei maschi. Può essere utile ricordare che i disordini dell'alimentazione stanno alle femmine come l'utilizzo di sostanze psicoattive sta ai maschi. Lentamente gli uni stanno assumendo il comportamento degli altri. Tra i maschi sono in aumento gli obesi iperfagici incontrollati, mentre sembra rimanere costante il numero degli anoressici (quasi sempre molto gravi). In questo gruppo un numero significativo manifesta conflitti d'identità sessuale, a differenza della prevalenza dei conflitti relativi, al ruolo sociale descritti nelle donne affette da questi disturbi. Dati disponibili sembrano inoltre indicare una prevalenza di casi di anoressia e bulimia maggiore nelle comunità gay che tra i maschi eterosessuali.

Ambivalenza ed ambiguità

A questo proposito può essere utile accennare al problema dell'ambivalenza e dell'ambiguità in adolescenza.
Se, fino ad un certo momento, gli appartenenti ai due sessi potevano confondersi o mimetizzarsi nel loro statuto neutro bisessuale, o meglio "bi-pre-sessuato" ora, da adolescenti, sono costretti a confrontarsi con l'evoluzione fisiologica e sociale; entrambe non permettono più di ignorare gli altri né di ingannarsi sulla propria identità. Rinunciare alla bisessualità, psichica e corporea, è un grave lutto da affrontare in adolescenza; il lutto di una totalità che nella norma viene vissuta come impossibile ed invivibile.
In questa fase compare un processo che si può definire "Janusian" (dal dio romano Giano, le cui facce guardavano simultaneamente in direzioni opposte) che consiste nel pensare contemporaneamente molteplici opposti o ad antitesi.
Questi "luoghi psichici" confusi e in conflitto sono, per altro, luoghi di grandi potenzialità creative. Il soggetto, in questa fase, deve ripartire dalle sue certezze storiche e personali, riattraversare il suo stesso "Idem" che è ad un tempo ciò di cui deve servirsi (le sue facoltà intellettive, il suo codice linguistico, ecc.) e ciò che deve in qualche modo lacerare per poter compiere quella rivoluzione del mondo che il suo pensiero problematico andrà sviluppando. Questo confronto necessario (incontro/scontro) fra il noto (proprio ed altrui) e "l'ancora da conoscere" è quanto Winnicott indicava nel suo concetto di "distruzione creativa".
In Winnicott è ben presente l'intuizione di un'intima esigenza di "doppio" quando egli parla di "elementi femminili puri" in rapporto ad "elementi maschili puri" presenti in ciascun individuo; connette questi elementi rispettivamente con "l'essere" ed "il fare", riconducendoli quindi a due modi diversi di un unico sé centrale.

Qui il concetto di ambiguità (da ambigere-spingere una cosa da due parti contemporaneamente) implica una duplicità essenziale, una doppia provenienza e processi di "concepimento", in un uso metaforicamente forte di questo termine.
Questa "ambiguità" racchiude una contrapposizione differenza-femminile/maschile.
Il sesso, oltre che ad essere biologico è una costruzione culturale, è un "sectus", cioè "tagliato", passando attraverso quelle pratiche di iniziazione sessuale e pedagogica che così profondamente incidono sull'attraversamento dell'adolescenza e sulla differenza di genere.
Da sempre gli antropologi hanno sottolineato come i riti di iniziazione, rituali serialmente condivisi, fossero una prova affinché l'affermazione della propria identità, la scoperta dei propri confini, della propria autonomia fisica fosse verificata e messa alla prova. La mancanza di ritualità socialmente condivise nella nostra cultura contemporanea (tranne quelle violentemente distruttive o autodistruttive) pone il problema di un vuoto, di uno spazio da riempire.

Tornando brevemente al problema dell'identità sociale femminile, è necessario rilevare come questa sia profondamente cambiata negli ultimi cinquant'anni, da quando cioè le giovani donne, che vivono nelle società industrializzate, godono di nuove prospettive professionali, di guadagni, di una propria indipendenza ed autodeterminazione.
Contemporaneamente a ciò le identità di genere che la tradizione mantiene in vita per le donne sono almeno altre due: la donna-madre e la donna-passione.
Il manifestarsi all'interno del genere di questi conflitti specifici è un fattore sociale che può contribuire alla maggiore diffusione dei disturbi alimentari tra le ragazze. Si può anche dire che questi disturbi rappresentano una risposta adattiva alle richieste evolutive in senso soggettivo e sociale rivolta alle adolescenti.
Si può aggiungere a questo proposito che alcune fonti evidenziano come quelle adolescenti, che sono consapevoli che la società non sostiene la loro identità di genere, riescano a sviluppare una propria immagine femminile ed a rifiutare l'ideale socialmente condiviso. Le ragazze che invece non sono consapevoli del fatto che la struttura sociale non sostiene il nucleo dell'identità di genere femminile e che si identificano con l'ideale sociale delle donne di successo sono più esposte al rischio dei disturbi nei comportamenti alimentari.
Il seguire una dieta, unito al perseguire un'immagine femminile costruita su valori di autonomia non adeguatamente interiorizzati, aumenta le probabilità di rischio.
Queste ultime considerazioni inducono a valutare i disturbi alimentari non tanto e non solo come problemi dei singoli soggetti e dei loro gruppi familiari, quanto come questioni proprie di un tipo di società che fornisce determinati modelli, sostiene specifici gruppi sociali e tendenze culturali, invita a comportamenti interpersonali poco differenziati.
I disturbi nel comportamento alimentare debbono quindi essere posti in relazione sia con la carenza di sviluppo dell'identità generale ed anche a specifiche caratteristiche dell'identità di genere.

Affrontare i disturbi del comportamento alimentare

Non pare questa la sede per affrontare il problema della cura di questi disturbi, anche se a questo proposito, si può segnalare l'efficace sintesi proposta nella Relazione Ministeriale

che indica anche alcuni protocolli d'intervento nell'assistenza ospedaliera di questi disturbi.
Qui si vogliono sottolineare solo tre questioni ormai largamente condivise:

- è indispensabile che gli interventi medico internistici, nutrizionali, psicologico-psichiatrici (terapie individuali e/o familiari), farmacologici, endocrinologici, riabilitativi, siano concordati congiuntamente tra gli operatori coinvolti sul singolo caso;
- la prescrizione di diete può rivelarsi di grande pericolosità;
- non debbono essere effettuati interventi endocrinologici sull'amenorrea.

In una ricerca inglese è stato chiesto ad un gruppo di circa 150 adolescenti come si possano, secondo loro, prevenire i disturbi del comportamento alimentare.
Il 41% ritiene che sia utile incoraggiare le attività sportive ed il tempo libero finalizzato a favorire lo sviluppo della fiducia in sé stessi e delle competenze da acquisire nei processi di crescita. Il 29% ha risposto che è necessario aiutare i giovani a raggiungere un'identità ed a realizzare gli obiettivi della loro vita. Secondo il 30% si dovrebbero abolire i messaggi pubblicitari che valorizzano la magrezza.
Questi adolescenti sottolineano l'importanza di riflettere sulla pressione che, rispetto al peso ed alla forma fisica essi stessi esercitano gli uni sugli altri, influenzandosi reciprocamente. Chiedono anche che venga loro insegnato come far fronte a tali pressioni. Accennano alla necessità di incoraggiare la soggettività e di sviluppare il senso del valore soggettivo. Sottolineano inoltre l'importanza del sostegno reciproco nonché la capacità di difendersi dalle pressioni di tipo conformista. Chiedono che, nell'insegnamento, siano costituiti gruppi di dimensioni ridotte in modo da facilitare la comprensione e l'appoggio reciproci.
Prestare attenzione ai loro suggerimenti consentirebbe di tentare una prevenzione almeno di quegli aspetti dei disturbi dei comportamenti alimentari legati ai comportamenti culturali.

2. Il gioco e il genere

"Il gioco è roba per filosofi"

Quando i bambini giocano "a fare" la mamma o il babbo o la maestra o il pilota, ovvero quando impersonano "ruoli", oltre ad esplorare situazioni, a mettere a prova le proprie capacità, ad inventare nuovi percorsi, così come accade nel gioco in generale, in quella particolare forma di gioco, che si usa definire proprio "gioco di ruolo", essi assumono e sperimentano, in primo luogo, *modi di essere*. Per ciò è importante quando si parla di assunzione dell'identità nell'infanzia e nell'adolescenza prendere in considerazione quelle proiezioni di sé stessi del tutto particolari che i bambini compiono nel giocare, quando fingono di essere un personaggio piuttosto che un altro, di fare questa o quella professione, di avere a supporto del gioco alcuni oggetti invece di altri.
Affrontare questo particolare argomento senza entrare nel merito di altri temi più generali, di "inquadramento", quali lo status del gioco simbolico - forma di gioco che si sviluppa insieme al maturare della capacità di prescindere e di astrarre dal dato percettivo e che implica la possibilità di "trasformare", "trasferire", "trasporre", "trasgredire", per poter "fare come se" un certo oggetto o una certa persona o un certo contesto fosse altro da quello che é - o senza entrare nel merito del problema di quanto il bambino e la bambina "controllano" il gioco di finzione, ovvero del rapporto fra immedesimazione e consapevolezza della finzione, lascia sicuramente incomplete le nostre, sia pure circoscritte, considerazioni.
In ogni caso ciò che qui interessa maggiormente è la comprensione del grado di incidenza del contesto oggettivo in cui si realizza l'esperienza di vita del bambino e della bambina sulle loro manifestazioni ludiche ovvero su quell'area intermedia fra realtà e fantasia che si crea nel gioco simbolico, di cui il gioco di ruolo costituisce una particolare declinazione. In altre parole, assumendo, con Vygotskij, che il campo motivazionale specifico del gioco simbolico si colloca fra il bisogno e la impossibilità del soddisfacimento immediato di esso e che quindi i bambini giocando, vogliono superare - e superano - lo scarto fra ciò che "sono" e ciò che vorrebbero "essere", rimane da capire in quale misura le assunzioni di ruolo, la trasposizione di situazioni, l'uso ludico degli oggetti possono risultare determinati o condizionati dalle caratteristiche dell'ambiente di vita del bambino e della bambina, dalla volontà degli adulti che fanno parte della loro esperienza, dai messaggi "trasmessi" da quanto li circonda.

Sappiamo bene che non esiste gioco libero in assoluto, che è una "finzione romantica" quella di considerare il gioco come ambito di libertà, come dimensione contrapposta al condizionamento. Diciamo piuttosto che nel gioco in generale, ma soprattutto nel gioco di finzione, la realtà con i vincoli che essa impone, viene "elusa", così come viene "elusa" l'esperienza concreta passata e presente. Il gioco per essere "gioco" ha bisogno di negare

l'oggettività del presente e la consistenza delle esperienze per poterle utilizzare e riaffermare su un piano di forte contaminazione con desideri e bisogni. Gioco, quindi, come luogo "ambiguo" dove lo scambio fra il piano dell'esperienza oggettiva e quello della volontà soggettiva, fra il mondo esteriore e quello interiore è di tipo dinamico ed è soprattutto molto irregolare. Basta conoscere un po' di letteratura sul gioco per renderci conto di quanto sia difficile isolare e definire le sue caratteristiche. Una specie di rassegna sul gioco apparsa ormai da tempo su un noto quotidiano titolava "il gioco è roba per filosofi" e Gregory Bateson, che ha ragionato a lungo sul "fenomeno" del gioco, ha ritenuto che quando si vuole affermare in che cosa consista il gioco si entra nel campo del negativo, di un negativo che poi "non riesce ad identificare ciò che nega".
Questo per dire come sia complessa la natura del gioco in generale e, in particolare, quanto sia difficile per gli adulti "entrare" nei giochi dei bambini e cioè influenzarli in maniera diretta rispettandone l'equilibrio e senza forzarne la natura verso l'esercitazione. D'altra parte sappiamo bene che gli adulti, che si pongono finalità educative, rendendosi conto di come siano più efficaci gli insegnamenti appresi nel gioco piuttosto che nella costrizione, hanno cercato, e non da ora, di influenzare il gioco per trasmettere valori e modalità di comportamento socialmente rilevanti. Gli adulti, pur rendendosi conto di quanto sia particolare la natura del gioco, di quanto il gioco rifugga le imposizioni e pur potendo constatare che spesso anche i giochi più strutturati vengono stravolti dalla spinta ludica dei bambini, sanno bene che attraverso il gioco possono acquistare efficacia gli addestramenti più vari, da quelli che attengono alle abilità fisiche e alle competenze cognitive a quelli che regolano il comportamento etico e sociale.
Proprio sulla base di questa consapevolezza l'adulto tende ad influenzare il gioco sia attraverso quanto propone ai bambini in termini di oggetti, sia per come li "modella" attraverso gli insegnamenti, le proposte, gli atteggiamenti, le indicazioni. Le caratteristiche personali che il bambino e la bambina manifesteranno durante il loro percorso di crescita e da adulti, il loro comportamento etico e sociale saranno conseguenza, anche, di come hanno giocato, di quanto hanno appreso e delle modalità relazionali che hanno sviluppato giocando.

Educare nel gioco

Che il gioco rivesta un'importanza decisiva per l'educazione dei bambini è continuamente riscontrabile nella prassi quotidiana del rapportarsi fra grandi e piccoli: ai bambini si danno oggetti che sono fatti apposta per stimolare la loro competenza ludica e, inoltre, le interazioni con i bambini molto piccoli seguono dei rituali che tutti sappiamo essere dei veri e propri giochi; quando i bambini crescono, i grandi "insegnano" loro a giocare a determinati giochi, alcuni più finalizzati al raggiungimento di certe abilità (coordinamento, velocità, prontezza, armonia...), altri più spostati verso l'apprendimento dei comportamenti sociali e delle condotte etico/culturali.
Il giocare con la bambola o con la "cucinetta", il fingere di pilotare un'astronave o i travestimenti "di ruolo" fanno parte di quest'ultimo gruppo di giochi. Si tratta delle forme ludiche in cui traspare con maggiore evidenza, quanto sia variamente e individualmente articolato lo scambio fra i desideri, le fantasie, le proiezioni originali dei bambini e le loro reali esperienze, le loro disponibilità, anche in termini di "modelli" di comportamento propri del loro contesto di vita.

Si potrebbe dire che il gioco simbolico e i giochi di ruolo sono la trasposizione di fantasie, originate da desideri e da bisogni, nella realtà attraverso una particolare opera di sospensione ed attivazione, di scomposizione e ricomposizione dell'intera esperienza di cui il bambino e la bambina dispongono.
Osservando il gioco dei bambini si vede bene come essi "recuperino" in un'unica dimensione, di solito, o meglio, normalmente, improntata al piacere (e questo aspetto non è affatto secondario: è probabile, infatti, che proprio il piacere dia spessore e profondità a quanto viene appreso nel gioco) sia il loro bisogno di essere considerati, di essere potenti, di essere grandi, sia gli oggetti e i fatti della loro esperienza. Le proiezioni ludiche, proprio perché utilizzano l'esperienza e sono esse stesse esperienza, appaiono fortemente indicative non solo di quanto i bambini sono e di quanto vorrebbero essere, ma soprattutto di ciò che le esperienze fatte permettono loro di rilanciare e di ciò che il gioco "fissa" dell'esperienza nel momento in cui viene agito. Una bambina che gioca a fare la mamma o la maestra dà corpo ad una proiezione di sé utilizzando esperienze reali e nell'assumere un certo ruolo ne "fissa" dei caratteri, seleziona i tratti topici che costituiscono la sua rappresentazione di quel ruolo, ovvero il suo modello di mamma, di maestra. Cogliere quanto la rappresentazione ludica di un ruolo, ovvero il modello espresso dai bambini, coincida con il modello sociale e - dobbiamo aggiungere - mediatico di quel ruolo, è assai importante per l'adulto, che avendo doveri e poteri educativi, ha da plasmare, e diciamo pure, da "modellare" le inclinazioni, le idee, la personalità durante l'età evolutiva.
Attraverso il gioco il bambino e la bambina possono essere "educati": in senso letterale "condotti", verso l'assunzione di modalità di essere adulti che rispecchiano i valori o i non-valori della società in cui matura la loro crescita. Allo stesso tempo i bambini che assumono ruoli, che imitano comportamenti derivanti dal loro ambito di esperienza, possiedono la consapevolezza che in un prossimo, sia pure indefinito domani, saranno grandi come gli adulti di cui, per gioco, ripetono i modi di essere.
Nelle rappresentazioni simboliche del bambino e della bambina è presente in maniera più o meno consapevole la prefigurazione di un futuro nel quale confluiscono confuse fra loro le esperienze vissute e quelle desiderate. Ogni persona, a meno che non soffra di forti crisi depressive, ha in sé il senso del suo futuro. Ma forse non in maniera così forte, così vitale come i bambini che sanno di crescere, di cambiare, di dover diventare grandi, più o meno simili a quegli adulti di cui hanno bisogno per poter essere bambini, ma anche per potersi rappresentare a sé stessi come l'uomo o la donna che con il tempo diventeranno. E' chiaro al bambino che gioca, ad esempio, a fare il babbo, che non è il babbo, ma che potrà esserlo, così come potrà svolgere tutta una serie di altri ruoli e funzioni. Erikson ha più volte rimarcato come nel gioco il bambino, oltre a fare un salto logico, annulla anche quanto si frappone al suo essere grande, anzi all'assunzione di diversi modi di essere grande " I bambini ... nel loro gioco anticipano il futuro. Secondo alcune teorie essi cercano di controllare il passato traumatico, secondo altre esercitano nuove funzioni e capacità che emergono nel presente. Ma bisogna includere anche il gioco che anticipa il futuro, o meglio, una molteplicità di futuri".
Nel giocare a fare il babbo è implicito in maniera del tutto particolare il non-essere babbo, come è implicito l'essere-bambino, che però può essere e può fare "tutto". La reversibilità dei ruoli e delle situazioni propria del gioco permette al bambino di poter vivere senza ansia situazioni angosciose o dolorose: si può uccidere l'amico o morire per finta; si può essere il babbo, ma tornare subito dopo ad essere il bambino. Ed è anche a

questa particolare qualità del gioco che si lega il piacere.

Comprendere cosa sia il gioco, che significato abbia, osservarlo e interrogarsi su di esso è senz'altro importante per chi si pone delle finalità educative, perché, come si è già abbondantemente sottolineato, il gioco può essere fortemente orientato pur mantenendosi nell'ambito delle azioni intraprese esclusivamente sulla base di una spinta interiore del tutto autentica. Ma è importante anche per tutti coloro che a vario titolo sono interessati a capire i meccanismi dell'apprendimento, inteso anche come processo di acquisizione di modelli sociali e dei comportamenti ad essi connessi.
A questo punto è bene operare una distinzione che se rimane sottaciuta può rischiare di rendere ambiguo proprio il centro del discorso e cioè il rapporto fra assunzione di ruolo nel gioco simbolico e processi di costruzione dell'identità. Gli adulti convinti, come già detto, da sempre e a ragione, di poter educare anche attraverso il gioco e consapevoli che il gioco si costruisce sull'esperienza, tendono a fornire ai bambini quei giocattoli che possono indirizzarli verso l'assunzione di certi ruoli, verso l'espressione di certi comportamenti piuttosto che di altri. E allora il salottino delle bambole piuttosto che gli arnesi da meccanico comporta un intento piuttosto evidente, orienta quindi in maniera abbastanza vistosa. Interessanti al riguardo sono i risultati di una recente ricerca del Censis dal titolo "Il bambino mediato". Attraverso una serie di dati riferiti ai diversi tipi di giocattoli pubblicizzati (vengono individuate delle tipologie, fra cui giocattoli "per maschi", "per femmine" e "prima infanzia misti maschi e femmine"), viene rilevato che i giocattoli maggiormente pubblicizzati sono quelli rigorosamente differenziati per genere, con una forte prevalenza dei giocattoli "per femmine" sino ai 10 anni (il 63% di contro allo 0% dai 3 ai 5 anni e il 61% di contro al 9% dai 6 ai 10 anni); mentre fra gli 11 e i 13 anni il dato tende a coincidere sul 40%. Passando alla categoria "misti maschi e femmine" viene rilevato come l'indice di pubblicizzazione si riduca al 26% sulla fascia dei 3-5 anni, a circa il 18% sulla fascia dei 6-10 anni e al 4% sulla fascia 11-13 anni. Questi dati fanno pensare che nella società attuale, dove le differenze fra i comportamenti delle donne e degli uomini tendono a ridursi rispetto ad un passato sia pure recente (e la rappresentazione che ce ne rimandano i media segue questa tendenza), il tradizionale stereotipo di genere è, invece, ancora molto presente nei giochi. Evidentemente il mercato lo richiede, altrimenti il rapporto fra richiesta ed offerta avrebbe trovato un equilibrio diversamente orientato.
Sarebbe ingenuo ed illusorio - quanto si è detto sinora è importante per cogliere questo concetto - pensare che la bambina con le bambole "impara" a fare la mamma, o il bambino con certi finti arnesi impara a fare il meccanico: intanto il gioco non è allenamento - può anche esserlo, ma non come dimensione principale altrimenti non si distinguerebbe dall'esercizio finalizzato, dal lavoro - e poi nel gioco non si apprendono le tecniche del fare per esempio la maestra o anche la mamma, ma si esperisce la nostra "idea di", ciò che è per noi la maestra o la mamma. Per spiegarsi meglio: se si finge di fare la cuoca ciò che si esprime non sono le acquisizioni di come si cucina, né si prova a cucinare, ma si assume e si agisce la nostra rappresentazione dell'essere cuoca, ciò che per noi è l'identità della cuoca. Se non si temessero fraintendimenti da realismo platonico si direbbe che il bambino che gioca a fare, per esempio, il camionista, esprime quella che per lui è l'essenza di quel ruolo. E per ciò l'espressione ludica di un certo ruolo, di un modo di essere, di un certo comportamento sociale, ne esprime solo i tratti salienti e quindi equivale ad una caratterizzazione molto generale. Questo è tanto più vero quanto

più i bambini sono piccoli. A parte il fatto che i bambini molto piccoli non fanno veri e propri giochi simbolici e tanto meno giochi di ruolo, che essendo fra i giochi simbolici i più complessi, appaiono più tardi (si manifestano con chiarezza sui tre anni), è facile notare che più i bambini crescono, più diviene elaborata, particolareggiata la rappresentazione di un determinato ruolo così da configurarsi come una ripetizione più o meno personalizzata di un modello preciso e contestualizzabile.
Durante la scuola elementare poi, con l'approssimarsi di una maggiore autonomia e con l'acquisizione di un maggiore "potere" da parte dei ragazzi, il gioco simbolico si svuota progressivamente dei suoi significati proiettivi e si esaurisce. Pian piano con il passare degli anni gli scostamenti fra ciò che ci "troviamo" ad essere e ciò che ci "troviamo" a fare tendono, nella maggior parte dei casi e in condizioni di normalità (fuori dal teatro e dalla malattia), a scomparire o, almeno, a non comparire e così diventa sempre più difficile isolare nel comportamento l'eventuale io fittizio presente nei diversi ruoli agiti nella vita privata o lavorativa.
L'impronta dei giochi rimane dentro la personalità di ognuno fusa con tutti gli altri elementi che la costituiscono, mentre il ricordo del gioco porta in sé la nostalgia di un tempo in cui si poteva tutto, e nulla, non solo noi stessi ma nemmeno gli oggetti, erano fissati come "identità" permanenti. Ciò sembra rappresentare l'altra faccia della medaglia rispetto al desiderio di essere grandi proprio dell'infanzia, alla percezione dei grandi come individui liberi e potenti. D'altra parte quando permane oltre l'infanzia una vistosa e scissa personificazione di proiezioni, questa non viene più interpretata come "gioco", ma come una immaturità più o meno grave, come un ritardo o come "identità incompiuta".

E' durante l'infanzia, quando i bambini hanno bisogno di giocare ad essere grandi che emergono nel gioco quei tratti semplificati, essenziali, che risultano importanti per comprendere quali sono gli elementi su cui si concentra l'attribuzione di significato nella complessità della configurazione sociale di un ruolo. All'inizio avremo l'espressione di ciò che primariamente "individua": la guida per il camionista, il tenere in braccio una bambola per la mamma... poi mano a mano che il gioco si articolerà in sequenze condivise, emergeranno caratterizzazioni più particolari e più indicative del contesto esperienziale e valoriale di appartenenza. Osservando ciò che i bambini, quando giocano, "rimandano" di un ruolo, si può comprendere su quali elementi, di volta in volta, si struttura l'individuazione di quel ruolo; dalle azioni del bambino emergono come tipici certi comportamenti piuttosto che altri. Il valore di ciò nella costruzione dell'identità appare evidente. Se una bambina molto piccola, avendo a disposizione una bambola, fa la mamma, può fare i gesti del cullare o dell'imboccare o altri, ma comunque si tratterà di comportamenti che la bambina associa all'essere mamma, perlomeno sino a quando ... non cambia gioco; così come il bambino che ha a disposizione un finto camion e fa l'autista farà una serie di azioni che per lui sono da associare, vanno associate al suo ruolo.
In "Questo è un gioco", Bateson così si esprime: "... ci accorgiamo dell'importanza del gioco per il bambino, perché è nel gioco che egli impara a comportarsi secondo i vari ruoli. Senza dubbio c'è qualcosa di vero, ma ancor più vero è che attraverso il gioco un individuo diventa consapevole dell'esistenza di vari tipi e categorie di comportamento" e poi continuando "un bambino sta giocando ad essere un arcivescovo. Non mi interessa che ricoprendo quel ruolo nel gioco, impari come essere un arcivescovo, ma piuttosto

che si renda conto che esiste qualcosa come un ruolo. Impara o acquista un nuovo modo di vedere ... che viene poi tradotto nella vita, quando si accorge che, in un certo senso, il comportamento può essere legato ad un tipo logico o a uno stile".

Paradigmi ludici e modelli sociali

Questo è interessante per il nostro tema: che il bambino e la bambina assumendo dei ruoli nel gioco imparino che ad un certo ruolo corrisponde un certo comportamento. Sono i processi di assimilazione, o anche di rifiuto, delle associazioni diffuse, delle "consapevolezze dei più, e delle "volontà sociali" - processi di cui il gioco di ruolo infantile rappresenta una parte assai importante - che contribuiscono in maniera determinante a strutturare l'identità, come saldatura dialettica e dinamica fra le istanze personali e la cultura del gruppo a cui si appartiene.
Quali azioni un bambino e una bambina associno nel gioco ad un certo ruolo è assai interessante anche per capire l'efficacia e la precisione con cui quel ruolo viene espresso e trasmesso in certo contesto sociale, quale sia l'impatto e la solidità di un modello sociale ed entro quali limiti si esprima in quanto tale e quando invece si snaturi. Certo gli elementi da mettere a fuoco in questo genere di considerazioni sono numerosi: l'età del bambino e della bambina è forse l'elemento più controllabile; variabili assai più insidiose sono le caratteristiche personali e la qualità e quantità delle esperienze.
Ma al di là di quanto può interessare per studi specifici ciò che qui interessa è mettere in evidenza che il bambino e la bambina quando assumono un ruolo assumono un comportamento e questo è il segno che essi hanno recepito il nesso che esiste fra l'essere in certo modo ed il comportarsi di conseguenza. Su questa base insistono, si fondano tutti i possibili rinforzi che l'adulto può mettere in atto per educare e condizionare, per confermare e contrastare.
E' in primo luogo sulla naturale appartenenza di genere che agiscono i diversi meccanismi di rinforzo tipici delle relazioni primarie. La particolare connotazione delle prime interazioni ludiche fra adulti e bambini costituiscono la base di una spirale in cui la consapevolezza dell'appartenenza determina il tipo di gioco scelto e poi il gioco scelto o il ruolo assunto rende espressa e palese l'appartenenza.
Per questo il primo modello da considerare è il modello maschile o femminile che si estrinseca come tale nella scelta dei giocattoli, dei giochi, nell'assunzione di ruoli e nel far finta di praticare certe attività. C'è dunque un ruolo o un modello di primo tipo, di genere, al quale, così come accade per altri ruoli e modelli si associano comportamenti e giochi che a loro volta confermano in modo più o meno marcato il modello che, di periodo in periodo, in un certo contesto sociale, connota l'appartenenza al genere femminile piuttosto che a quello maschile e viceversa.

Uno stile educativo che voglia rinforzare differenze di ruolo e di comportamento lo farà in modo esplicito attraverso gli oggetti che mette a disposizione del bambino e della bambina, ma lo farà soprattutto attraverso un insieme di azioni esemplificative, di suggerimenti, di più o meno espresse sanzioni e gratificazioni che faranno sì che la bambina scelga di comportarsi da bambina e il bambino da bambino.
L'azione di modellamento può essere rigida o flessibile, improntata alla selezione o alla tolleranza, ma, comunque sia, batterà la via segnata dall'apprendimento di base prima

indicato: ad una certa tipologia di stile è correlata l'appartenenza ad un certo "insieme", ad una "categoria" sociale.
In un'epoca non molto lontana la differenza fra bambini e bambine, per esempio, nel modo di vestire, era più accentuata di quanto non lo sia oggi. Ciò potrebbe indurre a pensare che di conseguenza, oggi, sia meno forte la distinzione fra il modello maschile ed il modello femminile. Ma questo è un modo di ragionare non proprio corretto; infatti più che di indebolimento, può trattarsi di modificazione del modello. Il fatto che le bambine includano nel "fare la mamma" un'attività lavorativa più di quanto non veniva fatto nel passato, non vuol dire che il modello sia meno tipizzato, vuol dire piuttosto che le mamme, che fanno parte della loro esperienza, lavorano e soprattutto che nel contesto culturale in cui vivono, il lavoro è normalmente connesso al ruolo di mamma.
Può anche essere che una serie di comportamenti messi in atto dai bambini nell'impersonare ruoli maschili e femminili tendano a coincidere: perché questa è la loro esperienza, perché questo è il modello sociale e culturale attualizzato. Ma non è detto che l'aumentare di tale coincidenza comporti un rafforzamento dell'identificazione fra il ruolo maschile e femminile, tant'è che, se anche nel quotidiano le bambine vengono spesso vestite in maniera non molto differente dai bambini, quando giocano e si travestono esse tendono ad enfatizzare gli aspetti di distinzione, indossando, se ne hanno a disposizione, scarpe con i tacchi, veli, strascichi... Naturalmente la generalizzazione è sempre puntualmente smentita dai singoli casi, perché gli elementi che si attivano nel gioco di ruolo sono tanti, di vario tipo e la relazione fra loro non è sicuramente regolare. Fra l'altro i bambini, anche dopo aver superato le prime espressioni di ruolo essenziali ed ingenue, nel gioco, tendono, comunque, ad interpretare in maniera stereotipata i ruoli e i comportamenti assunti, sia perché la rappresentazione, anche quella teatrale o della *fiction* in genere, pur essendo anch'essa "agita", ha una diversa natura contestuale rispetto al vissuto, sia perché la rappresentazione, non contenendo in sé l'urgenza del vivere, "entifica" in maniera "differita", e quindi simbolica e "riconoscibile", volontà, desideri, valori e tutto quanto si "impone" (non in senso costrittivo, ma come acquisizione di evidenza) nei diversi contesti di vita del bambino e della bambina.

La personificazione, l'assunzione, la rappresentazione, in quanto espressioni ludiche, fanno, quindi, da spia e da specchio alla dialettica fra quanto i contesti di vita passano al bambino e alla bambina e come essi li fissano e li rielaborano, come li "rimettano in gioco". E' attraverso questo ininterrotto flusso dinamico che si costruisce la crescita e con essa l'assunzione dell'identità.
Quanto poi pesino i singoli fattori, i tempi, i luoghi ecc., è cosa ben difficile da individuare: il fatto che certi processi avvengano in un certo modo può non dare conto puntualmente ed esaurientemente di tutto ciò che li alimenta e li determina. Certamente in alcuni casi si verificano fenomeni così macroscopici che sicuramente colgono, mettono insieme, si potrebbe dire *organizzano in un paradigma*, preciso ed ampio allo stesso tempo la maggior parte dei diversi elementi che vanno a comporre l'immaginario collettivo riferito ad un determinato "tipo", in una certa fase storica.
La bambola Barbie, ad esempio, ha costituito, in questo senso, un fenomeno di grande portata: evidentemente, attraverso il suo aspetto e soprattutto la sua particolare fungibilità, ha messo insieme ed espresso istanze culturali semplici e diffuse con bisogni e con desideri che non erano circoscritti ad un preciso periodo o contestuali ad un preciso ambiente. La lunga e florida vita del fenomeno Barbie dimostra che esso ha saputo

coniugare ad un efficace stereotipo di ragazza del nostro tempo, più profondi ed universali bisogni di identificazione: quei bisogni che i bambini, nello specifico le bambine, esprimono giocando.
In questo caso proprio l'oggetto della proiezione, per la forza e la generalità che esprime, può farci intuire quali sono i bisogni, i desideri, i miti sottesi, presenti nell'immaginario delle bambine e di cui la proiezione stessa si alimenta. E' un pò quanto accade anche nell'ambito della pubblicità: le immagini, i simboli che essa mette in circolazione, e ciò vale in particolare nel caso degli spot più azzeccati, "calcano" quanto è contenuto o si sta formando nell'immaginario di un certo contesto sociale e ne sono perciò la spia. Il successo dei prodotti pubblicizzati condiziona poi, a sua volta, i modelli, contribuendo a rafforzarli o a modificarli. E' presumibile, infatti, che, nella sua lunga vita, il "tipo" Barbie abbia influenzato e modellato l'immaginario delle bambine ed abbia sicuramente influito sull'assunzione di ruoli femminili e quindi sul percorso di assunzione dell'identità di genere.

Bambine e bambini "in gioco"

Certo per analizzare una materia così articolata dovremmo avere a disposizione tempi notevoli e strumenti raffinati, campi di ricerca particolarmente significativi, ambiti naturali e setting artificiali. Poter verificare l'incidenza dei cambiamenti sociali e culturali sulla percezione da parte dei bambini di un certo ruolo e dei comportamenti che ad esso si "addicono" appare, anche in letteratura, un compito assai complesso. Le considerazioni che vengono espresse su questo tema possono essere importanti e corrette, ma difficilmente possono essere scientifiche nel senso tradizionale del termine. In genere si fa quello che si può fare: si prendono in considerazione alcuni elementi certi, si cerca di "isolarli" dal resto e si osserva come si configurano in un certo ambito di gioco, a parte aspettative ed ipotesi.
Anna Bondioli nel suo recente libro "Gioco e educazione", dedica un capitolo al tema del gioco dei bambini e delle bambine, nella prospettiva dell'"educare alla differenza". L'assunto di partenza, sul quale non si può che concordare, è che "... il gioco per le sue caratteristiche insieme di spontaneità e di determinazione culturale, costituisce un territorio privilegiato nel quale osservare i possibili percorsi di intreccio fra natura e cultura". Nel testo viene riportata e commentata una serie di studi effettuati prevalentemente negli Stati Uniti su bambini di età diversa e comunque compresa fra un anno e il compimento della fase prescolare.
Ciò che sembra emergere con un certo grado di certezza è che il gioco dei bambini e delle bambine é diverso. Sono diversi gli oggetti che vengono scelti fra quelli disponibili e sono diversi i giochi, così come diversa è l'interpretazione di uno stesso gioco. Ora, poiché l'intreccio fra natura e cultura, proprio perché si configura, non tanto come un insieme di cose connesse fra loro, ma come un processo, e quindi non si presta facilmente ad essere dipanato, neppure tramite l'osservazione di contesti in questo senso privilegiati, quali quelli ludici (e i contesti di gioco sono già di per sé, anche senza pesanti ed intenzionali condizionamenti, dei contesti "artificiali"), è evidente che tutte le varie interpretazioni riferite alle rilevazioni effettuate si presentano dubbie e sembrano suscettibili di approfondimenti e chiarimenti.
In generale il primo problema è riferito al fatto che nella maggior parte dei casi si

considerano bambini della scuola dell'infanzia e anche più grandi e quindi presumibilmente già orientati verso preferenze sessualmente tipizzate. Tale problema ne include uno più ampio: la preferenza verso oggetti associabili al genere precede o segue la consapevolezza di appartenere al genere femminile piuttosto che maschile e viceversa? Probabilmente la questione posta così, è mal posta, perché si tratta appunto di processi inscindibili; tuttavia, anche in un "processo", a volte, è possibile individuare fattori più o meno importanti. In questa fattispecie - anche se su tali argomenti, per la loro particolare natura, è più importante individuarli i problemi piuttosto che risolverli - sembra che la preferenza verso giocattoli "adatti" al genere si manifesti prima della consapevolezza dell'appartenenza a quel genere e ciò ripropone l'interrogativo circa gli aspetti che determinano la tipizzazione sessuale. Secondo Anna Bondioli si tratta di aspetti che poco hanno a che fare con acquisizioni che chiamano in causa processi razionali consci; le loro radici sono molto più profonde e sotterranee e si alimentano in pratiche di socializzazione, di rinforzo, di *modeling* e in tendenze biologiche che trovano in tali pratiche sinergie o ostacoli. D'altra parte appare indubbio che le sinergie fra tendenze biologiche e pratiche di socializzazione diano luogo, con il loro stesso attualizzarsi, alla consapevolezza di essere bambina o bambino, anche se tale consapevolezza ha poi bisogno di tempo e di essere alimentata per esprimersi attraverso giudizi e manifestazioni di volontà finalizzate. Quando ciò avviene, inizia ad emergere anche la maggiore o minore rigidità con cui certi comportamenti vengono giudicati "da bambina" o "da bambino".

Da alcune ricerche effettuate nel corso degli anni Ottanta risulta che in questo tipo di giudizi siano i bambini ad esprimere un maggior grado di rigidità rispetto alle bambine. Ma sappiamo bene che, siccome il contesto culturale del nostro tempo cambia con un certa relativa rapidità e che i giudizi sui comportamenti adeguati e inadeguati è correlata ai modelli, di volta in volta, ammessi, può darsi che riproponendo, oggi, una ricerca in questo senso i risultati sarebbero diversi.

Come dimostra Mosse nel suo libro "L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'età moderna", pur con variazioni anche importanti, le immagini della virilità tipiche degli ultimi secoli si sono ispirate tutte ad uno stesso ideale di uomo, uno stereotipo positivo che oggi, dopo lungo tempo, in virtù dei movimenti femministi, omosessuali e antirazzisti, si trova ad affrontare la crisi più difficile ed importante della sua storia.

D'altra parte sappiamo anche che oggi il gioco dei bambini subisce minori condizionamenti, nel senso del rafforzamento dell'identità sessuale, di quanto non avvenisse in passato, quando le bambine venivano incoraggiate a ripetere nel gioco le attività domestiche e di accudimento o tutt'al più alcune attività lavorative particolarmente connesse con l'essere donna e quindi, comunque, con l'accudimento; mentre i maschi, più liberi, potevano giocare in gruppo e in spazi meno circoscritti, esplorando l'ambiente ed acquisendo così l'abitudine ad una vita sociale in cui l'assunzione dell'iniziativa era il tratto tipico dell'uomo. La donna generalmente e soprattutto nelle classi inferiori, agiva in ambiti di "supporto" e comunque in spazi residuali.

Un altro fenomeno che emerge nell'osservazione del gioco, prendendo ancora spunto dalla interessante e ricca ricognizione della Bondioli, è quello della "segregazione sessuale": i bambini tendono a giocare con i bambini e le bambine con le bambine. Ciò può discendere da tante cose e, come sempre in primo luogo, dai condizionamenti sia pure impliciti e non sempre consapevoli - nel senso di messi in atto intenzionalmente -

degli adulti.
Certo se i giochi dei maschi e delle femmine sono diversi, così come sono diversi gli oggetti scelti e anche gli usi degli stessi giocattoli, è molto probabile che l'aggregazione avvenga per genere. Sembra che anche nei giochi di ruolo, dove più frequentemente che in altri giochi si ha la condivisione fra bambini e bambine della stessa sequenza ludica, la disomogeneità di appartenenza al genere, inibisca, anziché arricchire, la comunicazione sia in senso qualitativo (della ricchezza e pertinenza) sia in senso quantitativo (della durata del gioco). E, come è chiaramente comprensibile, anche nel gioco in due l'appartenenza di genere del partner condiziona il modo di giocare.

A proposito del condizionamento più o meno consapevole che gli adulti esercitano sul gioco dei bambini, rinforzando o inibendo una serie di comportamenti, compresi quei comportamenti che sono direttamente correlabili al proprio sesso, potrebbe essere interessante cercare di capire cosa significa rispetto allo strutturarsi dell'identità di genere la presenza pressoché omogenea di personale femminile nei Nidi e nelle Scuole dell'infanzia, ma anche nelle scuole Elementari e, seppure con un maggior numero di "eccezioni", nella scuola media inferiore.
In precedenza più volte abbiamo rimarcato come il gioco pur essendo un bisogno primario del bambino e della bambina e pur essendo un'attività "libera" (sarebbe infatti paradossale e contraddittorio costringere un bambino a giocare), può essere fortemente influenzato dagli adulti in almeno tre direzioni: una, nel senso di "insegnare" ai bambini certi giochi, di rafforzare certe condotte ludiche e di inibirne altre; due, attraverso la scelta degli oggetti e dei giocattoli veri e propri che vengono messi a disposizione dei bambini; tre - ed è questa la più importante e la più feconda di conseguenze - attraverso l'idea di bambina e di bambino che abbiamo in testa ed è molto probabile, ancorché da dimostrare, che la rappresentazione ideale della bambina e del bambino di una donna possa essere diversa da quella di un uomo. Certamente diverse sono le percezioni, gli atteggiamenti, la prossemica, lo stile dell'azione, certi gusti e preferenze per le ambientazioni. L'argomento è interessante e vale la pena segnalarlo, anche se gli adulti che possono diversamente influire sullo sviluppo dei bambini sono portatori di così tante differenze - di età, di formazione, di credenze, di classe ... - che la differenza di sesso può apparire una diversità fra le altre, ma è assai probabile che non sia una differenza secondaria!

L'esperienza dei servizi educativi per l'infanzia e della scuola dimostra che ciò che avviene nei contesti intenzionalmente predisposti per il gioco e per l'apprendimento influenza in maniera marcata il comportamento dei bambini, e può influenzarlo anche in controtendenza rispetto agli stereotipi proposti dai media o rispetto ad alcune "consuetudini" familiari. Pertanto chi opera in tali ambiti deve essere ben consapevole che il suo operato non è mai indifferente rispetto alla qualità dell'esperienza e della formazione dei bambini. Ogni scelta che viene fatta può orientare in un senso piuttosto che in altro e il non scegliere non vuol dire non influenzare.
La pratica educativa non può non influenzare; si tratta di una via obbligata e quindi l'insegnante nel suo operare, deve porsi l'obbligo di "qualificare" a sé stessa e agli altri le sue azioni. Prima di fare, deve interrogarsi sul significato del suo fare, sui risultati che ne possono sortire e deve operare delle scelte. Chiunque abbia delle responsabilità educative dovrebbe cercare di esplicitare, nel caso in cui non li abbia ben chiari e non li persegua

con intenzionalità, gli obiettivi, sia pure impliciti, del suo agire; ma per chi lavora nei servizi educativi e nella scuola questo diventa un dovere professionale.
Per questa via, con un'opera di consapevole dosaggio fra intervento/non-intervento e con l'offerta di opportunità di gioco varie e differenziate, si può anche scoprire che le bambine ed i bambini possono non esprimere atteggiamenti segreganti, possono prendere interesse a giochi comuni e manifestare abilità non associabili al genere e, ciò nonostante, dimostrare in mille modi espliciti e palesi di essere o bambine o bambini.

La trasformazione dell'esperienza ludica

I forti cambiamenti che investono il soggetto negli anni della preadolescenza e dell'adolescenza riguardano anche la sua esperienza ludica; in questa fase dello sviluppo il gioco si trasforma, assume altre fisionomie che lo differenziano nettamente dalle caratteristiche che aveva negli anni dell'infanzia.
Fra gli 11-12 anni e 15-16 anni, il gioco si configura come ambito di attività profondamente diverso da quello tipico del bambino e, se da una parte è vero che il soggetto vi cerca innanzi tutto la propria autonomia fuori da proposte e da controlli adulti, è altrettanto vero che le effettive opportunità di sviluppare determinate esperienze ludiche dipendono ancora una volta anche dai modelli educativi e culturali di cui è intessuto il campo relazionale che l'adolescente vive nella sua quotidianità.
Una primo indicatore che segna la differenza fra il gioco infantile e quello adolescenziale è la scomparsa del giocattolo, inteso come oggetto di investimento ludico-simbolico del bambino. Se il percorso ludico infantile nelle sue diverse età è fortemente segnato dalla presenza dei giocattoli, veri e propri catalizzatori della fantasia e dell'immaginazione del bambino, successivamente il bisogno di giocare è connotato sia da nuove istanze relazionali e comunicative, sia dal piacere di mettere concretamente alla prova abilità e competenze.
Lo si può notare in due campi d'esperienza: da una parte quella ludico-sportiva, dove il gruppo diventa squadra che si anima di spirito agonistico in cui ogni soggetto deve "fare il proprio gioco" esprimendo cooperazione e competizione. Qui non ci si riferisce tanto alle discipline agonistiche organizzate nell'ambito di Club o Società Polisportive e dove il calcio, il basket, il volley sono "scuola" più che gioco, nel senso che l'attività è sottoposta a una forte strutturazione anche di tipo selettivo; ma piuttosto alle espressioni più libere, e quindi più autentiche, del trovarsi insieme ad altri in un prato o in un *playground* e lì organizzare e fare un certo gioco (dividersi in squadre, definire i limiti del campo, accordarsi su certe regole ecc.). Potremmo dire che questa modalità spontanea e naturale di gioco sportivo, crea le premesse per l'altra, quella più strutturata, in cui lo sport può diventare (a condizione che l'agonismo non prenda il sopravvento in termini ideologici) una vera e propria palestra di formazione.
Dall'altra abbiamo una serie di attività che possiamo definire col termine inglese di *hobbies* e che si caratterizzano per il piacere di collezionare (francobolli, schede telefoniche, fotografie di cantanti famosi, modellini di auto ecc.), di costruire, smontare e montare oggetti in cui l'abilità tecnica rappresenta una sfida intellettuale e manuale e il gioco sta appunto nel gestirla. E' così che, per gioco, certi adolescenti diventano espertissimi nel destreggiarsi fra i segreti meccanici del motorino o fra quelli informatici per navigare su *Internet*, conoscono perfettamente i *manga* (fumetti) giapponesi di un

certo autore o sono aggiornatissimi sull'ultimo "cd" di un certo gruppo *rap*. Si tratta di "nicchie ludiche" altamente specializzate in cui il gioco sta nel piacere di coltivare quel particolare oggetto di interesse, almeno finché quello specifico oggetto costituisce il centro di un interesse personale e condiviso.
E' importante sottolineare che, soprattutto negli anni dell'adolescenza, le diverse attività che possiamo definire come giochi, *hobbies*, sport, si trasmettono "per contagio", da un soggetto portatore di quel particolare *virus* di interesse ad un altro, creando così, attraverso la condivisione di quel particolare campo d'esperienza, occasioni concrete di interazione e condivisione che alimentano il rapporto di amicizia fra i membri di un gruppo che hanno tutti qualcosa in comune. E' questo un aspetto molto importante del gioco negli anni dell'adolescenza: il suo essere cioè strettamente legato all'esperienza dell'amicizia; è nell'ambito di tali rapporti che si crea l'ambiente favorevole alla trasmissione di "virus" del gioco.

Adolescenti e genere

Se negli anni dell'infanzia, come si è visto, la differenza di genere è una categoria che attraversa e segna l'esperienza del gioco e a sua volta ne è segnata, con l'adolescenza ci troviamo di fronte a una vera e propria linea di demarcazione. E' come se, ad un certo punto, mentre i maschi continuano a giocare trovando forme e contenuti ludici che via via soddisfano le nuove esigenze della loro personalità in sviluppo, per le femmine, finito il tempo dell'infanzia e delle bambole, finisse anche il tempo dei giochi.
I ritmi e i caratteri profondamente diversi con cui si manifesta la pubertà nel maschio e nella femmina possono in parte giustificare un diverso atteggiamento da parte dei due sessi nei confronti di molte attività, fra cui il gioco. Non v'è dubbio che nell'adolescente maschio permane più a lungo una disponibilità e una volontà di giocare che nella femmina sembra rapidamente estinguersi per lasciare spazio a interessi che tendono a prefigurare, in maniera più marcata e precoce rispetto al maschio, l'identità femminile matura. Sembra che, mentre al maschio è consentito prepararsi a diventare adulto anche attraverso l'esercizio dei propri giochi, per la femmina il percorso che la porta a diventare donna sia quasi all'apparenza incompatibile con la possibilità di mantenere aperto il campo delle esperienze ludiche.
Una recente ricerca sulla frequenza di bambine e bambini in alcune ludoteche della provincia di Modena ha messo in evidenza che la compresenza dei due sessi avviene fino all'età di 8/9 anni, poi si ha un calo progressivo della presenza femminile che tende a divenire in alcune realtà quantitativamente insignificante dopo i 12 anni, mentre i coetanei maschi continuano a trovare in ludoteca giochi e occasioni di socializzazione che corrispondono ai loro bisogni di tempo libero.
Eppure, ciò non significa che nelle adolescenti venga meno il bisogno di gioco, esso tende piuttosto a configurarsi nei termini di socializzazioni di piccolo gruppo basate su modalità psicologiche che Brian Sutton-Smith definisce "affiliazioni di tipo stretto o intimo", in cui il gioco è dato dalla conversazione, dallo scambio confidenziale, ma anche dal piacere a svolgere attività manuali di bricolage espressivo e creativo attraverso proposte di questo tipo, che nel progetto di ricerca-azione prima citato, messo in atto dalla Provincia di Modena, gruppi di ragazzine hanno preso familiarità con la ludoteca trovandovi un tempo e uno spazio a misura del loro bisogno di gioco.

In questi ultimi dieci anni si è affermata una linea di giochi che hanno avuto particolare successo fra gli adolescenti e i giovani in genere, riuscendo a coinvolgere sia maschi che femmine anche in gruppi misti. In molte ludoteche, per esempio, questa tipologia di giochi è stato un valido strumento con cui gli operatori sono riusciti ad attivare nuove socializzazioni ludiche in una fascia d'età non sempre disponibile a farsi coinvolgere.
Si tratta di "giochi di società" tutti caratterizzati dall'attivazione di forti valenze comunicative di tipo verbale e non verbale. Giochi come *Taboo, Pictionary, Indomimando, Trivial, Category* e altri, richiedono ai partecipanti di esibire abilità nell'esprimersi con le parole e con i gesti, interagendo con gli altri membri della partita in un clima molto vivace di competizione e cooperazione in cui non sa giocare (o non vince) chi è timido e introverso.
Analoga fortuna hanno avuto i giochi di ruolo, basati sulla lettura condivisa di racconti che, sotto l'abile guida di un master, diventano il pre-testo per la costruzione di avventure fantastiche in cui ogni giocatore è chiamato a vestire illusoriamente i panni di un personaggio che deve giocare il proprio ruolo sfruttando abilmente le proprie risorse e le altrui difficoltà. Il piacere del gioco qui presuppone la disponibilità ad entrare con la fantasia in un mondo immaginario che per essere "costruito" richiede essenzialmente l'uso della comunicazione verbale.
Può interessante analizzare il diffondersi di questi giochi fra i gruppi di giovani in un'epoca come la nostra, segnata da un'altra tendenza, di carattere opposto, nel mondo dei giochi: quella dell'affermazione dei *videogame*, che privilegiano esclusivamente l'interazione individuale uomo-macchina.

Il senso del divertimento

Appare necessario riaffermare il principio che l'attività di gioco si distingue essenzialmente da altre attività umane perché risponde a due criteri fondamentali. Riprendendo i numerosi studi sull'identità del gioco da parte di autori come Huizinga, Caillois, Fink ecc., ci basta qui ribadire questi due concetti: il primo è quello della *libertà*: nessun gioco cioè può essere fatto "per forza" e ogni attività umana può essere definita "gioco" nella misura in cui il soggetto la sceglie liberamente, sulla base del proprio *interesse-piacere*. E questo è il secondo concetto importante: il soggetto gioca e sceglie quel gioco (quella particolare attività che *per lui è gioco*) perché gli procura uno stato di benessere che, a seconda del tipo di attività, può essere fisico, intellettuale, sociale.
Se riportiamo questi due criteri all'adolescenza, ci rendiamo conto, ancora una volta, della straordinaria valenza formativa propria del gioco: per l'adolescente (maschio e femmina) la libertà e l'autonomia sono categorie con le quali mettere alla prova il proprio bisogno di distacco dai legami primari costituiti innanzi tutto dai genitori. In questa età, il gioco non è più l'esperienza accudita e incoraggiata anche sulla base di una complicità educativa e affettiva da parte dei genitori o di altri adulti, come avveniva durante l'infanzia, ma diventa (o può diventare) occasione di conflitto sulla base di una rivendicazione di tempi e spazi di libertà che l'adolescente vuole per sé. E' nell'adolescenza, infatti, che il concetto di *tempo libero* comincia ad assumere il suo significato più autentico e maturo, poiché si tratta di una libertà conquistata in parte attraverso abili economie che il soggetto riesce a costruire suo propri tempi di studio o comunque di impegno, in parte anche attraverso conflitti e mediazioni sostenuti con i

genitori.
Allo stesso modo, lo spazio del gioco non è più quello circoscritto delle pareti domestiche o di altri luoghi protetti in quanto dedicati al gioco dei bambini, ma è piuttosto lo spazio-fuori inteso come ambiente segnato dai luoghi in cui incontrarsi con altri per condividere esperienze ludiche: il bar, la sala giochi, la discoteca, ecc.
Una interessante chiave di lettura la si trova nel concetto stesso di *divertimento*, al di là del senso comune che attribuiamo a questo termine. Diverse ricerche sui modi di aggregazione giovanile hanno messo in evidenza che la motivazione principale che spinge gli adolescenti a stare insieme, a formare gruppi amicali con cui ritrovarsi, è quella del divertimento. Il significato di questa parola (*divèrtere*) è "dirigersi altrove", "allontanarsi da...", "volgere da un'altra parte"; divertirsi quindi significa uscire da una certa realtà e il gioco è anche questo: un'attività che prende le distanze dalla realtà quotidiana per metterla temporaneamente "fra parentesi". Per l'adolescente il divertimento assume il significato di una ricerca di allontanamento fisico, e non più solo simbolico come nei giochi infantili, dalle condizioni e dalle limitazioni oggettive della vita quotidiana e famigliare.
Non a caso, alla stessa radice della parola divertimento, appartiene il termine *diverso*, e gli adolescenti costruiscono la loro identità cercando di differenziarsi innanzi tutto dai modelli istituzionali nei quali sono cresciuti. Si tratta di una ricerca che il soggetto compie a livello individuale e di gruppo in cui si collocano l'amore e l'identificazione verso personaggi che possono anche caratterizzarsi per aspetti eccentrici o trasgressivi, comunque diversi sia dalla rappresentazione che l'adolescente ha dei modelli di vita ordinari, sia dai modelli di genere che potevano aver influito durante l'infanzia sui percorsi di costruzione dell'identità. Una certa cura ossessiva o una ostentata trascuratezza nell'abbigliamento, nell'acconciatura dei capelli, nel trucco, nel vivere i concetti di ordine/disordine, nella ricerca di oggetti e gadget particolari da esporre nella propria stanza o da portare addosso, sono tutti segni e segnali di modelli di "diversità" in cui proiettare se stessi.
Gli adolescenti sono il gruppo sociale che più esprime la cultura del divertimento nel senso più autentico e ambiguo del termine; il problema sta tutto nell'equilibrio instabile, negli slittamenti di significato, nei tentativi di andare oltre: ma fino a che punto?, insiti in molte attività che *per gioco* caratterizzano il tempo libero giovanile. In questo senso *la musica* appare emblematicamente come il *medium* che caratterizza il divertimento adolescenziale attraverso modalità che sono tipicamente ludiche; non a caso con uno stesso termine si indicano le parole *giocare* e *suonare* sia in inglese (*to play*) sia in francese (*jouer*).
Nel piacere di ascoltare e di fare musica, come di cantare e ballare si esprime il più profondo bisogno di gioco degli adolescenti attraverso sonorità, contenuti, ritmi in cui si intersecano conformismo e trasgressione, si formano orizzonti ideali e gusto estetico, fra il solipsismo del walkman e i concerti di massa.

3. Adolescenti ed esperienze del limite: i comportamenti "a rischio"

Gran parte dell'attenzione che l'opinione pubblica dedica in modo particolare agli adolescenti riguarda i cosiddetti "comportamenti a rischio". Comportamenti messi in atto da soli o in gruppo, segnalati perché contengono elementi di auto o di etero-distruttività: lanciarsi dall'alto legati ad un elastico; camminare sui cornicioni; attraversare torrenti in piena; guidare a forte velocità; andare contromano; sfidarsi a chi si toglie per ultimo da una situazione pericolosa, dai binari del treno, da uno scatolone in mezzo alla strada; oppure il gettare sassi dai ponti o contro i treni.
Tutti comportamenti che producono allarme, che chiamano in causa la responsabilità di chi ha o ritiene di avere o gli si attribuisce il dovere educativo e pedagogico dei protagonisti di tali azioni. Azioni che mettono in discussione il ruolo degli educatori, producendo loro ansia e sensi di colpa.
Due sono le letture interpretative maggiormente diffuse di queste azioni ed entrambe sono sorrette da prospettive d'analisi deresponsabilizzanti.
Da un lato la prospettiva che si potrebbe definire delle "mele marce". Tipico di questa prospettiva è quella di far diventare la qualificazione "a rischio" un attributo dell'individuo, quasi fosse il colore degli occhi, l'altezza, il genere sessuale o la nazionalità di appartenenza. Così si parla non più di comportamenti a rischio, bensì di "persone a rischio" o di "gruppi a rischio". In tal modo si perde di vista che tali comportamenti sono una possibilità, un insieme di azioni cui il soggetto può dare vita e non un automatismo da cui è sospinto. Ciò che si vuole sottolineare con questa osservazione è che ogni qualvolta qualcuno utilizza la locuzione "persone/gruppi a rischio" indica implicitamente come tali individui siano veicolati da regole che li trascendono, siano nella sostanza persone eterodirette e, in modo paradossale, contemporaneamente colpevoli. Serve allora un'autorità, meglio, un potere che disinneschi tale automatismo. L'unica cosa che la società può fare per il *proprio* benessere è prendere delle precauzioni *contro* le persone portatrici di queste caratteristiche. L'unica azione diviene quella di stendere cordoni sanitari per prevenire gli effetti distruttivi di quelle azioni. Effetti distruttivi per la società, ma, talvolta, anche per coloro che mettono in atto quei comportamenti. In sostanza, occorre impedire con ogni mezzo che queste persone facciano del male a sé e agli altri. Si è di fronte ad una prospettiva interpretativa totalmente colpevolizzante verso chi compie quelle azioni, ma che nel modo in cui elabora le strategie di fronteggiamento dei comportamenti non desiderati, li de-responsabilizza totalmente.
La seconda prospettiva, di carattere assolutorio, è riconoscibile in commenti come "poveretti, con le famiglie che hanno ... nella società in cui vivono ...".
L'idea di fondo che si affaccia in molte di queste letture è che coloro che compiono questi atti siano delle *teste vuote*. Questa prospettiva che pur esprime elementi di compassione finisce per assumere un atteggiamento moralistico e paternalistico; non entra in una comunicazione reale con i soggetti delle azioni giudicate, non li prende sul

serio, non comprende le loro *buone ragioni*.
Comprendere, va detto, non significa per nulla giustificare le azioni messe in atto, ma ritenere ciascuna persona pienamente responsabile delle proprie azioni e non assumere a priori ogni soggetto come eterodeterminato da meccanismi più grandi di lui, meccanismi che lo manipolano inconsapevolmente. Certo, e questo vale ancor di più per i ragazzi e gli adolescenti, i meccanismi sociali sono forti, cogenti e tendono a trascendere l'autoriflessività degli attori. Assolutizzare però questi aspetti significa scegliere di porre i giovani in un meccanismo tipico della profezia che si autoadempie, ossia ottenendo comportamenti con un contenuto di eterodirezione maggiore di quanto auspicabile, finendo con il contraddire il fine dichiarato di qualsiasi processo di socializzazione che è quello di partecipare alla *produzione* di individui autonomi e responsabili.
In sintesi, in entrambe le prospettive si toglie la possibilità alle persone di essere soggetti, artefici della propria storia. Non si sta negando l'idea che ci siano condizionamenti, meccanismi sovra-individuali e percorsi soggettivi che influenzano i comportamenti individuali, che ci siano maggiori o minori gradi di libertà; si vuole sottolineare come in ogni lettura dell'agire individuale questa si intrecci con comportamenti soggettivi e di autodeterminazione da parte dei soggetti.
Occorre quindi parlare non di *persone* a rischio, semmai di *comportamenti* a rischio, ma proprio sul termine "rischio" occorre fare qualche riflessione.

"A rischio": dal punto di vista della cultura

L'età moderna viene convenzionalmente fatta cominciare con il 1492, anno della "scoperta" dell'America, evento chiave di un'epoca di grandi esplorazioni sia geografiche come, più in generale, nella conoscenza e in particolare in quella scientifica. Sfide ai confini conosciuti. Il moderno inizia dunque con una conquista, che, come sarebbe facile ma lungo argomentare, altro non è se non l'espressione del carisma di chi compie l'azione. Possiamo dunque ben dire che il simbolo che rappresenta l'inizio della cultura moderna - cultura intesa nel senso più pieno, antropologico - è la sfida e il superamento dei limiti del conosciuto, del controllato.
Significati analoghi sono rintracciabili nella cultura più vicina a noi nel tempo.
Tutto il secondo dopoguerra è stato caratterizzato da una sfida espressa in termini di conquista. Una sfida debitamente veicolata dai mezzi di comunicazione di massa, certamente divenuti una delle più potenti agenzie di socializzazione delle nuove generazioni. Non è un caso che chi ha cercato di sintetizzare gli eventi presentati dai mezzi di comunicazione di massa ha riconosciuto proprio nella *conquista* uno dei tre tipi fondamentali su cui ruota l'intera comunicazione mediale. La conquista che spesso si presenta frammista a un altro idealtipo quale quello della *competizione*: si pensi alla competizione tra le due grandi potenze, Stati Uniti d'America e Unione Sovietica per la conquista dello spazio.
Ma è il termine rischio ad avere assunto un ambiguo significato. Senza voler fare in questa sede la storia e l'analisi del termine, va almeno osservato come nel nostro linguaggio quotidiano e del resto anche in molte analisi, il termine rischio è progressivamente slittato assumendo il significato di elevata probabilità di evento non desiderato, negativo, di sconfitta, catastrofico. Ossia si guarda al corso d'azione in osservazione prefigurandogli un esito negativo. Ma colui che intraprende quell'azione si

mette di fronte alla possibilità sia di esiti positivi sia di esiti negativi: questo è il rischio. L'assumersi la responsabilità di intraprendere un corso d'azione che può avere sia un esito positivo – desiderato - di vittoria, sia uno negativo - non atteso - di sconfitta. Si pensi all'agire dell'imprenditore. L'imprenditore è colui che si assume il rischio (appunto) dell'intrapresa economica, ossia si assume la responsabilità di mettere in gioco le proprie risorse non certo per perseguire un esito di sconfitta; si assume il rischio economico per avere un vantaggio. Quindi possiamo ben dire che l'assunzione di rischi rappresenti il fondamento della società capitalistica, il fondamento dell'intrapresa. Più in generale possiamo tornare a sottolineare come nel rischio vi sia inevitabilmente assunzione di responsabilità; laddove non vi è rischio si può parlare soltanto di esecuzione di compiti etero-definiti gerarchicamente, di routine già sperimentate, di corsi d'azione già dominati che, implicitamente, propongono dei sé già controllati dai protagonisti.
Lo slittamento semantico del rendere eguale il termine rischio al suo esito negativo non è senza conseguenze né senza significato. Indica la paura, l'incertezza che nella nostra cultura procura l'assunzione individuale della responsabilità, il mettersi in situazioni in cui l'esito non è scontato, in cui vengono meno non solo gli elementi di garanzia, ma la protezione tout-court. Una cultura che ha fatto della protezione il proprio assunto di base. Una cultura che, soprattutto nella versione mediterranea, conservatrice e familistica, tende a trasformare la legittima aspettativa di difesa dagli esiti non desiderabili dell'imprevedibilità della vita e di riduzione delle disuguaglianze, in un sistema di protezione che ha in molti casi tolto, proprio a chi è meno dotato di potere, gli spazi per la sperimentazione di nuove soggettività.

Due linee possono essere riconosciute come fondamentali dei *modelli* di socializzazione andatisi affermando e diffondendo mano a mano in tutte le classi sociali del mondo occidentale nel secondo dopoguerra.
La prima linea ha proposto come decisiva la spinta al mettersi alla prova, al mettersi in gioco, al rischiare. Una spinta derivante, come detto, dalla cultura del capitalismo e dell'imprenditorialità in via di diffusione, ma anche dalla cultura propria della democrazia e dell'assumersi la responsabilità dell'essere cittadini. In verità è facile riconoscere come tale spinta sia la declinazione specifica del nostro tempo di quel mandato già presente almeno nella tradizione cristiana, dell'obbligatorietà di usare dei propri talenti per meritarsi un giudizio positivo.
La seconda linea portante dei modelli di socializzazione si è invece ispirata ad una sempre maggiore *dichiarazione* di rispetto della psicologia, delle personalità, delle emozioni dei più giovani, di coloro che dovevano essere allevati.
Queste due tendenze possono porre chi ha i compiti educativi in una condizione di elevata ambivalenza. Non a caso in parti rilevanti delle teorie della socializzazione si descrivevano e, implicitamente, si prescrivevano ruoli differenziati agli educatori. In particolare alle madri si assegnava il ruolo di consentire la manifestazione dell'affettività e dell'espressività, mentre ai padri doveva spettare il compito di proporre il dovere e l'assunzione di responsabilità per assolvere ai compiti strumentali.
Per varie ragioni, non affrontabili in questa sede, la soluzione della divisione funzionale dei compiti educativi secondo il genere sessuale non ha retto alle sfide che via via si sono poste nel sistema sociale occidentale. Va però sottolineato soprattutto un aspetto: l'idea della divisione funzionale dei compiti educativi aveva a monte anche un altro *precetto*, ossia l'idea che la convivenza civile si regge soltanto se gli individui adulti e socializzati

controllano le proprie emozioni, laddove per controllo deve leggersi "limitino" fino ad annullare la manifestazione delle proprie emozioni. Soltanto in ambiti appositamente riservati della vita quotidiana le emozioni possono esprimersi in un modo relativamente meno controllato. In particolare in quello spazio che comunemente chiamiamo "tempo libero" e che più precisamente la letteratura in argomento chiama "loisir".
Tale indicazione del controllo delle emozioni trova in realtà declinazioni differenti nelle varie aree del mondo occidentale. In particolare le differenti matrici religiose giocano in questo senso un ruolo non secondario, ma ciò che qui interessa è che si possa indicare nella contraddittorietà delle spinte provenienti dai diversi modelli di socializzazione e più in generale dalla cultura, una delle cause dell'emergere delle tendenze culturali distruttive. Da un lato, l'affermarsi dell'incentivo a mettersi in gioco, così come richiesto dalla cultura dell'impresa e così come richiesto dai principi civili della democrazia; dall'altro, il mantenersi di quelle strutture, principi di socializzazione, simbolismi e rituali propri di una tradizione che richiede il controllo delle emozioni. Queste due spinte contraddittorie hanno creato e creano cortocircuiti, contraddizioni, ambivalenze.
Spesso viene sostenuto che l'attuale sistema sociale e culturale non concede *più* la possibilità di mettersi alla prova. L'idea è che non sia più possibile fare delle esperienze individuali, fondare una propria identità in quanto le comunicazioni di massa, l'industria culturale, la riproducibilità tecnica delle opere d'arte avrebbero negato la possibilità di costruirsi una propria personalità producendo l'annullamento dell'io nella massa indistinta. Saremmo quindi nella condizione di confrontarci soltanto con dei simulacri, non con delle esperienze.
Questa lettura è però caratterizzata da un forte senso elitario. Sembra più corretto pensare di essere in presenza di una democratizzazione o quantomeno in una pretesa democratizzazione delle *chances*. La questione nasce dal fatto che la modernità e in particolare la modernità radicale ha indicato *a tutti* la necessità/possibilità di realizzarsi come individui, offre, o pretende di offrire, una moltiplicazione delle possibilità. L'ha indicata a tutti. Questa è una grande differenza rispetto al passato quando veniva indicata soltanto alle élite. Solo le élite infatti vivevano la giovinezza; solo le élite potevano vivere esperienze *bohemienne*; solo le élite vivevano il *male di vivere*.
La modernità radicale spinge tutti a realizzarsi nel senso che il benessere raggiunto, la legittimazione delle diverse forme di cittadinanza, anche attraverso lotte sociali e individuali (vie per la realizzazione di sé come individui e come collettività) ha fatto sì che tale spinta si generalizzasse. Il problema nasce laddove si vada a confrontare alle dichiarazioni le effettive possibilità di realizzazione.
Una parte rilevante delle riflessioni su questi temi riconosce in tale tensione alla realizzazione di sé, un insieme di elementi etichettati negativamente come individualismo, egoismo o narcisismo. Una tendenza interpretativa tutto sommato debole in quanto assegna ai valori del capitalismo e alla modernità la colpa della spinta all'affermazione di sé. In realtà questa spinta è tutta dentro la tradizione cristiana, cui certamente lo spirito del capitalismo ha fornito una *nuova formulazione*.
In talune società tradizionali i riti di passaggio segnalavano collettivamente la necessità della morte del sé proprio delle fasi di vita precedenti quella da acquisire. Tali ritualizzazioni venivano gestite collettivamente da una gerarchia che forniva senso all'acquisizione del nuovo status. I pericoli, più o meno controllati, fatti correre a chi doveva passare di status d'età rientravano nell'idea di una linearità evolutiva del corso di vita. I riti di passaggio in comunità ristrette svolgevano adeguatamente la loro funzione

nel momento in cui l'identità di ciascuno era rigidamente definita proprio da quell'unico status collettivamente definito. Nella nostra cultura le fasi della vita non si succedono più con sequenze predefinite e non sono più irreversibili. I sé da acquisire sono più d'uno e in ogni fase della vita ne vanno fatti convivere contemporaneamente più d'uno. In tale situazione la possibilità di elaborare collettivamente riti di passaggio non è proponibile. Qualcuno in questo scenario mostra di disperarsi per il *tempo perduto*; un sentire tipico di una certa *nostalgia occidentale* per una mitica età dell'oro. Una tendenza che sottolinea come un peccato il venir meno di una ritualità collettiva che fornisce un senso d'appartenenza, che il pensiero non ha più una casa, che sono crollate le ideologie, che si è realizzato un processo di secolarizzazione.
Al di là di questi risibili, in ogni caso inutili, rimpianti di una mitologia rimane l'esigenza di trovare dei meccanismi, di condurre delle esperienze che producano il senso di quel sé in gioco in quella e in altre esperienze. Il venir meno, la mancanza di meccanismi collettivi di attribuzione di senso non elimina la necessità di trovare altri luoghi ed altri meccanismi di costruzione di senso. Chi propone la prospettiva nostalgica del venir meno di un senso collettivo si condanna all'impossibilità di rintracciare quelle che magari potranno anche essere caduche, sporadiche, magari disperate forme di senso che comunque vengono prodotte.
Una volta ignorata la possibilità della produzione di senso è evidente che non sarà possibile vederne traccia della sua realizzazione. Ogni pratica viene inevitabilmente vista come un succedaneo, letta per ciò che le manca più che per ciò che ciascuna di esse magari parzialmente può fornire. Un atteggiamento apocalittico e, come visto, anche elitista.
Del resto questa tendenza fa il paio con quella di chi ritiene legittima la propria ricerca di senso ed eventualmente il proprio mettersi in situazione di rischio e svaluta le ricerche degli altri. E ciò solleva uno dei nodi della questione: quali rischi sono legittimi? Chi ha il potere di deciderlo?

"A rischio": dal punto di vista del corso di vita

Nella sua vita quotidiana l'adolescente si abitua a relegare l'esperienza della propria dimensione corporea a momenti circoscritti, secondari o molto meno importanti rispetto a quelle attività ritenute più rilevanti quali l'istruzione o il lavoro. In effetti fin dalla nascita la costruzione della propria immagine, della personalità, del proprio carattere, ha il corpo come una delle sedi privilegiate, soprattutto per quanto riguarda la definizione delle proprie capacità, dei propri limiti, delle proprie possibilità. Nel corso dello sviluppo, la maggiore importanza acquistata dagli aspetti di pensiero, intellettivi, di relazione sociale, occultano in parte (e a volte del tutto) il gioco e le possibilità espressive del corpo. Le profonde trasformazioni psicofisiche, connesse ai processi maturativi della preadolescenza e dell'adolescenza, riportano l'attenzione sulla dimensione corporea, che diviene in questa fase evolutiva uno dei luoghi privilegiati di definizione della propria identità personale nelle sue diverse componenti (sessuale, sociale, professionale, ecc.).
A fronte di questa rinnovata esigenza di confronto col proprio corpo, l'adolescente fatica a identificare spazi nei quali tale confronto possa trovare ascolto e cittadinanza. Vi sono, però, alcune attività del tempo libero che rappresentano effettive occasioni di sperimentazione della propria dimensione corporea che, con gradi e con connotazioni

diverse, pongono il centro dell'attenzione sul corpo. Potremmo dire che la dimensione corporea è progressivamente sperimentata - dalle attività sportive agonistiche, a quelle motorie non agonistiche, alla frequenza della discoteca - con un più ampio coinvolgimento di settori dell'esperienza personale del giovane.
È evidente come la conoscenza del corpo passi attraverso l'esperienza dei *suoi* limiti. Fin dall'infanzia sono riconoscibili varie situazioni, essenzialmente ludiche ma non solo, la cui caratteristica specifica è quella di realizzare l'esperienza dei limiti psicofisici fino ai quali ci si può spingere: la prova di coraggio e il superamento della paura sono esperienze cruciali della crescita che vedono il corpo al centro della scena.
Se l'esperienza dei limiti quale fonte di conoscenza di sé continua per tutta la vita, durante l'adolescenza la centralità del corpo diviene emblematica per le trasformazioni fisiologiche e relazionali che comporta.
Il rapporto con l'*altro*, con gli altri, è l'ulteriore momento di conoscenza di sé, delle proprie capacità e possibilità; rapporto che nella fase dell'adolescenza acquista connotazioni particolari in riferimento agli adulti, al gruppo dei pari e segnatamente ai componenti dell'altro sesso.
La conoscenza di sé passa proprio attraverso le esperienze di due *luoghi*: l'esperienza del sé corporeo e della relazione con l'altro/gli altri, che in questo modo si connotano come le fonti dell'incertezza, del non conosciuto, del non padroneggiato, del non dominato. In sostanza sul sé corporeo e sul rapporto con gli altri si compiono le esperienze dei *limiti del proprio dominio*.
Varie esperienze che giovani e adolescenti ricercano nel tempo libero, in particolare sulla dimensione corporea ma non solo, permettono la sperimentazione di *sé possibili*. In questa ricerca di nuovi ruoli e/o di nuove espressività il soggetto inevitabilmente sperimenta situazioni di *incertezza*, in cui mette alla prova le proprie capacità, quelle già acquisite e quelle che ritiene di poter acquisire.
Sperimentare *incertezza* vuol dire mettere in conto gradi più o meno elevati di rischio. Rischio di fronte agli altri ma anche di fronte a sé stesso, per le conseguenze, positive e/o negative dei possibili successi e/o insuccessi, sulla propria fiducia, sulla propria autoimmagine e sul piano del rafforzamento o meno del processo di integrazione dell'identità.

Rischio e identità

Una volta accettato che, da un lato, il rischio è un meccanismo indispensabile per affermare la propria identità e che, dall'altro, rappresenta la tappa fondamentale dell'assunzione di responsabilità, ci si può e ci si deve chiedere per quale ragione il rischio debba esprimersi in taluni casi in chiave auto o eterodistruttiva, fino a mettere in pericolo la vita dei protagonisti.
Inoltre, perché tale fenomeno si manifesta proprio nell'epoca in cui, e il discorso vale qui solo per il mondo occidentale, la sicurezza oltre a essere un valore dichiarato è largamente un valore affermato?
Da ultimo, non certo per importanza in questa sede, perché questa tendenza si manifesta in modo così diffuso tra i ragazzi e gli adolescenti?
A nostro avviso, i cosiddetti comportamenti a rischio manifestano una richiesta di potere e sono una "celebrazione dell'autodeterminazione". Si può dire che sono dei luoghi in cui

si sperimenta la propria *presenza* (quella di cui parlava Ernesto de Martino); dei luoghi in cui si decide su cosa sperimentare la propria presenza, in cui si mantiene il potere istitutivo della situazione, di scegliere il come, il dove, il quando. Queste scelte hanno altresì la caratteristica fondamentale di presentare risultati tangibili nello stesso ambito di esperienza, non occorre aspettare esiti di lunghe catene di eventi che capiteranno nel corso della vita futura per avere riscontro del proprio successo o del proprio insuccesso. Non si può infatti pensare che le gratificazioni che possono venire dalle risibili prove rappresentate dalla vita scolastica possano effettivamente fare sentire la carica richiesta dal sentire la propria *presenza*. Proprio quello che capita a tutti nelle routine della vita quotidiana e in particolare ai più giovani che devono aspettare anni e anni prima di vedere i risultati del proprio agire, del proprio impegno.
Una questione resa ancora più evidente dall'allungamento della transizione alla vita adulta. Un allungamento quello della transizione alla vita adulta che in parte certamente concede spazi per la sperimentazione di sé, producendo quel fenomeno che è stato chiamato della "famiglia lunga", ma dall'altro è il frutto di quel fenomeno ben espresso dalla metafora del *treno della vita* secondo cui se nessuno scende dal treno - gli adulti e gli anziani che continuano sempre più a lungo a occupare le posizioni di potere e responsabilità - nessuno può salire, ossia nessuno può assumere ruoli di potere e responsabilità.
Più in generale l'attesa delle lunghe catene di eventi per stabilire l'esito dei corsi d'azione porta tutt'altro che all'identificazione di connessioni logiche con l'agire pregresso delle persone. La relazione tra il contributo realmente dato dal singolo, da un lato, e la reputazione sociale e la grandezza dei compensi che gli spettano si presenta agli occhi di tutti con un acuto senso di irrazionalità. Alle forme più classiche di irrazionalità connesse alla casualità dell'ambiente di nascita, per cui sono previste particolari retribuzioni ed opportunità attribuite sulla base dei diritti di proprietà e dell'habitus ascritti, si aggiungono da un lato, una notevole irrazionalità di *mercato* per cui le "stelle" e i beni molto propagandati ottengono in un dato momento guadagni enormi e raggiungono livelli elevatissimi di prezzo per crollare improvvisamente in un momento successivo; dall'altro, una irrazionalità *burocratica* con la quale vengono tracciate divisioni del tutto arbitrarie tra coloro che sono promossi e coloro che sono bocciati; un discrimine che spesso si realizza sulla base di differenze microscopiche riguardo ai risultati ottenuti.
Dunque uno dei meccanismi che produce etero o autodistruttività è probabilmente rintracciabile nelle irrazionalità del sistema, nelle ambivalenze e ambiguità dei meccanismi e nei sistemi simbolici promossi.
Va aggiunto un aspetto di carattere più generale. L'espressione del potenziale personale ha sempre una valenza, una componente, una possibilità di carica distruttiva: autodistruttiva e/o eterodistruttiva. Da un lato, il potere carismatico è, per definizione, quello che distrugge l'ordine esistente. Dall'altro lato e in parallelo, in tale azione possiamo riscontrare tracce di quel processo di individuazione di cui secondo gli antichi greci erano protagonisti i *technici*, i portatori delle *téchnai originarie*, per definizione antisociali e che non a caso vedevano concludere il proprio percorso di affermazione con una dimensione autodistruttiva quale il sacrificio.
In passato, in alcune ritualizzazioni, gli indizi di autodistruttività venivano usati socialmente, sfruttati come mediatori con l'incertezza collettiva attraverso forme di riconciliazione ritualizzate venivano colti come indizi di carismi da interpretare secondo narrative particolari di protezione e promozione della comunità da avviare a percorsi di

formazione, come nel caso degli sciamani. Molti dei santi e delle sante cristiani mostravano - e mostrano ancor oggi - gli stessi segni: l'anoressia di molte mistiche e le stesse stimmate non sono anch'essi elementi di autodistruttività interpretati come segni di grazia di origine sacrale?
Nella sostanza ci sembra di poter dire che le tendenze auto ed eterodistruttive sono presenti in molte culture; presenze che hanno sia elementi comuni come elementi di differenziazione. Uno dei dati salienti della nostra cultura è l'incapacità, da un lato, di proporre narrative che forniscano parole utili a leggere questi percorsi e, dall'altro, di proporre meccanismi e occasioni sociali per evitare gli esiti più catastrofici che in essi possono prendere piede.
L'unico modo di porsi che la nostra cultura ha elaborato di fronte a questi eventi è di sentirsi chiamare in causa. La nostra società rimane così schiacciata dalle proprie responsabilità, impotente e preda della propria angoscia. Ciò anche in conseguenza del fatto di avere eletto la protezione dalle incertezze come uno dei principi fondamentali della convivenza civile. Da qui l'unica possibilità è di scaricare la colpa sui protagonisti dei comportamenti *a rischio*, togliendo senso a ogni loro azione: sono persone insensate.
Ci dobbiamo, da ultimo, porre un interrogativo: quelle cui assistiamo sono solo delle forme caduche, degenerate, mercificate dell'espressione *vera* dei carismi? Stiamo forse cercando di dare dignità a qualcosa che invece è soltanto una degenerazione, un *simulacro* di esperienza del totalmente altro; simulacri veicolati dall'*industria culturale*, dalle mode, dai mezzi di comunicazione di massa?
Certamente siamo di fronte a una *cultura* subalterna, che consente di accedere alle risorse messe a disposizione dalla complessità della modernità radicale in forma ridotta e manipolata. Connotare però tale accesso soltanto come una fuga dalla realtà ci sembra una liquidazione della complessità e dell'ambivalenza che in questi comportamenti sono riconoscibili e/o possibili. Proprio perché molte delle esperienze della vita quotidiana sono in realtà dei contatti con dei simulacri, il fatto di mettere in gioco il corpo fino a mettere in pericolo la propria vita consente una porta d'accesso per fare esperienza, per sperimentare la propria "presenza". Si potrebbe dire quanto più la vita di una persona è un accumulo di simulacri tanto più avrà bisogno di questo tipo di esperienze tangibili. Certo anche il corpo non può sottrarsi ai codici costruiti socialmente, all'industria culturale, al *merchandising*. D'altronde per definizione ogni cultura costruisce le esperienze, fornisce i codici per definire quali tipi di universi possono essere costruiti, fornisce le narrative per leggere, interpretare, costruire appunto le esperienze, fornisce il linguaggio, le *parole per dirlo*.

In vista dell'agire

Occorre riconoscere in modo esplicito che la ricerca del mettersi alla prova in corsi d'azione rischiosi è una richiesta non solo legittima, ma necessaria. Anche quando si esprime in una forma *sporca e cattiva* è un indizio di desiderio di assunzione di responsabilità, di presa del potere sulla propria vita. Solo accettando tale legittimità, sgombrando il campo dai moralismi, si può allora prendere sul serio l'obiettivo di evitare gli effetti perversi di tale ricerca; si può far interventi per prevenire i possibili esiti catastrofici dei corsi d'azione che rispondono a questa esigenza.
Sgombrare il campo dai moralismi significa innanzitutto attribuire importanza alle

emozioni. Anche quando si tratta di un accumulo di esperienze senza sedimentazione, anche quando servono soltanto a sentire l'eccitazione del momento, per l'adrenalina che scorre e sono utili a far sentire di esserci, fanno vivere la *presenza*. Un'eccitazione che talvolta si trasforma, più o meno consciamente, in una ricerca del "totalmente altro", fondamento di ogni ricerca del sacro che per definizione fa scandalo anche, o per di più, in una società che dichiara l'importanza della religione e contemporaneamente attribuisce senso soltanto all'opera della ragione più meccanicistica.
Ciò non significa legittimare ogni emozione, in quanto va ricordato che il controllo delle emozioni fino al loro annullamento è in gran parte il risultato, perverso, del tentativo della civiltà di controllare l'aggressività e rendere appunto civile la convivenza sociale.
In questa prospettiva di (ri)legittimazione delle emozioni va tenuto conto che come per l'esercizio del carisma, la cui manifestazione dà appunto origine all'espressione delle emozioni, anche per le emozioni vale il discorso che non possono essere insegnate: le emozioni si sperimentano. Una volta accettata la legittimità delle emozioni e quindi della ricerca del mettersi alla prova con il conseguente rischio, si pone allora la possibilità di cercare di costruire, insieme ai protagonisti, delle occasioni di riflessività.
Si tratta di mettersi in una prospettiva pedagogica che non assuma posizioni di colpevolizzazione, prescrizione e svalutazione delle esperienze: tendenze ben chiare nell'uso di espressioni del tipo "perché lo fai". Un atteggiamento che, da un lato, esprime la legittima angoscia degli educatori ributtandola però addosso ai protagonisti senza alcuna elaborazione. Dall'altro, tradisce l'ansia di chi sente messe in crisi le proprie posizioni di potere e il mondo così come se lo è costruito; sente messo in causa tutto lo sforzo, il proprio autodisciplinamento che ha fatto negli anni per dare per scontato che il mondo dovesse essere nel modo in cui è.
Offrire occasioni di riflessività è un compito tutt'altro che facile da assolvere.
In primo luogo significa far sentire che si ritiene legittima la ricerca. Si condivide, si esprime accettazione per la ricerca di quelle esperienze, perché in questo modo si meta-comunica l'accettazione dell'altro quale soggetto, quale autorità della propria vita. Ciò non toglie la possibilità di esprimere la sincera preoccupazione per gli esiti catastrofici, purché questo sia fatto senza ambiguità alcuna. Solo così ci si può confrontare sul fatto se la strada scelta sia adeguata o meno all'obiettivo proposto e cercare di minimizzare il danno possibile.
In secondo luogo significa non ritenere più sufficiente come codice di elaborazione della competenza dello stare al mondo, del lavoro di sistematizzazione del sé la dimensione verbale. Per molti versi il codice verbale ha nella nostra cultura una funzione catartica, ma va incentivato l'utilizzo di altri codici di elaborazione delle esperienze. Tanto più questo è necessario quanto più i modelli di socializzazione ufficiali, affermati, formali attraverso cui si richiede il controllo delle emozioni si esprime con codici cognitivi espressi in chiave verbale. Si tratta allora di trovare altre forme di manifestazione della presenza da parte di chi accompagna l'acquisizione e sistematizzazione delle esperienze, nella consapevolezza che la traduzione verbale dei vissuti è almeno parzialmente un tradimento. Ma gli errori e le distorsioni sono anche a livelli più evidenti nei modi di interloquire con gli adolescenti. Si pensi a quante volte nelle ricerche, nei servizi di aiuto, nei lavori giornalistici viene costruito un set relazionale, un modo di interrogare che finisce per costringere il giovane interlocutore a conformarsi alla desiderabilità sociale ossia alla consapevolezza di cosa l'interlocutore, quale rappresentante del senso comune, si aspetta da lui. In quanti servizi giornalistici e in quante ricerche si vedono domande

che contengono già al proprio interno, in modo esplicito, la risposta. In quanti dibattiti e corsi di formazione gli interventi risultano inefficaci proprio perché costringono gli interlocutori entro uno schema moralistico.
Occorre allora perseguire occasioni di ritualità, avendo la consapevolezza che la creazione di riti richiede una simbologia e una dimensione collettiva di cui non disponiamo; in questo senso l'idea di poter ripristinare qualcosa che assomigli a dei riti di passaggio rappresenta una fuga illusoria. Perseguire occasioni di ritualità avendo altresì la cura di lasciare il potere decisionale nelle mani dei protagonisti e facendo loro assumere le responsabilità delle scelte perché uno dei pericoli che questa prospettiva corre è quella della colonizzazione degli spazi di autogestione: nuovamente una sottrazione paternalistica del potere di scelta.
In questa prospettiva ogni attore che intende agire su questi aspetti deve avere sempre presente gli effetti perversi che può produrre con la propria azione. Tanto più un attore, istituzionale o meno, che vuole essere di aiuto deve dimostrare appieno la capacità dell'autoriflessività che vuole proporre ai propri interlocutori. Per i nostri temi ci sembra sia utile mettere in guardia da tre grandi pericoli che iniziative in questo campo possono correre.
In primo luogo, un pericolo di *colonizzazione*, conseguenza di una divulgazione di contenuti definiti dall'esterno che si sovrappongono sull'esperienza annullando l'elemento di autodeterminazione proprio dell'esperire direttamente una situazione; una colonizzazione che finisce con lo spingere i soggetti, i giovani, a cercare altre realtà non controllate dall'esterno. Non è un caso che anche soltanto sottoporre a indagine alcuni comportamenti in alcuni casi produce rifiuto.
Il secondo luogo la possibilità di un *eccesso di pedagogismo* che si realizza attraverso forme di espressione e strumenti che sottolineando l'elemento *seriosità* non esaltando il ruolo di partecipazione e protagonismo dei destinatari nel processo di costruzione della cultura dello specifico; un effetto tipico di momenti formativi che puntano più alla divulgazione che allo sviluppo di domande, bisogni e esperienze proprie dei destinatari della formazione.
Da ultimo, correre il pericolo di una *sterilizzazione delle esperienze*, proponendo schemi cognitivi che si sovrappongono meccanicamente alle esperienze stesse e ne neutralizzino l'elemento di sperimentazione che ne costituisce la natura essenziale e il suo aspetto vincente.
Tutto ciò significa abdicare al ruolo di educatori o rimanere insensibili alla gravità e tragicità dei possibili esiti di questi comportamenti? Tutt'altro.
Significa cercare di comprendere le *buone ragioni* di chi compie questi atti. Un ascolto e affiancamento che non è giustificazione, anzi significa costringere l'interlocutore ad assumersi le sue responsabilità che a sua volta essenzialmente vuol dire pagare le conseguenze dei propri atti. Significa non farsi trascinare dalla paura, legittima e inevitabile, che deriva dal ruolo educativo ricoperto. Occorre riconoscere questa paura e venirci a patti. Occorre riconoscere che in tale paura vi è anche un'attrazione non confessata che quell'azione esercita su ciascuno di noi. Ossia assumersi il rischio del ruolo pedagogico e la responsabilità relativa.
Significa quindi anche avere consapevolezza di correre il pericolo di pensarsi, sentirsi onnipotenti, di saper risolvere tutto e, paradossalmente, proprio nelle situazioni in cui sentiamo tutta la nostra incapacità a trovare delle soluzioni convincenti. L'accettazione della possibilità dello scacco è una tappa inevitabile della riflessività. Del resto è evidente

che ciascuno di noi avverte come una minaccia ciò che si distanzia dal senso comune proprio in quanto evoca la fatica, l'esercizio della repressione che abbiamo dovuto esercitare su noi stessi per accettare e dare per scontato il senso comune. Se invece non riconosciamo l'ambivalenza del senso comune e non veniamo a patti con questa minaccia l'insicurezza che si origina si trasforma in qualcosa di insopportabile.

4. I grandi contesti urbani

Ambiente e costruzione dell'identità

Anche l'ambiente di vita in cui il soggetto in età evolutiva è immesso contribuisce, in misura tutt'altro che irrilevante, alla costruzione positiva o negativa dell'identità individuale: non solo l'ambiente sociale che sviluppa o meno relazioni interpersonali gratificanti e stimola o comprime lo sviluppo armonico della personalità, ma anche l'habitat naturale in cui si è immessi e con cui si interagisce. Un ambiente che può favorire o meno un armonico sviluppo di personalità; che può influire positivamente o anche negativamente sulla costruzione dell'identità; che può essere funzionale o meno alle esigenze del soggetto in formazione, al suo bisogno di libero movimento per sperimentare le sue capacità, alle sue necessità di comprendere appieno le cose con cui ha un rapporto quotidiano, al suo anelito ad acquisire sempre nuove esperienze che arricchiscono il suo processo formativo.
E' innanzi tutto indispensabile che l'ambiente in cui il bambino e la bambina vivono e crescono sia un ambiente salubre: la salute è un bene fondamentale dell'uomo la cui mancanza si riverbera sull'intera personalità umana ed è per questo che il diritto alla salute costituisce un diritto fondamentale che tutti gli ordinamenti giuridici ormai riconoscono e garantiscono. E' solo da richiamare il fatto che per il soggetto in formazione l'ambiente salubre non può essere considerato solo quello non nocivo: l'impegno collettivo per assicurare ai bambini e ai ragazzi un ambiente salubre non può pertanto ridursi alla realizzazione di un ambiente in cui siano eliminati gli elementi inquinanti. Ambiente salubre - per un soggetto in formazione - significa necessariamente anche ambiente che consenta un adeguato sviluppo del corpo e che faciliti così l'acquisizione di quel completo benessere fisico, mentale e sociale in cui, secondo la definizione dell'Organizzazione mondiale della sanità, consiste la salute. Se la salute non si esaurisce nella mera assenza di malattie consentire che i ragazzi vivano in un ambiente salubre significa assicurare, ai bambini prima e ai ragazzi dopo, la possibilità di svolgere una attività motoria che consenta un adeguato sviluppo del proprio corpo ed elimini pericoli indiretti di malformazioni o di malattie. Il che significa anche che idonei spazi per questa attività motoria siano assicurati in modo capillare e quindi non lontano dalla abituale residenza del soggetto, perché i ragazzi hanno scarsa autonomia di movimento e non possono facilmente raggiungere posti lontani.
Ambiente salubre inoltre significa anche - per un essere che vuole sperimentare la vita, ma che non sempre ha sufficiente esperienza e prudenza - una particolare vigilanza per impedire che l'ambiente diventi pericoloso e causa di infortuni che possono compromettere la salute o comunque turbare l'equilibrio psichico.
E' poi da sottolineare come il nuovo concetto di ecologia ha superato alcune vecchie e insufficienti letture del problema: non si tratta più di un'ecologia radicata sul

conservatorismo (conservazione della specie); sul preservazionismo (realizzazione di riserve ecologiche); sull'ambientalismo (preservazione dell'ambiente naturale); sulla mera ecologia umana (realizzare migliore rapporto uomo-natura). Va sviluppandosi - e giustamente - un'ecologia sociale che studia i sistemi socioculturali nella loro interazione con i sistemi ambientali e fonda una nuova alleanza della società con la natura per assicurare nel contempo la conservazione del patrimonio terrestre, il bene comune socioeconomico e il mantenimento di condizioni che permettano al processo evolutivo di seguire il suo corso e consentire un equilibrio dinamico nell'intero ecosistema.
In questa accezione il rapporto tra bambini e ambiente non si esaurisce nella realizzazione di un ambiente che non si riveli nocivo al loro sviluppo fisico. L'ambiente deve avere una sua valenza educativa, nel senso che con la sua strutturazione, con le sue possibilità, deve avere effetti positivi sui processi formativi, non solo intellettivi del soggetto in età evolutiva. L'ambiente non può essere inteso come una sorta di contenitore delle attività che vi si svolgono, per cui ciò che non è utilizzato rimane del tutto estraneo. L'ambiente nella sua globalità deve essere inteso e gestito come spazio vissuto e cioè come luogo che il soggetto riempie di significati, che non gli è estraneo e quindi lontano, ma che invece consente di sviluppare esperienze più ampie e strutturanti di quelle che può compiere nella propria casa. Si tratta di esperienze che gli consentono di ampliare i confini delle proprie dimensioni sensoriali affettiva, intellettiva e sociale; che sono fondate sulla stimolazione e poi sul soddisfacimento di quelle curiosità e spesso anche di quello stupore che rappresentano un potente invito all'uscita dall'angusto perimetro della propria "egoità"; che sono tali da favorire in lui una conoscenza della realtà autentica, quella che si contrappone proprio per questo a quella rappresentazione omologante dello spazio, anzi degli spazi che vengono offerti dai mezzi di comunicazione di massa.

La città, i bambini e le bambine

Un'attenzione particolare deve essere dedicata, analizzando il tema del rapporto tra infanzia ed ambiente in funzione della formazione dell'identità personale e sociale, al tema della città.
Tale questione è da qualche anno al centro della riflessione culturale, sociale e politica. Si è avvertita la necessità di analizzare gli effetti che può avere, principalmente sui bambini, l'habitat urbano, così diverso dal tradizionale habitat rurale; si è cercato di individuare come la città dovesse strutturarsi, nella viabilità, nella progettazione abitativa, nella politica degli spazi liberi, per consentire al soggetto in evoluzione migliori possibilità di crescita; si è analizzato come la città e le città possano e debbano svolgere accanto alle funzioni tradizionali (economiche, sociali, politiche e di prestazione dei servizi) anche una funzione educativa, assumendo un'intenzionalità e una responsabilità nei confronti della formazione, della promozione e dello sviluppo di tutti i suoi abitanti con particolare riguardo ai bambini e ai giovani.
Sul piano politico, il Ministero dell'Ambiente ha allo studio un progetto per "città amiche dell'infanzia" e cioè per modificare la filosofia di gestione dell'ecosistema urbano, assumendo i bambini come indicatori della qualità urbana e le esigenze e gli spazi per l'infanzia come parametri per la promozione di uno sviluppo sostenibile. E' stato elaborato un manifesto dei bambini sulla riconquista della città con una serie di richieste per ottenere strutture e servizi che consentano anche a loro di poter compiutamente e

serenamente fruire della città.
Se tutto ciò è assai giusto e meritorio deve però anche riconoscersi che una seria analisi del rapporto bambini-città può essere carente - e in qualche modo mistificante - se non ci si fa carico delle più generali condizioni di vita proprie dei grandi agglomerati urbani del mondo di oggi e delle patologie sociali che essi provocano. Certo, è opportuno che ci si impegni a migliorare la qualità della vita per i bambini nelle città e ad assicurare loro più spazi vivibili e migliori strutture di servizi: ma questo impegno può essere illusorio se non si affrontano anche i temi più generali che rendono per tutti, anche per gli adulti, invivibile la città e provocano emarginazioni.
Perché la vita dei bambini è sempre strettamente correlata ed influenzata dalla vita dell'adulto che vive loro vicino e la loro serenità e sicurezza fortemente condizionata dalla serenità e sicurezza dell'adulto; perché i tempi della vita dei genitori si riverberano inevitabilmente anche sulla vita dei bambini; perché la qualità delle relazioni che si intessono nel tessuto sociale tra gli adulti inevitabilmente si ripercuotono anche sulla qualità delle relazioni dei soggetti in età evolutiva.
Perciò ci sembra essenziale - per assicurare ai bambini "del cemento" occasioni di armonica costruzione della loro identità individuale e sociale - tentare una analisi di che cosa sia oggi la città, di quali siano i suoi problemi, di come in essa nascano le patologie sociali, di come si sviluppino in essa disagi che portano all'incompiutezza umana e alla devianza.

I grandi agglomerati urbani e le patologie antisociali

La città moderna, specie quella che ha raggiunto dimensioni assai ampie ed é divenuta metropoli, costituisce - come é stato rilevato unanimemente da urbanisti, sociologi, criminologi - un ambiente umano in cui nascono e si sviluppano di frequente notevoli patologie sociali.
Non solo in essa, infatti, si manifestano fenomeni di criminalità sempre più rilevanti per quantità e per gravità, ma anche si producono fenomeni di marginalizzazione, di disagio, di sofferenza, di microviolenza, di insicurezza che rendono difficile il compiuto sviluppo della persona umana e inquinano le relazioni sociali e lo stesso tessuto comunitario.
La città moderna diviene così, sempre più, un agglomerato umano in cui, anziché realizzarsi un'intensificazione di rapporti tra persone, questi si rarefanno e si dequalificano provocando disgregazione sociale in luogo della necessaria integrazione; un habitat che, anziché essere funzionale allo sviluppo della personalità individuale e sociale dei suoi abitanti, ne condiziona fortemente la capacità di relazioni strutturanti e incrementa così o la passività e la frustrazione o la violenza prevaricatrice e l'indifferenza; un ambito in cui la condivisione e la partecipazione diviene sempre più difficile e, al fecondo incontro di vita con vita, si sostituisce la chiusura narcisistica su sé stessi, l'isolamento, l'indifferenza reciproca, un individualistico spirito predatorio.
Munford ha scritto: "Ogni civiltà storica incomincia con un centro vivente, urbano, la polis, e finisce in un cimitero comune di polvere ed ossa, una necropoli"; Eliot fa dire dal coro di Assassinio nella Cattedrale "Quando lo straniero dirà: quale è il significato di questa città? Vi addensate, vivete insieme perché vi amate l'un l'altro? Cosa risponderete? Stiamo insieme per cavare denari l'uno dall'altro o risponderete: questa è una comunità?"; Paolo VI - in uno dei pochissimi, documenti ecclesiali in cui si effettua

una riflessione sull'ambiente urbano - rileva: "Tappa indubbiamente irreversibile nello sviluppo delle società umane, l'urbanesimo pone all'uomo difficili problemi: come dominarne la crescita, regolarne l'organizzazione. In questa crescita disordinata nascono nuovi proletariati; essi si installano nel cuore delle città, talora abbandonate dai ricchi; si accampano nelle periferie, cintura di miseria che già assedia in una protesta ancora silenziosa il lusso troppo sfacciato delle città consumistiche e sovente scialacquatrici. La città sviluppa le discriminazioni e anche l'indifferenza; fomenta nuove forme di sfruttamento e di dominio dove certuni, speculando sulle necessità degli altri, traggono profitti inammissibili. Dietro le facciate si celano miserie, ignote anche ai più vicini; altre si ostentano dove intristisce la dignità dell'uomo: delinquenza, criminalità, droga, erotismo. Sono in realtà i più deboli le vittime delle condizioni di vita disumanizzanti, che degradano le coscienze e nuocciono all'istituzione familiare; la promiscuità degli alloggi popolari rende impossibile un minimo d'intimità; i giovani focolari attendono invano un'abitazione decente e a prezzo accessibile, si demoralizzano e la loro unità può anche trovarsi compromessa; i giovani fuggono da una casa troppo esigua e cercano nella strada delle compensazioni e delle compagnie incontrollabili".
E' singolare come un urbanista, un poeta ed un pastore di anime abbiano avvertito - e profeticamente segnalato - i pericoli conseguenti alla disumanizzazione dell'attuale struttura di convivenza degli uomini.
Viene da queste riflessioni un ammonimento a non accettare come inevitabile il destino di violenza e distruzione preconizzato da Munford; a non accettare che i mali della città siano considerati come l'inevitabile scotto da pagare al progresso; a saper trovare la forza per reagire ad un indirizzo che sembra irresistibile, ma irresistibile non deve essere, se si vuole costruire un'umanità più compiuta.

La città moderna, lo hanno messo chiaramente in luce i criminologi, facilita e incrementa forme sempre più gravi e diffuse di patologie antisociali.
Inoltre la necessaria esposizione alla fede pubblica di beni, rende agevole l'abuso fraudolento e violento diretto al loro impossessamento mentre la caduta della solidarietà tra le persone che compongono la comunità riduce drasticamente le possibilità di difesa e rende quindi più facile l'aggressione della criminalità.
Ancora negli ampi agglomerati urbani nasce una considerevole domanda di merci e di prestazioni illecite (droga, prostituzione, ecc.) che facilita e incrementa il fenomeno criminale anche organizzato: non solo per rispondere alla domanda illecita, attraverso il reperimento delle risorse necessarie a soddisfare la richiesta e il loro afflusso sul mercato, ma anche per acquisire, controllare e difendere le zone territoriali da sfruttare eliminando con ogni mezzo la concorrenza. Ai reati connessi con la somministrazione dei beni illeciti richiesti si aggiungono così una pletora di altri reati di ancora maggiore gravità.
Infine nell'ambiente urbano la criminalità trova più ampi margini di clandestinità e quindi di impunità e ciò incrementa le attività antisociali. Mentre nelle piccole comunità l'individuo è continuamente esposto al controllo di altri che lo conoscono, e quindi ogni comportamento che deroga alle normali abitudini è subito percepito e di conseguenza vigilato, nelle aree urbane la clandestinità è la caratteristica prevalente del delitto (è emblematico il fatto che spesso gli autori delle rapine o di altri attacchi ai beni e alle persone non ricorrono ad alcun mascheramento sicuri di essere sconosciuti e quindi di potere rimanere ignoti). Mentre nelle piccole comunità è difficile nascondere i proventi delle attività criminose, nelle città - e ancora più nelle metropoli - la maggiore

disponibilità economica, non giustificata dall'attività svolta, non viene percepita e quindi non alimenta sospetti o impone verifiche.
Inoltre nella città viene a mancare del tutto anche un minimo di controllo sociale che non si esaurisce esclusivamente nella possibilità di potere più agevolmente identificare il deviante. Il controllo sociale - inteso nel suo significato più ampio e positivo - è costituito prevalentemente dall'azione che strutture sociali (la famiglia, la scuola, la Chiesa, le comunità abitative, le comunità associative) pongono in essere, intenzionalmente o non, per stimolare un adeguamento spontaneo dei soggetti agli schemi della società in cui vivono e ai valori di fondo della comunità a cui appartengono e per correggere situazioni, comportamenti, abitudini di vita che fanno temere una esposizione, o un'inclinazione, al rischio di grave devianza. Nelle piccole comunità umane il comportamento individuale o collettivo viene continuamente valutato, controllato e in qualche modo regolato dal giudizio della comunità, dalla coscienza della solidarietà di base, dalla capacità di rispondere in termini umani (individuali e familiari) ai momenti di debolezza o di sbandamento. Nella società urbane invece non esistono le basi di tale controllo per cui la violenza, la devianza, il conflitto non solo fioriscono ma finiscono per essere accettati e non superati e riassorbiti: l'unico controllo sociale possibile è solo quello delle forze dell'ordine, necessariamente meno capillare, penetrante, risolutivo delle difficoltà e delle insufficienze delle persone. Il che dà luogo, da una parte, ad oggettive difficoltà di riassorbimento della devianza anche incipiente e d'altra parte ad effetti moltiplicativi dello sviluppo e dell'intensità della delinquenza urbana.
In questo contesto nasce anche gran parte della cosiddetta criminalità minorile fortemente accentrata nelle aree urbane. Il disagio diffuso diviene più frequentemente disadattamento prima e devianza poi; l'esperienza del fallimento, scolastico, lavorativo o sociale, così frequente negli agglomerati urbani stimola a costruirsi, per ottenere un minimo di autostima, identità anche negative che comunque siano soddisfacenti; la criminalità adulta, specie quella organizzata, trova in questo contesto ampie possibilità di reclutamento e di sfruttamento degli adolescenti in funzione antisociale; le carenze strutturali specie, sul piano educativo, rendono difficilissima la possibilità di resistere a situazioni di forte rischio e non consentono di realizzare quella "placenta ecologica" dello sviluppo umano che costituisce l'unico antidoto all'assassinio preventivo morale di tante esistenze.

I grandi agglomerati urbani e le situazioni di disagio sociale

Sarebbe però riduttivo e mistificante ridurre le varie patologie urbane ai comportamenti criminali: tutte le patologie urbane sono inevitabilmente e inestricabilmente collegate tra loro perché è dal disagio sociale che nasce non solo la sofferenza umana di tante persone, ma anche la violenza e il crimine.
Bisogna riconoscere innanzi tutto che la città moderna è una città divisa e senza identità: mentre nei piccoli o medi agglomerati umani tutti gli abitanti hanno l'impressione, sociologica e psicologica, di essere di fronte a un luogo che appartiene veramente a tutti ed è comune a tutti, nelle città - divise in quartieri, borgate, periferie estreme differenziate per tipologia di abitanti, per maggiore o minore presenza di servizi, per confortevolezza o non delle abitazioni - si realizza non solo una frammentazione e quindi

una disgregazione sociale, ma anche la percezione di un uso assai sperequato e discriminatorio dei servizi e delle possibilità che un ambiente, potenzialmente destinato a tutti, offre. La crescita, spesso insoddisfatta, di aspirazioni e bisogni, attizzata dal confronto con chi più ha e può e dalla emulazione che ne deriva; la domanda di partecipazione che non trova, entro i canali istituzionali, sbocchi concreti e soluzione immediate ai problemi che la muovono; la mancanza di ogni identità sociale collettiva e quindi la disperata ricerca di un'identità qualsiasi, anche se antisociale, che sicurizzi e dia l'impressione di essere e di contare; tutto ciò provoca conflitti anche violenti.
La città moderna è anche un aggregato urbano intrinsecamente violento. Essa provoca affollamenti, congestioni, limitazioni di libertà e di privatezza e impone a molti una vita in situazioni abitative e urbanistiche degradate e spesso antigieniche (le periferie squallide e tristi, o i centri urbani fatiscenti abbandonati dai ricchi, che costituiscono i ghetti in cui emarginare i nuovi poveri, i nuovi venuti). Inoltre la logica del profitto massimo dei suoli ha ridotto gli spazi aperti di uso comune, ha fatto delle strade dei cunicoli in cui il traffico si intasa, ha ridotto i marciapiedi a posteggi della macchine per cui è impossibile non solo passeggiare ma anche spostarsi a piedi. Il vivere automobilistico - e la necessità di trovare spazio per muoversi, di guadagnare qualche frazione di secondo per abbreviare l'insopportabile tempo sprecato nei trasferimenti da un posto all'altro, di trovare modo di posteggiare - causa arroganza e prevaricazione in una lotta di tutti contro tutti per la sopravvivenza automobilistica. Infine una vita tutta artificiale - nella città i fenomeni più naturali e genuini della vita sono sostanzialmente ignorati - produce solo bisogni artificiali, indotti, spesso inautentici. Ed è violenta la città anche perché impone una vita insalubre: una città, anche di media grandezza, ingoia ogni giorno centinaia di tonnellate di merci che riconverte in centinaia di tonnellate di solidi, liquidi e gassosi, che spesso vengono scaricati in depositi maleodoranti, fonti di parassiti e di infezioni, non sempre sufficientemente lontani dai luoghi abitati. Non sono da trascurare, infine, in termini di salute, le mefitiche esalazioni delle auto che inquinano l'atmosfera, nonché l'inquinamento acustico che rende opprimente la vita e impedisce il riposo.
La città moderna è anche una città inospitale. Perché i lunghi tempi necessari per trasferirsi da un luogo ad un altro, dalla abitazione al posto di lavoro, riduce drasticamente i tempi della vita e finisce con il contrarre, anche per la stanchezza accumulata nei trasferimenti, le occasioni e le possibilità di relazioni interpersonali e lo stesso gusto della riflessione; perché la scomparsa del silenzio, sostituito dal rumore continuo, provoca l'incapacità di saper stare con sé stessi e predispone ad una società puramente vociferante in cui valgono non i contenuti trasmessi ma solo il tono alto con cui essi sono affermati; perché nei grandi e anonimi casermoni - privi di spazi comuni - ognuno resta chiuso nel suo minuscolo ambiente di vita ignorando chi sia il vicino della porta accanto, quali siano i suoi bisogni, quali i suoi problemi e le sue difficoltà (non è infrequente la notizia che dopo una settimana, solo il cattivo odore che esce da un appartamento, rende avvertiti che una persona che vive sola è morta); perché costituisce un problema per tutti ottenere un certificato, effettuare un pagamento alla posta, assumere una informazione, espletare una pratica in una società che ha fortemente burocratizzato molti aspetti della vita. La città è, inoltre, particolarmente inospitale per chi non raggiunge un compiuto standard di efficienza psicofisica: non solo le barriere architettoniche rendono assai difficile la vita, ma nella città - in cui più forte è il mito della competitività e dell'efficienza - il rifiuto del diverso, o l'indifferenza per esso ridotto ad "ombra", ad una trasparenza, segnano pesantemente le condizioni di vita di chi ha

degli handicap.
Egualmente inospitale è la città nei confronti dei bambini: non solo perché nelle strade in preda ad un caotico traffico questi sono spesso vittime di incidenti, ma anche perché la città è costruita esclusivamente in funzione dell'adulto e non tiene in alcuna considerazione i bisogni dei bambini al gioco, alla libertà di movimento, ad uno spazio proprio, ad esperienze di socializzazione. I "bambini del cemento", come sono stati icasticamente definiti, soffrono ancor più dell'adulto l'artificiosità della vita cittadina, l'isolamento in spazi abitativi, l'impossibilità di vivere la vita piuttosto che di vederla solo rappresentata dalla televisione attraverso quindi lenti spesso deformanti.
Certo la città moderna non va demonizzata: la città è anche il luogo in cui si costruiscono nuove culture che presentano caratteri originali; nuovi valori per nuove relazioni, collegamenti altrimenti inattesi e imprevedibili; nuove sollecitazioni e stimoli allo sviluppo.
Non sarebbe intellettualmente onesto idealizzare la vita rurale di una volta, che imponeva anch'essa pesi insostenibili agli esseri umani: il controllo sociale spesso diveniva asfissiante; le relazioni, sempre tra le stesse persone, solo raramente risultavano stimolanti e umanamente arricchenti; le occasioni di approfondimento culturale e di apertura al sociale spesso sostanzialmente inesistenti. La "sana" vita dei campi spesso si risolveva in una schiavitù legata ad una terra ingrata, in una condanna a scuole ed ospedali scadenti, nel fiorire di pregiudizi e arretratezze.
Ma per contrarre e superare le patologie sociali della città moderna appare indispensabile da una parte ripensare a un modello nuovo di città, più attenta alle esigenze umane e meno legata alla logica esclusiva del profitto e, d'altra parte, ricostruire una nuova capacità di uscire dall'individualismo isolante per aprirsi ad una solidarietà tra le persone.

Le situazioni di particolare debolezza

Il disagio - nella città di oggi - é la condizione umana in cui siamo tutti condannati a vivere. Ma il disagio si accentua e diviene intollerabile, e quindi causativo di conflitti, per alcune categorie di persone che, per la loro intrinseca debolezza, hanno meno capacità di difendersi dai mali della città e di superare le difficoltà della vita quotidiana.
Nella città - più che in altre situazioni sociali - molte persone vivono oggettivamente e avvertono soggettivamente, di essere in situazione di marginalità e cioè di essere lontani ed esclusi dai centri significativi della società e di non potere godere delle risorse, delle garanzie, dei privilegi che il sistema assicura alla maggior parte dei suoi membri, pur avendone formale diritto. Si percepisce di essere fuori gioco, di non contare sostanzialmente nel sistema sociale in cui si vive, di essere sistematicamente sconfitto, di non avere reali possibilità in una simile condizione di lontananza-dipendenza. Non si realizza solo una situazione sociale precaria: si sviluppa una condizione umana di inferiorità causa di profonde frustrazioni, di invincibili risentimenti, di progressiva deresponsabilizzazione, di esigenze di rivalsa da attuare in qualsiasi modo, lecito o non.
Accenneremo solo a due situazioni di marginalità, presenti nelle nostre città, che più direttamente hanno ripercussioni nei confronti dei soggetti in età evolutiva.

a) Vi è innanzi tutto una forte marginalità da povertà, legata alla sostanziale espulsione di chi non partecipa al ciclo produttivo regolare - e quindi appare del tutto estraneo ad una

società tutta radicata sul mito della efficienza e della produttività o ha forti difficoltà ad inserirsi in esso (si pensi agli immigrati interni o proveniente da paesi del terzo mondo). Il povero vive nella città non solo il dramma delle ristrettezze economiche, ma anche il dramma del fallimento umano personale: si sviluppano sentimenti di colpa, si accentua una immagine negativa di sé, si riduce la capacità progettuale, si modifica la propria personalità in senso inibitorio e riduttivo. La sensazione di emarginazione è accentuata dal fatto che la città sfacciatamente sciorina davanti agli uomini di oggi mille possibilità per essere non tanto più felici, quanto più adeguati al modello umano predominante e nel contempo sottolinea, attraverso la pubblicità, che si è "fuori", non si esiste se non si è in grado di godere delle cose e della occasioni proposte . Chi non può accedere a tutto ciò si avverte come un sottouomo, un invisibile, un derelitto.
Il bambino e la bambina della famiglia povera o disoccupata o immigrata vivono con particolare acutezza il dramma dell'emarginazione, un'emarginazione che viene sostanzialmente ratificata attraverso i vari meccanismi espulsivi (dalla scuola attraverso le varie forme di mortalità scolastica, dal lavoro attraverso le esperienze dei fallimenti ripetuti anche in lavori marginali). Il dramma dell'emarginazione diviene anche il dramma dell'impossibilità di costruirsi una soddisfacente identità personale e sociale. Se viene percepito e si percepisce come un paria della società, diventano inevitabili meccanismi di rivalsa ad ogni costo, per acquisire comunque un volto, anche se antisociale, che gli restituisca un minimo di autostima.

b) Vi è poi nella città anche una più generale marginalità generazionale che colpisce particolarmente gli anziani e i giovani.
Per gli anziani la vita in città è pesante non solo per gli ostacoli che la città pone a chi non è in grado di muoversi con facilità (le scale, la mancanza di marciapiedi liberi, i trasporti disagevoli perché eccessivamente affollati, la mancanza di aree verdi), ma anche perché le distanze rendono difficile il mantenimento delle relazioni familiari, mentre l'anomia dei caseggiati e del quartiere rende impossibile la creazione di nuove relazioni. Alla sensazione di esclusione, connessa con l'uscita dal mondo produttivo, e di inutilità personale, connessa con la percezione che la società non sa che farsene dei vecchi divenuti solo un peso per la collettività, si aggiunge la terribile esperienza di solitudine e quindi di insicurezza e di angoscia. Questa sensazione di marginalità si ripercuote anche sui bambini che nella città sono sempre di più affidati agli anziani e quindi sempre più a contatto solo con presenze adulte non stimolanti e soddisfacenti. L'incontro di due marginalità insoddisfatte diviene spesso una miscela esplosiva di passivismo o di ribellismo per chi cerca di strutturare una propria identità.
Ma anche per i giovani, la marginalità, propria comunque della condizione giovanile, viene fortemente accentuata nell'ambiente urbano. A lungo oggi i giovani permangono fuori dal processo produttivo, in situazione di parcheggio avanti alle porte della vita, deresponsabilizzati sul piano sociale ed eccessivamente liberi nei comportamenti individuali. Specie nei confronti dei giovani si va realizzando quanto notava Marcuse e cioè, che la società moderna da una parte moltiplica le limitazioni e gli ostacoli all'esercizio della libertà e dall'altra fa cadere ogni remora ed ogni ostacolo all'esercizio della sessualità: nasce così una perversa commistione tra un'infantilizzazione prolungata in alcuni settori e una precoce adultizzazione in altri, tra una dipendenza familiare sul piano economico protratta a lungo nel tempo e una autonomia fatta di irresponsabilità sul piano relazionale. Questa marginalità è avvertita in maniera particolare nella città, specie se finisce con il coniugarsi anche con una marginalità del quartiere in cui si vive. In un

sistema complesso come quello cittadino, specchio di una società complessa, la scarsa disponibilità per i giovani di strumenti di orientamento e di comprensione della realtà sociale in cui vivono, percepita come ambigua e spesso angosciante, li forza a comportamenti antisociali per colmare il divario esistente tra complessità sociale (che prende il volto della società ostile e chiusa) e le ridotte opportunità individuali con le quali si devono fare i conti quando ci si pone il problema della propria identità e dell'inserimento sociale; la necessità di sentirsi ed apparire visibili, in un contesto che tende altrimenti ad ignorarli, spinge i giovani a ricorrere anche alla violenza pur di divenire in qualche modo protagonisti sui palcoscenici della vita sociale; l'impotenza e le frustrazioni accumulate nel processo di inserimento esplodono facilmente in un ribellismo fine a sé stesso.
E' per esempio in forte incremento la violenza nella scuole e negli stadi da parte dei giovani. La prima - particolarmente sviluppata nelle scuole medie di borgata delle grandi aree metropolitane - è una violenza che si estrinseca non solo nei danneggiamenti degli edifici e delle suppellettili scolastiche ma anche in forme di sopraffazione nei confronti dei compagni. Non vi è, alla base di questo atteggiamento, solo il rifiuto del sistema scolastico che si percepisce inadeguato e non infrequentemente respingente e a cui si reagisce nella forma rozza della subcultura della violenza gratuita. Vi è anche il bisogno, per chi non ha alcuna prospettiva di essere un eroe positivo, di assumere comunque un ruolo - anche se di eroe negativo - che è in qualche modo appagante perché dà l'impressione di essere e di contare e di uscire dall'invisibilità.
Nella violenza negli stadi - che non è mai del singolo ma sempre di gruppi aggregati e organizzati - vi è da una parte la necessità del ragazzo di sentirsi accettato da un gruppo che non esige molto, tranne la partecipazione fisica e corale e, dall'altra, la possibilità di nobilitare la violenza e l'aggressività accumulata nella frustrazione del fallimento attraverso l'autoconvincimento che si serve una fede e si esprime un amore per una realtà che finisce con l'assumere connotati quasi metafisici (una squadra, una bandiera, una maglia). E' la violenza sportiva lo strumento per ritrovare, nell'anomia della città moderna, una "faccia" che la città nasconde, per avere l'impressione di essere e di contare. L'aggregazione in gruppi di tifosi ultrà - con i loro riti, il loro gergo, le loro mitologie - dà senso ad una esistenza altrimenti grigia e nel contempo consente di scaricare l'odio verso una società anonima e sfuggente in un nemico facilmente identificabile e facilmente aggredibile, il sostenitore della squadra avversaria.

Una città rispettosa delle esigenze dell'uomo e nel contempo educante

Sviluppo: non vi può essere una città "amica dei bambini e delle bambine" se non si costruisce una città "amica dell'uomo e della donna", cioè una città che aiuti e non ostacoli lo sviluppo umano di ogni persona, che consenta ritmi di vita meno frenetici, che dia spazio ed occasione per sviluppare relazioni interpersonali meno anonime e banali. Una nuova politica urbanistica, del lavoro e dei suoi orari, dei trasporti, dell'organizzazione del tempo libero è essenziale per costruire una città a misura umana e quindi anche a misura dei bambini e delle bambine.
Non è certo facile modificare radicalmente la città moderna per ricostruire un habitat che renda migliore la qualità della vita e consenta relazioni meno precarie e insoddisfacenti. Ma quanto meno il problema deve essere tenuto costantemente presente e non può non

orientare le politiche locali di sviluppo
Comunque è doveroso che le politiche sociali degli Enti locali siano particolarmente attente a costruire antidoti che consentano, malgrado le difficoltà della città, una migliore occasione di crescita umana dei soggetti in formazione. E' indispensabile che si sviluppino, specie nella città, servizi socioeducativi che consentano una socializzazione adeguate dei bambini; che si realizzi una rete di servizi capaci di individuare precocemente le situazioni di rischio e di disagio per interventi che tendino a rimuoverle; che siano predisposti progetti d'intervento per la bonifica di quelle situazioni ambientali causa di patologie sociali; che siano istituiti per i soggetti in formazione e in particolare situazione di disagio, specie nel periodo preadolescenziale e adolescenziale, occasioni per consentire un'animazione educativa e culturale e un'adeguata socializzazione dando spessore creativo ai bisogni di comunicazione, di esplorazione, di progettazione, d'immaginazione, di avventurosità, di movimento e cioè tutti quei bisogni che sono spesso mortificati nella società di oggi e principalmente nell'innaturale ambiente della città moderna e che invece sono essenziali per costruirsi una compiuta identità personale e per sviluppare un'adeguata personalità sociale.
Per rendere la città, malgrado le sue carenze, pienamente vivibile anche in funzione di una adeguata costruzione dell'identità l'impegno non può essere solo quello di realizzare strutture che tendano a ridurre i guasti provocati dalle carenze dell'habitat urbano. Deve anche essere sviluppato un impegno - in positivo - a sfruttare pienamente le potenzialità che la città offre, per attuare un sistema integrato di agenzie formative di territorio che consentano un aiuto, altrimenti impossibile, ai percorsi formativi del ragazzo. La città, spesso anonima, deve divenire una città educante.
E' ormai pienamente riconosciuto che la scuola costituisce oggi solo un sistema formativo e non l'unico sistema formativo e che il percorso educativo deve avvalersi di una molteplicità di protagonisti diffusi sul territorio e strettamente correlati. Il tempo extrascolastico ed il sistema formativo extrascolastico divengono essenziali, specie nella città, per sviluppare un sapere che sarebbe mortificato e reso insufficiente se recluso esclusivamente entro le mura scolastiche. E' perciò indispensabile che si attivi, nella città, una sistema integrato di agenzie formative extrascolastiche che consentano al ragazzo l'appagamento del suo fondamentale bisogno, per la costruzione dell'identità, di informazione, di ricerca, di espressione.
Un simile sistema - che trasforma in risorsa quell'ambito urbano che in partenza si presenta esclusivamente come problema - appare essenziale non solo per completare un itinerario formativo, che sarebbe monco se affidato solo al sistema scolastico, ma anche per realizzare due obiettivi oggi assai rilevanti nel processo di costruzione dell'identità.
E' innanzi tutto da sottolineare che, se il processo formativo non può essere svolto solo dal sistema scolastico, ma deve avvalersi in funzione integrativa anche del sistema extrascolastico, la mancanza di idonee strutture che consentano sul territorio a tutti di usufruire di una formazione integrata, diviene causa di nuove ingiustificate disuguaglianze tra i cittadini.
Se il diritto allo studio - che è sostanzialmente non il mero diritto all'accesso alla scuola, ma più sostanzialmente il diritto alla educazione - deve, per principio costituzionale, essere assicurato a tutti, non è possibile, dato il nuovo peso assunto dalla dimensione formativa extrascolastica nella determinazione della qualità dei percorsi costruttivi dell'uomo, che vi sia una profonda diversità, e quindi una sostanziale disuguaglianza, tra chi può usufruire di altre occasioni formative e culturali sul territorio e chi invece di tali

occasioni è privato.
E' poi indispensabile, attraverso la costruzione di un sistema formativo integrato, evitare che il tempo libero dei ragazzi e delle ragazze divenga sempre di più tempo di mero consumo, di banalizzazione di scelte personali che vengono sostanzialmente sollecitate e create dall'esterno, di mera fisica coesistenza di persone assiepate nello stesso posto piuttosto che di arricchimento interiore e di costruttivi scambi relazionali.
Il tempo libero del ragazzo e della ragazza è stato sempre in qualche modo condizionato quanto meno dalla famiglia. Ma l'incidenza della famiglia si esauriva sul quanto (estensione del tempo libero concesso), sul quando, sul dove e sul con chi (quali ambienti e con quali compagni), ma lasciavano del tutto liberi nella determinazione del come e con che cosa. L'industria dei consumi invece, che ha fatto progressivamente irruzione nel territorio del tempo libero, tende a determinare non solo il quando, il quanto, il dove, con chi, ma anche il come minimizzando le opzioni, inducendo alle scelte, uniformando, modellando, livellando queste in esclusiva funzione della più alta redditività economica e riducendo il ragazzo da attore del suo tempo libero a mero fruitore passivo di occasioni e modalità di impiego che sono state predeterminate e sapientemente suggerite da altri. Come è stato giustamente detto da Frabboni: "Il mercato privato e i mass media stringono con forza le manette attorno ai polsi del fruitore. Prigioniero, è posto di fronte a un repertorio di surgelati preconfezionati che deve giocoforza accogliere passivamente. Risultato: la sua sistematica e inerme esposizione a oggetto di facile cattura, la sua metamorfosi in uomo/consumo svilito a spettatore impotente, senza cuore e senza cervello. Pronto a dire sempre sì alle offerte del mercato del *loisir* di massa, alla sua frantumazione, alla sua riproduzione ossessiva, alla sua scala ideologica ed assiologica. Da qui l'immagine del *loisir* di massa come gigantesco flipper dei sogni, cosparso di mille pulsanti da premere, concertato di suoni e di colori, perché vesta i panni del protagonista un falso pilota, un fantasma inesistente essendo i meccanismi del congegno predeterminati e controllati dall'esterno".
Occorre invece che il sistema formativo integrato che può essere sviluppato nelle città sia reso capace di dare nuove e significative risposte a tre esigenze particolarmente vive nel giovane di oggi: l'esigenza della informazione, l'esigenza della ricerca, l'esigenza della espressione.
E' perciò necessario costruire, come è stato proposto, servizi di informazione (biblioteche ed emeroteche; cartoteche ed itineroteche; musei e pinacoteche; archivi informatici; video-nastroteche); servizi di ricerca (laboratori geografici ed ambientali; laboratori tecnico-scientifici; laboratori mass-mediologici; laboratori linguistici; laboratori informatici); servizi di espressione (atelier grafico-pittorici; atelier manipolativi; ludoteche; fonoteche; sale teatrali e di cinema; campi e centri sportivi; parchi e aree verdi).
Non tutto deve essere direttamente realizzato dall'Ente locale; ma questo deve preoccuparsi di promuovere lo sviluppo e la diffusione sul territorio, di queste agenzie formative extrascolastiche a cui la comunità ha già dimostrato di poter dare un suo contributo tutt'altro che irrilevante e assai creativo.
Solo così la città potrà essere non solo vivibile ma usufruibile dal soggetto in formazione e potrà contribuire essa stessa in qualche modo a rendere meno pesanti le carenze che sono inevitabili in ogni area metropolitana.

PARTE III:

UNA RICOGNIZIONE STATISTICA SUI PERCORSI DI COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ E IL GENERE

Premessa

Questa terza parte propone una ricognizione statistica sui percorsi di costruzione dell'identità che oggi si sviluppano nel nostro paese per i soggetti in formazione.
L'attenzione, com'è ovvio, sarà particolarmente puntata sulle differenze di genere. Pur essendo i dati statistici a disposizione tutt'altro che esaustivi per l'indagine che si voleva condurre si sono raggiunti risultati non privi di significato e di interesse.
Si sono così analizzati i dati demografici; la famiglia e il matrimonio; i comportamenti sessuali; le gravidanze precoci; la mortalità; l'istruzione; il lavoro; le attività del tempo libero; lo sport; la lettura; i mass media; le risorse informatiche e linguistiche; le reti di relazione e di partecipazione sociale; i comportamenti di abuso (alcool, fumo, tossicodipendenze); i suicidi e i tentati suicidi; la criminalità.
I dati raccolti ed interpretati possono costituire un'utile base per impostare delle strategie per un'adeguata tutela ed un effettivo sviluppo del regolare processo di formazione dell'identità.

III. 1. I "numeri" dei bambini e delle bambine: analogie e differenze

Infanzia, genere e informazione

L'accostamento della tematica di genere a quelle dell'infanzia e dell'adolescenza introduce nell'analisi una complicazione aggiuntiva, rispetto alle già numerose difficoltà che di per sé comportano, separatamente prese, sia la questione infantile sia quella di genere. Se la prospettiva della trattazione è, come in questo caso, quella di fornire una panoramica dell'informazione disponibile, allora le cose si complicano ulteriormente, poiché sull'uno e sull'altro fronte i rapporti con il dato statistico sono stati sempre piuttosto difficili.

Infanzia, adolescenza e genere condividono in effetti il poco invidiabile privilegio di essere state per lungo tempo assenti dalle rappresentazioni e dalle conoscenze statistiche ufficiali. Le cose, oggi, sono cambiate ed è relativamente agevole reperire informazioni e dati statistici adeguati, come dimostra il materiale inserito in questa compilazione. Ma fino a non molti anni fa questi tre dimensioni erano praticamente invisibili o comunque marginali nelle principali raccolte dell'informazione statistica ufficiale. A qualunque livello, internazionale e nazionale, le poche informazioni disponibili apparivano frammentarie, episodiche, occasionali, talvolta approssimate, ma soprattutto penalizzanti e discriminanti sia nei confronti dell'uno che dell'altro soggetto.

La prima forma di discriminazione nei riguardi delle donne e dei bambini, stava in questo, che l'informazione e il dato si limitavano a duplicare sul piano della rappresentazione statistica le condizioni presenti nella realtà. L'assenza di riferimenti ad entrambi, donne e bambini, il fatto che le une e gli altri raramente fossero assunti come unità principale di rilevazione e di osservazione del dato, fatte salve le circostanze in cui al centro della rappresentazione vi fossero i luoghi canonici della loro collocazione sociale (la famiglia e la scuola), altro non era che il riflesso di un'analoga situazione di marginalità o di esclusione riscontrabile all'interno della vita economica, sociale e culturale della società. Restavano così singolarmente estranei alla rappresentazione simbolica della realtà aspetti e situazioni importanti per comprendere la realtà stessa.

La seconda forma in cui si esprimeva questa discriminazione nei riguardi di una quota importante (fosse pure solo numericamente) della popolazione era meno giustificabile della precedente, poiché incorporava nella rappresentazione simbolica della realtà il modello ideologico che sanzionava l'esclusione delle donne e dei bambini dalla vita collettiva; sia le une che gli altri erano relegati a posizioni, occupazioni, attività e contesti ritenuti, per interesse o convenienza, marginali rispetto ai luoghi della politica e della cittadinanza e per questo motivo non potevano che essere trattati in modo speciale anche nelle immagini fornite dalla statistica ufficiale. Le priorità stavano altrove: sulla

condizione femminile faceva aggio o prevaleva quella maschile, quale che fosse il comparto di riferimento; su quella dell'infanzia dominava invece, a tutto campo, la dimensione della famiglia, quella degli adulti in quanto genitori e la scuola. Sicché il dato veniva raccolto, organizzato e presentato in modo tale da far comparire come variabile primaria o indipendente, secondo i casi, il maschio, il lavoratore, il capofamiglia ovvero la struttura e la composizione della famiglia, la classe scolastica, il tipo di scuola, e così via e solo come variabile secondaria, dipendente dalla prima, la donna, il bambino, le loro esigenze e le loro caratteristiche.
Oggi le cose sono sostanzialmente diverse da molti punti di vista e questo rende indubbiamente agevole ricostruire e apprezzare il cammino percorso. I dati e le informazioni di cui possiamo disporre, non solo risultano più dettagliati e attenti a tanti aspetti che in passato venivano trascurati, ma consentono di compiere una lettura e un approfondimento critico sulle identità e sulle differenze di genere che riguardano l'infanzia. Aspetti singolari, ma di straordinaria importanza, come i tempi di vita, la povertà, la ripartizione delle risorse e delle opportunità, la partecipazione politica e sociale, sui quali oggi possiamo discutere con cognizione scientifica e consapevolezza politica, sono balzati all'attenzione pubblica solo grazie a questa piccola, ma significativa, rivoluzione delle conoscenze statistiche.

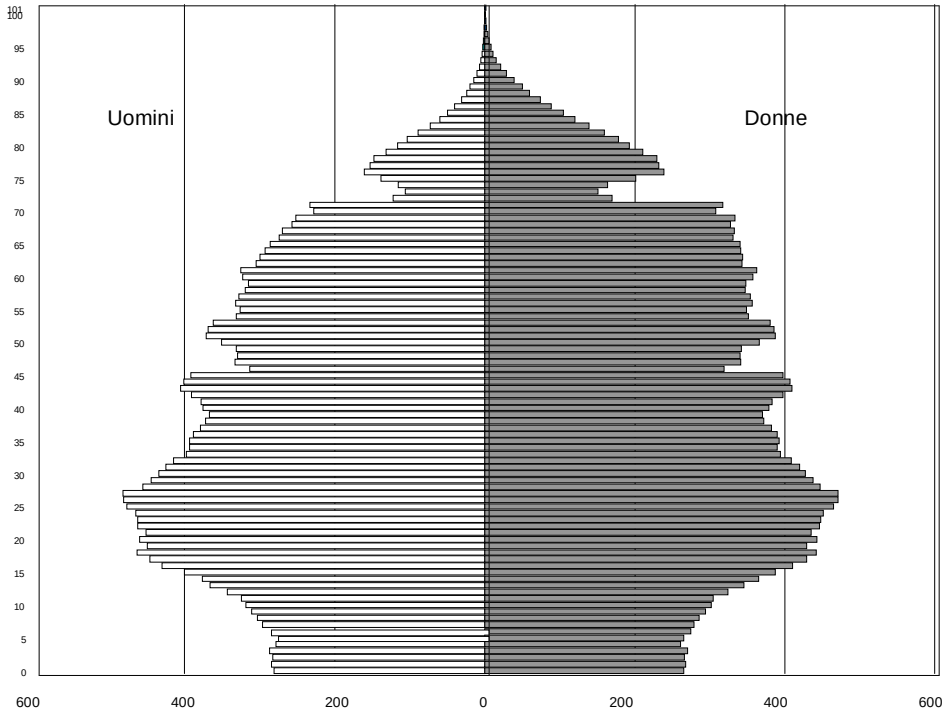
In tema d'identità e differenze di genere nell'infanzia e nell'adolescenza, il problema si complica perché si fondono nel medesimo oggetto due "debolezze ataviche": quella delle donne e quella dei bambini; per cui, nonostante i progressi compiuti, l'impresa di rendicontare e contabilizzare lo stato delle cose resta tuttora difficile e non priva di inspiegabili vuoti informativi. Spesso il dato statistico si limita a rappresentare il risultato o l'esito di un processo, senza offrire la possibilità di ripercorrere la catena delle cause che l'hanno prodotto, obbligandoci a fare assegnamento su stantie concezioni di senso comune. In altri casi, l'intervallo temporale considerato è troppo corto per consentirci di capire il prima e il dopo dell'evoluzione di un comportamento o di uno stato; non si ripeterà mai abbastanza che il dato puntuale, statico, riferito ad un'età o ad un istante temporale precisi, non permette più di cogliere adeguatamente il cambiamento della realtà sociale. Occorrerebbe seguire nel tempo l'evoluzione dei fenomeni per mezzo di indagini longitudinali, specie in una materia come questa che, per definizione, è soggetta a mutamenti o a rigidità che varrebbe la pena di conoscere per poter agire tempestivamente, con gli strumenti della politica, come sarebbe opportuno e doveroso fare.
Nell'ordinamento del materiale che compone questa parte del Rapporto si è seguito un criterio che, dagli aspetti più generali delle differenze di genere relativi in senso lato alla demografia (popolazione, sessualità, fecondità, famiglia, mortalità), si inoltra in seguito nelle tematiche della formazione e del lavoro. I paragrafi seguenti trattano, rispettivamente, delle attività di tempo libero e della partecipazione sociale. L'ultima parte del rapporto considera ampiamente le espressioni del disagio (abusi e dipendenze, criminalità e suicidi), sempre alla luce delle differenze di genere, quando e dove le relative informazioni sono disponibili. Per quanto concerne la natura dei dati presentati, fatti salvi casi eccezionali, si è preferito compiere una netta scelta di campo a favore delle statistiche ufficiali; le ricerche e gli studi sull'infanzia e la minore età sono ormai abbondanti e di diversa origine, ma spesso basate su campioni di scarsa consistenza numerica, che pur adeguati a rappresentare realtà locali o tendenze di massima dei

fenomeni studiati, non sempre garantiscono la piena affidabilità dei risultati.

Aspetti demografici

Da anni, la natalità in Italia è in declino. Questa tendenza, accompagnata dall'aumento della sopravvivenza a tutte le età, ha prodotto un forte invecchiamento della popolazione; meno bambini e più anziani. L'Italia presenta attualmente un livello di fecondità tra i più bassi del mondo, al di sotto di 1,3 figli per donna, ben inferiore al valore di 2,1 figli per donna che garantisce la sostituzione di una generazione con la successiva. Da poco più di un milione di nati nel 1964, anno in cui è culminato il breve *baby boom* italiano, siamo passati gradualmente a valori sempre più bassi, fino ad arrivare agli attuali 569.255 nati del 1996. Le conseguenze di questa tendenza sono pressoché automatiche, immigrazione a parte. Le classi d'età più giovani si stanno assottigliando velocemente e in alcune aree territoriali, specialmente del Centro-Nord, il numero di morti supera ormai le nascite. All'inizio del secolo, la classe d'età 0-14 anni costituiva quasi un terzo dell'intera popolazione. Oggi è appena il 15-16% (precisamente, 15,5% le femmine e 17,2% i maschi).
La rarefazione delle nascite non produce soltanto l'assottigliamento della popolazione più giovane, ma comporta evidentemente un corrispondente aggravio del peso demografico delle altre classi d'età. Nel 1901 vi erano in Italia circa 58 bambini in età 0-14 anni per ogni 100 persone in età compresa tra 15 e 64 anni; oggi si sono ridotti a 23 circa. Ancor più incisivo è il confronto con le classi d'età anziane. All'inizio del secolo, a cento anziani (65 anni e oltre) corrispondevano ben 567 bambini. Oggi ci si approssima a raggiungere rapidamente la parità, mentre - per la prima volta nella storia moderna - si è già verificato il sorpasso della popolazione anziana rispetto alla popolazione giovanile della classe 0-19 anni.
Il calo della natalità e la forte riduzione della mortalità (la vita media si è allungata notevolmente sia per gli uomini che per le donne) hanno dunque alterato radicalmente la struttura per età della popolazione. La piramide per età (fig. 1) della popolazione italiana al censimento del 1991 consente di cogliere visivamente gli effetti della trasformazione.

Figura 1. ***Struttura per età della popolazione italiana. Anno 1991***



Fonte: Istat, *13° Censimento generale della popolazione e delle abitazioni*, Roma, 1991.

Ancor più convincente è il raffronto tra la situazione illustrata dalla piramide delle età del 1991 con la struttura della popolazione risultante al censimento di quarant'anni prima (tabella 1). Nel 1951, la classe d'età più giovane (0-14) è il 27 e passa percento dell'intera popolazione, quella più anziana appena il 7,5%; nel 1991, la prima ha perso oltre dieci punti percentuali e si è ridotta al 16,7%, mentre la seconda è salita al 12,8%. Questo per i maschi, perché se si considerano le femmine delle stesse classi d'età, la situazione non varia di molto per le classi più giovani (a quell'età governa i numeri il cosiddetto rapporto dei sessi alla nascita, che è grosso modo di parità), ma muta sensibilmente per gli anziani. Le donne anziane risultano sempre superiori ai maschi della stessa età, per effetto della loro risaputa maggiore longevità rispetto agli uomini coetanei (12,8% contro il 17,7% in età superiore ai 64 anni).

Altrettanto interessante è il raffronto tra ripartizioni geografiche e regioni. Considerando l'ultimo dato disponibile, si vede chiaramente (tabella 2) che scendendo lungo la penisola le classi d'età più giovani sono demograficamente più nutrite e quelle più anziane tendono ad assottigliarsi rispetto al loro peso sull'intera popolazione. Le regioni meridionali, pur avendo anch'esse risentito del declino della fecondità, sono più prolifiche delle regioni settentrionali e quindi in queste aree del territorio nazionale il numero di giovani sotto i 14 anni è maggiore (18,7%) che al Centro-Nord (12,6%). Il contrario accade invece per le classi più anziane (con più di 64 anni), che sono più consistenti al Centro-Nord (18,3%) e meno al Sud (14,2%), ferma restando la consueta disparità tra popolazione maschile e femminile che tuttavia si attenua per la sola componente maschile nelle due ripartizioni (15,2% contro 12,4%).

Tabella 1. ***Popolazione residente per genere e classe d'età. Censimenti 1951 e 1991 (valori percentuali)***

	Censimento 1951			Censimento 1991		
	Uomini	**Donne**	**Totale (v.a.)**	**Uomini**	**Donne**	**Totale (v.a.)**
Età						
Fino 4 anni	9,54	8,71	4.208.170	5,13	4,55	2.643.278
5-9 anni	8,52	7,80	3.895.539	5,37	4,79	2.869.001
10-14 anni	9,21	8,55	4.205.095	6,27	5,62	3.346.788
15-19 anni	8,76	8,26	4.036.488	7,59	7,18	4.262.381
20-24 anni	8,87	8,40	4.105.703	8,36	7,61	4.518.251
65 anni e oltre	7,56	8,81	3.943.322	12,81	17,78	8.840.822
Totale	100,00	100,00	47.515.537	100,00	100,00	5.6781.189

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *Censimento generale della popolazione e delle abitazioni*, Roma, 1951 e 1991.

Tabella 2. ***Popolazione residente per genere e classe di età al 1° gennaio 1996 (valori percentuali)***

	Meno di 1 anno	**1-4 anni**	**5-9 anni**	**10-14 anni**	**15-24 anni**	**25-44 anni**	**45-64 anni**	**65 anni e oltre**	**Totale (v.a.)**
Italia	0,91	3,87	4,85	5,22	13,76	29,77	24,79	16,82	57.332.996
Nord-centro	0,80	3,31	4,09	4,41	12,57	30,03	26,46	18,32	36.444.972
Mezzogiorno	1,10	4,84	6,18	6,64	15,83	29,33	21,88	14,20	20.888.024
Uomini									
Italia	0,97	4,09	5,12	5,50	14,44	30,78	24,86	14,22	27.817.419
Nord-centro	0,86	3,51	4,35	4,67	13,32	31,41	26,65	15,22	17.618.338
Mezzogiorno	1,16	5,10	6,46	6,94	16,38	29,70	21,77	12,49	10.199.081

*Fonte***:** Istat, *Annuario 1996*, Roma, 1997.

In particolare, le regioni più prolifiche, e dunque quelle nelle quali la proporzione delle classi più giovani sul totale risulta più elevata, sono nell'ordine la Campania, la Sicilia, la Puglia, la Calabria e la Basilicata, alle quali si aggiungono, in posizione intermedia, il Trentino Alto Adige e la Sardegna; quelle più "vetuste" la Liguria, l'Emilia Romagna, la Toscana e il Friuli Venezia Giulia (tabella 3).

Tabella 3. ***Popolazione residente per genere, classe d'età e regione al 1° gennaio 1995 (valori percentuali)***

Regione	**Meno di 1 anno**	**1-4 anni**	**5-9 anni**	**10-14anni**	**15-24 anni**	**65 anni e oltre**	**Totale (v.a.)**
Piemonte	0,76	3,09	3,87	4,20	12,11	19,11	4.288.866
Valle d'Aosta	0,84	3,35	4,18	4,14	12,04	17,69	118.723
Lombardia	0,84	3,41	4,21	4,55	12,93	16,26	8.924.870
Trentino Alto Adige	1,07	4,29	5,14	5,26	13,24	16,01	913.169
Veneto	0,86	3,49	4,29	4,63	13,27	16,83	4.433.060
Friuli Venezia Giulia	0,70	2,91	3,63	3,89	11,87	20,47	1.188.897
Liguria	0,65	2,74	3,35	3,49	10,85	23,26	1.658.513
Emilia Romagna	0,71	2,87	3,50	3,74	11,52	21,27	3.924.456
Toscana	0,71	2,97	3,79	4,10	11,96	20,99	3.523.238
Umbria	0,76	3,19	4,11	4,57	12,22	21,04	825.910

Marche	0,80	3,32	4,30	4,69	12,54	20,24	1.443.172
Lazio	0,89	3,83	4,67	5,05	13,62	15,85	5.202.098
Abruzzo	0,88	3,93	5,04	5,55	13,59	18,36	1.270.591
Molise	0,89	3,99	5,30	5,77	13,61	18,98	331.446
Campania	1,23	5,39	6,66	7,10	16,46	12,42	5.762.518
Puglia	1,10	4,72	6,05	6,61	16,42	13,78	4.082.953
Basilicata	1,01	4,44	5,93	6,41	14,97	16,09	609.238
Calabria	1,08	4,75	6,42	6,90	15,64	14,84	2.075.842
Sicilia	1,13	5,05	6,27	6,56	15,43	14,84	5.094.735
Sardegna	0,85	3,79	5,34	6,16	16,15	13,84	1.660.701
Nord – Centro	0,80	3,31	4,09	4,41	12,57	18,32	36.444.972
Mezzogiorno	1,10	4,84	6,18	6,64	15,83	14,20	20.888.024
Italia	0,91	3,87	4,85	5,22	13,76	16,82	57.332.996

Fonte: Nostra elaborazione su dati, Istat, *Annuario 1996*, Roma, 1997.

Famiglia e matrimonio

In Italia sono moltissimi i giovani, non importa se maschi o femmine, che continuano a vivere con la loro famiglia d'origine (tabella 4). La "permanenza lunga" presso la casa dei genitori ha raggiunto livelli da primato anche in età assai più lontane e comunque ben al di là del venticinquesimo compleanno, essendosi globalmente spostati in avanti tutti o quasi gli eventi che un tempo segnavano il passaggio dall'adolescenza all'autonomia dell'età adulta.

Su aspetti così consueti della vita quotidiana dei giovani in famiglia, sulle loro relazioni con i genitori e i fratelli, sulle restrizioni e sui gradi di libertà di cui godono nella sfera domestica, non si dispone, almeno per ora, di informazioni aggregate, rappresentative ed aggiornate. Dai pochi dati disponibili in forma indiretta emerge un quadro alquanto oleografico e di maniera, ma per molti versi convincente.

Gli elementi che lo compongono ribadiscono tendenze note a proposito della parificazione e omologazione di taluni comportamenti di genere, ma mettono in luce anche l'esistenza di atteggiamenti innovativi che distinguono nettamente sia i più giovani, dalle generazioni appena precedenti, sia i ragazzi dalle ragazze. Di regola, i giovani manifestano maggiore preoccupazione per il loro futuro, per la situazione economica, per il lavoro, per i rapporti tra i coniugi; le ragazze anticipano più dei coetanei le difficoltà che si annunciano nel loro futuro immediato per quanto concerne la conciliazione delle scelte affettive e familiari con le prospettive di lavoro e di carriera. Le ragazze, inoltre, percepiscono più dei loro coetanei la mancanza di autonomia e libertà in famiglia e vivono con maggior disagio i rapporti con i genitori e gli altri membri della famiglia.

Oltre che ovvio, l'argomento è anche peregrino, e in qualche misura eccentrico rispetto alla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza sia perché, a partire dal 1975, con il nuovo diritto di famiglia l'età minima legale al matrimonio è posta alla soglia della maggiore età e sia perché le trasformazioni del costume hanno di fatto differito la scelta coniugale in anni sempre più lontani rendendo il tema del matrimonio un anacronismo per i bambini. I coniugati tra i giovani sono divenuti col tempo un evento raro (tabelle 5 e 6). Ci si sposa sempre meno e sempre più avanti con l'età. Comunque sia, l'evento è infrequente prima di una certa età (nel 1994, solo nel 27% dei casi uno dei due sposi

aveva meno di 24 anni) benché nelle numerosissime inchieste demoscopiche condotte in Italia in questi ultimi anni il matrimonio, come la famiglia, intesi come valori, spuntino perennemente le prime posizioni nella gerarchia delle cose che contano.

Tabella 4. ***Figli non coniugati che vivono nella famiglia di origine, per classe d'età, genere e ripartizione geografica (per 100 persone della stessa età)***

	Classi d'età					
	Anno 1990			Anno 1996		
Genere e ripartizioni geografiche	18-19 anni	20-24 anni	25-29 anni	18-19 anni	20-24 anni	25-29 anni
Totale	96,8	79,6	39,0	98,1	88,4	54,1
Donne	94,8	70,8	28,1	97,2	83,6	41,3
Uomini	98,8	88,4	50,0	98,9	93,2	66,3
Nord-ovest	98,1	81,5	39,4	98,6	90,2	56,8
Nord-est	97,7	81,5	41,4	97,8	87,9	54,9
Centro	97,8	82,6	41,6	98,4	89,1	57,3
Sud	95,1	78,4	36,8	97,5	89,4	51,2
Isole	95,3	71,7	35,5	98,1	82,7	47,8

Fonte: Istat, *Indagine Multiscopo sulle Famiglie*. Anni 1990 e 1996 (dati provvisori).

In effetti, come dimostrano i risultati della recente Indagine Nazionale sulla Fecondità, la generazione nata nel 1971-75 ha del matrimonio e della famiglia una concezione persino più tradizionale del totale della popolazione. Più dell'80% ritiene che il matrimonio non sia un'istituzione superata e più del 93% ritiene che bisognerebbe attribuire maggiore importanza alla famiglia. Rispetto ai ragazzi, le ragazze rafforzano questa posizione e sono ancora più resistenti nell'approvare l'ipotesi di una maternità non vissuta all'interno di un'unione coniugale. Sono inoltre più proiettate dei ragazzi a credere che i genitori debbano sacrificarsi per i figli anche a spese del proprio benessere (tabella 7).

Tabella 5. ***Coniugi per genere ed età (16-24 anni). Anno 1994 (valori assoluti e per 1.000 matrimoni)***

Età	Uomini	Donne	Totale	Totale (v.a.)
16 anni	0,05	1,02	0,53	12
17 anni	0,13	3,00	1,57	915
18 anni	1,98	22,37	12,17	7.099
19 anni	3,97	27,76	15,87	9.253
20 anni	7,68	41,13	24,40	14.233
21 anni	14,35	54,98	34,67	20.218
22 anni	24,01	69,55	46,78	27.283
23 anni	32,87	83,45	83,86	35.496
24 anni	54,77	92,75	92,76	43.016
Totale matrimoni età 16-24 anni	145,22	396,01	396,01	157.825
Totale matrimoni (v.a).	291.607	291.607	1.000,00	583.214

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *Matrimoni, separazioni e divorzi. Anno 1994*, Roma, 1996.

Tabella 6. ***Popolazione residente e coniugati (valori percentuali) per genere, classe***

d'età e regione. Anno 1991

	15-19 anni				20-24 anni				Totale popolazione			
	Ragazzi	Con. %	Ragazze	Con. %	Giovani uomini	Con. %	Giovani donne	Con. %	Uomini	Con. %	Donne	Con. %
Piemonte	144.343	0,42	137.368	1,82	163.883	5,53	154.928	21,02	2.083.866	52,97	2.218.699	50,09
Valle d'Aosta	3.760	0,35	3.764	2,07	4.600	6,26	4.353	22,97	57.354	49,08	58.784	48,02
Lombardia	321.481	0,38	307.280	1,57	363.816	4,65	343.905	17,85	4.280.057	51,52	4.576.017	48,49
Trentino-Alto Adige	32.557	0,12	31.242	0,83	38.494	4,28	36.335	17,95	434.761	46,73	455.599	95,43
Veneto	163.182	0,35	156.490	1,29	183.706	4,77	175.772	18,26	2.126.205	51,39	2.254.592	48,77
Friuli-Ven.Giulia	39.615	0,22	37.707	1,10	45.493	4,00	42.909	16,21	571.465	51,64	626.201	47,32
Liguria	50.307	0,39	48.171	1,44	58.900	4,05	56.243	15,68	793.254	54,06	883.028	49,06
Emilia-Romagna	125.474	0,25	119.252	1,36	143.597	5,07	136.160	17,15	1.890.192	54,01	2.019.320	50,91
Toscana	116.628	0,46	112.066	1,99	128.974	5,15	122.657	17,80	1.701.798	54,87	1.828.148	51,78
Umbria	26.678	0,36	25.733	1,78	28.105	4,98	27.400	20,28	394.192	55,17	417.639	52,76
Marche	48.483	0,30	46.647	1,64	51.991	4,25	50.092	18,67	695.649	54,04	733.556	51,95
Lazio	194.877	0,94	188.880	2,87	210.605	5,26	205.763	19,31	2.488.426	50,81	2.651.945	48,52
Abruzzo	46.260	0,46	45.062	2,37	48.087	5,39	47.429	23,76	608.676	52,80	640.378	51,06
Molise	12.301	0,52	11.808	2,96	12.439	5,79	12.474	26,53	161.585	51,59	169.315	50,06
Campania	266.649	1,19	262.036	4,13	252.871	7,84	252.324	27,41	2.748.953	46,45	2.881.327	45,83
Puglia	185.002	0,63	179.436	3,30	176.122	7,83	175.247	26,43	1.966.977	48,84	2.064.908	47,47
Basilicata	25.640	0,53	24.485	2,99	25.433	5,52	25.050	26,44	301.571	49,50	308.957	48,92
Calabria	95.998	2,41	91.238	7,09	86.640	7,26	86.142	32,36	1.019.944	47,04	1.050.259	47,02
Sicilia	215.877	1,20	208.252	5,42	206.796	9,55	205.045	33,70	2.418.801	48,96	2.547.585	47,86
Sardegna	75.069	0,45	71.468	2,03	72.790	4,92	70.816	18,12	814.237	44,48	83.4011	43,99
Italia	2.190.181	0,60	2.108.385	2,50	2.303.342	5,62	2.231.044	21,89	2.7557.963	50,76	29.220.268	49,38

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *13° Censimento generale della popolazione e delle abitazioni*, Roma, 1991.

Tabella 7. *Valori e opinioni sul matrimonio e sulla famiglia per genere. Generazione nata nel 1971-75 e totale della popolazione*

	Giovani donne		Giovani uomini	
Età	**20-24 anni**	**Totale popolazione**	**20-24 anni**	**Totale popolazione**
Generazione	**'71-'75**		**'71-'75**	
A) Il matrimonio è un'istituzione superata:				
Sono d'accordo	11,6	14,2	15,3	18,4
Non sono d'accordo	85,9	83,6	79,5	78,7
Non sanno	2,5	2,2	5,2	2,9
Base (=100)	904	4.824	225	1.206
B) Una donna può volere un figlio senza essere sposata o senza una relazione stabile per esaudire il suo desiderio di maternità:				
Sono d'accordo	48,2	47,7	51,0	53,1
Non sono d'accordo	47,9	48,2	40,5	41,3
Non sanno	3,9	4,1	8,5	5,6
Base (=100)	904	4.824	225	1.206
C) sarebbe una buona cosa se in futuro si attribuisse maggiore importanza alla famiglia				
Sono d'accordo	93,1	93,1	92,2	90,9
Non sono d'accordo	4,4	4,1	4,6	6,2
Non sanno	2,5	2,8	3,2	2,9
Base (=100)	904	4.824	225	1.206
D) Quale affermazione risponde meglio alla sua idea della responsabilità dei genitori verso i figli:				
1) è un preciso dovere dei genitori fare del proprio meglio per i figli a spese del proprio benessere				
2) i genitori hanno diritto a una vita loro e non si può chiedere loro di sacrificare il proprio benessere				
Affermazione 1.	69,7	77,4	65,7	75,6

Affermazione 2.	13,9	9,9	16,9	11,2
Nessuna delle due	14,2	11,1	15,8	11,4
Non sa	2,2	1,6	1,6	1,8
Base(=100)	903	4.814	219	1.205

Fonte: P. De Sandre et altri, *Matrimonio e figli: tra rinvio e rinuncia*, il Mulino, Bologna, 1997.

Restano ancora differenze nell'età in cui si forma la famiglia tra maschi e femmine e a livello territoriale. In generale, pur entro una visione sostanzialmente paritaria dei ruoli sessuali, l'identità femminile è ancora vista dai giovani (maschi e femmine) come più prossima e votata alla dimensione familiare e alla vita domestica; mentre i ragazzi tendono ad accollarsi (più di quanto le coetanee siano disposte a riconoscere) una responsabilità primaria nella conduzione e nel mantenimento della famiglia. Le donne si sposano, come prima, ad un'età mediamente inferiore a quella del partner: nel 1994, a 26,5 anni le prime e a 29,3 i secondi. Nelle regioni meridionali di regola l'età al matrimonio, di spose e sposi è di uno o due anni più bassa che nel resto del paese (tabella 8). Inoltre, fatto salvo il caso dell'Umbria, dove la percentuale di matrimoni celebrati con rito religioso è superiore all'82%, i giovanissimi tendono a preferire il rito civile; sempre nel 1994, la proporzione di matrimoni celebrati con rito religioso era pari all'80,9%, ma scendeva al 60,7% per gli sposi in età 16-19 anni e al 77,9% per le spose della stessa età (tabelle 9 e 10).

Tabella 8. ***Età media al primo matrimonio per genere e regione. Anno 1994***

Regioni	Donne	Uomini
Piemonte	26,9	29,5
Valle d'Aosta	27,2	29,6
Lombardia	26,9	29,5
Trentino-Alto Adige	27,3	30,2
Veneto	26,9	29,5
Friuli-V. Giulia	27,5	30,4
Liguria	27,9	30,4
Emilia-Romagna	27,6	30,2
Toscana	27,5	29,9
Umbria	27,3	30,2
Marche	27,0	29,9
Lazio	27,3	29,8
Abruzzo	26,6	29,6
Molise	26,3	29,5
Campania	25,5	28,5
Puglia	25,7	28,5
Basilicata	26,0	29,4
Calabria	25,2	28,9
Sicilia	25,2	28,4
Sardegna	27,1	30,1
Totale Italia	26,5	29,3

Fonte: Istat, *Matrimoni, separazioni e divorzi. Anno 1994*, Roma, 1996.

Tabella 9. ***Matrimoni per regione, rito, età dello sposo 16-19 anni. Anno 1994***

Regione	Rito religioso (%)	Rito civile (%)	Totale (v.a.)

Piemonte	61,29	38,71	93
Valle d'Aosta	100,00		2
Lombardia	54,01	45,99	137
Trentino-Alto Adige	28,57	71,43	7
Veneto	58,21	41,79	67
Friuli-Venezia Giulia	25,00	75,00	16
Liguria	75,00	25,00	16
Emilia-Romagna	64,00	36,00	75
Toscana	63,93	36,07	61
Umbria	92,86	7,14	14
Marche	55,17	44,83	29
Lazio	51,95	48,05	77
Abruzzo	57,89	42,11	19
Molise	85,71	14,29	7
Campania	57,58	42,42	462
Puglia	75,86	24,14	232
Basilicata	72,73	27,27	11
Calabria	80,00	20,00	70
Sicilia	56,13	43,87	351
Sardegna	48,84	51,16	43
Totale Italia	60,76	39,24	1.789

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *Matrimoni, separazioni e divorzi. Anno 1994*, Roma, 1996.

Tabella 10. ***Matrimoni per regione, rito, età della sposa 16-19 anni. Anno 1994***

Regione	Rito religioso (%)	Rito civile (%)	Totale (v.a.)
Piemonte	71,65	28,35	649
Valle d'Aosta	79,19	22,81	24
Lombardia	70,53	29,47	1.028
Trentino-Alto Adige	52,29	47,71	109
Veneto	72,43	22,81	526
Friuli-Venezia Giulia	50,00	50,00	118
Liguria	64,24	35,76	151
Emilia-Romagna	74,79	25,21	480
Toscana	73,85	26,15	436
Umbria	82,20	17,80	118
Marche	79,44	20,56	180
Lazio	72,14	27,86	768
Abruzzo	80,72	19,28	223
Molise	87,88	12,12	66
Campania	72,79	27,21	3.267
Puglia	88,09	11,91	1.965
Basilicata	92,65	7,35	204
Calabria	89,87	10,13	1.352
Sicilia	80,69	19,31	3.626
Sardegna	64,00	36,00	500
Totale Italia	77,90	22,10	15.790

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, Istat, *Matrimoni, separazioni e divorzi. Anno 1994*, Roma, 1996.

I comportamenti sessuali

Per un complesso di motivi (natura dell'argomento, rappresentatività dei campioni di ricerca, tipologia dei soggetti intervistati, ampiezza delle classi d'età, etc.), che qui sarebbe complicato e forse inutile considerare in dettaglio, le conoscenze in tema di sessualità giovanile sono limitate, frammentate e non di rado scarsamente attendibili. E' quindi indispensabile muoversi con cautela tra i dati disponibili, soprattutto se lo scopo è quello di effettuare confronti tra paesi o tra soggetti diversi per appartenenza sociale, collocazione territoriale, genere ed età.
Fatta salva questa avvertenza, il tutto si riduce alla semplice indicazione sull'età al primo rapporto sessuale completo, che presenta il pregio di essere ricordata con una certa attendibilità dagli intervistati anche a distanza di anni, di cui si possono studiare agevolmente le differenze tra generazioni di nascita, genere e ripartizione geografica, ed eventualmente tentare qualche confronto internazionale.
Il primo rapporto sessuale è, per molti versi, un evento singolare; nell'immaginario giovanile esprime una delle prime, se non la prima, modalità di passaggio all'età adulta. In generale, difatti, si presenta ad un'età che anticipa anche di molto altre tappe del ciclo di vita, che oggi tendono a spostarsi sempre più avanti nel tempo (come la fine degli studi, l'ingresso nel mondo del lavoro, la formazione della famiglia e la riproduzione). Da un punto di vista simbolico rappresenta "la parte per il tutto", dal momento che in quella prima esperienza si sedimentano molteplici elementi affettivi e culturali, legati alla formazione sentimentale, all'emancipazione dalla famiglia, all'evoluzione del costume e ai modelli di comportamento, differenziati per età, genere e luogo, sanciti dalla cultura prevalente. Per cui, soffermarsi su questo solo aspetto non costituisce affatto una limitazione del tema più generale della sessualità giovanile.
Lungo l'asse del genere si colloca un primo dato desumibile dalle poche indagini nazionali e locali di cui disponiamo; il fatto, cioè, che anche in Italia, analogamente ad altri paesi, nel corso degli ultimi decenni l'età al primo rapporto sessuale si sarebbe costantemente abbassata. Secondo alcune stime, il 18% delle donne appartenenti alla generazione nata tra il 1913 e il 1922 avrebbero avuto il primo rapporto entro i 19 anni; molto meno delle donne nate quarant'anni dopo (generazione 1953-56), il 34% delle quali avrebbero compiuto la medesima esperienza prima di quell'età.
Ultima in ordine di tempo, la seconda Indagine Nazionale sulla Fecondità, condotta in Italia su un campione di oltre 5.000 individui, ha prodotto informazioni di grande interesse sull'andamento del fenomeno. L'indagine conferma che l'età al primo rapporto continua a scendere anche per le coorti nate dopo la prima metà degli anni Cinquanta e fino a quelle della prima metà del decennio successivo. In effetti, la tendenza è alquanto disomogenea per genere (tabella 11; figura 2). Per i giovani maschi, l'età al primo rapporto presenta una relativa stabilità nell'intero periodo: raggiunge il minimo con le generazioni 1961-'65 (18 anni) e quindi risale leggermente con le generazioni degli anni '70, riportandosi in pratica sui valori che contraddistinguono le coorti degli anni '50 (18,7 anni).

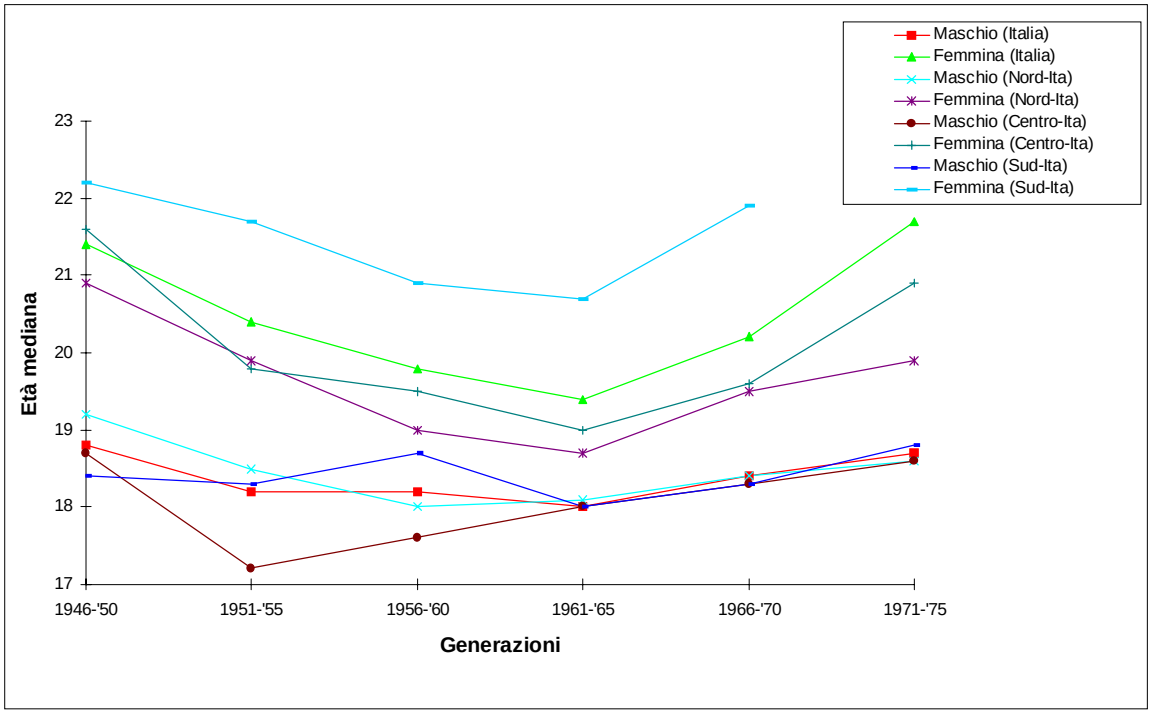
Tabella 11. ***Età mediana al primo rapporto sessuale per genere, ripartizione ed età***

		Italia		
Anno di nascita	**Età all'intervista**	***Uomo (a)***	***Donna (b)***	***(a-b)***
1946-'50	45-49 anni	18,8	21,4	-2,6

1951-'55	40-44 anni	18,2	20,4	-2,2
1956-'60	35-39 anni	18,2	19,8	-1,6
1961-'65	30-34 anni	18,0	19,4	-1,4
1966-'70	25-29 anni	18,4	20,2	-1,8
1971-'75	20-24 anni	18,7	21,7	-3,0
			Nord	
1946-'50	45-49 anni	19,2	20,9	-1,7
1951-'55	40-44 anni	18,5	19,9	-1,4
1956-'60	35-39 anni	18,0	19,0	-1,0
1961-'65	30-34 anni	18,1	18,7	-0,6
1966-'70	25-29 anni	18,4	19,5	-1,1
1971-'75	20-24 anni	18,6	19,9	-1,3
			Centro	
1946-'50	45-49 anni	18,7	21,6	-2,9
1951-'55	40-44 anni	17,2	19,8	-2,6
1956-'60	35-39 anni	17,6	19,5	-1,9
1961-'65	30-34 anni	18,0	19,0	-1,0
1966-'70	25-29 anni	18,3	19,6	-1,3
1971-'75	20-24 anni	18,6	20,9	-2,3
			Sud	
1946-'50	45-49 anni	18,4	22,2	-3,8
1951-'55	40-44 anni	18,3	21,7	-3,4
1956-'60	35-39 anni	18,7	20,9	-2,2
1961-'65	30-34 anni	18,0	20,7	-2,7
1966-'70	25-29 anni	18,3	21,9	-3,6
1971-'75	20-24 anni	18,8	--	--

Fonte: De Sandre et al., *Matrimonio e figli: tra rinvio e rinuncia*, il Mulino, Bologna, 1997.

Figura 2. ***Trend seguito dalle generazioni nate nella seconda metà del XX secolo per genere e ripartizione geografica***



Fonte: cfr. tabella 11.

Quanto alle donne, i valori oscillano egualmente ma in maniera più vistosa. In chiaro: le generazioni nate tra il 1946 ed il 1950 presentano età mediane al primo rapporto sessuale superiori ai 21 anni; con le generazioni nate nella prima metà degli anni '60 ha inizio una fase decrescente (età al primo rapporto: 19,4 anni); infine - come per gli uomini - l'età riprende a crescere fino ad arrivare, per le generazioni più giovani, ad una età al primo rapporto pari a quella registrata intorno agli anni '50 (anche se quest'ultimo dato suscita qualche perplessità perché potrebbe essere inficiato dall'esigua percentuale di donne non vergini rilevata nelle regioni del Sud).

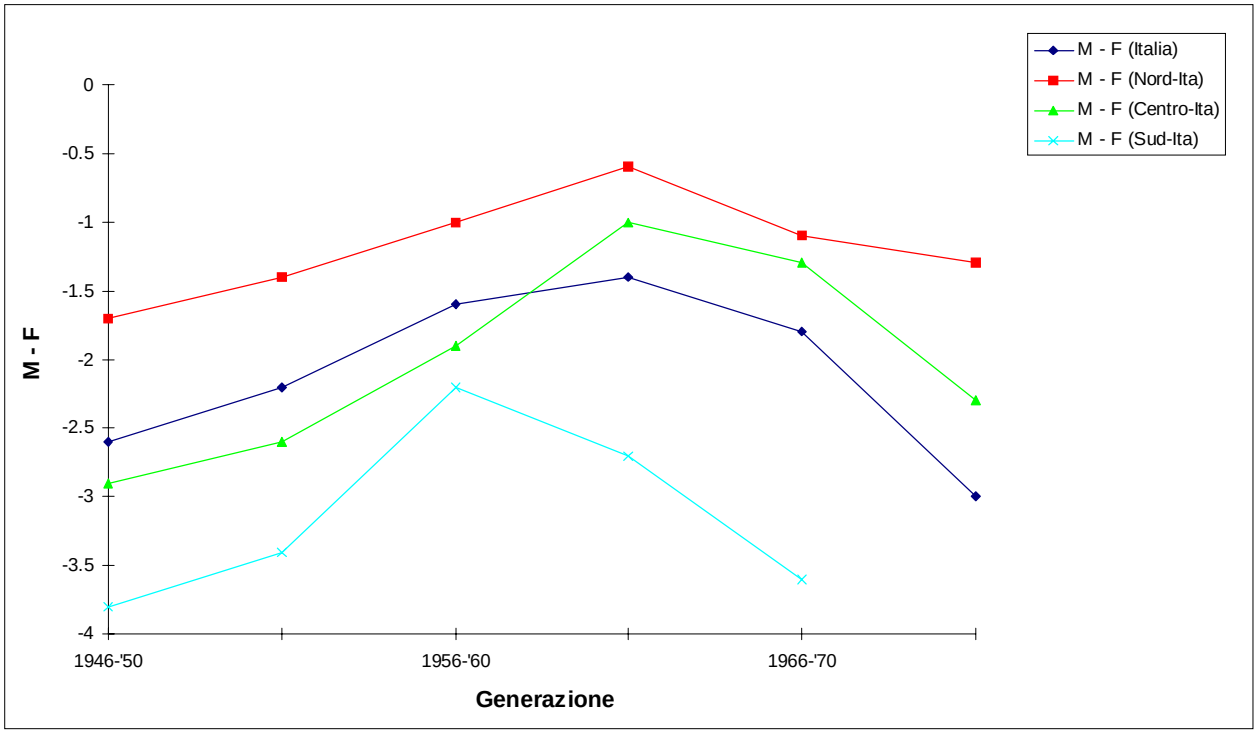
Almeno per questo parametro, dunque, il comportamento sessuale delle generazioni di italiani nate nel secondo dopoguerra percorre un tracciato a conca, basso-alto-basso, con differenze che restano immutate e sensibili tra i due sessi per tutto il periodo. Mediamente, a parte il deciso riavvicinamento delle età mediane verificatosi con le generazioni nate negli anni '56-'60 e '61-'65, la distanza tra l'età al primo rapporto sessuale tra uomini e donne si attesta sui due anni, con un anticipo a favore degli uomini che per le generazioni più giovani appare in forte crescita.

Le generazioni che sembrano adottare, almeno da questo punto di vista, comportamenti similari, sono quelle che raggiungono la maggiore età anagrafica tra la seconda metà degli anni '70 e i primissimi anni '90, e quindi in coincidenza con un periodo caratterizzato da grande effervescenza collettiva, prevalenza dei valori "post-materialistici", importanti riforme sociali (sono del 1975, è bene ricordarlo, la legge che porta la maggiore età a 18 anni, la riforma del diritto di famiglia, l'istituzione dei consultori familiari, la legge che regola l'interruzione di gravidanza) e, in generale, da una più diffusa secolarizzazione del costume (segnalata, ad esempio, dall'aumento dei matrimoni celebrati con il solo rito civile e da una netta disarticolazione delle forme di vita familiare) e da una rapida crescita delle opportunità di istruzione e lavoro per le

donne.
Al contrario, le generazioni che oggi hanno tra i 20 e i 29 anni, in corrispondenza delle quali crescono, stando a questa indagine, sia l'età al primo rapporto sia la divaricazione tra i sessi, sono le generazioni del *baby bust*, ma anche quelle che tendono (in parte perché lo vogliono, in parte perché vi sono costrette) a rinviare nel tempo tutte le soglie che marcano il passaggio all'età adulta: l'uscita da casa in primo luogo, l'accesso al mercato del lavoro e l'avvio di un'autonoma vita di coppia con annessi e connessi; quelle che, espropriate di ogni ragionevole certezza futura, hanno adottato logiche di tipo individualistico coniugate ad un crescente conservatorismo sotto il profilo economico-politico e mostrano crescente disaffezione per le ideologie e gli apparati organizzati della politica.
Sono solo alcuni accostamenti probabili tra molti altri possibili; sarebbe dunque vano, oltreché azzardato in mancanza di precisi riscontri empirici, inferire da qui elementi che consentano di stabilire un nesso causale con il comportamento sessuale dei giovani e, nello specifico, con gli spostamenti nel tempo dell'età al primo rapporto rilevati dalle indagini nelle generazioni più giovani. Ma tant'è, entro grossi limiti e con tutte le cautele del caso, se ne potrebbe intravedere in filigrana una sorta di "sindrome del rinvio", che si stende come una coperta sull'intero complesso degli atteggiamenti e delle azioni che in qualche modo, diretto o mediato, hanno a che vedere con le relazioni, le scelte e gli impegni di vita futuri.

L'Indagine Nazionale sulla Fecondità consente inoltre di stimare l'età al primo rapporto secondo la ripartizione geografica. Le differenze culturali che regolano il costume e i comportamenti nelle diverse aree del paese si riflettono anche nell'età al primo rapporto sessuale. Semmai, il fatto curioso è che questo accada soltanto per gli uomini ma non per le donne. In effetti, gli uomini presentano un comportamento al primo rapporto grosso modo simile in tutte le ripartizioni; persino sorprendente la coincidenza nelle ultime tre generazioni, dove si osserva per tutti un leggero *trend* crescente (Fig. 3). Le donne presentano invece comportamenti tra loro differenti: sono più "tardive", in tutte le coorti, le donne meridionali sia rispetto alle coetanee del Centro, sia e ancor di più rispetto alle coetanee che vivono nelle regioni settentrionali. Si osserva inoltre una distribuzione dell'età mediana al primo rapporto più marcatamente "avvallata" per le donne del Centro/Sud (le coorti con l'età mediana al primo rapporto più bassa sono quelle nate intorno agli anni '60), mentre le donne del Nord, pur presentando una leggera inversione di tendenza nelle ultime generazioni, non raggiungono le età al primo rapporto già sperimentate dalle loro madri (situazione che si verifica invece chiaramente per le coetanee meridionali).

Figura 3. ***Differenza tra i sessi nell'età mediana al primo rapporto sessuale completo per le generazioni nate nella seconda metà del XX secolo per genere e ripartizione geografica***



Fonte: cfr. tabella11.

Se l'età al primo rapporto presenta globalmente differenze di genere ancora marcate, l'esame dei risultati disaggregati territorialmente dimostra che le variazioni regionali tendono a ridursi al Nord e ad accentuarsi al Sud. Nelle regioni del Nord, la distanza tra l'età al primo rapporto delle donne rispetto ai loro coetanei e corregionali è molto ridotta (presenta valori inferiori ad un anno per le generazioni nate intorno agli anni '60 ed è di poco superiore all'anno per le coorti più recenti). Dunque, sono soprattutto le donne del Sud a presentare età mediane al primo rapporto sessuale alquanto divaricate rispetto a quelle dei loro *partner*; la differenza, ridotta a poco più di due anni nelle generazioni nate tra il 1956 ed il 1960, è oggi risalita a quei valori che presentavano le coorti nate intorno al '50.
Concludendo su questo punto, proviene da questi dati un'indicazione piuttosto sorprendente: le donne, soprattutto, dopo un prolungato periodo di declino dell'età dell'iniziazione sessuale (già consistente a partire dalle generazioni nate intorno agli anni '50), hanno recentemente invertito la tendenza; così, oggi si osserva un più prolungato periodo di astensione da pratiche sessuali complete. In mancanza di precisi dati di ricerca, le ragioni di questo andamento possono essere orientativamente accennate, ma restano comunque materia di pura speculazione. Probabilmente sono molteplici e si addensano in una sindrome collettiva sulla quale insistono, come fattori di inibizione, fatti di costume e cambiamenti della struttura socioeconomica (e forse elementi più imponderabili come la paura del contagio da malattie sessualmente trasmissibili, come talvolta si è ipotizzato).

Un aspetto per molti versi connesso alle prime esperienze sessuali è quello della contraccezione. La stessa indagine sulla fecondità dalla quale abbiamo tratto i dati precedenti fornisce alcune indicazioni in proposito. Un primo dato interessante, anche se

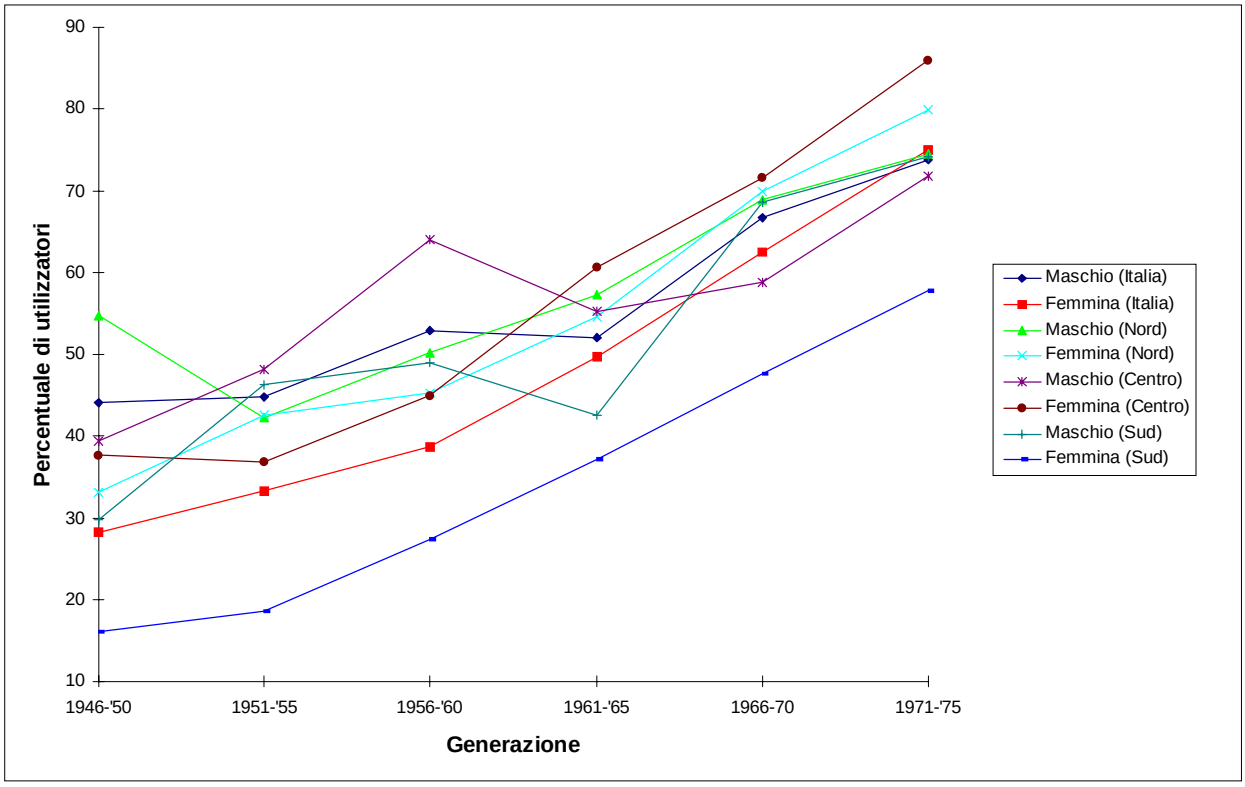
ampiamente noto da ricerche precedenti, è che dal dopoguerra ad oggi l'uso di metodi contraccettivi è notevolmente aumentato (tabella 12; Fig. 4). La percentuale di utilizzatori ed utilizzatrici è cresciuta costantemente in tutte le ripartizioni geografiche e per entrambi i generi sessuali, presumibilmente anche a ragione della progressiva diffusione della sessualità svincolata dalla procreazione.

Tabella 12. ***Percentuale di utilizzatori ed utilizzatrici di metodi contraccettivi al primo rapporto sessuale completo per generazione di nascita, genere e ripartizione geografica***

		Italia		Nord		Centro		Sud	
Anno di nascita	**Età all'intervista**	***Uomo***	***Donna***	***Uomo***	***Donna***	***Uomo***	***Donna***	***Uomo***	***Donna***
1946-'50	45-49 anni	44,1	28,2	54,8	33,1	39,3	37,6	29,7	16,0
1951-'55	40-44 anni	44,8	33,3	42,2	42,5	48,1	36,8	46,3	18,6
1956-'60	35-39 anni	52,9	38,7	50,1	45,3	64,0	44,9	49,0	27,3
1961-'65	30-34 anni	52,0	49,7	57,3	54,6	55,2	60,6	42,5	37,1
1966-'70	25-29 anni	66,7	62,5	68,9	69,9	58,7	71,6	68,6	47,6
1971-'75	20-24 anni	73,8	75,0	74,4	79,9	71,8	86,0	74,1	57,8

Fonte: cfr. tabella11.

Figura 4. ***Percentuale di utilizzatori ed utilizzatrici di metodi contraccettivi al primo rapporto sessuale per generazione di nascita, genere e ripartizione geografica***



Fonte: cfr. tabella 11.

A livello nazionale, l'uso di un contraccettivo in occasione del primo rapporto sessuale è

stato riportato dal 75% delle donne della generazione nata nella prima metà degli anni '70, laddove soltanto il 28% delle donne della generazione nata nell'immediato dopoguerra ha dichiarato di averne fatto uso al primo rapporto. Nel caso della componente maschile, la progressione è la stessa, sebbene meno accentuata: ne ha fatto ricorso il 73,8% della generazione più giovane (20-24 anni alla data dell'indagine) contro il 44% di quella più anziana (45-49 anni).

Come si è detto, la tendenza era nota. Come del resto è risaputo che i modelli di comportamento contraccettivo variano ampiamente sul territorio nazionale. Se l'86% delle donne delle generazioni più giovani che risiedono nelle regioni centrali e circa l'80% delle loro coetanee del Nord hanno dichiarato di aver fatto uso di uno o l'altro metodo contraccettivo al momento del primo rapporto, la percentuale corrispondente per le donne del Sud è appena del 57,8%, con una differenza che si attesta attorno ai 20-30 punti percentuali; come dire che, almeno da questo punto di vista, il comportamento delle generazioni femminili più giovani del meridione (20-24 anni) equivale oggi a quello adottato dieci anni fa dalle donne delle regioni del Nord e del Centro che alla data dell'intervista avevano un'età di 30-34 anni. Inutile rilevare che questo ritardo riguarda la sola componente femminile, dal momento che su tutto il territorio nazionale i valori percentuali relativi agli uomini sono pressoché identici.

Le gravidanze precoci

Nell'ambito del "rischio-età", un posto di rilievo spetta alla maternità precoce. Negli Stati Uniti, in Canada, in Gran Bretagna il fenomeno delle madri adolescenti (attestato su tassi che vanno dal 55 al 25 per 1000) configura ormai una vera e propria sindrome di "riproduzione della povertà". In Italia il fenomeno è contenuto, ciò nonostante appare meritevole di attenzione perché, pur senza costituire una situazione frequente (7 per 1000 nel 1994), ripropone un complesso di ricorrenze inquietanti: il destino del ruolo materno, la difficoltà del percorso di emancipazione femminile, la "duplice patologia" che coinvolge, nello stesso nucleo familiare, due figure in condizioni di minorità giuridica (la madre e il bambino), il peso dei legami familiari rispetto alle posizioni acquisite. Senza dimenticare il significato che la maternità precoce finisce inevitabilmente per assumere nel quadro di una fenomenologia sociale e demografica che, soprattutto in Italia, si presenta nei termini di un allungamento fino ai limiti del patologico dell'età adolescenziale, di uno slittamento della procreazione verso età sempre più avanzate e di una rarefazione accentuata delle nascite. Come dire? In un solo evento si affollano una quantità di elementi, in parte intrinseci alla tradizione, retaggio di un passato appena lontano nel quale la gravidanza era ancora vissuta come motivo di confinamento nella sfera domestica e di interferenza nello svolgimento dei percorsi formativi e lavorativi, in parte nuovi e dunque controcorrente rispetto allo scenario presente.
Gli interrogativi si collocano equamente sui due versanti, quello della madre e quello del bambino. Come e quanto una gioventù troncata prematuramente da un evento carico di conseguenze come la maternità può compromettere il decorso normale dei processi di maturazione, formazione e inserimento sociale? In che misura i prevedibili effetti negativi sono da addebitare alla maternità precoce e non è invece essa stessa inscritta in una condizione socioeconomica disagiata della famiglia d'origine della giovane madre che

spiega l'una e gli altri? Quali implicazioni ha nascere "prima del tempo" per il bambino, cioè prima che i genitori abbiano avuto modo di accumulare quei crediti e quelle possibilità che, in una società che delega totalmente alle famiglie la responsabilità e il benessere della prole, si tramutano in opportunità e rendite di posizione per gli stessi figli?

Questioni complicate che richiederebbero un apparato di conoscenze approfondite e diluite nel tempo e non i semplici dati descrittivi di cui disponiamo attraverso le pur preziose statistiche ufficiali. Da queste si ricava una serie di indicazioni importanti sulle condizioni economiche e sulle caratteristiche familiari e culturali delle madri adolescenti e di quanti condividono con loro lo spazio di vita quotidiano, che consente di tratteggiare a grandi linee il contesto ambientale delle giovani donne (poco meno di 56mila) che, alla data dell'ultimo censimento della popolazione (1991), avevano al più 25 anni ed erano diventate madri prima dei 20. Inoltre, i caratteri così rilevati possono essere messi a confronto con quelli di una sorta di gruppo di "controllo" (costituito da circa 235mila coetanee che, pur avendo formato una coppia o procreato un figlio fra i 20 e i 25 anni non hanno sperimentato l'evento di una maternità precoce), allo scopo di valutare, a parità di età, la diversità dei percorsi formativi, lavorativi e familiari dei due gruppi, e di cogliere così eventuali nodi problematici nella vita delle madri adolescenti.

Come detto, l'Italia si colloca fra i paesi dove il fenomeno delle madri adolescenti è oggi meno frequente; oggi, perché fino a vent'anni fa partorire a quell'età, per quanto inusitato, non costituiva affatto un evento eccezionale specie nelle regioni del Mezzogiorno. Da allora in avanti il declino dei livelli di fecondità per le donne dai 15 ai 19 anni è stato costante, pur conservandosi il divario tra le regioni del Sud e quelle del Centro-Nord. Nel 1994, in media nazionale, era pari al 7 per mille, con ampie oscillazioni che andavano da valori prossimi o superiori al 20 per 1000 nelle province della Sicilia a valori intorno al 2 per 1000 della gran parte delle regioni settentrionali e centrali, passando per livelli intermedi nelle province pugliesi e napoletane (tabella 13).

Passando alle caratteristiche di contesto, i dati di censimento consentono di appurare che la grande maggioranza (76,3%) delle ragazze divenute madri prima dei 20 anni presentano una situazione familiare alquanto tradizionale, ovvero vivono con il partner e il bambino; solo una piccola minoranza (3,7%) vive da sola con il figlio o i figli; una su cinque (il 18%) sta con il partner e con altri familiari e il 2%, in assenza di un coniuge o convivente, abita con parenti. Le differenze da regione a regione sono naturalmente considerevoli, ma non tanto da mutare la sostanza del modello generale; in ogni caso, differenze a parte, la gravidanza sfocia di regola nella convivenza o nel matrimonio con il padre del bambino ed è al tempo stesso notevole il ruolo di sostegno della famiglia d'origine; assai più raro il caso in cui la giovane madre si trova ad affrontare da sola le conseguenze dell'evento.

Tabella 13. ***Livelli di fecondità di donne in età 15-19 anni per regione, 1975-1994***

Le dieci province con tassi meno elevati					
1975		**1985**		**1994**	
Macerata	12,0	Ascoli Piceno	3,9	Terni	2,1
Ascoli Piceno	14,0	Macerata	4,3	Trieste	2,3
Trento	17,1	Genova	4,4	Venezia	2,5
Rieti	17,3	Milano	4,9	Siena	2,6

Vicenza	17,4	Vicenza	5,2	Treviso	2,6
Treviso	18,2	Treviso	5,3	Macerata	2,7
Nuoro	19,2	Trento	5,3	Pordenone	2,7
L'Aquila	19,7	Savona	5,4	Pisa	2,9
Como	20,2	Roma	5,5	Udine	2,9
Ancona	20,4	Padova	5,6	Milano	2,9

Le dieci province con tassi più elevati

1975		1985		1994	
Frosinone	45,8	Messina	23,4	Taranto	13,1
Brindisi	48,8	Taranto	23,4	Agrigento	13,2
Palermo	51,6	Ragusa	25,2	Napoli	13,7
Taranto	52,0	Caltanissetta	25,4	Foggia	14,7
Enna	55,0	Agrigento	27,9	Caltanissetta	16,6
Ragusa	55,1	Brindisi	28,2	Brindisi	17,7
Agrigento	56,1	Palermo	30,5	Enna	18,7
Caltanissetta	59,7	Siracusa	32,5	Palermo	20,7
Catania	65,3	Enna	32,9	Siracusa	21,2
Siracusa	67,8	Catania	36,9	Catania	23,9
Totale Italia	32,1		12,5		7,2

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *Indicatori provinciali di fecondità*, Collana Informazioni (in corso di pubblicazione).

Secondo le aspettative, nel meridione e nelle Isole la maggior parte delle madri giovani coabita col coniuge o il partner (rispettivamente nel 79% e nell'82% dei casi); nelle stesse regioni, sono relativamente poche quante vivono in coppia e con altri familiari o altre persone (17% e 13% circa), laddove nel Nord-Est e nel Centro le madri giovani possono contare più spesso su una rete di solidarietà familiare allargata, vivendo in coppia ma in presenza di parenti o altri (25% e 29%). Appare dunque chiaro come la risposta familiare cambi in funzione dell'evento e del contesto: le coetanee che non hanno fatto la medesima esperienza di maternità precoce sono più indipendenti dalla famiglia d'origine o da quella del partner (nell'85% dei casi vivono in coppia senza la presenza di altri familiari contro il 76% delle madri adolescenti); al Nord e al Centro prevale rispetto al Sud la tendenza della famiglia a mantenere presso la casa dei genitori la figlia e il suo bambino; mentre nel Nord-Est del paese e nell'Italia centrale è più diffusa che altrove la coabitazione della "nuora" con la famiglia del marito (tabella 14).

Tanto nell'Italia Nord-occidentale che in Sicilia, le convivenze sono più diffuse per le madri adolescenti che per le coetanee: a parità di età, la precocità della gravidanza sembrerebbe quindi essere legata a una minor soggezione a schemi culturali tradizionali che ostano al diffondersi di forme familiari (come la convivenza prematrimoniale e l'unione libera) largamente acquisite in molti paesi europei. Anche se non è da escludere che la diffusione della convivenza potrebbe testimoniare una maggiore fragilità del vincolo coniugale, già interrottosi, e la ricostituzione di una famiglia *de facto*; o ancora, adombrare il soggiacere a una convivenza "subita", imposta dalla nascita non programmata di un figlio e quindi non indicativa di un comportamento innovatore.

Tabella 14. ***Distribuzione delle giovani dai 16 ai 24 anni per relazione di parentela***

con il capofamiglia e ripartizione geografica (valori percentuali)

Rip. Geografica	Relazione di parentela con l'intestatario del foglio di famiglia						
	Capofam.	**Coniuge**	**Convivente**	**Figlia**	**Nuora**	**Altro**	**Totale**
			Donne con gravidanze precoci				
Nord-Ovest	7,8	66,8	9,7	12,5	2,7	0,5	100,0
Nord-Est	6,3	65,7	5,5	14,5	7,6	0,5	100,0
Centro	9,4	62,2	5,2	14,8	8,1	0,3	100,0
Sud	4,7	76,8	4,6	9,7	4,1	0,1	100,0
Isole	3,9	74,5	10,1	8,6	2,8	0,1	100,0
Totale Italia	5,5	72,2	6,9	10,8	4,3	0,2	100,0
			Donne senza gravidanze precoci				
Nord-Ovest	3,8	84,1	3,1	5,8	2,7	0,5	100,0
Nord-Est	3,8	75,7	2,6	9,3	8,1	0,5	100,0
Centro	2,5	76,8	1,6	10,0	8,7	0,4	100,0
Sud	2,3	87,2	1,0	5,5	3,8	0,2	100,0
Isole	2,0	88,8	1,7	4,9	2,5	0,1	100,0
Totale Italia	2,7	84,1	1,8	6,6	4,6	0,2	100,0

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *13° Censimento generale della popolazione e delle abitazioni*, Roma, 1991.

La condizione di madre adolescente è potenzialmente ambivalente. Dipende innanzitutto dalle condizioni di contorno: se è vissuta con il sostegno, emotivo e materiale, di un *entourage* familiare in grado di fungere da "ammortizzatore" del disagio sociale, oppure, al contrario, se è vissuta o sanzionata come scelta trasgressiva di norme dominanti, gestita in prima persona, in solitudine, in mezzo a innumerevoli difficoltà anche economiche; nel qual caso è assai probabile che favorisca una spinta ulteriore verso un pendio di marginalità. Dipende anche dalle circostanze economiche e dal bagaglio formativo che la giovane ha avuto occasione di accumulare in precedenza.

Circa il 70% delle madri adolescenti sono casalinghe, assai più che nel gruppo di controllo (58%). Come del resto più elevata che nel gruppo di controllo è tra le giovani madri l'incidenza del lavoro a domicilio, della collaborazione non remunerata a un'impresa familiare e dell'apprendistato. La precocità della maternità sembra pertanto legata, oltre che a minori possibilità di accesso al mercato del lavoro, a un'evoluzione sfavorevole del percorso professionale, indirizzato verso segmenti occupazionali deboli. E questo sia perché le giovani madri si trovano ad affrontare un mercato del lavoro sempre più selettivo e difficile con risorse formative scarse rispetto a quelle delle coetanee, sia perché la maternità, verificatasi in una fase della vita che precede solitamente quella della ricerca di un'occupazione, impone come priorità, più di quanto ormai non accada, la "carriera" di madre.

A paragone del gruppo di controllo, emerge in tutta evidenza la posizione nettamente più svantaggiata delle madri giovani sotto il profilo economico, soprattutto nel Sud e nelle Isole (tabella 15). Un terzo delle 56.000 madri adolescenti censite nel 1991 non dispone di alcuna fonte di reddito da lavoro in famiglia contro il 18% delle coetanee, e solo il 17% può contare su più di un reddito da lavoro (26% nel gruppo di controllo) sebbene esse vivano più spesso in una famiglia numerosa (il 21% appartiene ad una famiglia con 5 o più componenti, contro

l'11% delle ragazze che non sono diventate madri prima dei 20 anni).
Lo stesso per quanto riguarda i livelli di istruzione. Di regola, le madri giovani sono in possesso di credenziali formative estremamente povere (tabella 16). Quasi il 40% di loro ha, al massimo, la licenza elementare e ciò vale per i partner di queste donne. Le consuete differenze Nord-Sud diventano in questo caso cesure nette. Se infatti nel gruppo delle madri con gravidanza precoce il peso delle donne con al massimo la licenza elementare è, in tutte le aree geografiche, due volte quello del gruppo delle coetanee, nel Sud e nelle Isole l'incidenza della sola scolarizzazione di base (o nessuna scolarizzazione) vale per quasi la metà delle donne, come avviene per gli uomini che convivono o sono sposati con madri giovani.

Tabella 15. ***Distribuzione delle giovani dai 16 ai 24 anni per numero di occupati in famiglia e ripartizione geografica (valori percentuali)***

N. occupati	Ripartizione geografica					
	Nord-Ovest	**Nord-Est**	**Centro**	**Sud**	**Isole**	**Totale Italia**
	Donne con gravidanze precoci					
0	14,5	6,8	21,7	41,1	41,1	32,3
1	56,3	48,5	51,1	47,9	51,4	50,3
2	24,6	34,6	19,9	9,7	6,5	14,2
3	3,1	6,7	5,0	1,1	0,8	2,2
4 e più	1,5	3,4	2,3	0,4	0,2	1,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Donne senza gravidanze precoci					
0	6,8	4,4	10,1	25,4	13,4	18,0
1	55,9	47,9	58,3	57,8	56,7	57,1
2	33,8	39,2	24,8	15,3	25,4	21,6
3	2,3	5,1	4,5	1,0	2,9	2,2
4 e più	1,1	3,4	2,4	0,5	1,6	1,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *13° Censimento generale della popolazione e delle abitazioni*, Roma, 1991.

Non solo; se nelle ultime generazioni si è notevolmente ridotto il differenziale di istruzione tra i membri della coppia a tutto vantaggio delle donne, tre le giovani madri, specie al Sud, il divario permane tuttora e il titolo di studio più elevato resta ancora una prerogativa maschile. Dove la donna è diventata madre da adolescente non soltanto entrambi i componenti della coppia hanno, separatamente presi, livelli molto bassi d'istruzione ma, considerando la combinazione dei livelli d'istruzione all'interno della coppia, la donna risulta ulteriormente penalizzata da uno squilibrio "tradizionale" nell'accesso alle risorse formative (tabella 17).

Tabella 16. ***Livello d'istruzione delle giovani dai 16 ai 24 anni che vivono in coppia e del partner per ripartizione geografica (valori percentuali)***

Ripartizione geografica

Titolo di studio	Nord-Ovest		Nord-Est		Centro		Sud		Isole		Italia	
	Lui	Lei	Lui	Lei	Lui	Lei	Lui	Lei	Lui	Lei	Lui	Lei
						Con gravidanze precoci						
Laurea-Dipl. univer.	0,6	0,2	0,7	0,1	0,8	0,1	0,4	0,1	0,3	0,0	0,5	0,1
Media superiore	10,8	9,9	14,2	14,1	14,9	13,6	7,0	5,5	5,1	3,7	8,4	6,8
Media inferiore	59,5	68,2	65,6	73,5	60,3	66,7	50,5	51,0	48,2	49,0	53,3	54,3
Elem.; Senza titolo; Analfabeta	29,1	21,8	19,5	12,3	24,0	19,6	42,0	43,4	46,4	47,3	37,8	38,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
						Senza gravidanze precoci						
Laurea-Dipl. univer.	1,5	0,5	1,4	0,5	1,5	0,6	1,1	0,3	0,9	0,3	1,2	0,4
Media superiore	17,8	22,8	21,8	28,3	22,3	28,0	15,2	18,2	13,5	16,1	17,1	21,1
Media inferiore	64,7	67,5	65,9	65,4	63,2	61,5	61,2	56,5	60,0	58,3	62,4	60,5
Elem; Senza titolo; Analfabeta	16,1	9,2	10,9	5,8	12,9	9,9	22,6	24,9	25,6	25,3	19,3	18,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *13° Censimento generale della popolazione e delle abitazioni*, Roma, 1991.

Tabella 17. ***Coppie in cui la donna ha dai 16 ai 24 anni per titolo di studio dei partner e ripartizione geografica (valori percentuali)***

Grado d'istruzione	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud	Isole	Italia
			Con gravidanze precoci			
Pari	62,7	64,2	59,0	60,3	61,0	61,0
Superiore per la donna	21,6	20,6	21,5	18,4	18,4	19,3
Superiore per il partner	15,8	15,3	19,5	21,3	20,6	19,7
			Senza gravidanze precoci			
Pari	61,0	61,9	58,6	57,9	57,9	59,0
Superiore per la donna	24,2	23,5	23,9	20,7	21,9	22,3
Superiore per il partner	14,8	14,6	17,5	21,4	20,2	18,7

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *13° Censimento generale della popolazione e delle abitazioni*, Roma, 1991.

In definitiva, le difficoltà a cui vanno incontro le madri giovani sembrerebbero radicarsi in una situazione problematica preesistente, di deprivazione culturale e disagio sociale; anche se non è da escludere che una quota di coloro che hanno al massimo ottenuto il diploma dell'obbligo avrebbe continuato gli studi se il precoce concepimento non avesse messo a repentaglio la scansione "normale" del percorso formativo. L'interrogativo resta tale; con l'ausilio dei dati di cui disponiamo non è possibile determinare con esattezza il rapporto causale fra maternità precoce, preesistente disponibilità di risorse e derive di povertà.

Resta il fatto che il quadro che emerge dai dati censuari pare contrassegnato da un forte disagio socioeconomico, fatto di indigenza materiale, di condizioni abitative precarie, di qualificazione culturale insufficiente ad affrontare il percorso della vita appena alla soglia della maggiore età se non prima. Unica risorsa positiva (quando c'è) per le madri adolescenti è

costituita dal ruolo svolto dalla famiglia d'origine, che interviene come sempre ad appianare almeno le difficoltà della sussistenza e dell'alloggio. Come se non bastasse, tuttavia, le determinanti della precocità della prima maternità tendono a perpetuarsi con nascite successive ravvicinate anche in presenza di circostanze ambientali obiettivamente difficili, dal momento che l'arrivo inaspettato e precoce di un figlio si accompagna a un ritmo accelerato nel calendario delle nascite successive: il 7% delle madri adolescenti ha già procreato, entro i 25 anni, tre o più bambini. Sicché esiste anche un problema di controllo della fecondità. In assenza di politiche di sostegno specificamente indirizzate alla maternità in condizioni di difficoltà sarebbe almeno opportuno non dimenticare l'esistenza di frange estremamente vulnerabili della popolazione femminile che, per circostanze sociali e soggettive o a causa di barriere istituzionali, non accedono alle risorse della contraccezione e ripropongono percorsi biografici scanditi da eventi chiave della vita adulta, come la formazione di una coppia e la procreazione, con una sequenza affrettata e oggi quasi dimenticata, a forte potenziale di esclusione sociale; così come a rischio di povertà sono i bambini nati in un contesto di flagrante debolezza e difficoltà.

La mortalità

In Italia la mortalità è diminuita in tutte le classi d'età e la vita media ha raggiunto valori tra i più alti nei paesi industrializzati. I guadagni di sopravvivenza, tuttavia, non avvantaggiano allo stesso modo i due sessi. Le donne hanno, alla nascita, una speranza media di vita pari a 81,4 anni e gli uomini a 74,9 anni. Nel lungo periodo, l'aumento della durata della vita è tuttavia anche (in passato, soprattutto) il risultato della riduzione della mortalità infantile, che ha subito un declino costante in questi ultimi decenni pur registrando valori differenti nelle diverse aree del paese. Oggi, il rischio di morire alla nascita o in giovane età (0-14 anni) si è ampiamente ridotto per entrambi i sessi; ma mentre l'Italia occupa una posizione da primato per quanto concerne la sopravvivenza alle età più anziane, lo stesso non può dirsi per quanto riguarda i livelli di mortalità all'inizio della vita, che la vedono in posizione sfavorita rispetto ai paesi di pari sviluppo economico.

In effetti, nel quadro di un generale miglioramento delle condizioni di salute neonatale, permangono significative differenze territoriali (tabella 18), riconducibili certamente sia a disparità nelle condizioni economiche-sociali, sia a carenze nelle strutture di assistenza e cura del bambino e della donna in fase di gravidanza e puerperio. Sia i quozienti di nati-mortalità (nati morti su 1000 abitanti), sia quelli di mortalità perinatale (morti nella prima settimana di vita per 1000 nati), sia infine i quozienti di mortalità infantile (morti nel primo anno di vita per 1000 nati vivi), fanno registrare differenze apprezzabili tra regioni ricche e regioni povere.

Nascere al Sud comporta tuttora un rischio più elevato che nascere nelle regioni del Nord e del Centro. Considerando i quozienti specifici di mortalità nel primo anno di vita, il divario tra il meridione e il settentrione è ancora troppo elevato per essere attribuito a ragioni diverse dalla disponibilità di adeguati programmi sul fronte sanitario, assistenziale e familiare, di prevenzione e cura, nelle rispettive aree. Nell'ordine, Abruzzo, Campania, Calabria e Sicilia presentano livelli di mortalità che sono quasi due volte più elevati di quelli riscontrabili nel 1994 nel Friuli-Venezia Giulia, nel Veneto e persino nel Molise.

Tabella 18. ***Quozienti specifici di mortalità per genere, regione di residenza e classe d'età. Anno 1994***

Regione	Età													
	0 anni		1-4 anni		5-9 anni		10-14 anni		15-19 anni		20-24 anni		Totale	
	Bambine	Bambini	Bambine	Bambini	Bambine	Bambini	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Donne	Uomini	Donne	Uomini
Piemonte e V. d'Aosta	4,9	5,6	0,5	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,9	0,4	1,2	11,1	11,8
Lombardia	4,4	5,4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,7	0,3	0,9	9,0	10,0
Trentino-Alto Adige	4,9	4,9	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,4	0,9	0,2	1,2	8,5	9,5
Veneto	3,8	5,9	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,9	0,3	0,9	8,9	10,1
Friuli-V.Giulia	3,5	3,1	0,3	0,2		0,1	0,0	0,1	0,2	0,8	0,3	0,8	12,0	12,7
Liguria	5,7	5,5	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3	0,6	0,4	0,8	13,0	14,0
Emilia-Romagna	5,1	5,7	0,5	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,4	0,9	0,4	1,2	10,6	12,1
Toscana	4,5	6,7	0,3	0,3	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3	0,7	0,3	0,7	11,2	12,3
Umbria	4,2	5,3	..	0,4	0,2	0,2	..	0,3	0,5	0,6	0,2	1,0	9,9	12,1
Marche	6,2	6,7	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,2	0,3	0,8	0,3	0,9	9,6	10,9
Lazio	4,6	6,3	0,4	0,4	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,7	0,3	0,9	8,2	9,8
Abruzzo	8,6	8,4	0,5	0,4	0,1	0,3	0,1	0,3	0,2	0,7	0,2	0,7	9,4	11,2
Molise	4,0	9,3	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,3	0,4	0,8	0,6	0,9	9,7	11,0
Campania	7,7	9,5	0,3	0,4	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,6	0,2	0,8	7,6	8,7
Puglia	6,6	7,9	0,3	0,3	0,1	0,2	0,1	0,3	0,2	0,7	0,2	1,0	7,2	8,5
Basilicata	5,1	8,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,5	0,2	1,0	8,3	9,6
Calabria	7,5	8,2	0,3	0,3	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,7	0,2	0,9	8,0	9,1
Sicilia	7,4	8,9	0,3	0,4	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,6	0,3	0,9	8,7	9,8
Sardegna	2,8	7,1	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	1,3	0,3	1,3	7,5	9,3
Italia	5,7	7,1	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,7	0,3	0,9	9,2	10,4

Fonte: Istat,1997. La simbologia indaicata nel modo seguente: ".." indica numeri che non raggiungono la metà della cifra dell'ordine minimo considerato.

A seguire, al crescere dell'età i livelli di mortalità crollano abbondantemente ovunque, tanto al Sud quanto al Nord, con qualche eccezione da segnalare. Resta il fatto che la mortalità nei primi mesi di vita è un indicatore della qualità complessiva della vita della popolazione e quindi del livello di modernizzazione e crescita civile di un paese. Per cui, laddove si riscontra, come accade ancor oggi in Italia, che parametri estrinseci, quali il livello di istruzione dei genitori, si riflettono sulla salute e sulla possibilità di sopravvivenza del bambino, ciò non può che suscitare una giusta indignazione. Almeno indirettamente, questo fatto sta a significare quanto lontano sia dal realizzarsi il principio secondo cui i bambini e l'infanzia costituiscono un "bene pubblico", qualcosa da tutelare da parte dell'intera collettività e non qualcosa di "privato", lasciato alla contingente disponibilità di attenzioni, cure e risorse della famiglia in cui per effetto del caso si nasce.
Fatto sta, che i figli di donne laureate corrono di regola un rischio di morte leggermente più basso di quello sperimentato dai figli di donne diplomate e decisamente più basso di quello dei nati da donne con titolo di studio della scuola dell'obbligo (tabella 19). Il che conferma quanto si osservava poc'anzi; che l'azione volta alla promozione, al mantenimento ed al recupero della salute dell'infanzia non può prescindere

dall'attenzione ai fattori che si affiancano alla biologia umana nel determinare le condizioni di salute dei singoli e della collettività, ovvero, all'ambiente, allo stile di vita, allo stato economico della famiglia, all'organizzazione e all'assistenza sanitaria.

Tabella 19. ***Quozienti di mortalità infantile per titolo di studio della madre. Italia, medie 1981-1985 e 1987-1988 (numero di morti per 1000 nati vivi)***

Titolo di studio della madre	1981-1985	1987-1988
Elementare/senza titolo	17,5	13,1
Media inferiore	13,5	9,4
Maturità	10,8	7,6
Laurea	9,4	7,1

Fonte: G. Costa e F. Faggiano, *Diseguaglianze sociali, salute e sopravvivenza*, in "Tutela", anno VIII, n. 2/3, 1993, tabella 3, p. 61.

Le donne, come detto, hanno spuntato guadagni di sopravvivenza superiori agli uomini in tutte le età. Confrontando la popolazione femminile e quella maschile è facile osservare come quest'ultima subisca nelle età più anziane un depauperamento di molto superiore a quello femminile. Alla nascita i maschi sono favoriti, sia pure di poco, e ogni 100 donne nascono 106 uomini. Tuttavia, i maschi sono più sfavoriti nelle età successive e la differenza di mortalità tra i sessi raggiunge un picco di mortalità nelle età adolescenziali, in particolare intorno ai 20 anni e poi un secondo intorno ai 60. Difatti, sopravvivono nelle età anziane più donne che uomini, soprattutto nelle regioni meridionali; vale a dire, in quelle stesse regioni in cui, all'altro capo del ciclo di vita, si riscontrano livelli di supermortalità infantile.

Vecchiaia a parte, il momento in cui il rischio di decesso è maggiore resta il primo anno di vita. Le cause di morte a questa età sono riconducibili per lo più alla presenza di malformazioni congenite e sempre meno, come per il passato, a fattori ambientali e agli stili di allevamento e cura del neonato (tabella 20). Fatti salvi i rilievi precedenti sull'influenza del tenore di vita familiare e sull'eccesso di mortalità esistente in Italia rispetto agli altri paesi avanzati, oggi sono state quasi del tutto eliminate le morti dovute a malattie gastrointestinali e respiratorie e sono migliorate le tecniche di prevenzione e di diagnosi fetale e neonatale, le cure e la possibilità di intervento durante la gravidanza ed il parto.

Al trascorrere dell'età, il livello di mortalità tende a decrescere e a dipendere sempre più da fattori esogeni, tra cui gli incidenti domestici e gli avvelenamenti, che riguardano in maniera pressoché esclusiva i ragazzi. Maschi e femmine muoiono ancora per cause diverse. Per le donne sono aumentati i rischi di morte violenta, che tuttavia si mantengono lontani dai valori degli uomini. La supermortalità femminile, che nel passato riguardava le donne nel periodo della gravidanza e durante il parto, è praticamente sparita. Non sono facilmente spiegate le cause di maggiore sopravvivenza femminile nelle età adulte, e si è parlato di maggiore capacità di adattamento della donna all'ambiente e ai cambiamenti. Nelle età giovani la supermortalità maschile è invece attribuibile a stili di vita differenti, che portano i ragazzi ad adottare comportamenti più pericolosi.

Le cause principali di morte sono oggi le malattie del sistema circolatorio ed i tumori, ma con diversa incidenza nei due i sessi, anche se le cifre relative alla mortalità per tumori e malattie cardiovascolari tendono ad avvicinarsi per entrambi i sessi. In generale,

prevalgono le malattie del sistema circolatorio tra le donne, mentre i tumori prevalgono nettamente negli uomini (tabella 21).

Tabella 20. ***Nati morti per età della madre (anni 15-24) e causa. Anno 1993***

Cause di morte	Età della madre			% sul totale dei casi di:		
	15-19 anni (v.a.)	20-24 anni (v.a.)	Totale 15-24 (v.a.)	Totale (v.a.)	15-19 anni %	20-24 anni %
Malattie dell'apparato digerente	0	1	1	1	0	100,0
Malformazioni congenite	3	18	21	111	2,7	16,2
Alcune cond. morbose di origine perinatale	57	403	460	2.484	2,3	16,2
Totale	60	422	482	2.596	2,3	16,3

Fonte: Istat, *Cause di morte. Anno 1993*, Roma, 1996.

Tabella 21. ***Mortalità per genere, età e grandi gruppi di cause. Quozienti per 10.000 abitanti. Anno 1993***

Cause di morte	Età								
	Bambine, ragazze			Bambini, ragazzi			Totale		
	0-4 anni	5-24 anni	Totale	0-4 anni	5-24 anni	Totale	0-4 anni	5-24 anni	Totale
Malattie infettive e parassitarie	0,1	..	0,3	0,1	..	0,4	0,1	..	0,4
Tumori	0,5	0,5	21,9	0,7	0,7	32,5	0,6	0,6	27,0
Disturbi psichici e malattie sistema nervoso, organi dei sensi	0,4	0,2	3,0	0,5	0,5	2,8	0,5	0,3	2,9
Malattie sistema circolatorio	8,0	0,3	44,5	0,6	0,3	40,1	0,6	0,3	42,3
Malattie apparato respiratorio	0,4	0,1	4,2	0,5	0,9	7,1	0,4	0,1	5,6
Malattie apparato digerente	0,2	..	4,3	0,1	0,1	5,7	0,2	..	4,9
Altri stati morbosi	11,7	0,3	6,9	14,1	0,4	6,3	13,1	0,3	6,6
Sintomi, segni e stati morbosi mal definiti	0,6	0,1	2,2	0,7	0,2	1,7	0,7	0,1	1,9
Cause esterne dei traumatismi e avvelenamenti	0,8	0,9	3,7	0,8	4,0	6,6	0,8	2,5	4,9
Totale	15,6	2,4	91,1	18,1	6,2	102,9	16,9	4,3	96,8

Fonte: Istat, *Cause di morte. Anno 1993*, Roma, 1996.

Nell'ultimo decennio o poco meno, sono da registrare novità di rilievo per quanto concerne le cause di morte tra la popolazione giovanile. Un raffronto tra i livelli di mortalità attuali e quelli di dieci anni prima, consente di cogliere un'inversione di tendenza negativa dei livelli di mortalità per alcune particolari classi d'età ed entrambi i sessi. Ad esserne interessata non è la popolazione minorile in quanto tale, sicché da questo punto di vista il fatto esulerebbe dalle finalità di questo rapporto, bensì i giovani adulti, e in particolare la classe d'età compresa tra 20 e 39 anni. E tuttavia, poiché vi sono segni che il fenomeno tenda ad anticiparsi, e ad interessare fasce d'età sempre più precoci anche in Italia, merita segnalarlo.
La novità, almeno in parte, non è tale laddove si consideri che l'aumento della mortalità

di questa componente della popolazione (i giovani-adulti) è da ricondurre sia alla diffusione dell'Aids sia ai decessi per droga (*overdose*); fenomeni entrambi ampiamente noti anche negli anni passati. I decessi causati da Aids rappresentano ormai la prima causa di morte degli uomini in età 25-34 anni e la seconda nelle donne di pari età; nelle grandi aree metropolitane, come ad esempio Milano, Genova o Torino, la sindrome da immunodeficienza acquisita causa, rispettivamente, oltre il 50%, il 38% e il 26% dei decessi di individui in età 25-34 anni. Se all'Aids si somma l'effetto letale delle tossicodipendenze, si arriva a spiegare circa il 50-60% dell'aumento verificatosi negli ultimi dieci anni nella mortalità di questa fascia d'età.
A queste due cause di morte se ne sono tuttavia aggiunte altre recentemente, che indubbiamente pesano meno sulla dinamica dell'incremento di mortalità, ma sono ugualmente significative e altrettanto preoccupanti sotto il profilo sociale: i suicidi e gli incidenti stradali. Dei primi, con riferimento ai soli minori, si dirà altrove; quanto ai secondi, le statistiche dimostrano che il numero di incidenti del "sabato notte" è più che raddoppiato negli ultimi quindici anni, passando dai 3.215 casi registrati nel 1980 ai 6.691 del 1995, con un incremento del 108%. Un aumento, che appare decisamente allarmante se considerato alla luce del dato che, nello stesso intervallo di tempo, nonostante l'aumento dei veicoli circolanti, il numero di morti per incidenti stradali in generale è sceso costantemente. Sicché, il tributo di vite che deriva dagli incidenti che coinvolgono per lo più, se non esclusivamente giovani (oltre il 60% dei conducenti ha meno di 30 anni e per il 90% sono maschi), nei fine settimana, rappresenta una preoccupante eccezione.

L'istruzione

Nella prospettiva delle differenze di genere, la scolarità, perlomeno a livello di scuola dell'obbligo, ha perso molto dell'interesse che aveva fino a non molti anni fa. In nessun altro ambito della vita sociale, nel volgere di una generazione, si è verificata una rivoluzione altrettanto profonda nei condizionamenti e nelle opportunità che circondano la condizione femminile; una rivoluzione che, peraltro, si spande a raggiera su una pluralità di contesti diversi: dalla crescita culturale alle opportunità di inserimento lavorativo, dalla partecipazione su un piede di parità, anche economica, alla gestione della famiglia alla autonomia della donna nell'esercizio delle scelte che riguardano la sua vita affettiva e matrimoniale, fino ai rapporti con i figli.
I tempi in cui le ragazze pagavano la condizione di genere in termini di una pesante riduzione delle possibilità di formazione, prima, e di un inserimento limitato e scarsamente qualificato nel mercato del lavoro, poi, sono dunque trascorsi. Oggi, il quadro è sostanzialmente mutato. Nell'ultimo decennio le donne hanno investito in istruzione più di quanto abbia fatto la componente maschile. Ovunque nei paesi occidentali, a livello della scuola di base, i tassi di scolarizzazione femminili e maschili stanno su un piano di assoluta parità, quando addirittura il primo non supera il secondo (tabella 23 e 24). L'esame generico di una lista di indicatori della selezione scolastica per genere e ripartizione geografica presenta notevoli elementi di novità a tale proposito. Nessuno degli indicatori vede le donne in posizione di sfavore rispetto ai coetanei; nel 1995, in tutte le ripartizioni, tanto al Nord come al Sud, le ragazze giunte all'età di 15-19 anni prive di titolo di scuola dell'obbligo, così come le ragazze che hanno interrotto le

scuole superiori sono sempre in proporzione inferiore ai maschi. Lo stesso vale sul fronte dei risultati positivi per quanto concerne le diplomate sul complesso degli iscritti e le ragazze che hanno conseguito la maturità sull'insieme dei diciannovenni.

Tabella 22. ***Licenziati dalla scuola media e diplomati per genere dal 1951 al 1995.***

Anni	*Ragazze*	*Totale*	*% Ragazze*
Licenziati:			
1951	71.096	174.131	40,8
1961	173.068	393.777	44,0
1971	301.134	644.101	46,8
1981	398.045	812.336	49,0
1991/92	342.126	701.751	48,8
1994/95	302.693	619.763	48,8
Diplomati			
1951	29.078	73.592	39,5
1961	49.691	129.052	38,6
1971	137.971	316.835	43,5
1981	211.662	437.792	48,3
1991/92	248.307	478.538	51,9
1994/95	258.840	496.473	52,1

Fonti: nostre elaborazioni su dati Istat, *Sommario di statistiche storiche 1926-1985*, 1990; Istat, *Sistema educativo e mercato del lavoro nel contesto internazionale*, 1995; Istat, *Statistiche della scuola media inferiore*, 1996

Tabella 23. ***Alunni delle scuole materne ed elementari per genere, regione e ripartizione geografica. Anno scolastico 1994-95***

Regioni e ripartizioni geografiche	**Alunni**			
	Scuola dell'infanzia		**Scuola elementare**	
	Bambini e bambine	**Bambine (% sul tot.)**	**Bambini e bambine**	**Bambine (% sul tot.)**
Piemonte	93.847	47,58	170.265	48,51
Valle d'Aosta	3.180	47,74	4.909	47,85
Lombardia	220.195	48,34	380.020	48,27
Trentino Alto-Adige	26.251	48,64	46.810	48,22
Veneto	117.963	48,10	192.239	48,80
Friuli Venezia-Giulia	26.475	49,53	43.110	48,86
Liguria	31.886	47,76	55.586	48,09
Emilia-Romagna	78.721	48,56	138.361	48,48
Toscana	77.205	48,18	133.838	48,48
Umbria	20.008	47,37	34.923	48,36
Marche	37.078	48,22	63.557	48,61
Lazio	138.522	48,19	246.137	47,85
Abruzzo	37.213	47,95	65.635	48,18
Molise	9.753	47,90	17.580	48,68
Campania	216.492	48,21	389.662	48,20
Puglia	142.640	48,09	250.383	48,26
Basilicata	21.309	47,91	36.459	46,56
Calabria	77.411	48,97	127.309	47,78
Sicilia	160.383	47,98	326.085	47,97
Sardegna	45.878	48,33	92.743	48,12
Italia nord-occidentale	349.036	48,09	610.780	48,31
Italia nord-orientale	249.410	48,42	420.520	48,63

Italia centrale	272.813	48,13	478.475	48,18
Italia meridionale	504.818	48,25	887.028	48,09
Italia insulare	206.261	48,06	418.828	48,01
Italia	1.582.338	48,20	2.815.631	48,22

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *Statistiche della scuola materna ed elementare*, Roma, 1996

Tabella 24. ***Indicatori della selezione scolastica per ripartizione geografica. Anno scolastico 1994-95***

Ripartizione geografica	15-19enni senza lic.media nel 1995(%)	20-24 enni senza lic.media nel 1995 (%)	Interruzione di frequenza superiori nel 1994-95	Diplomati nel 1994-95 su 100 iscritti al 1° anno 5 anni prima	Maturi per 100 19enni nel 1995
			Ragazzi		
Nord-ovest	3,90	2,40	9,20	68,30	50,90
Nord-est	3,90	2,40	6,20	73,10	56,10
Centro	4,00	2,30	9,10	73,30	63,70
Mezzogiorno	6,40	6,50	7,40	69,80	55,00
Italia	5,00	3,90	7,90	70,70	55,80
			Ragazze		
Nord-ovest	3,50	1,90	5,80	74,10	59,50
Nord-est	3,50	1,90	4,10	79,20	65,50
Centro	3,60	2,50	5,80	83,30	73,50
Mezzogiorno	5,60	6,30	5,20	79,10	61,00
Italia	4,30	3,70	5,30	78,80	63,00
			Totale		
Nord-ovest	3,80	2,20	7,40	71,30	55,20
Nord-est	3,80	2,20	5,10	76,20	60,70
Centro	3,80	2,40	7,40	78,30	68,50
Mezzogiorno	5,90	6,40	6,50	74,30	58,00
Italia	4,70	3,80	6,60	74,70	59,60

Fonte: Istat, *Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 1996*, Roma, 1997.

Ma se i livelli di istruzione tendono per la componente femminile a colmare i tradizionali divari anche negli ordini di scuola superiori e universitari, e i risultati conseguiti sono relativamente apprezzabili, resta pur sempre il nodo relativo alle scelte scolastiche e formative delle ragazze, spesso legate a condizionamenti culturali, sia familiari che sociali, tali da indurre un numero non trascurabile di giovani a seguire percorsi di studio "caratterizzati", spesso senza sbocchi professionali o tali da consentire loro di accedere solo a mercati del lavoro secondari, in occupazioni precarie o con limitate o nulle possibilità di carriera. Sicché, laddove questo si verifica, gli ostacoli alla parità si spostano dal piano delle quantità a quello della qualità delle scelte formative.
Restano così territori prevalentemente maschili gli istituti tecnici (ad eccezione degli istituti tecnici femminili, per il turismo ed aziendali) e professionali. Sebbene nei licei (ad esclusione dello scientifico) si noti una predominanza femminile, squisitamente maschili rimangono gli istituti nautici ed aeronautici, dove la percentuale delle studentesse è inferiore al 10%; ed è inutile rilevare che licei linguistici, scuole e istituti magistrali sono tuttora pesantemente connotati da una schiacciante prevalenza delle ragazze (tabella 25).
Le medesime distinzioni si trasferiscono inalterate negli studi universitari. Tra gli immatricolati al primo anno, le studentesse rappresentano solo il 15% degli studenti che

si iscrivono alla facoltà di ingegneria, il 35% degli immatricolati ad agraria e intorno agli stessi livelli degli iscritti al primo anno di scienze nautiche e chimica industriale; mentre restano a forte prevalenza femminile tutte le facoltà umanistiche (magistero in testa, e poi lingua e letterature straniere, lettere e filosofia), dove le studentesse costituiscono circa l'80% degli immatricolati (tabella 26).

Tabella 25. ***Studenti per genere e tipo di scuola. Anno scolastico 1994-95***

Tipo di scuola	Studenti		
	Ragazzi	Ragazze	Ragazze per 100 studenti
Totale scuole superiori	***2.723.715***	***1.359.549***	***49,9***
Ist. Professionali	*514.647*	*234.299*	*45,5*
Agrari	29.061	8.240	28,4
Industriali	201.807	30.014	14,9
Marinari	2.779	66	2,4
Servizi Comm.,turist.,pubbl	185.237	145.941	78,8
Servizi Albergh. e ristorazione	64.792	21.023	32,4
Servizi Sociali	30.971	29.015	93,7
Istituti Tecnici	*1.159.569*	*455.037*	*39,2*
Agrari	25.925	5.078	19,6
Industriali	289.308	25.613	8,9
Aeronautici	4.509	301	6,7
Nautici	10.212	515	5,0
Commerciali	578.080	329.950	57,1
Per geometri	177.726	29.748	16,7
Per il turismo	13.610	11.574	85,0
Per periti aziendali	36.769	31.559	85,8
Istituti Femminili	23.430	20.699	88,3
Licei	*759.458*	*423.509*	*55,8*
Scientifici	491.201	236.334	48,1
Ginnasi	237.636	161.316	67,9
Linguistici	30.621	25.859	94,4
Scuole magistrali	19.946	19.452	97,5
Istituti magistrali	175.541	161.100	91,8
Istituti d'arte	60.116	41.448	68,9
Licei artistici	34.438	24.704	71,7

Fonte: Istat, *Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 1996*, Roma, 1997.

Tabella 26. ***Studenti iscritti al primo anno di corso per genere, facoltà e gruppi di corsi di laurea. Anno accademico 1995-96***

Facoltà/Gruppi di laurea	Studenti			
	Iscritti primo anno	% donne	Totale studenti	% donne
Scienze matematiche fisiche e naturali	30.549	48,35	140.937	49,97
Scienze nautiche	249	34,94	676	34,91
Chimica industriale	110	36,36	734	37,06
Farmacia	7.298	65,58	36.065	64,80
Medicina e chirurgia	8.838	57,85	67.347	52,10
Ingegneria	35.389	15,06	193.823	13,97
Architettura	8.553	50,71	83.840	46,89
Agraria	6.066	35,10	23.411	34,50

medicina veterinaria	2.072	61,05	12.244	53,99
Economia e commercio	5.784	44,61	36.692	44,31
Economia	39.631	45,12	223.110	44,75
Scienze bancarie finanziarie e previdenziali	276	57,97	1.538	49,28
Scienze statistiche demografiche e attuariali	1.211	43,77	4.880	49,75
Sociologia	6.772	61,12	19.764	60,62
Scienze politiche	24.420	46,93	104.434	50,06
Giurisprudenza	63.920	53,72	306.926	55,90
Lettere e filosofia	45.587	71,97	209.689	75,63
Magistero	21.593	84,54	90.294	86,32
Lingua e letterature straniere	7.725	83,91	35.859	87,55
Conservazione dei beni culturali	392	76,79	1.849	79,88
Psicologia	4.244	78,18	22.476	79,54
Scienze ambientali	186	52,23	550	45,64
Gruppo scientifico	38.392	51,53	178.959	52,84
Gruppo medico	8.838	57,85	67.347	52,10
Gruppo ingegneria	43.942	21,99	277.688	23,91
Gruppo agrario	8.140	41,70	35.655	41,19
Gruppo economico	46.286	44,79	265.577	44,69
Gruppo politico-sociale	34.937	50,76	138.518	52,38
Gruppo giuridico	63.223	54,18	302.268	56,24
Gruppo letterario	77.109	77,20	351.148	80,07
Totale	320.867	53,05	1.617.140	52,76

Fonte: Nostra elaborazione su dati Istat, *Statistiche dell'istruzione universitaria. Anno accademico 1995-96*, Roma,1997.

Il lavoro

Se si considerano i giovani minorenni in senso stretto, il tema del lavoro perde sostanzialmente di importanza (se si esclude lo sfruttamento del lavoro minorile prima della soglia dei 15 anni). Secondo l'indagine sulle forze di lavoro condotta a scadenza trimestrale dall'Istituto Nazionale di Statistica, in effetti, nel 1996 la stragrande maggioranza dei giovani in età 15-19 anni apparteneva alle "non forze di lavoro", si collocava cioè in una categoria composita che alloggia modalità e situazioni diverse: studenti, casalinghe, inabili, coloro che assolvono agli obblighi di leva, comunque coloro che non hanno svolto alcun lavoro né l'hanno cercato nella settimana di riferimento della rilevazione.

A quell'età, le forze di lavoro (occupati, persone in cerca di occupazione, quanti nei mesi precedenti hanno effettuato azioni di ricerca o hanno partecipato a concorsi per un posto di lavoro), sono appena il 22%; la quota restante o non è in grado di lavorare perché inabile o è impegnata negli studi o si occupa delle faccende domestiche o ha rinunciato, almeno per il momento, a cercare un'occupazione quale che sia. Si tratta di un tratto eclatante, comune comunque a tutti i paesi occidentali; basti pensare che il tasso di attività dei giovani in età 15-19 anni era, nel 1961, pari al 69%. Cambiamenti che hanno investito di pari passo i livelli della scolarizzazione giovanile che, nel 1961, interessava il 30% dei ragazzi e il 19,4% delle ragazze tra i 15 e i 19 anni e, di molto inferiore, un risicato 4,6%, tra i giovani e le giovani tra i 20 e i 24 anni.

A trent'anni da allora si presenta uno scenario completamente diverso che esprime gli esiti di una vera e propria "rivoluzione" nell'economia e nel costume: al censimento del

1991 quanti erano impegnati negli studi tra i 15 e i 19 anni erano, sia per i ragazzi che per le ragazze, pressappoco il 69%, nella classe successiva erano il 20-22%. Nell'arco di poco più di una generazione, dai padri ai figli, si è consumato uno sbalorditivo ribaltamento delle proporzioni di quanti entro la minore età o poco oltre sono passati dal lavoro allo studio, ben al di là della scuola dell'obbligo.
Per interpretare una tendenza che a livello generale appare incontrovertibile, più che i valori medi nazionali possono essere di ausilio le sotto-articolazioni. I 490.000 occupati tra i 15-19 anni esistenti in Italia nel 1996 (13% del totale) risultano per lo più dislocati nelle regioni settentrionali (292.000 ovvero il 60% circa del totale degli occupati); conseguentemente, la quota parte di coloro che lavorano e risiedono nelle regioni del Centro e del Meridione risulta notevolmente più contenuta: 71.000 al Centro (15% circa del totale degli occupati) e 127.000 al Sud (25%), pur essendo in quest'ultima ripartizione assai più folte le leve demografiche giovanili (tabella 27).

Tabella 27a. ***Popolazione giovanile tra i 15 e i 19 anni per condizione, ripartizione geografica e genere. Media 1996. Dati in migliaia (valori assoluti)***

	Uomo	Donna	Totale
		Nord	
Occupati	178	114	292
Disoccupati	35	54	89
Forze di lavoro potenziali	5	10	15
Non forze di lavoro	571	571	1.142
Totale	789	749	1.537
		Centro	
Occupati	42	29	71
Disoccupati	16	20	36
Forze di lavoro potenziali	5	5	11
Non forze di lavoro	288	281	570
Totale	351	336	687
		Sud	
Occupati	85	42	127
Disoccupati	81	70	151
Forze di lavoro potenziali	36	30	67
Non forze di lavoro	640	657	1.297
Totale	842	799	1.641
		Italia	
Occupati	304	185	490
Disoccupati	132	144	276
Forze di lavoro potenziali	47	46	92
Non forze di lavoro	1.499	1.509	3.008
Totale	1.982	1.883	3.866

Fonte: Istat, *Rilevazione delle forze di lavoro (media 1996)*, Roma, 1997.

Tabella 27b. ***Popolazione giovanile tra i 15 e i 19 anni per condizione, ripartizione geografica e genere. Media 1996 (valori percentuali)***

	Uomo	Donna	Totale
		Nord	
Occupati	0,05	0,03	0,08
Disoccupati	0,00	0,01	0,02
Forze di lavoro potenziali	0,00	0,00	0,00

Non forze di lavoro	0,15	0,15	0,30
Totale	0,20	0,19	0,40
		Centro	
Occupati	0,01	0,00	0,02
Disoccupati	0,00	0,00	0,00
Forze di lavoro potenziali	0,00	0,00	0,00
Non forze di lavoro	0,07	0,07	0,15
Totale	0,09	0,09	0,18
		Sud	
Occupati	0,02	0,01	0,03
Disoccupati	0,02	0,02	0,04
Forze di lavoro potenziali	0,00	0,00	0,02
Non forze di lavoro	0,17	0,17	0,34
Totale	0,22	0,21	0,42
		Italia	
Occupati	0,08	0,05	0,13
Disoccupati	0,03	0,04	0,07
Forze di lavoro potenziali	0,01	0,01	0,02
Non forze di lavoro	0,39	0,39	0,78
Totale	0,51	0,49	1,00

Fonte: Istat, *Rilevazione delle forze di lavoro (media 1996)*, Roma, 1997.

L'opposto, inutile dirlo, vale per i disoccupati; relativamente pochi a quest'età, ma comunque più numerosi nel Mezzogiorno che nel Nord (rispettivamente il 55% e il 32% del totale dei disoccupati). Anche qui, dunque, ci si imbatte in un altro capovolgimento dei rapporti: a quest'età, ma anche oltre come è noto, la gran parte degli occupati sta al Nord e buona parte dei disoccupati al Sud. La scuola evidentemente funziona, in mancanza di alternative o in presenza di speranze che in buona misura si riveleranno purtroppo infondate, funziona da "parcheggio" più nel Meridione che nel Settentrione.
Quanto alle differenze di genere, le non forze di lavoro risultano composte grosso modo in parti uguali di maschi e femmine; e del resto sappiamo che i livelli di scolarizzazione di queste ultime sono cresciuti ovunque in misura notevole in questi ultimi decenni, approssimandosi a grandi passi e poi superando i tassi maschili. Tra gli occupati la sproporzione, a favore dei maschi, resta pressoché la stessa ovunque (6 a 4), con una lieve impennata al Sud; mentre per i disoccupati vale esattamente l'inverso.
Qualcosa di più dà modo di osservare la distribuzione della popolazione giovanile per condizione dichiarata, ripartizione geografica e genere (tabella 28). A quell'età, tra gli occupati, di casalinghe non ve ne sono, né al Nord, né al Centro, né al Sud. C'è qualche studente: pochi ovunque, appena il 2% rispetto al complesso degli occupati di quell'età. Appena poco più le casalinghe sono presenti tra i disoccupati che hanno perduto una precedente occupazione, ma cominciano ad essere relativamente più consistenti al Sud dove ammontano al 15,7% delle ragazze disoccupate (più delle studentesse: 11%). Sono invece massicciamente presenti, come è ovvio (ma fino ad un certo punto, perché a quell'età dichiararsi "casalinga" equivale non tanto a definire una condizione quanto piuttosto una rinuncia), tra le non forze di lavoro.
Ciò che colpisce è comunque la linea che il dato percorre passando dall'alto al basso dello stivale: sul totale delle ragazze che non appartengono alle forze di lavoro, quante si dicono casalinghe sono il 3,6% al Nord, il 4,6% al Centro e l'11,7% al Sud. Forza della tradizione o necessità? Difficile dirlo, com'è difficile stabilire se sia il convincimento dell'importanza di un adeguato percorso formativo nella ricerca di un'occupazione e non

le contingenze negative del mercato del lavoro a spingere tante giovani a fare le studentesse a pieno tempo: 72% al Nord sul totale delle ragazze tra i 15 e i 19 anni, 78,3% al Centro e 70,3% al Sud.

Tabella 28. ***Popolazione giovanile (15-19 anni) per condizione, condizione dichiarata, ripartizione geografica e genere. Media 96 (dati arrotondati alle migliaia)***

		Nord			Centro			Sud			Italia		
Condizione	**Condizione dichiarata**	**Ragazzo**	**Ragazza**	**Totale**	**Ragazzo**	**Ragazza**	**Totale**	**Ragazzo**	**Ragazza**	**Totale**	**Ragazzo**	**Ragazza**	**Totale**
Occupati	Occupato	171	109	280	40	28	68	81	40	121	292	177	469
	Disoccupato	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	2
	In cerca di prima occupazione	1	1	2	0	0	0	2	1	3	4	2	6
	Inizierà attività in futuro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Casalinga	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Studente	5	4	8	1	1	1	1	0	2	7	4	11
	Altra condizione	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Totale	178	114	292	42	29	71	85	42	127	304	185	490
Disoccupati	Disoccupato	8	10	18	2	3	4	8	4	12	17	18	35
	In cerca di prima occupazione	22	35	57	12	13	25	63	46	109	97	95	191
	Inizierà attività in futuro	2	2	3	0	0	1	2	1	3	4	2	7
	Casalinga	0	1	1	0	1	1	0	11	11	0	12	12
	Studente	3	6	9	2	3	6	8	8	16	14	17	31
	Altra condizione	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Totale	35	54	89	16	20	36	81	70	151	132	144	276
Forze di lavoro potenziali	Disoccupato	1	1	2	1	0	1	3	1	4	5	3	8
	In cerca di prima occupazione	4	7	11	3	3	7	25	17	43	33	28	61
	Inizierà attività in futuro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Casalinga	0	0	0	0	0	0	0	6	6	0	6	6
	Studente	0	1	2	1	1	2	7	6	14	9	9	18
	Totale	5	10	15	5	5	11	36	30	67	47	46	92
Non forze di lavoro	Disoccupato	3	1	4	1	1	1	3	2	5	7	4	11
	In cerca di prima occupazione	6	4	11	3	3	5	17	9	26	26	16	42
	Inizierà attività in futuro	1	0	1	0	0	0	1	0	1	2	1	2
	Casalinga	0	21	21	0	13	13	0	77	77	0	111	111
	Studente	524	540	1.064	270	263	534	592	562	1.154	1.386	1.365	2.752
	Inabile	2	2	5	3	2	4	6	3	9	11	7	18
	Servizio leva	31	0	31	11	0	11	17	0	17	59	0	59
	Altra condizione	3	2	5	1	0	1	4	3	6	7	5	12
	Totale	571	571	1.142	288	281	570	640	657	1.297	1.499	1.509	3.008
Totale	Occupato	171	109	280	40	28	68	81	40	121	292	177	469
	Disoccupato	12	13	25	4	4	8	15	8	23	30	25	56
	In cerca di prima occupazione	33	48	81	18	19	37	108	74	182	159	140	299
	Inizierà attività in futuro	3	2	5	1	0	1	3	1	4	7	3	10
	Casalinga	0	22	22	0	15	15	0	93	93	0	130	130
	Studente	533	550	1.083	275	268	543	608	577	1.185	1.416	1.395	2.811
	Inabile	2	2	5	3	2	4	6	3	9	11	7	18
	Servizio leva	31	0	31	11	0	11	17	0	17	59	0	59
	Altra condizione	3	2	5	1	0	1	4	3	7	8	5	13
	Totale	789	749	1.537	351	336	687	842	799	1.641	1.982	1.883	3.866

Fonte: Istat, *Rilevazione delle forze di lavoro,* 1996, Roma, 1997.

Le attività del tempo libero

Nel novero delle relazioni tra età della vita e uso del tempo viene di regola naturale associare l'infanzia e la giovinezza allo svago, come forma prevalente di impiego del tempo "liberamente gestito". Ad un'analisi un po' più approfondita ci si avvede, tuttavia, che già durante l'infanzia e l'adolescenza il tempo libero è un tempo tutt'altro che spontaneo, ma piuttosto programmato e strutturato. Basti pensare all'impegno ed alla regolarità con cui molti bambini svolgono attività extrascolastiche, da quella sportiva a quella associativa, per accorgersi che gran parte del tempo "lasciato libero" dall'attività principale (ovvero lo studio) è esso stesso pianificato e comunque non totalmente affrancato da orari, regole e imposizioni.
Nel complesso delle attività del bambino e della bambina, lo svago, il tempo libero, il *loisir* o come lo si voglia chiamare, è indubbiamente quello che ha attratto maggiormente l'attenzione degli studiosi. I motivi sono diversi e abbastanza banali, ma in sostanza evidenziano la presenza di una forte componente "adultocentrica". Da un lato, difatti, l'interesse per il tempo libero del bambino e della bambina è legato alla sempre maggiore importanza che questa dimensione è venuta acquisendo nella società moderna, anche e soprattutto in termini economici. Dall'altro, esso risente della prevalente concezione dell'infanzia come età libera da impegni, completamente dedicata al gioco e all'ozio improduttivi, intesi, al limite, come le sole forme di impiego del tempo in cui sono "impegnati" i bambini nella fase della crescita. Da un lato, dunque, la necessità frenetica di quantificare il mito di un'età sempre più affrancata dal lavoro e dalla fatica; dall'altro, il desiderio di dare corpo e sostanza alla mistificante rappresentazione dell'epoca presente come "età del bambino" e società puerocentrica. In entrambi i casi, rispettando scrupolosamente i canoni del discorso pubblicitario: la risurrezione caricaturale, l'evocazione parodistica di ciò che non c'è più (se mai c'è stato), in luogo della documentazione rigorosa della realtà. "Se i bambini non sono più bambini si sacralizza l'infanzia" (Baudrillard), sostituendo alla loro condizione reale, l'immagine gonfiata di un'età della spensieratezza consumata tra i balocchi dei media e gli altri oggetti dell'intrattenimento di massa.
Almeno in questo caso, tuttavia, la comunicazione viola palesemente la realtà. Se ciò fosse vero, se fosse vero cioè che l'infanzia e l'adolescenza si sottraggono alle necessità che incombono sulla vita degli adulti, dovremmo trovarne i segni tangibili nell'ipertrofia del tempo libero rispetto a quello obbligato e pianificato; così non è. Guardando il dato di cui disponiamo, il tempo libero dei bambini e degli adolescenti si sviluppa secondo ritmi, tempi e occasioni che sono fortemente intrecciati con quelli degli adulti e da questi condizionati, anche se, in questi ultimi anni, si è sicuramente ampliato il ventaglio delle forme di impiego del tempo libero a disposizione delle nuove generazioni. Inoltre, la stessa scelta di un'attività rispetto ad un'altra, esprime un'inclinazione che contribuisce a connotare l'identità dei giovani stessi, le loro aspirazioni e le loro preferenze.
Premesso ciò, è importante sviluppare ora la questione più specifica relativa all'influenza dell'appartenenza di genere nella gestione del proprio tempo libero. Le ragazze, in effetti, come dimostrano tutte le ricerche continuano a subire da parte dei genitori un controllo maggiore di quello riservato ai ragazzi e dispongono di conseguenza di una minore libertà di movimento e iniziativa.
Del resto, se si osservano le attività svolte, il genere si presenta come una variabile in

grado di determinare differenze in tutte le fasce d'età, al punto da poter parlare di un tempo libero al femminile contrapposto ad un tempo libero al maschile. L'unica attività che rende omogeneo l'universo dei bambini e degli adolescenti, a prescindere dal genere, è il gioco (tabelle 28 e 29), che è evidentemente l'attività più svolta dai bambini tra i 6 ed i 10 anni (76%). Con l'ingresso nella pubertà, altre attività cominciano ad essere preferite a questa, ma soprattutto iniziano ad emergere delle differenze tra maschi e femmine. I primi sono più "giocosi" tra gli 11 ed i 14 anni, le seconde tra i 15 ed i 17, probabilmente perché a questa età giocano con i fratelli e le sorelle più piccoli.

Tabella 29. ***Bambini e ragazzi di sei anni e più per classe d'età, genere e svolgimento di determinate attività nel tempo libero, 1995 (percentuali di coloro che le svolgono almeno una volta al mese sul totale dei soggetti di ogni classe d'età)***

	6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Suona o compone	11,4	12,2	26,6	32,4	16,2	10,1	17,7	18,4
Canta	9,1	17,4	7,4	19,3	9,6	16,9	8,7	17,9
Balla	2,7	9,2	8,4	17,4	35,3	40,2	13,9	20,4
Recita	3,9	6,3	2,4	3,4	1,4	3,7	2,7	4,6
Dipinge, scolpisce, etc.	17,3	17,0	14,3	18,6	5,5	14,8	12,9	16,9
Fa foto, film amatoriali	1,6	1,7	6,1	6,6	7,9	8,5	4,9	5,2
Registra audiocassette	4,6	4,9	27,4	24,6	46,8	40,8	24,1	21,4
Scrive diari, poesie, racconti	7,6	17,8	7,7	38,2	8,6	42,2	7,9	31,4
Colleziona oggetti	23,9	19,3	20,7	23,6	15,1	19,9	20,3	20,9
Gioca con i videogiochi	47,5	22,3	59,8	28,5	49,8	19,9	52,2	23,7
Fa gite, escursioni	18,3	17,0	18,0	16,7	18,1	16,4	18,1	16,8
Fa passeggiate	18,8	16,2	20,9	13,6	18,0	12,8	19,3	14,4
N. casi	1.446	1.371	1.221	1.175	1.074	968	3.741	3.514

Fonte: Istat, *Tempo libero e cultura.* Anno 1995, Roma, 1997

Tabella 30. ***Bambini e ragazzi di sei anni e più per classe d'età, genere e per svolgimento di determinate attività nel tempo libero, 1995 (percentuali di coloro che svolgono attività una o più volte alla settimana sul totale dei soggetti di ogni classe d'età)***

	6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Fantastica, sogna ad occhi aperti	25,1	26,2	18,9	32,4	19,9	38,4	21,6	31,6
Cuce, ricama, lavora a maglia	0,1	1,0	0,4	1,9	0,1	2,7	0,2	1,8
Vede videocassette	34,6	31,0	27,1	24,6	25,6	20,3	29,6	25,9
Registra videocassette	7,7	5,1	15,2	12,0	18,5	15,2	13,2	10,2

Fa cure estetiche, sauna, parrucchiere	0,5	0,6	1,3	2,2	2,0	4,3	1,2	2,1
Fa shopping	3,1	4,5	3,6	12,2	4,7	18,1	3,7	10,8
Fa conversazioni telefoniche	11,6	15,9	24,0	41,6	33,8	59,6	22,0	36,5
Gioca con i bambini	76,8	76,0	47,1	39,3	15,7	24,3	49,6	49,5
Fa giardinaggio, cura l'orto	0,9	0,4	1,9	0,7	1,7	1,0	1,4	0,7
Gioca con animali domestici	23,1	25,6	24,5	26,3	17,7	26,3	22,0	26,0
N. casi	1.446	1.371	1.221	1.175	1.074	968	3.741	3.514

Fonte: cfr. tabella 29.

In particolare, le donne mostrano una maggiore propensione oltre che per le attività artistico-espressive anche per quelle di tipo relazionale. Dipingono, cantano, ballano, recitano più dei coetanei maschi. Ma i passatempi preferiti dalle ragazze, e che segnano un forte elemento di differenziazione di genere, sono l'inclinazione a scrivere diari, poesie, racconti, cui si dedicano addirittura il 31,4% delle ragazze contro il 7,9% dei ragazzi (divario che si accresce se si considerano solo le fasce d'età adolescenziali) e le conversazioni telefoniche. Il 60% circa delle ragazze tra i 15 ed i 17 anni dichiara di trascorrere al telefono parte del proprio tempo libero, contro appena un terzo dei ragazzi della stessa età. Probabilmente il telefono serve alle ragazze a compensare la minore libertà che viene loro concessa dai genitori. Attraverso il telefono verrebbero dunque soddisfatti i bisogni relazionali che i ragazzi possono invece liberamente soddisfare al di fuori delle mura domestiche. Il bisogno di evadere dall'ambiente familiare emerge anche dalla maggiore tendenza delle ragazze, soprattutto negli anni dell'adolescenza, a fantasticare e a sognare ad occhi aperti. Il 38,4% delle 15-17enni dichiara di occupare anche così il proprio tempo libero contro appena un quinto dei maschi.
La cura degli animali domestici e lo *shopping* riscuotono maggiore interesse tra le ragazze. Tipicamente femminile, infine, anche se coltivate comunque da una minoranza, sono le cure estetiche ed i tradizionali lavori di ricamo, maglia e cucito. Di dominio maschile, fin dall'infanzia, sono invece i videogiochi (52,2% dei bambini/ragazzi contro il 23,7% delle bambine/ragazze) che rappresentano la principale forma di impiego del tempo libero tra gli 11 ed i 14 anni. La registrazione di audiocassette insieme alla registrazione e visione delle cassette video sono le altre attività cui si dedicano soprattutto i ragazzi, anche se al creacere dell'età varia l'approccio con questi strumenti (di tipo prevalentemente passivo nell'infanzia, più attivo negli anni successivi). Di genere "neutro" sembrano invece attività quali il collezionismo, l'escursionismo e la musica, che pure destano l'interesse di un numero non trascurabile di ragazzi e ragazze. Tuttavia, se al crescere dell'età l'attrazione per l'escursionismo non muta, cala l'interesse per il collezionismo e la propensione a suonare o comporre musica. In particolare, per quest'ultima attività l'età cruciale è quella compresa tra gli 11 ed i 14 anni, quando più di un quarto dei ragazzi e circa un terzo delle ragazze vi si dedica, a fronte di percentuali decisamente più basse nelle fasce d'età contigue. Anche in questo caso, come per la pratica sportiva, si può parlare di una sorta di selezione naturale. Il maggiore carico scolastico fa sì che solo i soggetti più motivati continuino a coltivare le attività che richiedono una qualche regolarità d'impegno.

Poco coltivati, in generale, sono gli *hobbies* come la fotografia, i film amatoriali ed il giardinaggio. Un discorso a parte merita invece la partecipazione a spettacoli di vario genere, a proposito dei quali sono due le cose da segnalare. La prima è che la frequenza assidua agli spettacoli e alle manifestazioni cresce di regola al crescere dell'età: tra i 15-17 anni ci si reca di più al cinema, al teatro, ai concerti e, ovviamente, nelle discoteche (tabella 31).

Tabella 31. ***Bambini e ragazzi di sei anni e più per classe d'età e genere che hanno assistito a spettacoli vari più di 12 volte nel corso dell'anno, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Teatro	0,3	0,5	0,5	0,1	0,2	0,3	0,3	0,3
Cinema	1,7	1,5	4,8	3,2	6,3	3,7	4,1	2,7
Musei, mostre	0,5	0,4	1,2	0,8	0,7	0,8	0,8	0,7
Concerti di musica classica	0,4	0,4	0,4	0,9	0,4	0,3	0,4	0,5
Altri concerti	0,7	0,4	1,1	0,8	1,7	0,2	1,1	0,5
Spettacoli sportivi	6,4	2,2	12,0	3,9	15,6	4,0	10,9	3,2
Discoteche, ballo	1,2	1,1	2,8	3,7	16,6	16,3	6,2	6,1
Feste di piazza	3,0	2,1	4,4	4,7	9,5	8,8	5,3	7,0
N. casi	1.446	1.371	1.221	1.175	1.074	968	3.741	3.514

Fonte: cfr. tabella 29.

La seconda è che le differenze di genere sono particolarmente accentuate in relazione alle manifestazioni sportive, con i ragazzi che hanno la netta prevalenza sulle ragazze ad ogni età (10,9% contro il 3,2%, ma 15,6% contro il 4% tra i 15 e i 17 anni), e al cinema, in questo caso per motivi che presumibilmente sono legati di nuovo alla maggior libertà di cui godono i ragazzi rispetto alle ragazze (4,1% contro 2,7%, ma 6,3% contro 3,7% nella classe d'età 15-17 anni).
Per concludere, le forme di impiego del tempo libero preferite dai giovanissimi lasciano intravedere una notevole eterogeneità di interessi, all'interno dei quali l'appartenenza di genere rappresenta un chiaro elemento di differenziazione.

Lo sport

La pratica sportiva occupa una posizione di assoluto rilievo nel tempo libero dei bambini e degli adolescenti. Benché presente ormai in tutte le fasce d'età, l'attività sportiva costituisce in effetti un'esperienza prevalentemente giovanile oltre che un momento essenziale di socializzazione.
Nell'età compresa tra 3 e 17 anni, il 42,4% dei maschi svolge uno sport in maniera continuativa, contro il 32,6% delle femmine; al contrario tra queste ultime il 28,6% non ha mai praticato uno sport contro il 23,5% dei coetanei dell'altro sesso (tabella 32). La pratica sportiva mantiene, dunque, una connotazione maschile, nonostante la crescita

della partecipazione femminile degli ultimi anni.

Tabella 32. ***Bambini e ragazzi di tre anni e più per classe d'età, genere e pratica sportiva, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	3-5 anni		6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze
Continuativa-mente	8,1	9,5	47,0	42,3	57,2	42,5	47,5	27,0	42,4	32,6
In modo saltuario	4,1	2,0	7,7	6,2	13,4	7,4	16,7	11,4	10,6	6,8
Qualche attività fisica	31,1	29,6	22,4	27,3	18,8	30,9	19,4	37,7	22,4	31,0
Mai	52,5	55,0	22,6	24,1	10,3	19,1	16,1	23,4	23,5	28,6
Non indicato	4,2	3,9	0,3	0,1	0,2	0,2	0,2	0,6	1,0	1,0
N. casi	885	836	1.446	1.371	1.221	1.175	1.074	968	4.626	4.350

Fonte: cfr. tabella 29.

L'abitudine o l'interesse per lo sport varia in base all'età, oltre che al genere. Tra i bambini in età prescolare (3-5 anni) poco meno di 1 su 10 pratica con continuità un'attività sportiva. E' questa l'unica fascia d'età in cui la differenza di genere è molto lieve, anche se si nota una leggera prevalenza delle bambine, qualora si privilegi la continuità sulla pratica, e dei bambini, qualora si consideri la pratica sportiva nel suo complesso, continuativa o saltuaria.

L'ingresso nell'età scolare segna un forte incremento dell'attività sportiva: i valori più elevati si raggiungono nella fascia compresa tra gli 11 e i 14 anni. In età preadolescenziale, infatti, quasi i tre quinti dei bambini e più dei due quinti delle loro coetanee praticano con continuità uno sport. Nella fascia successiva (15-17 anni), invece, si registra un calo di dieci punti percentuali per i ragazzi e quindici per le ragazze se si considera la assiduità della pratica, ma un incremento tra quanti si dedicano saltuariamente ad uno sport o comunque svolgono attività fisica. Probabilmente questo allentamento è in parte da attribuire al maggiore impegno scolastico che la frequenza di un corso di studi superiore richiede ed alla conseguente riduzione del tempo libero a disposizione degli adolescenti. Non si tratta di un calo di interesse, dunque, quanto di una diminuzione del tempo libero a disposizione. L'impossibilità di un impegno regolare e continuativo non riduce il desiderio di movimento e di attività fisica, che continua ad essere soddisfatto anche se più saltuariamente.

Tra i giovanissimi che praticano con continuità un'attività sportiva, la gran parte, come prevedibile, vista la regolarità dell'impegno, indica un solo sport (72,9% dei maschi e 79,4% delle femmine). Tuttavia, percentuali non irrilevanti di ragazzi e ragazze dichiarano di dedicarsi con continuità a due sport: si tratta del 18% dei ragazzi e del 14,1% delle ragazze (tabella 33). La doppia pratica sportiva è particolarmente frequente in età adolescenziale (11-17 anni). Rappresentano, infine, una fetta minoritaria, ma comunque non trascurabile, quanti dichiarano di praticare con continuità addirittura tre o più sport. Questo "sovraccarico" di attività sportive interessa prevalentemente i ragazzi tra i 15 ed i 17 anni (9,1%) e le ragazze tra gli 11 e i 14 anni (6,5%).

Tabella 33. ***Bambini e ragazzi di tre anni e più che praticano sport con continuità, per classe d'età, genere e numero di sport praticati, 1995 (percentuali per ogni classe d'età sul totale di coloro che praticano sport con continuità)***

	3-5 anni		6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Uno	86,3	91,4	75,3	82,6	71,5	74,8	69,8	77,5	72,9	79,4
Due	6,2	4,6	17,3	11,3	19,1	17,1	19,8	17,1	18,1	14,1
Tre o più	4,9	2,9	5,3	4,2	8,2	6,5	9,1	3,9	7,2	4,8
Non indicato	2,6	1,2	2,2	1,9	1,3	1,7	1,3	1,5	1,6	1,7
N. casi	72	80	679	580	699	499	510	261	1.960	1.420

Fonte: cfr. tabella 29.

Una conferma della serietà dell'impegno profuso dai giovani, nel momento in cui decidono di dedicarsi con continuità ad uno sport, è l'elevato tasso di partecipazione alle competizioni amatoriali locali. Quasi la metà dei maschi e poco meno di un terzo delle femmine che praticano regolarmente uno sport competono a livello agonistico. Questa propensione risulta elevata già nella fascia d'età compresa tra i 6 ed i 10 anni, anche se è in quella successiva che raggiunge i massimi livelli (tabella 34).
Se si guarda alle varie discipline, gli sport preferiti dai giovanissimi sono il calcio, la ginnastica (con attrezzistica e danza), la pallavolo e il nuoto. Anche nella scelta del tipo di attività il genere, insieme all'età, incide in maniera determinante (tabella 35).

Tabella 34. ***Bambini e ragazzi di tre anni e più che praticano sport con continuità, per classe d'età, genere ed eventuale partecipazione a competizioni locali amatoriali, 1995 (percentuali per ogni classe d'età calcolate per lo sport continuativo più praticato)***

	3-5 anni		6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Fanno competizioni	9,8	6,3	40,4	21,1	54,3	40,6	54,3	38,6	47,9	30,3
N. casi	71	80	673	570	695	487	506	256	1.945	1.393

Fonte: cfr. tabella 29.

Tabella 35. ***Bambini e ragazzi di tre anni che praticano sport con continuità, per classe d'età, genere e attività praticata, 1995 (percentuali per ogni classe d'età sul totale di coloro che praticano sport con continuità)***

	3-5 anni		6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni	
	Bambini	Bambine	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze
Calcio	12,0	--	46,9	0,4	59,7	1,2	55,9	3,9
Atletica leggera	0,2	2,2	1,8	1,3	3,6	5,2	3,8	3,9
Footing, jogging, podismo	--	--	0,2	0,4	--	0,5	0,5	0,9
Ciclismo	3,2	0,6	3,7	0,9	3,4	1,4	4,3	0,7

Ginnastica attrezzistica, danza	23,1	47,2	5,7	42,5	6,0	29,7	14,5	42,9
Pallacanestro	7,2	2,6	14,5	4,4	12,3	4,6	11,9	5,4
Pallavolo	--	1,8	4,4	18,9	10,8	40,7	10,6	31,5
Nuoto, pallanuoto, tuffi	46,0	38,5	25,5	33,4	13,9	24,9	9,5	13,2
Tennis	1,9	3,5	3,5	3,5	7,1	5,5	9,0	3,9
Sports invernali, alpinismo	6,9	5,2	10,0	5,3	6,5	6,7	4,6	5,5
Caccia	--	--	--	0,2	--	--	--	0,4
Pesca	--	--	0,8	--	1,0	--	1,0	--
Altro	12,4	11,6	13,2	7,3	12,8	10,1	11,6	12,0
Non indicato	1,1	--	0,7	1,7	0,4	1,4	0,5	1,9
N. casi	72	80	679	580	699	499	510	261

Fonte: cfr. tabella 29.

Il calcio è lo sport maschile per eccellenza a partire dalle età infantili, mentre tra le ragazze è particolarmente elevata la propensione alla ginnastica-attrezzistica e alla danza: già in età prescolare, vi si dedica circa la metà delle praticanti sportive, contro una non esigua ma comunque minore quota di coetanei (23,1%). La pallavolo e il nuoto sono molto praticati dai giovanissimi, anche se il primo riscuote interesse soprattutto tra le donne ed il secondo prevalentemente tra i più piccoli: lo pratica il 46% dei bambini ed il 38,5% delle bambine tra i 3 ed i 5 anni. Del resto, è proprio a questa età che il nuoto apporta i maggiori benefici allo sviluppo fisico.
Scarsa, infine, l'adesione da parte dei ragazzi agli altri sport: tennis, ciclismo, sport invernali, per i quali comunque i ragazzi manifestano maggiore interesse delle coetanee.

La lettura

Come si è visto, gli stili vita dei giovanissimi nel tempo libero sono prevalentemente caratterizzati da forme di svago e di intrattenimento basate su un'intensa vita di relazione (amicizie, sport, discoteca, ecc.). Tuttavia, anche la fruizione dei media, rappresenta per intensità ed effetti una importante modalità di impiego del tempo libero per questa fascia d'età. Sebbene, tra i media, la televisione detenga un primato difficilmente eguagliabile, i comportamenti e le scelte dei giovanissimi in tema di carta stampata, nelle sue varie espressioni (quotidiani, settimanali e libri), forniscono indicazioni non meno importanti sull'universo giovanile, oltre che sulle risorse informativo-culturali a disposizione di questa particolare fetta di popolazione.
A tale riguardo, spesso si lamenta lo scarso interesse per la lettura da parte dei giovani. Effettivamente i dati rilevati dall'Istat forniscono un quadro della realtà giovanile poco rassicurante, almeno sotto questo profilo. Nel 1995 ha dichiarato di leggere quotidiani, almeno una volta a settimana, meno della metà dei ragazzi e poco più di un terzo delle ragazze tra gli 11 e i 17 anni (tabella 36). E' presumibile che nel caso in cui si consideri anche un tipo di consultazione meno assidua della stampa quotidiana, tali percentuali

crescano significativamente: nondimeno resta comunque poco confortante il dato relativo alla regolarità nell'abitudine a tale tipo di lettura.

Tabella 36. ***Ragazzi di 11 anni e più per classe d'età, genere e lettura di quotidiani almeno una volta alla settimana, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	11-14		15-17		Totale	
	Ragazzi	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**
Non legge	64,2	72,6	40,7	54,1	53,2	64,3
Legge	34,1	25,7	57,8	44,9	45,2	34,4
Non indicato	1,6	1,7	1,5	0,9	1,6	1,4
N. casi	1.221	1.175	1.074	968	2.295	2.143

Fonte: Istat, *Letture e mass media. Anno 1995*, Roma, 1997.

Il ritratto dei giovani lettori assume contorni più precisi, ma non più rassicuranti, se si considera il quotidiano scelto e le notizie lette. Emerge difatti che più dei due terzi degli abituali lettori maschi di quotidiani orientino la loro scelta verso giornali specializzati in avvenimenti sportivi ed addirittura quasi 9 ragazzi su 10, a prescindere dal tipo di quotidiano, rivolgano la loro attenzione alle notizie sportive (tabella 37). Questi dati confermano l'importanza dello sport nella vita dei giovanissimi, che si manifesta sia come elevata propensione alla pratica agonistica, sia come interesse per tutto quanto riguarda il mondo dello sport. Tuttavia, la forte predominanza dell'informazione sportiva tra i ragazzi non smentisce la loro scarsa disposizione per la lettura.

Tabella 37. ***Ragazzi di 11 anni e più che leggono quotidiani, per classe d'età, genere, tipo di quotidiano e notizie lette, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	11-14 anni		15-17 anni	
	Ragazzi	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**
Tipo di quotidiano:				
Nazionale	32,9	56,1	47,9	61,8
Locale	29,9	46,8	42,3	57,7
Economia e finanza	1,4	0,7	3,2	2,1
Sportivo	69,4	28,3	67,5	18,4
Altro	2,6	4,7	1,3	2,2
Notizie lette:				
Politica interna	9,4	13,7	25,5	29,6
Politica estera	4,7	7,9	13,7	18,2
Economia e finanza	2,5	2,0	7,3	5,3
Scienza e cultura	15,9	20,8	23,4	31,4
Cronaca nera e giudiziaria	17,4	28,1	27,5	41,8
Cronaca locale	28,9	49,7	47,7	64,0
Attualità interna e estera	11,8	35,6	21,6	49,9
Sport	88,8	39,3	86,8	33,2
Oroscopo	17,0	62,8	21,5	63,0
Posta dei lettori	4,0	19,2	7,7	22,0
Altro	5,1	5,8	3,9	2,5

Fonte: cfr. tabella 36.

Un'altra considerazione che questi dati consentono di fare riguarda le differenze di genere. Mentre tra i ragazzi è soprattutto l'interesse per lo sport agonistico che li porta ad avvicinarsi alla carta stampata, per le ragazze il discorso è diverso. Innanzitutto, è molto più bassa la quota di quante scelgono un quotidiano sportivo, le preferenze vanno invece ai quotidiani sia a carattere locale che nazionale.
Quanto agli argomenti ai quali si rivolge maggiormente l'attenzione, dopo l'informazione sportiva è la cronaca locale che suscita la curiosità di un'ampia fetta di giovani lettori e lettrici. Queste ultime parrebbero però distinguersi per un maggiore ventaglio di interessi: la loro curiosità è più elevata non solo per le notizie locali, ma anche per la politica (interna ed internazionale) e l'attualità; è più elevata anche la loro propensione alla lettura non solo di articoli a carattere scientifico, ma anche di spazi dedicati ad argomenti più frivoli quali l'oroscopo e la posta dei lettori.
Considerazioni simili valgono per i settimanali. La parte del leone la fanno qui le riviste specializzate per bambini e ragazzi, che raggiungono oltre i quattro quinti dei bambini tra 6 e 10 anni. Il successo di questo tipo di lettura decresce ovviamente con l'aumentare dell'età e tocca ragazzi e ragazze in eguale misura (tabella 38). Anche nella lettura delle riviste, comunque, l'interesse dei ragazzi è concentrato sulle cronache sportive, seguito dall'informazione generale e da quella radiotelevisiva. Si conferma inoltre un maggiore eclettismo delle donne che, oltre a leggere ovviamente più dei coetanei maschi le riviste destinate ad un pubblico femminile, sono particolarmente attente anche all'informazione radiotelevisiva ed alla cronaca mondana.

Tabella 38. ***Bambini e ragazzi di 6 anni e più che leggono abitualmente settimanali, per classe d'età, sesso e tipo di settimanale, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	6-10 anni		**11-14 anni**		**15-17 anni**	
	Bambino	**Bambina**	**Ragazzo**	**Ragazza**	**Ragazzo**	**Ragazza**
Informazione generale	3,9	5,3	18,2	10,9	37,5	28,3
Cucina, ricamo, maglia	--	1,3	0,6	3,0	0,7	5,1
Femminili	0,1	5,3	1,1	31,5	1,0	56,8
Casa, arredamento	0,8	1,8	0,6	3,1	1,4	7,0
Fotoromanzi	--	0,3	1,0	8,9	0,7	10,9
Fumetti per adulti	2,1	2,1	6,1	3,6	9,6	4,3
Radiotelevisivi	11,2	12,6	28,5	30,1	34,7	32,8
Cronaca mondana	--	2,6	4,2	11,6	10,9	21,0
Sportivi	13,3	2,4	48,2	10,0	54,2	12,7
Enigmistica, giochi vari	12,8	16,3	21,0	25,4	20,2	25,3
Per bambini e ragazzi	83,2	86,0	44,4	52,3	12,3	13,9
Altro	3,1	4,6	5,7	5,7	9,8	2,4

Fonte: cfr. tabella 36.

In conclusione, la lettura nella sua forma meno impegnativa (quotidiani e riviste) e quindi più compatibile con i ritmi già molto serrati della vita quotidiana dei giovanissimi, è

ancora lontana dal toccare anche solo la metà dei minori. A questa età, il contatto con l'informazione scritta è mediato dalla famiglia, il cui status socioculturale influenza in maniera determinante la propensione alla lettura dei giovanissimi; anche se, dal tipo di approccio e dalla scelta dell'informazione, emergono gusti e preferenze che si sviluppano fin dalla prima infanzia e che si differenziano notevolmente in base al genere.
Se si passa a considerare la lettura nella sua forma più impegnativa, ovvero i libri (non scolastici), la propensione alla lettura da parte dei giovani cresce soprattutto grazie alla componente femminile. Contrariamente alla stampa quotidiana, infatti, i libri riscuotono maggiore successo soprattutto tra le ragazze (legge il 58,8% contro il 46,1% dei ragazzi). La maggiore propensione femminile alla lettura riguarda tutte le fasce d'età, ma si accentua col passare degli anni (tabella 39).

Tabella 39. ***Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe d'età, genere e lettura di libri, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere***

	6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Non leggono	52,3	48,1	50,7	35,7	54,8	32,2	52,5	39,6
Leggono	45,5	49,7	48,4	63,0	44,2	66,6	46,1	58,8
Non indicato	2,2	2,1	0,9	1,3	1,1	1,2	1,4	1.6
N. casi	1.446	1.371	1.221	1.175	1.074	968	3.741	3.514

Fonte: cfr. tabella 36.

Le differenze di genere caratterizzano anche il tipo di lettura preferito. Le donne infatti si distinguono per una maggiore propensione a leggere romanzi (italiani, stranieri e rosa), libri per la casa e di astrologia. Al contrario, i maschi sono più inclini a leggere libri di fumetti, ma anche libri di scienza, fantascienza e informatica (tabella 40). Così, per le ragazze la lettura costituirebbe essenzialmente un'occasione di evasione "romantica", per i ragazzi il rapporto con i libri sembrerebbe rappresentare alternativamente un'occasione ludica o un momento informativo, vissuto cioè come "emanazione" o diretta conseguenza di interessi già consolidati, rispetto ai quali la lettura non rappresenta che un'occasione di approfondimento.

Tabella 40. ***Bambini e ragazzi di 6 anni e più che leggono libri per classe d'età, genere sessuale e genere di libri letti, 1995 (percentuali sul totale di coloro che leggono libri della stessa classe d'età e genere)***

	6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni	
	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze
Romanzi italiani	11,1	11,4	25,1	38,8	42,4	61,8
Romanzi stranieri	5,1	5,7	18,3	26,8	31,3	49,2
Romanzi rosa	0,2	0,4	1,0	16,4	2,2	30,4
Saggistica	0,8	1,4	3,1	2,3	11,5	12,8
Scienze umane	5,1	2,2	9,5	6,0	20,1	21,4
Scienze naturali	8,5	3,2	12,8	5,3	14,9	5,5
Libri di religione	5,8	7,8	6,1	4,3	4,9	7,1

Libri d'arte, musica con foto	1,4	0,9	7,9	9,2	19,8	14,3
Libri di informatica	1,9	0,1	10,0	2,0	18,2	4,3
Libri a fumetti	61,2	55,6	56,0	43,6	39,1	28,2
Libri per bambini e ragazzi	73,6	79,3	54,1	59,7	15,7	15,6
Gialli, polizeschi	2,9	3,1	25,8	28,1	33,6	32,8
Fantascienza	10,0	9,1	29,9	21,9	34,7	21,0
Libri umoristici	8,5	10,9	22,3	26,2	32,2	23,2
Hobbistica e tempo libero	3,7	4,5	11,6	10,9	15,3	9,3
Astrologia, magia, esoterismo	1,8	0,7	2,7	5,8	6,9	11,0
Guide turistiche	3,2	0,9	4,5	3,1	9,0	11,6
Salute, gravidanza	1,9	1,0	1,0	2,5	0,9	6,5
Per la casa, cucina, bricolage	0,8	1,5	1,2	4,9	2,5	10,6
Manuali pratici	0,1	0,1	--	0,1	0,8	0,2
Altri generi	12,4	10,8	14,5	16,6	14,9	12,6
N. casi	658	681	592	740	474	645

Fonte: cfr. tabella 36.

Questa interpretazione sarebbe del resto confermata dall'analisi dei motivi della lettura indicata dalla gran parte dei soggetti, ma soprattutto dalle ragazze (tabella 41): il piacere, la passione per i libri, il desiderio di distrarsi immergendosi nel racconto di una storia, insieme al desiderio di ampliare le proprie conoscenze. Il desiderio informativo costituisce, invece, il motivo di lettura prevalente per i ragazzi.
Un ultimo dato che vale la pena di riportare è che, al crescere dell'età, la lettura acquista i connotati di consumo culturale: aumenta, in altri termini, la consapevolezza della possibilità di conoscere meglio, attraverso i libri, sé stessi e gli altri.

Tabella 41. ***Bambini e ragazzi di 6 anni e più che leggono libri per classe d'età, genere e motivo della lettura, 1995 (percentuali sul totale di coloro che leggono libri della stessa classe d'età e genere)***

	6-10 anni		**11-14 anni**		**15-17 anni**	
	Bambini	**Bambine**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**
Per piacere, passione	47,2	60,2	42,7	53,9	37,8	55,1
Per passare il tempo	29,0	22,3	35,8	33,4	22,4	26,2
Per rilassarsi, distrarsi	20,8	18,0	25,3	31,5	30,7	34,9
Per ampliare le conoscenze	26,5	25,7	32,1	34,0	46,6	50,3
Per conoscere sé stessi	1,1	1,4	3,1	6,8	6,8	10,6
Per essere informati	12,6	9,1	16,1	10,9	28,2	17,7
Per confrontarsi con gli altri	3,9	3,7	5,2	6,5	9,7	13,7
Altri motivi	6,6	7,6	7,7	5,5	5,4	3,3
N. casi	658	681	592	740	474	645

Fonte: cfr. tabella 36.

Infine, è forse il caso di fornire qualche elemento a giustificazione del fatto che restano comunque troppi i giovanissimi che non hanno occasione di avere tra le mani un libro diverso da quelli scolastici. E' interessante, in effetti, notare che tra i motivi della non lettura 5 ragazzi e 4 ragazze su 10 tra i 15 ed i 17 anni indicano un esplicito (e

preoccupante) disinteresse per la lettura. Ma accanto a questi lettori mancati compare una quota non trascurabile di soggetti (27,3% dei ragazzi e 24,1% delle ragazze) che dichiarano di essere troppo stanchi a causa degli impegni di studio o lavoro, ed una quota non molto dissimile che afferma di non avere tempo libero da dedicare alla lettura (tabella 42). Queste due motivazioni sono solo apparentemente diverse, e rinviano probabilmente ad un unico comune denominatore: il sovraccarico cui sono sottoposti oggi i giovanissimi. La molteplicità degli impegni, dalla scuola, allo sport, alla vita associativa riduce notevolmente il tempo da dedicare ad attività che, per loro stessa natura, sono meno strutturate e quindi più soggettive e la lettura è sicuramente fra queste.

Tabella 42. ***Bambini e ragazzi di 6 anni e più che non leggono libri per classe d'età, sesso e motivi per cui non leggono, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e geenre)***

	6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni	
	Bambini	**Bambine**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**
Costano troppo	2,4	2,9	5,3	4,3	4,6	4,7
Non ci sono librerie	0,8	1,8	2,2	1,1	1,4	1,0
Non ci sono biblioteche	0,7	0,9	1,6	1,3	1,4	3,2
Non ci vedo bene, problemi di salute	0,2	0,2	0,8	-	1,2	-
Non ho un posto tranquillo	0,8	1,0	1,3	2,8	2,3	-
Non ho tempo libero	6,2	8,8	14,7	23,8	22,7	26,5
Non mi interessa	40,4	37,5	53,8	44,0	51,0	40,3
Sono scritti in modo difficile	14,7	15,3	6,8	3,1	2,5	1,9
Sono stanco per lavoro/ studio	10,8	14,1	21,9	25,3	27,3	24,1

Fonte: cfr. tabella 36.

Il fatto è che non leggere diventa spesso un'abitudine, che si mantiene anche nell'età adulta; pertanto il rischio peggiore è proprio quello che molti giovanissimi e meno giovani possano non trovare più né il tempo né l'interesse per dedicarsi alla lettura.

Infanzia, adolescenza e mass media

L'utilizzo del mezzo televisivo nella sua valenza culturale o ludica rappresenta uno dei comportamenti più diffusi tra i giovanissimi, oltre che una delle più frequenti forme di impiego del tempo libero. I vantaggi derivanti dalla disponibilità di tale mezzo di comunicazione ed i rischi connessi ad un suo uso eccessivo sono stati ampiamente discussi dalla letteratura sul tema. E' indubbio, infatti, che la televisione offre dei modelli di identificazione (in forma di linguaggio, abbigliamento, mode in genere) che producono un effetto omologante nei comportamenti e negli atteggiamenti soprattutto di chi è ancora in cerca di una propria identità. Tuttavia, la proposta di modelli preconfezionati da parte del medium televisivo, rischia di impedire un ruolo più attivo nella costruzione dell'identità giovanile.
Molte analisi hanno già messo in evidenza la forte invasività del mezzo televisivo e le fasce d'età più a rischio: tra queste, in particolare, l'infanzia e l'adolescenza. In effetti, la

quasi totalità dei soggetti guarda abitualmente la televisione, senza significative differenze di genere (tabella 43) e con qualche lieve differenza legata all'età dei soggetti (la fascia di massima esposizione va dai 6 ai 14 anni).
Se una diffusa abitudine all'ascolto televisivo poteva essere data per scontata, meno scontato è invece il dato relativo alla quantità di tempo trascorso davanti al mezzo televisivo. Oltre la metà dei ragazzi vede la televisione dalle due alle quattro ore al giorno ed una quota pari al 30% circa per più di quattro ore (tabella 44). Non emergono a tale proposito differenze particolarmente significative tra i sessi. Mentre per quanto riguarda l'età, da un lato, si nota a partire dai 6 anni una propensione leggermente crescente all'assiduità dell'ascolto televisivo, dall'altro resta comunque non trascurabile la percentuale di bambini tra i 3 ed i 5 anni, che guardano la televisione per quattro, cinque o addirittura più di cinque ore al giorno.

Tabella 43. ***Bambini e ragazzi di 3 anni e più per classe d'età e genere che guardano la televisione, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	3-5 anni		6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Non guardano	3,7	4,5	1,1	0,8	1,2	0,6	2,2	1,8	1,9	1,7
Guardano	93,1	93,0	98,8	99,1	98,6	99,3	97,6	97,9	97,4	97,7
Non indicato	3,3	2,5	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,3	0,7	0,6
N. casi	885	836	1.446	1.371	1.221	1.175	1.074	968	4.626	4.350

Fonte: cfr. tabella 36.

Tabella 44. ***Bambini e ragazzi di 3 anni e più che guardano la televisione per classe di età, genere e tempo giornaliero di ascolto, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	3-5 anni		6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Meno di 1 ora	4,4	5,6	1,5	1,1	0,8	0,7	0,7	1,1	1,7	1,8
Da 1 a 2 ore	21,3	23,2	13,1	15,8	7,9	10,2	8,6	9,4	12,2	14,2
Da 2 a 3 ore	29,8	32,5	28,1	32,5	27,1	26,8	32,7	27,7	29,3	29,9
Da 3 a 4 ore	17,0	15,8	25,6	24,6	30,0	30,0	28,3	30,4	25,8	25,8
Da 4 a 5 ore	10,2	10,8	17,2	14,1	17,2	15,5	13.6	13,8	15,1	13,8
Più di 5 ore	9,1	6,4	7,7	6,0	10,4	10,8	9,1	11,1	9,0	8,5
Non so	7,0	4,7	5,7	5,2	5,8	5,5	6,4	6,4	6,1	5,5
Non indicato	1,0	1,0	1,0	0,7	0,7	0,5	0,7	0,2	0,9	0,6
N. casi	823	778	1.429	1.359	1.205	1.167	1.048	948	4.505	4.252

Fonte: cfr. tabella 36.

Oltre alla diffusione ed alla dimensione quantitativa dell'ascolto televisivo da parte dei minori, è interessante anche sondare alcuni aspetti relativi alla qualità dell'ascolto stesso. In particolare, è importante verificare, soprattutto se si considerano i bambini, in quali condizioni viene utilizzato il mezzo televisivo (a che ora, se da soli o in compagnia di familiari) e per vedere quale tipo di programma.

Per quanto riguarda il primo aspetto le ore di punta dell'ascolto sono quelle del pranzo, della cena e del dopocena: in tali occasioni la visione televisiva è prevalentemente di tipo familiare (tabella 45). Nel corso del pomeriggio, invece, pur restando elevata la quota di ragazzi che guardano la televisione, l'ascolto è per lo più "solitario". Il genere non sembrerebbe influire in maniera significativa, mentre emergono delle differenze in base all'età. I piccoli, infatti, sono più abituati a guardare la televisione di prima mattina o comunque nel corso della mattinata. Durante questa parte del giorno la visione televisiva avviene anche per i più piccoli, più spesso che nelle ore successive, in condizione di solitudine: è presumibile tuttavia che non vi sia ancora una scelta autonoma dei programmi, ma si utilizzino delle videocassette. Del resto tra le attività principali del tempo libero è stato già rilevato che la visione di videocassette è molto diffusa tra i bambini da 3 a 5 anni.
Al crescere dell'età inoltre aumenta la percentuale di quanti vedono la televisione nelle ore serali e senza la compagnia dei familiari.

Tabella 45. ***Bambini e ragazzi di 3 anni e più che guardano la televisione per classe d'età, genere, momenti della giornata in cui la guardano e con chi la guardano, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	3-5 anni		6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		N. casi	
	Bambini	Bambine	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Di mattina, appena alzato:										
a) da solo	14,6	13,0	14,4	12,4	10,3	7,1	6,0	4,9	512	399
b) con i familiari	12,9	10,3	11,4	8,9	6,7	6,4	2,9	2,2	380	296
In mattinata:										
a) da solo	8,2	9,9	1,2	1,9	1,9	1,4	1,6	2,0	126	138
b) con i familiari	6,4	6,0	1,9	1,1	0,7	1,0	0,7	1,5	96	87
A ora di pranzo:										
a) da solo	1,3	1,6	2,1	2,0	3,5	2,9	4,0	3,6	126	106
b) con i familiari	14,5	16,4	23,7	24,9	32,7	31,9	31,9	35,2	1.186	1.171
Nel primo pomeriggio:										
a) da solo	21,6	19,2	26,4	21,4	26,4	26,4	20,1	20,1	1.084	938
b) con i familiari	34,4	35,1	31,0	34,2	25,7	25,0	13,0	21,8	1.173	1.235
Nel tardo pomeriggio:										
a) da solo	17,2	16,9	25,7	20,9	25,2	24,1	22,3	19,1	1.048	878
b) con i familiari	43,7	43,8	40,0	43,4	33,4	31,8	17,3	21,2	1.514	1.502
A ora di cena:										
a) da solo	1,6	0,8	1,9	1,7	1,3	1,9	2,2	2,2	79	72
b) con i familiari	38,3	42,0	56,7	54,7	65,2	65,7	66,7	67,7	2.612	2.478
Dopo cena:										
a) da solo	0,6	1,0	2,7	1,7	5,8	4,5	13,2	8,7	252	165
b) con i familiari	22,0	18,0	40,4	38,0	60,6	62,9	64,9	67,7	2.168	2.032
Di notte:										
a) da solo	0,1	--	0,1	--	0,7	0,3	5,1	1,9	65	22
b) con i familiari	0,1	0,3	0,1	0,2	0,2	0,5	1,7	0,8	24	18
Quando capita:										
a) da solo	3,1	2,2	4,5	4,4	7,7	7,9	12,7	8,3	316	249

b) con i familiari	2,8	3,1	3,1	2,3	2,9	3,6	3,3	4,2	137	136

Fonte: cfr. tabella 36.

Per quanto riguarda, infine, il tipo di programma televisivo scelto i più seguiti sono i film, i telefilm, i programmi musicali e sportivi, i giochi a quiz ed i telegiornali (tabella 46). La visione televisiva dunque assume soprattutto i contorni di intrattenimento piuttosto che di consumo culturale. Le differenze di genere confermano quanto già emerso dall'analisi delle altre attività di tempo libero. I ragazzi si caratterizzano per un elevatissimo ascolto dei programmi sportivi, mentre le ragazze per una maggiore propensione alla visione di programmi musicali, rivista e varietà, giochi a quiz e telenovelas.
Per quanto riguarda l'età, infine, l'attenzione dei bambini fino a 10 anni è quasi completamente monopolizzata dai programmi specificamente loro destinati. Col crescere dell'età, invece, per entrambi i sessi diventa più frequente l'ascolto finalizzato all'acquisizione di informazioni o comunque di tipo culturale.

Tabella 46. ***Bambini e ragazzi di 3 anni e più che guardano la televisione per classe d'età, genere e tipo di trasmissioni seguite, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	3-5 anni		6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni	
	Bambini	**Bambine**	**Bambini**	**Bambine**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**
Telegiornale	1,8	1,3	6,9	5,8	20,7	21,4	44,1	44,3
Culturali e documentari	5,1	3,0	11,2	9,0	16,6	12,3	20,0	20,3
Politiche	0,1	0,2	0,3	--	1,2	0,3	5,6	2,2
Sportive	2,2	0,2	24,5	3,6	57,4	12,7	71,9	15,7
Religiose	--	--	0,4	0,9	0,8	1,1	0,9	2,7
Film	13,4	11,3	44,2	41,0	72,2	73,8	87,0	85,8
Telefilm	11,5	10,1	34,9	33,4	53,8	57,3	52,4	58,1
Telenovelas e soap opera	0,1	1,2	1,0	5,4	2,3	19,4	2,5	32,5
Racconti a puntate	0,2	0,6	2,4	2,9	4,3	14,2	5,2	18,7
Dibattiti e attualità con ospiti	--	0,2	0,5	0,4	3,0	6,6	10,8	14,6
Giochi a quiz	7,2	8,2	20,9	25,5	33,1	43,0	29,5	44,2
Rivista e varietà	2,9	4,5	5,8	9,8	14,0	26,8	16,2	32,4
Musica	3,4	4,4	9,3	11,9	28,6	43,8	51,3	61,9
Salute, natura, ambiente e viaggi	2,7	2,2	6,3	4,4	8,4	9,2	11,6	12,4
Per bambini e ragazzi	96,9	97,3	97,2	96,3	73,2	68,0	26,8	26,3
Altro	3,9	3,8	2,4	2,4	2,0	1,5	0,7	0,3

Fonte: cfr. tabella 36.

Le risorse informatiche e linguistiche

In una società in continua evoluzione, nella quale è sempre più difficile tenere il passo dell'innovazione e dei mutamenti tecnologici, è importante venire in contatto quanto più

precocemente possibile con gli strumenti che costituiranno un corredo tecnico indefettibile di qualunque lavoratore. Il computer è diventato ormai un indispensabile ed insostituibile strumento di lavoro e di accesso alla realtà esterna. E' perciò importante conoscere quanta parte dei bambini e degli adolescenti ha confidenza con tale strumento. Hanno il computer a casa, e quindi accesso ad esso, il 38,4% dei ragazzi ed il 27% delle ragazze (tabella 47). La disponibilità di un computer in casa viene sfruttata dalla gran parte degli intervistati, ma soprattutto dai ragazzi e da quanti hanno tra gli 11 ed i 14 anni (tabella 48).

Tabella 47. ***Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe d'età, genere e presenza in casa di un computer, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Non hanno il computer	67,4	75,1	59,0	70,5	55,0	71,6	61,1	72,6
Hanno un computer	31,7	24,3	40,6	29,3	44,8	27,7	38,4	27,0
Non indicato	0,9	0,5	0,4	0,2	0,2	0,7	0,5	0,5
N. casi	1.446	1.371	1.222	1.175	1.074	969	3.742	3.515

Fonte: cfr. tabella 29.

Tabella 48. ***Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe d'età, genere ed eventuale uso del computer, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	6-10		11-14		15-17		Totale	
	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Usa il computer	79,0	66,5	94,3	82,1	89,3	79,1	87,7	75,7
Non usa il computer	21,0	33,4	5,7	17,9	10,6	20,9	12,2	24,3
N. casi	458	334	830	345	482	268	1.436	947

Fonte: cfr. tabella 29.

Se si considerano le finalità dell'utilizzo del computer da parte dei bambini e delle bambine, degli adolescenti e delle adolescenti, solo una piccola parte di quanti lo posseggono, per lo più gli adolescenti e le adolescenti, lo usano per finalità diverse da quelle ludiche, per studio o per lavoro (tabella 49). Non va trascurato che quello che conta, almeno a quest'età, non è tanto la particolare finalità dell'utilizzo dello strumento informatico, quanto l'opportunità per i ragazzi e le ragazze di acquistare fin da piccoli una certa familiarità con esso.

Tabella 49. ***Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe d'età e genere che usano il computer tutti i giorni per tipo di attività svolta, 1995 (percentuali sul***

totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)

	6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	**Bambine**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Bambini/ ragazzi**	**Bambine/ ragazze**
Per gioco	35,1	21,2	42,2	23,0	31,4	14,5	36,4	19,9
Per studio	2,7	2,1	9,3	5,1	14,4	11,3	9,2	6,0
Per lavoro	--	--	2,0	--	0,7	1,6	1,0	0,4
Per comunicare	--	--	0,6	0,5	0,3	--	0,3	0,3
N. casi	362	222	468	283	430	212	1.260	717

Fonte: cfr. tabella 29.

Un'altra risorsa non meno indispensabile ai fini di una maggiore competitività dei giovani sul mercato del lavoro è la conoscenza delle lingue straniere. A tale proposito, dicono di conoscere una o più lingue straniere (da notare che evidentemente i giovani che hanno risposto all'indagine si riferiscono alla conoscenza a livello scolastico della lingua straniera) l'84,4% delle ragazze tra i 15 ed i 17 anni ed il 78,2% dei loro coetanei; percentuali che si riducono se si considerano le fasce d'età inferiori (tabella 50), essendo ancora poco diffuso l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari.

Tabella 50. ***Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe d'età e genere che conoscono una o più lingue straniere, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	**Bambine**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Bambini/ ragazzi**	**Bambine/ ragazze**
No	75,1	77,0	30,4	25,5	21,1	14,7	45,0	42,6
Si	22,0	21,2	68,8	73,4	78,2	84,4	53,5	56,1
Non indicato	2,9	1,8	0,8	1,1	0,7	0,9	1,6	1,4
N. casi	1.446	1.371	1.221	1.175	1.074	968	3.741	3.514

Fonte: cfr. tabella 29.

Quanto alle differenze di genere, la disponibilità di risorse informatiche e linguistiche discrimina tra i giovanissimi: i ragazzi manifestano una maggiore propensione all'uso del computer (del resto era già emersa la loro preferenza per i videogiochi come attività di tempo libero) mentre le ragazze sono leggermente più orientate all'apprendimento di una lingua straniera.

Rete di relazioni e partecipazione sociale

L'amicizia, insieme alla famiglia ed al lavoro, è tra i valori più significativi dell'universo giovanile. Il rapporto con i coetanei, indipendentemente dall'estrazione sociale, dall'età e anche dal genere, informa la vita dei giovanissimi fino a rivestire quasi carattere di sacralità. Il bisogno relazionale del resto si manifesta con particolare forza ed intensità proprio negli anni della giovinezza e quindi a partire dai primi contatti con il mondo

esterno alla famiglia o all'ambiente scolastico. Le scienze del comportamento hanno ampiamente studiato questo aspetto della vita dei giovani, mettendo ben in evidenza il ruolo che il gruppo dei pari riveste in qualità di vera e propria agenzia di socializzazione. Esso accompagna il ragazzo e la ragazza nel difficile passaggio alla vita adulta, o meglio dalla socializzazione primaria a quella secondaria, dal primato delle relazioni familiari all'inserimento nel mondo del lavoro e nella società più ampia. In altri termini, è nella spontanea aggregazione tra coetanei che il giovane e la giovane ritrovano un insostituibile momento di forte investimento affettivo e d'identificazione personale.
Le indagini condotte sul tema dei gruppi informali hanno riscontrato che sono pochissimi i ragazzi e le ragazze che dichiarano di non avere amici; un secondo aspetto è l'elevata frequentazione che caratterizza i gruppi amicali, soprattutto in età adolescenziale. In effetti, la maggior parte dei giovanissimi (circa il 90%) tra i 6 ed i 17 anni vede gli amici più di una volta a settimana: il picco più elevato della frequentazione riguarda i ragazzi e le ragazze tra gli 11 ed 14 anni, che vedono gli amici e le amiche tutti i giorni nel 77,1% dei casi (tabella 51).
La frequentazione delle amicizie risulta appena più alta nei ragazzi: ciò può trovare una spiegazione nella maggiore libertà di gestione del loro tempo libero, e dunque alle più numerose opportunità di incontro, anche serali, con i coetanei. Dall'altro, è probabile che i ragazzi ritrovino gli amici soprattutto tra i compagni di scuola, con i quali evidentemente le occasioni di incontro sono quotidiane.

Tabella 51. ***Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe di età, genere e frequenza con cui incontrano gli amici - Anno 1994 (valori assoluti in migliaia)***

	6-10 anni		11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Bambini	Bambine	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Bambini/ ragazzi	Bambine/ ragazze
Tutti i giorni	66,1	63,0	77,1	64,9	73,6	63,6	71,8	63,8
Qualche volta a sett.	21,5	23,1	16,3	25,0	18,6	26,2	19,0	24,6
Una volta a sett.	7,5	7,7	5,0	6,9	4,4	7,6	5,8	7,4
Qualche volta al mese	2,6	3,5	1,1	1,4	2,0	1,8	1,9	2,4
Qualche volta l'anno	0,4	0,6	--	0,5	0,4	0,4	0,3	0,5
Mai	0,5	1,0	0,0	0,5	0,3	0,0	0,3	0,6
Non indicato	1,4	1,0	0,5	0,8	0,9	0,4	1,0	0,8
N. casi	1.527	1.440	1.230	1.192	1.120	1.085	3.877	3.717

Fonte: Istat, *Cultura socialità tempo libero. Indagine Multiscopo sulle famiglie.* Anni 1993-1994, Roma, 3/1996.

Accanto alla dimensione relazionale nel gruppo dei pari, un'altra dimensione importante per studiare l'identità giovanile ed il grado di coinvolgimento dei giovani nella società attuale è la partecipazione sociale. Un importante indicatore della sensibilità dei giovani verso i grandi temi sociali e della loro disponibilità ad un impegno attivo è rappresentato dall'adesione a gruppi o associazioni di volontariato. L'esperienza del volontariato rappresenta indubbiamente una risorsa preziosa, oltre che per la soluzione di molti problemi sociali, anche sotto il profilo formativo.
Nel 1994, il 5,1% dei quattordicenni ed il 6,8% dei 15-17enni ha prestato attività gratuita in associazioni di volontariato; alquanto minore è invece la quota di quanti hanno

collaborato gratuitamente con associazioni non di volontariato e quasi inesistente la percentuale di giovani impegnati in attività sindacali (tabella 52). Quanto alla partecipazione a riunioni associative, i gruppi che attraggono maggiormente l'attenzione dei giovani sono quelli ecologisti, ma soprattutto quelli con finalità culturali.
Per quanto concerne la differenza di genere, se nelle altre fasce d'età le donne sono sistematicamente in numero meno elevato dei loro coetanei di sesso maschile, tra i giovanissimi sono proprio le ragazze a manifestare maggiore sensibilità per le tematiche sociali oltre che una maggiore disponibilità all'impegno. In conclusione, il grado di attivismo sociale tra i giovani, pur non essendo tra i più elevati in rapporto alle altre fasce d'età, presenta una consistenza non trascurabile, soprattutto se si considera che la partecipazione nasce dal bisogno di aprirsi agli altri in maniera diversa da quella consentita dal gruppo dei pari, che risulta invece più strutturata e scadenzata.

Tabella 52. ***Ragazzi di 14 anni e più per classe d'età, genere e frequenza con cui hanno svolto, negli ultimi 12 mesi precedenti l'intervista, almeno una delle attività sociali indicate. Anno 1994 (per 100 soggetti dello stesso genere ed età)***

	14 anni		15-17 anni	
	Ragazzi	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**
Riunioni per:				
Associazioni ecologiste, ecc..	1,5	2,9	3,2	4,1
Associazioni culturali	12,8	16,0	13,3	14,0
Attività gratuite per:				
Associazioni di volontariato	3,8	6,4	5,7	8,0
Associazioni diverse	2,8	2,4	3,0	3,5
Sindacati	0,1	0,3	0,2	0,3
Soldi versati per associazioni	7,3	9,8	6,3	8,1

Fonte: cfr. tabella 51.

Un'altra forma di partecipazione che merita di essere indagata è quella politica, anche perché consente di cogliere l'importanza che tale dimensione assume nell'esperienza dei giovani. Da anni si parla di distacco e indifferenza da parte dei più giovani nei confronti delle istituzioni e della politica nelle sue varie espressioni. Probabilmente, tale disincanto più che un vero e proprio rifiuto sottende un nuovo modo di rapportarsi alla politica, o meglio il desiderio di una nuova cultura politica, più attenta ai mutamenti ed alle domande sociali. Due dimensioni appaiono particolarmente indicative: l'interesse e la partecipazione effettiva. La prima, pur non essendo una forma diretta di partecipazione, è senz'altro una premessa necessaria al suo realizzarsi. Da questo punto i vista, i giovani che parlano di politica quotidianamente sono una minoranza , mentre uno su sei dice di discuterne più volte a settimana (tabella 53). Resta comunque ampia la fascia di quanti non ne parlano e quindi non se ne occupano. Le differenze di genere non sono così marcate come in passato, a conferma del fatto che le donne vedono progressivamente ridimensionata la condizione di marginalità che le caratterizzava in passato.
L'altra dimensione, quella più visibile della partecipazione politica, si esprime secondo modalità diverse: da quella più individualistica di ricerca di informazioni a quella più collettiva della discussione e dello scambio di opinioni. In effetti, si prende parte alla vita

politica anche quando, pur senza entrarvi direttamente, non si è indifferenti a quanto avviene, quando si guarda con interesse a tutto il mondo politico. Partecipare ad una manifestazione o ad un confronto su temi sociopolitici, per esempio, nasconde un grado di impegno consapevole e comunque di condivisione di un orientamento. Questo tipo di partecipazione, a metà tra il visibile e l'invisibile, coinvolge un numero non insignificante di ragazzi tra i 14 e i 17 anni. Si tengono informati attraverso i dibattiti politici il 16,4% dei ragazzi ed il 26,5% delle ragazze.
L'interesse e la disponibilità nei confronti della politica si può tradurre anche in comportamenti più concreti, in impegno attivo: per esempio, sotto forma di partecipazione a cortei o comizi. I primi richiamano un numero molto più cospicuo dei secondi, a conferma di un "rinnovato" interesse dei giovani per la politica. Infatti, la partecipazione ai cortei, che sono occasioni di mobilitazione su temi di grande richiamo per i cittadini, riscuote più successo dei comizi che forse rappresentano residui di una politica intesa in senso tradizionale e più lontana dalla realtà della vita quotidiana. Non ci sono grosse differenze in base al genere per quanto riguarda la partecipazione a dibattiti politici; le ragazze mostrano però un interesse maggiore dei loro coetanei per la politica "coniugata al sociale" ed espressa attraverso forme di mobilitazione di massa.

Tabella 53. ***Ragazzi e ragazze di 14 anni e più per classe d'età, frequenza con cui hanno esercitato negli ultimi 12 mesi precedenti l'intervista una delle forme di partecipazione politica indicate. Anno 1994 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	14 anni		15-17 anni		Totale	
	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi	Ragazze
Tutti i giorni	4,6	7,6	8,1	6,6	7,3	6,8
Qualche volta a settimana	12,6	13,5	19,0	16,1	17,6	15,5
Una volta a settimana	4,4	5,3	4,3	4,6	4,4	4,7
Qualche volta al mese	6,8	9,1	12,2	13,4	11,0	12,4
Qualche volta l'anno	7,3	7,0	9,9	11,0	9,3	10,1
Mai	63,3	56,2	45,9	47,4	49,8	49,3
Non indicato	0,9	1,3	0,4	1,2	0,6	1,2
Partecipazione ad un comizio	5,0	5,5	9,4	7,7	8,4	7,2
Partecipazione ad un corteo	14,9	20,6	26,0	27,8	23,5	26,2
Ascolto di un dibattito politico	14,5	18,5	29,5	23,9	26,2	22,7
Soldi versati ad un partito	--	--	0,6	0,7	0,5	0,5
Attività gratuita per un partito	0,6	0,9	0,3	0,2	0,3	0,3
N. casi	324	309	1.120	1.085	1.444	1.394

Fonte: cfr. tabella 51.

Un'altra forma di partecipazione da non trascurare, per la diffusione che presenta tra i soggetti, è quella religiosa. Nonostante il processo di secolarizzazione in atto, l'Italia resta un paese a forte tradizione cattolica e la religione costituisce ancora una dimensione importante della socializzazione, una cornice simbolica per la grande maggioranza dei giovani. La posizione dei giovani nei confronti della religione può essere analizzata in base a diversi aspetti: uno è la pratica religiosa, intesa come frequenza dei luoghi di

culto. La metà dei ragazzi e i due terzi delle ragazze tra gli 11 ed 17 anni, frequentano questi luoghi almeno una volta a settimana (tabella 54). Il distacco dal modello ufficiale di religiosità risulta però evidente già in età adolescenziale. In primo luogo al crescere dell'età diminuisce la pratica, inoltre non è irrisoria la percentuale di ragazzi e ragazze che non frequentano mai un luogo di culto o limitano le visite alle grandi festività.
Il generale, anche in questa fascia d'età, è una variabile dall'elevato potere discriminante: le ragazze infatti sono più fedeli al modello ufficiale. I dati illustrati confermano dunque l'estendersi del processo di secolarizzazione, inteso come diminuita capacità della religione di chiesa di influenzare comportamenti e universi simbolici giovanili. E' bene tuttavia ricordare che la diminuita adesione alla religione di chiesa non esclude la persistenza anche tra i giovani di un bisogno di religione, di una domanda di senso che, non trovando più nella chiesa un interlocutore credibile e valido, finisce per canalizzarsi in espressioni diverse dalla pratica religiosa tradizionale e convergenti in una sorta di modello autonomo di credenza.

Tabella 54. ***Ragazzi di 11 anni e più per classe di età, genere e frequenza del luogo di culto. Anno 1994 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

	11-14 anni		15-17 anni		Totale	
	Ragazzi	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Ragazzi**	**Ragazze**
Tutti i giorni	1,1	2,7	0,7	0,9	0,9	1,8
Qualche volta a	11,2	14,8	4,5	7,6	8,0	11,3
Una volta a settimana	51,9	59,3	28,8	46,6	40,9	53,3
Qualche volta al mese	16,7	10,5	18,3	16,4	17,5	13,3
Qualche volta l'anno	12,5	7,7	30,2	19,0	20,9	13,1
Mai	5,1	3,5	17,0	8,5	10,8	5,9
Non indicato	1,5	1,5	0,5	1,0	1,0	1,3
N. casi	1.230	1.192	1.120	1.085	2.350	2.277

Fonte: cfr. tabella 51

Le espressioni del disagio

Esiste un disagio dei giovani, qualcosa che, nelle ragioni o nelle modalità di espressione, appartiene specificamente all'esperienza giovanile? In un certo senso, per i giovani il disagio, inteso come momento di eroismo, trasgressione, atto di sfida e di ribellione alla conformità, vissuto come rischio voluto e con misurata incoscienza, fa parte addirittura del mito e come tale è celebrato ed esaltato da tanta letteratura, almeno per i maschi. Il disagio giovanile rappresenta un accessorio indefettibile nel percorso di emancipazione e di autonomia dell'adolescente dalla famiglia d'origine; una dogana indispensabile per affrancarsi dalla dipendenza o per contrastare provocatoriamente chi la incarna o la rappresenta. In queste forme il disagio è ambiguo: come tutte le trasgressioni rappresenta, in modo esaltato ed esagerato, il desiderio e la necessità di sfidare la tradizione o di contrapporsi all'ordine costituito e, al tempo stesso, quello di appartenervi, di esserne accolto ed integrato. Non a caso, nelle sue manifestazioni più

estreme, quasi sempre, il disagio ricalca i modelli a cui si contrappone e che intende distruggere o superare. Emblematico il caso della tossicodipendenza, che mette in scena una sorta di "consumo del consumo".
Il punto è sapere qual è il limite, il confine, al di là del quale l'espressione ricorrente, fisiologica, soggettiva del disagio, si traduce in fenomeno di massa, collettivo; diviene espressione della condizione o della "cultura disagiata" di una generazione, sospesa e vissuta in modo ambiguo tra l'illusione della scelta e del protagonismo e le coazioni imposte dalla realtà. In chiaro: altro è l'indeterminatezza e il disagio che si accompagnano come caratteristiche intrinseche, tipiche e costanti dell'età adolescenziale, altro è l'incertezza e l'insicurezza del futuro che contraddistinguono le nuove generazioni di oggi e di domani; altro è l'instabilità e l'indeterminatezza di una fase di passaggio che conserva, sia pure nei limiti ampi dei vissuti soggettivi, un punto di approdo, altro è lo sbandamento collettivo che costringe un'intera generazione a prorogare forzatamente il momento dell'inserimento e della partecipazione sociale: prolungando la permanenza nei contesti canonici della socializzazione primaria (la famiglia e la scuola), rinviando l'ingresso nel mondo del lavoro, differendo il matrimonio e la procreazione, sino all'adesione, per una quota statisticamente ancora marginale di giovani, a forme di comportamento estreme, caratterizzate da azzardo, rischio e annullamento della propria persona (la droga, il suicidio, ecc.).

I comportamenti d'abuso: alcool, fumo e tossicodipendenze

L'uso o l'abuso di alcolici non è particolarmente diffuso tra i giovani; il confronto con i paesi del Nord e dell'Est europeo dimostra palesemente che, fatte salve situazioni particolari, l'Italia si colloca da questo punto di vista in una posizione che non desta preoccupazioni. Un'indagine condotta dall'Istituto Nazionale di Statistica nel 1995 sugli "aspetti della vita quotidiana" ha raccolto in proposito preziose informazioni sulla diffusione del consumo di alcolici e superalcolici tra i minorenni, specificando le differenze di genere (tabella 55).

Tabella 55. ***Giovani di 15 anni e oltre secondo il consumo di alcolici, classe di età e genere, 1995 e 1996 (valori percentuali)***

	Vino (a)		Birra (a)		Liquori o superalcolici (b)	
Classi di età	**Bevitori**	**Almeno un bicchiere al giorno (c)**	**Bevitori**	**Consumo saltuario (c)**	**Bevitori**	**Consumo saltuario (c)**
15-17 anni	16,9	19,2	35,6	37,5	5,9	92,7
18-19 anni	27,6	26,7	54,1	32,3	11,9	87,7
20-24 anni	37,9	36,2	55,1	32,2	19,2	87,1
15-24 anni:						
Giovani uomini	39,3	37,9	62,0	31,1	19,6	85,8
Giovani donne	21,1	20,8	37,1	36,8	8,7	92,6
Totale	30,3	32,0	49,7	33,2	14,2	87,8

Fonte: Istat, *Indagine multiscopo sulle famiglie. Aspetti della vita quotidiana*, Roma, 1997.
(a) dati riferiti al 1995; (b) dati provvisori riferiti al 1996; (c) su 100 consumatori

Nella classe d'età 15-17 anni, i ragazzi che bevono vino sono meno del 17%. All'aumentare dell'età, come prevedibile, il consumo cresce in misura apprezzabile. Tra i 18 e i 19 anni, sono circa il 30% i giovani che dichiarano di bere vino, e tra i 20-24 anni si arriva a quasi il 40%. Dati qui non riportati dimostrano che in età adulta la propensione a bere vino aumenta progressivamente, fino a coinvolgere circa il 70% degli italiani tra i 45 anni e i 65. Le differenze tra giovani uomini e giovani donne, disponibili soltanto per la classe d'età complessiva tra 15 e 24 anni, sono notevoli, ma non così elevate come si sarebbe potuto pensare sulla base degli stereotipi diffusi. I ragazzi di quest'età che si dichiarano bevitori sono il 39,3%, le ragazze il 21,1%; una distanza, che con il passare dell'età sembrerebbe destinata a ridursi ulteriormente se nella classe d'età 45-64 la proporzione di bevitori (probabilmente in diversa misura) tra i due sessi è esattamente la stessa (68,5%).

Alla luce di questi risultati, tutto lascia pensare che l'esile divario tra i generi per quanto riguarda il consumo di vino sia legato non tanto a modelli di comportamento tipici dei due sessi, quanto piuttosto alla formulazione affatto generica della domanda dell'indagine, ovvero al fatto che gli intervistati si siano riferiti al consumo di vino in quanto tale a prescindere dalle occasioni in cui tale consumo assume un significato simbolico particolare. In chiaro: è presumibile che le risposte riguardino l'uso di vino durante i normali pasti e non in particolari occasioni. Questa interpretazione del dato sembrerebbe in effetti confermata da questo, che se si considera la birra, che più del vino si presta (almeno in Italia) ad essere consumata fuori dai pasti, il divario si amplia: sempre nella classe 15-24 anni, si dichiarano bevitori di birra il 62% dei ragazzi ma solo il 31,1% delle coetanee. Singolare, a questo proposito, è il fatto che la birra, a differenza del vino, sembrerebbe costituire un consumo in buona misura "targato" sulla fascia giovanile della popolazione; lungo il cammino delle età il suo consumo tende difatti a diminuire costantemente.

Il consumo di superalcolici, specie a queste età, rappresenta decisamente una situazione di rischio. Tra i 15 e i 17 anni esso è in effetti piuttosto contenuto (5,9%), poi aumenta con gradualità per interessare il 19% dei ragazzi e l'8,7% delle ragazze tra 15-24 anni. Non si dispone di informazioni circa le circostanze nelle quali si verifica questo consumo, sarebbe invece interessante saperlo. Perché, come si vedrà, ciò che colpisce non è tanto la contingenza occasionale che può condurre ad accettare o a farsi servire del liquore in un'occasione più o meno eccezionale; del resto la gran parte dei ragazzi (soprattutto delle ragazze) che bevono superalcolici lo fa in modo affatto saltuario. Quanto piuttosto il fatto che tra quel quinto dei maschi e quel decimo delle ragazze che dichiarano di bere superalcolici, potrebbe celarsi un "nucleo" di potenziali soggetti a rischio, gli stessi insomma che all'alcool associano l'abitudine a fumare quantità rilevanti di sigarette e fare uso di sostanze psicotrope o stupefacenti.

Passando al fumo, appunto, le cifre si alzano (tabella 56). Non solo con l'aumentare dell'età, ma anche e soprattutto come effetto di generazione. In altri termini, i giovanissimi fumano meno dei più grandi: nel 1996, il 13,5% dei ragazzi e il 6,7% delle ragazze della classe d'età 15-17 anni ammettono di fumare; percentuali che salgono al 30,9% e al 14,6%, rispettivamente, nella classe d'età successiva (18-19 anni). Sicché, nel complesso, fumano il 30,5% dei ragazzi e il 15,1% delle ragazze tra i 15 e i 24 anni. Rilevante è il fatto che questi valori sono costantemente aumentati nell'arco dei pochi anni coperti dalle rilevazioni del nostro Istituto Nazionale di Statistica. Mentre

l'incidenza di fumatori è leggermente diminuita tra gli anziani, il fenomeno si muove in controtendenza per quanto riguarda le nuove generazioni: dal 1993 al 1996, la percentuale dei giovanissimi (15-17 anni) che fumano è cresciuta in misura impressionante tra i ragazzi (dal 7,8% al 13,5%) e in misura comunque considerevole tra le coetanee (dal 4,1% al 6,7%). Peraltro, non è detto che questi dati non siano sottostimati. Una recente indagine sui giovani diciottenni alla visita di leva, condotta dalla Direzione generale della Sanità militare (che sarà ripresa più avanti), ha rilevato che due giovani su cinque, dunque il 41,6% del campione, fumano sigarette; tra questi i "grandi fumatori", ovvero quanti fumano più di un pacchetto al giorno, sono circa il 5%, mentre il 13,8% fuma tra le 11 e le 20 sigarette. Trattandosi di diciottenni, il dato non è irrilevante, soprattutto se si tiene presente che quasi il 70% dei fumatori ha iniziato a fumare prima dei 16 anni e il 63,5% dei "grandi fumatori" addirittura prima dei quattordici.

Tabella 56. ***Fumatori di 15 anni ed oltre per genere e classe d'età (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere)***

Classi d'età	Uomini				Donne				Totale			
	1993	**1994**	**1995**	**1996**	**1993**	**1994**	**1995**	**1996**	**1993**	**1994**	**1995**	**1996**
15-17 anni	7,8	9,7	10,4	13,5	4,6	4,1	4,2	6,7	6,2	6,9	7,4	10,3
18-19 anni	25,9	26,1	27,2	30,9	12,7	11,0	12,2	14,6	19,3	18,7	20,1	22,9
20-24 anni	37,5	34,7	35,5	39,3	18,0	17,8	17,9	19,2	27,8	26,3	26,8	29,2
15-24 anni	27,2	26,4	27,2	30,5	13,4	12,9	13,2	15,1	20,3	19,8	20,3	22,9

Fonte: Istat, *Indagine multiscopo sulle famiglie. Aspetti della vita quotidiana* (per il 1996 i dati sono provvisori)

La tossicodipendenza minorile è una questione a parte, sulla quale disponiamo peraltro di informazioni assolutamente insufficienti nonostante la preoccupazione e l'allarme sociale che si accompagna a questo problema nell'opinione pubblica. Statisticamente, almeno finora, è stato registrato malamente e solo indirettamente, attraverso i cancelli dell'assistenza, quelli delle comunità, il numero di decessi (per fortuna pochi a quest'età). L'Osservatorio permanente sul fenomeno delle tossicodipendenze, istituito presso il Ministero dell'Interno, ha diffuso recentemente i dati relativi ai tossicodipendenti in cura e in trattamento di riabilitazione presso le strutture pubbliche e le comunità terapeutiche. Alla data di giugno 1996, i soggetti registrati presso questi presidi ammontavano a 107.000, con un aumento notevolissimo, più del doppio, rispetto ai presenti di sei anni prima.

Il dato non specifica l'età dei soggetti in cura. Conosciamo la sostanza da cui dipendono, ma non l'età a cui hanno iniziato a drogarsi, le loro caratteristiche socioeconomiche, la loro biografia. Recentemente un'indagine condotta dalla Direzione generale della Sanità militare, tra il dicembre 1993 e il novembre 1994, su un amplissimo campione di giovani (circa 35.000) intervistati alla visita di leva, ci consente di rispondere a questi interrogativi con alcuni limiti non marginali ai fini di questo rapporto: che il campione si compone esclusivamente di maschi e copre una "sottile" sezione, seppure vasta, del ventaglio delle età dell'universo minorile (i soli diciottenni) e per giunta un'età che per definizione presenta caratteristiche fortemente evolutive, di passaggio e approdo a

traguardi che sono destinati in prosieguo di tempo ad incidere anche profondamente nella vita futura. Nondimeno, nonostante questi seri vincoli, i dati emersi dall'indagine sono di eccezionale interesse.
A diciotto anni quasi un giovane su cinque (19,1%) utilizza o ha utilizzato almeno una volta in passato sostanze stupefacenti; il 14% ne fa uso attualmente. Quasi l'80% dei ragazzi che hanno avuto esperienza di queste sostanze ha dichiarato di aver fatto uso di cannabinoidi (hashish e marijuana, più raramente olio di hashish); circa il 40% ha dichiarato di aver assunto più di una sostanza. Tra le droghe più utilizzate, spesso in associazione con i cannabinoidi, vi sono nell'ordine: le anfetamine, gli anoressanti e l'ecstasy (2,8%), la cocaina e il crack (2,7%), l'eroina, la morfina e l'oppio (2,5%), gli allucinogeni (1,9%), gli inalanti (0,7%), il metadone (0,5%).
Tra gli utilizzatori attuali, coloro cioè che facevano uso di sostanze stupefacenti o psicotrope al momento della rilevazione, la frequenza di utilizzo è variabile in funzione del tipo di sostanza. Quanti utilizzano esclusivamente cannabinoidi, raramente lo fanno giornalmente (7%); negli altri casi la frequenza è più intensa: il 34,4% dei consumatori di cocaina e crack le utilizza tutti i giorni e così gli utilizzatori di allucinogeni (31,8%), di ecstasy, anfetamine e anoressanti (29,5%) e di eroina (28,9%).
La diffusione delle tossicodipendenze tra i maschi diciottenni è massima nelle regioni del Nord-Ovest, dove un quarto o poco più (26%) dei giovani utilizza o ha utilizzato stupefacenti, minore nel Nord-Est (21,5%) e nel Centro (20,1%), e minima nel Mezzogiorno, dove "appena" il 12% ha dichiarato di aver fatto uso o di usare attualmente sostanze psicotrope o stupefacenti (occorre però rilevare che proprio al Sud le mancate risposte a questa domanda sono state particolarmente numerose).
L'aspetto più importante dell'indagine è tuttavia un altro: la possibilità di valutare le relazioni tra l'uso di sostanze stupefacenti o psicotrope e talune delle principali caratteristiche sociodemografiche (regione di residenza, famiglia, status dei genitori, la condizione del giovane) e comportamentali (stili di vita, rapporti con i coetanei, attività di tempo libero, etc.) dei giovani diciottenni. Diviene così possibile tentare di individuare quali sono i caratteri di contesto che fungono da fattori predisponenti o, al contrario, protettivi rispetto all'uso di queste sostanze.
Un primo dato degno di rilievo è la scuola, il titolo di studio. I giovani intervistati che non sono andati al di là della licenza elementare sono circa il 5%, che è molto trattandosi di ragazzi così giovani. Comunque sia, la presenza di questi ragazzi tra coloro che fanno uso abituale o occasionale di droghe non cannabinoidi è proporzionalmente più elevata della loro presenza nel campione studiato: rispettivamente il 9,3% e il 6,4%. Inoltre, quanti al momento della rilevazione hanno dichiarato che non facevano nulla, nel senso che avevano smesso di studiare ma ancora non lavoravano, risultavano il 5,4% del campione di ricerca, ma oltre il doppio (12,6%) tra quanti assumevano abitualmente sostanze non cannabinoidi. Analoghe associazioni, che fanno pensare appunto a condizioni che "favoriscono" l'abuso di sostanze, sono state riscontrate per quanto riguarda il fatto di vivere soli, l'instabilità della famiglia d'origine (genitori separati o divorziati), il titolo di studio dei genitori o la loro condizione economica.
Di maggiore interesse è l'associazione tra l'abuso di sostanze e lo stile di vita del giovane, in particolare il bere, il fumo e il ricorso a sonniferi e tranquillanti. Coloro che fumano più di dieci sigarette al giorno sono il 18,4% dell'intero campione, ma compaiono con una frequenza assai più elevata tra quanti fanno uso ed abuso di droghe di diverso tipo e con diverse modalità. Per esempio, sono il 41,8% tra quanti usano

occasionalmente cannabinoidi, il 58,6% tra quanti li usano abitualmente, il 47,2% tra quanti usano occasionalmente altre droghe e ben il 68,3% di coloro che usano queste sostanze abitualmente. Lo stesso vale per l'alcool: quanti bevono oltre mezzo litro di vino al giorno sono l'1,7% dei ragazzi, ma ben tredici volte di più tra gli utilizzatori abituali di droghe non cannabinoidi; quanti bevono più di una birra al giorno sono il 9% del campione, ma cinque volte di più tra gli utilizzatori di quelle sostanze; e infine chi consuma superalcolici quotidianamente è presente all'1,5% nel campione intervistato, ma addirittura quattordici volte di più tra chi abusa di sostanze non leggere.
Ancora, i rapporti con gli amici sembrerebbero agire in termini di riduzione del rischio di abuso di sostanze psicotrope o stupefacenti ovvero chi non ha amici è più frequentemente presente nel gruppo dei "drogati". Così come chi non legge o legge poco parrebbe maggiormente esposto al rischio d'abuso.
Difficile dire, per chiudere, se questi dati stanno ad indicare una sindrome che si ripete; se cioè gli stessi risultati o le medesime associazioni si riscontrano anche in coloro che si immettono nel percorso della dipendenza dopo i diciotto anni, né è possibile dire, per quanto qui ci riguarda più direttamente, se relazioni analoghe valgono anche per le ragazze. Le indicazioni che ne emergono sono, ad ogni modo, meritevoli di ulteriori riflessioni, soprattutto nella prospettiva di un'azione preventiva.

Suicidi e tentati suicidi

In questi ultimi anni, il fenomeno dei suicidi o tentati suicidi degli adolescenti si è imposto con forza all'attenzione dei media e dell'opinione pubblica anche in Italia. In altri contesti, specie negli Stati Uniti e nei paesi del Nord Europa, il problema era seguito già da tempo, non fosse altro che per l'elevata incidenza che il suicidio ha tra le principali cause di morte della popolazione giovanile. Le ragioni di questo interesse sono evidentemente legate al contrasto tra la rappresentazione dell'infanzia e della gioventù nell'immaginario collettivo, come un'età della vita caratterizzata da assenza di responsabilità, spensieratezza, disinibizione e gioia di vivere e l'atto del suicidio e le modalità, spesso cruente, della sua esecuzione.
Nel novero delle modalità possibili, si apre un ventaglio di situazioni, che vanno dalla reale determinazione a mettere fine alla propria vita, fino al ricorso, anche ripetuto, al tentato suicidio come disperata richiesta d'aiuto da parte dell'adolescente. Il sentimento generale di condanna nei confronti del suicidio comporta, di riflesso, che le misure statistiche del fenomeno risultino, indipendentemente dalla qualità del dato, ampiamente carenti. L'immagine virtuale ed edulcorata di una perfetta coesione e armonia familiare, specie se riferita al benessere dell'adolescente, viene spesso preservata denunciando tali eventi, ove possibile, sotto altra forma. In particolare, per i tentativi di suicidio che non richiedono interventi medici particolari o il ricovero in ospedale, è frequente che la denuncia venga omessa.
Per queste ragioni, i dati disponibili debbono essere presi con ampio beneficio di inventario; con altissima probabilità i numeri sono sottostimati rispetto alla realtà. Pur con questa avvertenza, tuttavia, è agevole constatare che il loro valore assoluto è costantemente aumentato negli ultimi cinque anni; e poiché nel contempo la popolazione minorile è diminuita, ne segue che, anche in termini relativi, l'incidenza dei suicidi tra i minorenni è cresciuta, sebbene le cifre restano per fortuna assai lontane dai livelli

raggiunti in paesi, come gli Stati Uniti ad esempio, dove al principio degli anni novanta avevano raggiunto la bella cifra di 11,1 su *centomila* giovani in età 15-19 anni (dieci volte di più, come vedremo tra breve, dei livelli italiani). Dal 1991 al 1996 i suicidi in cui sono stati coinvolti maschi minorenni sono passati dall'11,6 su *un milione* di ragazzi in età compresa tra 10 e 17 anni al 23,02; quelli in cui sono state coinvolte le ragazze, da 3,8 a 7,06 sempre per ogni milione di ragazze della stessa età. I tentati suicidi sono cresciuti assai meno, almeno per quanto riguarda i ragazzi; più per le ragazze, che passano dal 27,29 per ogni milione di coetanee del 1991, a 59,35 del 1996. In entrambi i casi, il balzo è sensibile, il che forse giustifica l'allarme e i sensazionalismi degli organi di informazione, ma come detto si resta su cifre che per fortuna rimangono estremamente contenute sia in rapporto ad altri paesi, sia in rapporto alla popolazione in età corrispondente (tabella 57).

Tabella 57. ***Suicidi e tentativi di suicidio di minorenni per genere; anni 1991-1996 (quozienti specifici per genere ed età per 1.000.000 di soggetti in età 10-17 anni)***

Anni	Suicidi			Tentati suicidi		
	Totale	Ragazzi	Ragazze	Totale	Ragazzi	Ragazze
1991	7,78	11,60	3,80	17,42	7,95	27,29
1992	10,04	12,43	7,56	19,38	11,74	27,36
1993	11,93	16,53	7,13	28,45	13,30	44,27
1994	14,10	20,14	7,79	26,87	13,05	41,30
1995	8,86	13,49	4,03	28,95	13,88	44,71
1996	15,22	23,02	7,06	34,29	10,32	59,35

Fonte: Istat, Servizio giustizia.

Tabella 58. ***Suicidi e tentativi di suicidio di minorenni, per genere. Anni 1991-96***

Anni	Suicidi		Tentati suicidi	
	Totale (v.a.)	Ragazze (%)	Totale (v.a.)	Ragazze (%)
1991	46	23,9	103	76,7
1992	57	36,8	110	69,1
1993	65	29,2	155	76,1
1994	74	27,0	141	75,2
1995	45	22,2	147	75,5
1996 (1)	75	22,2	169	84,8

(1) Il dato differisce da quello di tabella 59, poiché frutto di risultanze incrociate tra due modelli di rilevazione, l'uno individuale e l'altro riepilogativo, entrambi a cura del Ministero dell'interno. Nella tabella 59 sono invece riportate le informazioni desunte dalle sole schede individuali pervenute, sulla base delle quali è stata calcolata anche la presente distribuzione per genere.
Fonte: Istat, Servizio Giustizia.

Rispetto al totale dei suicidi e dei tentati suicidi, quelli commessi da minori hanno rappresentato, nel 1996, una quota rispettivamente dell'1,6% e del 4,1%. Anche in questo caso, dunque, trova conferma quanto prima osservato, che cioè l'incidenza dei suicidi di minorenni resta un fenomeno allarmante sotto il profilo sociale, per i significati

che veicola sul disagio e sul malessere dell'infanzia e dei giovani, ma statisticamente il fenomeno resta ancora contenuto.
Di particolare interesse, in tema di suicidi e, soprattutto, di tentati suicidi sono le differenze di genere. Anzi, forse nessun altra modalità di comportamento, malgrado la crescente omologazione delle esperienze e dei contesti di vita, manifesta in modo così netto e radicale il sussistere di un divario probabilmente riconducibile ai diversi modelli di socializzazione: più orientati all'aggressività, al successo e alla competizione, e quindi più inclini a punirsi per l'eventuale fallimento, i ragazzi; più incline a cercare aiuto, eventualmente anche tramite l'atto dimostrativo di un tentato suicidio, le ragazze. Ragazzi e ragazze presentano in effetti comportamenti assai diversi rispetto al suicidio e ai tentativi di inscenare un atto di suicidio. Questi ultimi sono particolarmente frequenti tra la popolazione femminile. Nella letteratura internazionale si stima che le donne tentino il suicidio con una frequenza che è fino a tre volte maggiore dei ragazzi. Il rapporto si inverte, mantenendo tuttavia la stessa proporzione, quando si considerano i suicidi. Un'altra informazione che possiamo trarre dalla letteratura in materia è che questi rapporti tendono a rafforzarsi nella popolazione minorile e nei giovani in genere. La norma è che il 90% di tutti i tentati suicidi che coinvolgono degli adolescenti siano di ragazze; e che l'80% dei suicidi riguardino maschi adolescenti. Negli ultimi anni, sempre sul piano internazionale, il divario tra suicidi maschili e femminili è andato ampliandosi e la crescita dei suicidi commessi dai giovani adolescenti è stata di due volte superiore a quella dei suicidi in cui erano coinvolte le ragazze.
Nel caso dell'Italia, questi dati trovano sostanziale conferma. Con qualche leggera oscillazione, negli ultimi quattro anni la quota di suicidi in cui erano coinvolte ragazze minorenni non ha superato il 30% del totale; viceversa, come da aspettative, la quota dei tentati suicidi ha visto coinvolte nell'80% circa dei casi le ragazze.
Le variabili di contesto presentano ovviamente qualche interesse, ma non sono tali da modificare la distanza di fondo tra ragazzi e ragazze, che resta costante e apprezzabile anche in circostanze diverse. Alcune - come il titolo di studio conseguito o il tipo di scuola frequentato - sono banali, e comunque troppo ricorrenti per consentire di apprezzarne l'influenza rispetto al fenomeno del suicidio; altre - come il clima emozionale del contesto familiare o amicale - sfuggono di necessità alle rilevazioni statistiche. Infine, data l'esiguità dei casi, un'analisi eccessivamente dettagliata delle relazioni tra questi fattori e il suicidio o tentato suicidio, non porterebbe a risultati attendibili.
Ad ogni modo, relativamente ai soli suicidi compiuti, l'80% dei ragazzi risultava impegnato negli studi, il 13,3% era alla ricerca di prima o nuova occupazione; un solo ragazzo, sui 35 che si sono tolti la vita nel 1996, era occupato; tutte le ragazze erano studentesse. Quanto al movente, per i ragazzi è ignoto nel 57% dei casi o riconducibile, per quanto è dato sapere, a cause affettive (20% del totale); nei rimanenti casi è stata riportata la presenza di malattie psichiche. Per le adolescenti (30% dei casi), l'unico movente noto è quello affettivo (tabella 59).

Tabella 59. ***Suicidi e tentativi di suicidio di minorenni, secondo alcuni caratteri - anno 1996***

	Suicidi		Tentati suicidi	
Età	**Totale**	**Ragazze**	**Totale**	**Ragazze**

fino a 13 anni	4	1	5	4
14-17 anni	41	9	140	119
Condizione				
Studente	38	10	115	99
in cerca di prima occupazione	3	0	10	8
Occupato	1	0	5	3
Disoccupato	3	0	0	0
Casalinga	0	0	12	12
n.i.	0	0	3	1
Movente				
motivi affettivi	10	3	61	57
Malattie psichiche	8	0	27	21
Malattie fisiche	0	0	2	2
motivi economici	0	0	2	2
Ignoto	27	7	53	41
Mezzo di esecuzione				
Avvelenamento	1	0	76	73
Asfissia da gas	0	0	3	1
Impiccagione	16	4	3	0
arma da taglio	0	0	7	6
arma da fuoco	11	2	0	0
Precipitazione	10	3	17	12
Annegamento	0	0	0	0
Investimento	5	1	1	0
Altro	2	0	38	31
Totale	45	10	145	123

Fonte: Istat, *Statistiche Giudiziarie Penali. Annuari.* (dati provvisori).

Tra i metodi scelti dagli adolescenti per realizzare il suicidio, prevalgono di gran lunga quelli cruenti, come l'impiccagione (34%), l'arma da fuoco (26%) e la precipitazione o l'investimento (rispettivamente 20% e 11%), mentre si registra un solo caso di avvelenamento. Il divario tra i sessi a questo riguardo è molto lieve, tenuto conto anche della scarsa numerosità dei casi.

Per quanto invece riguarda i tentativi di suicidio, essi sono stati messi in atto, sempre in riferimento al solo 1996, per quasi l'80% da studenti e per il 7% da minorenni in cerca di prima occupazione; tra le ragazze nel 9,8% dei casi (dei soli tentativi di suicidio femminili) si tratta di casalinghe. La motivazione (le percentuali sono calcolate con riferimento ai soli tentati suicidi di cui si conosce il movente) che prevale è quella affettiva (66,3%), mentre nel 29,3% dei casi vengono evidenziate malattie psichiche. Il mezzo più frequente è l'avvelenamento (52,4%), che sale al 59,3% per le sole femmine.

Sempre dalla tabella 59 è possibile evidenziare quanto la scelta del mezzo abbia deciso l'esito del proposito suicida. Al mezzo più utilizzato, l'avvelenamento, corrisponde (fortunatamente) un'efficacia (calcolata come rapporto percentuale tra i suicidi e la somma di suicidi e tentativi di suicidio) molto bassa (1,3%); assai inferiore alla precipitazione (37,0%), all'impiccagione (84,2%) o all'uso di armi da fuoco (tutti esiti letali).

La criminalità

Nel 1996, le denunce a carico di minorenni presentate alle procure competenti sono state circa 44 mila, in diminuzione sia rispetto all'anno precedente (-4,5%) sia alla media degli ultimi anni (tabella 60). Alla luce di questi dati, non è lecito tuttavia formulare un giudizio definitivo sull'andamento recente della criminalità minorile, per almeno due ordini di motivi. Il primo si riferisce alla natura del dato. Le denunce presentate alle procure per minorenni danno indubbiamente un'indicazione sommaria della delinquenza minorile, ma sono ben lungi dal fornire una adeguata rappresentazione del fenomeno. Le statistiche ufficiali includono, come è noto, solo i reati[1] effettivamente registrati dall'autorità giudiziaria e quindi non consentono di conoscere, per ogni singolo anno di calendario, il numero effettivo di reati compiuti da minorenni. Le denunce "contro noti" rappresentano una piccola parte del totale dei delitti denunciati, e ciò vale in misura ancora maggiore per i delitti contro il patrimonio, che sono i più ricorrenti tra i giovani (circa il 97% delle denunce per furto, ad esempio, avviene nei confronti di ignoti). Un altro limite di queste statistiche è che il minore potrebbe aver subito nell'arco dell'anno più denunce, soprattutto quando si tratta di delitti di lieve entità; il che vale in particolare per gli infraquattordicenni, per i quali la legislazione vigente prevede la non imputabilità. Infine, da non trascurare è anche il fatto che ad essere sottorappresentate, potrebbero essere proprio le denunce relative a reati commessi dalle minorenni.
L'altro motivo per considerare il dato non completamente attendibile, è che l'andamento delle denunce appare particolarmente complesso da interpretare se si considerano le differenze esistenti tra la componente italiana e quella straniera. Già ad un primo esame quantitativo emerge in effetti che i minori italiani e stranieri presentano caratteristiche fortemente differenziate. La più eclatante riguarda proprio la composizione per genere: mentre tra i minori italiani denunciati le ragazze costituiscono una quota marginale (14,3% nel 1996), tra gli stranieri la differenza di genere è alquanto trascurabile.
La componente italiana, pur a fronte di una diminuzione quantitativa (-12,2% tra il 1991 e il 1996), registra comunque un aumento dell'incidenza della delinquenza tra la popolazione minorile, essendosi quest'ultima ridotta sensibilmente negli ultimi anni a causa del declino delle nascite (la classe d'età 14-17 anni, ad esempio, è diminuita nello stesso periodo del 19,3%). La delinquenza minorile straniera, invece, tenuto conto dei due diversi ordini di grandezza della popolazione minorile straniera e di quella italiana, risulta oltreché rilevante (nel 1996, 11.454 minori stranieri denunciati, il 35% del totale) e in forte crescita (+44% nel quinquennio 1991-1996).

Tabella 60. ***Denunce alle Procure a carico di minorenni, per nazionalità e genere. Anni 1991-96***

Anni	Italiani		Stranieri		Totale	
	Totale (v.a.)	Ragazze (%)	Totale (v.a.)	Ragazze (%)	Totale (v.a.)	Ragazze (%)
1991	37.049	14,7	7.928	53,4	44.977	21,5
1992	36.786	13,7	8.002	52,3	44.788	20,6

[1] Nel testo si usano indifferentemente le espressioni "reati" e "delitti"; l'espressione corretta è "delitti", dal momento che i reati, comprensivi anche delle contravvenzioni, non vengono rilevati.

1993	34.268	12,9	9.107	49,3	43.375	20,5
1994	33.311	13,2	11.015	47,1	44.326	21,6
1995	33.350	14,6	12.701	44,4	46.051	22,8
1996	32.521	14,3	11.454	45,5	43.975	22,4

Fonte: Istat, *Statistiche Giudiziarie Penali. Annuari*, Roma, anni vari (1996: dati provvisori).

Passando ai reati, la quota più consistente è quella contro il patrimonio (62,8%), nella gran parte dei casi furti; mentre sono relativamente poco frequenti i delitti che ingenerano un forte allarme sociale. La categoria dei delitti contro la persona (19,3%) consiste nella massima parte di denunce per lesioni personali, volontarie o colpose. Nell'ambito dei delitti contro l'economia, la fede e l'incolumità pubblica, la produzione e spaccio di stupefacenti pesa per oltre i due terzi (tabella 61).

I reati commessi da minorenni italiani presentano mediamente connotazioni di pericolosità sociale notevolmente maggiori rispetto agli stranieri. I delitti contro la persona sono un quarto del totale dei reati commessi da minori cittadini italiani, mentre questa tipologia riguarda appena il 3,6% dei reati commessi da minorenni stranieri. Quanto alle ragazze straniere, la tipologia di reato pressoché esclusiva (94%) è quella contro il patrimonio. La scomposizione degli stranieri per nazionalità mostra come la quasi totalità dei minori denunciati (90%) provenga dai soli paesi dell'ex-Jugoslavia, dal Marocco e dall'Albania. L'espressione della delinquenza dei minorenni appartenenti a queste comunità, ha tuttavia caratteristiche parzialmente dissimili, in particolare per quanto riguarda la violazione delle leggi in materia di stupefacenti.

Approfondendo il tema delle differenze di genere, è interessante osservare che, pur restando ancora rilevante la distanza assoluta tra i reati commessi dai ragazzi e quelli commessi dalle ragazze, la composizione percentuale dei reati che coinvolgono le ragazze italiane non presenta difformità sostanziali rispetto al totale: sia per quanto riguarda i reati contro la persona, sia quelli relativi al patrimonio (all'economia, alla fede e all'incolumità pubblica), il riferimento al genere è pressoché ininfluente. Unica, parziale, eccezione è costituita dai furti, che costituiscono il 72% dei reati contro il patrimonio commessi dalle ragazze e "solo" il 59% del complesso (ragazzi più ragazze). Con qualche cautela, si potrebbe avanzare l'ipotesi che, con l'omologazione in atto degli stili di vita dei due sessi, anche nell'area della criminalità i comportamenti di genere possano, con il passare del tempo, tendere a convergere.

Non così se si considerano i reati commessi da minorenni stranieri, che come detto incidono poco nell'area dei delitti contro la persona e si concentrano quasi esclusivamente in quella dei reati contro il patrimonio, il furto soprattutto, con una prevalenza non trascurabile delle denunce a carico delle ragazze.

Tabella 61. ***Denunce di minorenni presso le Procure secondo il delitto, la cittadinanza e il genere. Anno 1996 (valori assoluti)***

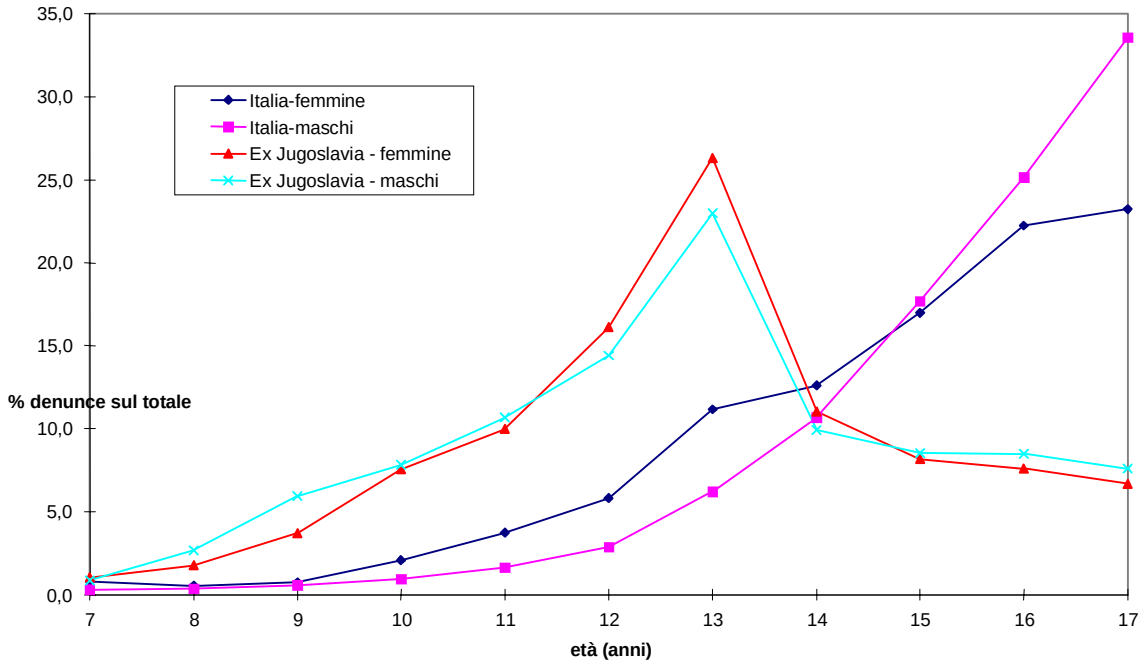
	Italia		**Paesi esteri**								**Totale**	
			Totale paesi esteri		**di cui: Ex Jugoslavia**		**di cui: Marocco**		**di cui: Albania**			
Delitti	**Totale**	**Ragazze**	**Totale**	**Ragazze**	**Totale**	**Ragazze**	**Totale**	**Ragazze**	**Totale**	**Ragazze**	**Totale**	**Ragazze**

Contro la persona	8.087	1.166	407	54	113	36	114	3	88	5	8.494	1.220
- violenze sessuali	*311*	*5*	*18*	*-*	*6*	*-*	*1*	*-*	*7*	*-*	*329*	*5*
Contro il patrimonio	17.966	2.650	9.651	4.900	7.597	4.652	518	32	776	42	27.617	7.550
- furti	*10.647*	*1.908*	*8.499*	*4.639*	*7.117*	*4.448*	*312*	*27*	*515*	*28*	*19.146*	*6.547*
Contro l'economia, la fede e l'incolumità pubblica	3.642	412	892	206	228	124	353	7	157	42	4.534	618
- stupefacenti	*2.705*	*226*	*376*	*23*	*19*	*6*	*258*	*4*	*24*	*2*	*3.081*	*249*
Altri delitti	2.826	418	504	50	87	21	204	-	116	19	3.330	468
Totale	32.521	4.646	11.454	5.210	8.025	4.833	1.189	42	1.137	108	43.975	9.856

Fonte: Istat, *Statistiche Giudiziarie Penali. Annuari*. (dati provvisori).

Come è noto, la legge italiana individua nel compimento del quattordicesimo anno l'età minima al di sotto della quale si presume che il minore non abbia la capacità di commettere consapevolmente un reato. Al di sotto di tale soglia si parla comunemente di "minori non imputabili". Il principio, impeccabile sotto il profilo morale (quantunque anche su questo punto si siano affacciate di recente posizioni contrarie, in Italia e all'estero) e comunque in linea con la normativa internazionale (ad es. l'art. 40 della Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989, ratificata dall'Italia con Legge 27.5.1991, n.176), ha tuttavia come possibile effetto indesiderato l'induzione a delinquere di bambini in età non punibile o da parte dei familiari o ad opera della criminalità organizzata presente nell'ambiente in cui il minore vive. A tale effetto si sovrappone indissolubilmente, per i soli minori stranieri (per i quali la certificazione della reale età non sia a disposizione della polizia o della magistratura), la comprensibile tendenza a dichiararsi infraquattordicenni per fruire della legislazione più favorevole. Tant'è che, "quando vi è incertezza sulla minore età dell'imputato, il giudice dispone, anche d'ufficio, perizia; qualora, anche dopo la perizia, permangano dubbi sulla minore età, questa è presunta ad ogni effetto. Le stesse disposizioni si applicano anche quando vi è ragione di ritenere che l'imputato sia minore di anni quattordici" (D.P.R. 448/88 art. 8).
E' certamente a causa della combinazione di tali fattori che si spiega l'anomala distribuzione per età (fig. 5) dei minorenni denunciati provenienti dai Paesi dell'ex-Jugoslavia, posta a confronto con la corrispondente distribuzione per gli italiani (la cui età è invece desumibile con certezza dall'anagrafe). Il grafico evidenzia per i minori slavi, di regola nomadi, accanto ad una generale maggior precocità nel compimento di atti delittuosi, un peso estremamente rilevante della classe di età 13 anni, nella quale si concentrano il 25% delle denunce (7% per gli italiani). In complesso, le denunce nei confronti di minori non imputabili sono il 66% per gli slavi e il 15% per gli italiani. Tale fenomeno rappresenta una particolarità anche rispetto ai minori stranieri denunciati di altra provenienza. Come evidenziato nel grafico, non esistono differenze di particolare rilievo tra i due sessi, benché non sia affatto trascurabile sotto il profilo giuridico-sociale che, tra i minorenni italiani, prima dei quindici anni (dopodiché, il rapporto si inverte) le denunce a carico delle ragazze siano costantemente superiori a quelle a carico dei coetanei dell'altro genere.

Figura 5. ***Distribuzione delle denunce a carico di minorenni italiani e slavi per anno di età e genere dei denunciati (valori percentuali sul totale).***



L'arresto in flagranza (o il fermo del minorenne indiziato di reato) è previsto - in alcuni casi facoltativamente - per i delitti non colposi che prevedono, come pena massima, la reclusione non inferiore a 9 anni (per il fermo pena minima non inferiore a 2 anni) e in aggiunta a questi, per alcuni specifici delitti previsti dall'art. 380 C.P. (ad es. il furto) e per il reato di violenza sessuale. Gli ufficiali e gli agenti di polizia giudiziaria che hanno eseguito l'arresto o il fermo, ne danno immediata notizia al pubblico ministero, ai genitori del minorenne e ai servizi minorili dell'amministrazione della giustizia. Il pubblico ministero, tenuto conto delle modalità del fatto, dell'età e della condizione familiare del minorenne, se ritiene di non dover richiedere l'applicazione di una misura cautelare, dispone con decreto motivato l'immediato ritorno in libertà. In caso contrario, il Pubblico Ministero può disporre che il minorenne resti a disposizione presso l'abitazione familiare oppure ordinarne l'immediato trasferimento presso un centro di prima accoglienza o una comunità pubblica o autorizzata.

I centri di prima accoglienza, istituiti con decreto legislativo 29 settembre 1989 n.272, intervengono pertanto nella prima fase processuale, che si conclude con l'udienza di convalida del G.I.P. Nei centri, che non si caratterizzano come strutture di tipo carcerario e non possono in nessun caso essere situati all'interno di istituti penitenziari, il minore riceve assistenza psicologica e pedagogica da personale specializzato, che agisce anche da tramite con la famiglia e acquisisce informazioni sul contesto sociale di vita del minore. Tali informazioni verranno fornite al giudice – insieme alle indagini svolte dalla polizia giudiziaria – per i provvedimenti che questi dovrà adottare.

I minori entrati nei Centri di prima accoglienza[1] sono stati, nell'anno 1996, 3.790 (tabella

[1] Il numero di ingressi nei centri di prima accoglienza non coincide con il numero degli entrati, poiché lo stesso minorenne può essere condotto in un centro di prima accoglienza più volte in un anno;

62), in decisa diminuzione (-9,2%) rispetto all'anno precedente. Il decremento è interamente imputabile alla riduzione del numero di ingressi di stranieri. A fronte di un rapporto tra italiani e stranieri di circa tre a uno per le denunce, gli ingressi in questi Centri hanno un rilievo approssimativamente paritario. Per quanto concerne l'aspetto di genere, gli ingressi delle ragazze sono stati circa un quarto del totale, poco più della quota dei reati in cui sono coinvolte le minorenni (22,4% contro 24,1% nel 1996); ma per lo più si è trattato di cittadine straniere. Se si "depura" il dato da questa componente, la quota delle italiane è singolarmente inferiore alla proporzione delle denunce che le riguardano sul totale delle denunce (3,7% contro 14,3% nel 1996); a riprova del fatto, più volte osservato in letteratura, che la pericolosità delle ragazze è di regola ritenuta meno preoccupante e, di conseguenza, è più frequente il ricorso a misure cautelari che fanno affidamento sulle capacità di controllo delle famiglie e dell'ambiente di vita. In effetti, sia per le italiane che per le straniere, la "permanenza presso la casa dei genitori" è adottata più frequentemente per le ragazze che per i coetanei dell'altro genere: 34% contro 29,6% per i minorenni italiani e 27% contro 10,7% per quelli stranieri (tabella 63).

Tabella 62. ***Ingressi di minorenni nei centri di prima accoglienza, per nazionalità e genere. Anni 1991-96***

Anni	Italiani		Stranieri		Totale	
	Totale (v.a.)	Ragazze (%)	Totale (v.a.)	Ragazze (%)	Totale (v.a.)	Ragazze (%)
1991	2.170	3,2	1.902	48,7	4.072	24,5
1992	2.591	3,0	1.961	48,0	4.552	22,4
1993	2.376	2,6	1.746	47,7	4.122	21,7
1994	2.161	3,3	1.924	44,5	4.085	22,7
1995	1.936	2,8	2.239	42,7	4.175	24,2
1996	1.952	3,7	1.838	45,8	3.790	24,1

Fonte: Istat, *Statistiche Giudiziarie Penali. Annuari*, Roma, anni vari (1996: dati provvisori).

Nel successivo passo procedurale, il Giudice per le indagini preliminari, se ritiene di poter decidere allo stato degli atti, ha la possibilità di disporre il ritorno in libertà del minorenne (non convalida dell'arresto, non luogo a procedere) o, in alternativa, di disporre nei suoi confronti l'adozione di misure cautelari (in ordine crescente di gravità: prescrizioni, permanenza in casa, collocamento in comunità, custodia cautelare in istituto penale minorile). In caso di gravi violazioni degli obblighi che ciascuna misura comporta, il giudice può disporre l'applicazione della misura cautelare di gravità immediatamente superiore.

Il dato relativo ai provvedimenti adottati nei confronti dei minorenni entrati nei centri di prima accoglienza nell'anno 1996 (tabella 63) fa capire che, soprattutto nei confronti degli stranieri, le misure alternative alla detenzione non sempre sono ritenute efficaci e quindi erogate, malgrado il principio che "... l'arresto, la detenzione o l'imprigionamento di un fanciullo (cioè di un minore di 18 anni, in assenza di diversa legislazione) debbano

inoltre, come già evidenziato, solo una parte dei minorenni arrestati o fermati viene condotto in un centro di prima accoglienza (art. 18 DPR 448/88).

essere effettuati in conformità con la legge, *costituire un provvedimento di ultima risorsa* ed avere la durata più breve possibile ...” (art. 37 della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo).

Tabella 63. ***Tipologia delle misure cautelari prescritte a minori entrati nei centri di prima accoglienza, per nazionalità e genere. Anno 1996 (valori percentuali)***

	Italiani			Stranieri			Totale		
Anni	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Totale**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Totale**	**Ragazzi**	**Ragazze**	**Totale**
Prescrizioni (1)	24,7	14,9	24,4	7,3	10,5	8,7	20,0	10,9	18,3
Permanenza in casa	29,6	34,0	29,7	10,7	27,0	17,9	24,5	27,7	25,1
Collocamento in comunità	20,0	29,8	20,3	13,1	6,8	10,3	18,2	9,0	16,4
Custodia cautelare in IPM (2)	25,7	21,3	25,6	68,9	55,7	63,1	37,4	52,3	40,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
% misure cautelari (3)	78,9	65,3	78,4	55,2	51,0	53,3	70,7	52,1	66,2

(1) Prescrizioni inerenti alle attività di studio o di lavoro, o ad altre attività utili per l'educazione del minorenne; (2) Istituto penale minorile; (3) Rapporto percentuale tra usciti con applicazione di misure cautelari ed entrati nei Centri di prima accoglienza.
Fonte: Istat, *Statistiche Giudiziarie Penali. Annuari*, (dati provvisori).

Questa impressione è avvalorata dal dato sull'applicazione della misura della sospensione del processo e messa alla prova o *probation* (art. 28 D.P.R. 448/88), con la quale il giudice può disporre la sospensione del processo e, per un periodo non superiore ad un anno (o a tre anni, secondo l'entità della pena prevista per il reato), l'affidamento dell'imputato ai servizi minorili della giustizia, anche in collaborazione con i servizi locali, per le opportune attività di osservazione, trattamento e sostegno. Decorso il periodo di sospensione, tenuto conto del comportamento del minorenne e dell'evoluzione della sua personalità, il giudice, se ritiene che la prova abbia dato esito positivo, dichiara estinto il reato. In tal caso non si provvede alla trascrizione nel casellario giudiziario (al contrario di quanto avviene per il perdono giudiziale).
Il campo d'applicazione della misura prescinde dalla gravità del delitto - tant'è che si applica anche in caso di omicidio volontario - e tiene conto essenzialmente della personalità del minorenne e della sua propensione al ravvedimento. Nel periodo compreso tra il 1° ottobre 1991 e il 30 giugno 1996 la *probation* è stata applicata in 4.150 casi, ma solo nel 2,2% di essi ha riguardato stranieri. Dei 2.060 esiti conosciuti (per i rimanenti le misure erano ancora in corso), quelli positivi sono stati il 77,6%.
Con la sentenza, l'eventuale condanna e quel che segue, l'iter giudiziario si chiude, e - data l'età del soggetto - subentrano problemi sociali di ben altra portata sui quali disponiamo purtroppo di informazioni episodiche e frammentate, quasi sempre ricostruite retrospettivamente attraverso vicende personali che si dipanano lungo i percorsi canonici dell'assistenza e della marginalità adulte. Le tabelle 63 e 64 riportano i dati relativi alle condanne e agli ingressi in totale negli istituti penali minorili. Si osserva che nel

quinquennio considerato vi è stato un notevole aumento (84,4%) delle condanne e una crescita moderata (9,8%) degli ingressi in istituti penali minorili. E' opportuno precisare, tuttavia, che gli ingressi comprendono, oltre alle esecuzioni di pena, anche quelli per custodia cautelare, e possono pertanto superare il numero delle condanne[1].

Tabella 64. ***Condanne di minorenni, per nazionalità e genere. Anni 1991-96***

Anni	Italiani		Stranieri		Totale	
	Totale (v.a)	Ragazze (%)	Totale (v.a)	Ragazze (%)	Totale (v.a)	Ragazze (%)
1991	1.846	4,4	460	53,9	2.306	14,3
1992	1.898	5,3	550	42,2	2.448	13,6
1993	2.190	5,7	808	43,3	2.998	15,8
1994	2.646	6,0	1.042	48,9	3.688	18,2
1995	2.902	6,3	1.447	44,4	4.349	19,0
1996	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	4.252	23,8

Fonte: Istat, *Statistiche Giudiziarie Penali. Annuari*, Roma, anni vari (1996: dati provvisori).

Tabella 65. ***Ingressi negli Istituti penali minorili, per nazionalità e genere dei minorenni. Anni 1991-96***

Anni	Italiani		Stranieri		Totale	
	Totale (v.a)	Ragazze (%)	Totale (v.a.)	Ragazze (%)	Totale (v.a.)	Ragazze (%)
1991	1.151	4,4	647	36,8	1.798	16,1
1992	1.492	2,0	797	42,9	2.289	16,3
1993	1.465	2,5	849	39,9	2.314	16,2
1994	1.322	1,4	918	39,3	2.240	17,0
1995	1.110	2,2	903	34,4	2.013	16,6
1996	1.093	2,4	882	38,1	1.975	18,3

Fonte: Istat, *Statistiche Giudiziarie Penali. Annuari*, Roma, anni vari (1996: dati provvisori).

Comunque sia, per le une e gli altri, le condanne e gli ingressi negli appositi istituti penali, confermano la regola del diverso trattamento che l'apparato della giustizia riserva ai ragazzi e alle ragazze italiane. Per quest'ultime il percorso è in discesa; nel senso che, dalla già ridotta proporzione delle denunce di reato (rispetto ai coetanei dell'altro genere), la sentenza di condanna colpisce solo una quota minoritaria (6,3% nel 1995 contro una percentuale pari a 14,6 delle denunce) destinata a ridursi ulteriormente nell'eventuale erogazione della misura di detenzione in istituto (2,4% nel 1996 contro il 14,3% delle denunce nello stesso anno). Ciò non accade invece per le ragazze straniere: i dati delle denunce risultano pressoché identici a quelli relativi alle condanne e alla reclusione.

[1] Può esistere inoltre uno sfasamento temporale tra condanna e entrata in IPM (ad esempio per i minori già entrati in IPM prima della condanna definitiva per l'applicazione di misure cautelari).

PARTE IV:

IL DIBATTITO SCIENTIFICO SULL'IDENTITÀ

Premessa

Un rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia non ha ovviamente un carattere di ricerca scientifica ma ha essenzialmente la funzione da una parte di analisi descrittiva della realtà esistente e dei problemi che essa presenta e dall'altra di individuazione delle vie da percorrere per rendere migliore la qualità della vita dei nostri ragazzi, per rispettarne e svilupparne le potenzialità positive, per agevolare il difficile e complesso itinerario formativo verso una compiutezza umana.
Vedremo perciò, nella quinta parte del rapporto, anche le strategie che devono essere attuate dalla comunità sociale, ma anche dalla comunità organizzata in Istituzioni, per favorire il processo di costruzione dell'identità.
Ci è sembrato opportuno però inserire, dopo l'analisi della situazione attuale e prima della individuazione delle strategie, un approfondimento intorno al dibattito scientifico che in questi anni si è sviluppato, in Italia e all'estero, sul tema dell'identità.
L'importanza di questo tema per un'adeguata costruzione della personalità, e nel contempo l'equivocità del termine che viene non infrequentemente usato in modo non del tutto corretto, rende necessario stabilire alcuni solidi punti di riferimento concettuale su cui ancorare sia l'analisi che il progetto.

IV.1. Identità e sviluppo della persona

L'identità della persona, dei generi sessuali, dei gruppi sociali e professionali, delle nazioni e delle etnie, costituisce oggi, oltre che uno degli argomenti più studiati dalle scienze sociali, uno dei temi dibattuti più frequentemente nelle discussioni politiche e nelle prese di posizione che contribuiscono alla formazione e all'aggiornamento dell'opinione pubblica.
Diventa sempre più evidente, per un osservatore esigente di tale fenomeno, che spesso la terminologia usata nei discorsi correnti risulta confusa e che perciò è necessario stabilire alcuni punti di riferimento concettuali solidi, sulla cui base costruire un discorso coerente.
In effetti, il problema denunciato dalle incertezze e contraddizioni terminologiche di tanti discorsi non è soltanto nominalistico, è di sostanza. Ragionare sui problemi dell'identità significa cercare di capire ciò che per noi, per i nostri interlocutori, per chi conosciamo bene, così come per chi incontriamo per la prima volta, è importante o è privo di significato. L'identità, sia essa di una persona, di un gruppo, di una collettività molto ampia, è definita dagli impegni o dalle identificazioni che costituiscono lo schema di riferimento entro il quale ognuno di questi attori sociali cerca di stabilire ciò che ha valore o non lo ha, quello che si deve fare o evitare, quello che si deve perseguire o avversare con tutte le proprie forze.
Si può definire la propria identità sulla base di un'appartenenza religiosa o ideologica, la si può definire in base ad un'appartenenza territoriale e culturale oppure sociale e professionale: in tutti i casi, oltre che attestare la propria condivisione di una concezione della vita, si riconosce che questa concezione, ed il retroterra culturale che la sottende, fornisce il quadro di riferimento entro cui prendere posizione sulle questioni concernenti l'individuazione del bene o del male o il riconoscimento di ciò che ha valore o è privo di senso.
Se questo schema di riferimento venisse meno, mancherebbe, per una serie rilevante di problemi umani, qualsiasi criterio di giudizio.
Questa stretta connessione tra orientamenti di valore e identità, sia essa il sentimento di continuità nel tempo di un individuo o l'esigenza di mantenere le proprie specificità culturali da parte di un gruppo etnico o una nazione, è in rapporto con una concezione della vita propria dell'età contemporanea, secondo cui non tutti i problemi di orientamento morale (alcuni però sì) possono essere risolti in termini universali. In epoca preromantica, invece, come rileva acutamente Taylor[1], tutta l'azione umana era orientata soltanto in base a sistemi di valore universali. Anche se potevano esistere difficoltà gravissime ad accettare tali schemi di riferimento, esse non erano vissute in termini di crisi d'identità, come lo sono oggi.
Questa notazione storica sottolinea con forza la necessità di riconoscere, nella nostra

[1] Taylor, C. (ed. orig. 1989) *Le radici dell'Io. La costruzione dell'identità moderna*, Milano, Feltrinelli, 1993.

epoca, la stretta interdipendenza che esiste fra sviluppo dell'identità di ogni persona e sviluppo del suo orizzonte morale.

1. RIFERIMENTI CONCETTUALI INELUDIBILI

Che rilevanza hanno le considerazioni generali ora svolte per i percorsi di costruzione dell'identità nell'infanzia e nell'adolescenza? Sono utili per sottolineare la stretta interdipendenza che esiste tra vicende storiche e vicende personali; l'identità della persona non si costruisce nel vuoto sociale, né è determinata in modo esclusivo da forze sociali che schiacciano e riducono ad irrilevante le capacità di scelta dell'attore, ma è acquisita grazie al dialogo serrato tra il singolo attore sociale ed il suo ambiente storico - culturale. Possiamo affermare che il processo di costruzione dell'identità (dell'individuo singolo, ma anche di gruppi o di collettività più ampie) costituisce il momento di articolazione fra la biografia dell'attore sociale e la storia in cui la sua vicenda si svolge.
E' ormai accertato, al di là di ogni dubbio, che lo sviluppo sociale ha una duplice funzione:

- quella di "socializzare" l'individuo, integrandolo nella realtà sociale in cui è nato e sta crescendo, portandolo progressivamente ad affrontare una serie di compiti evolutivi la cui risoluzione gli permetterà di sentirsi membro a pieno titolo di *quel* gruppo adulto e di *quella* cultura;
- quella di permettere ad ogni soggetto (individuale, ma anche collettivo) di acquisire una propria identità, differenziandosi dagli altri, pur mantenendosi all'interno del contesto socioculturale di provenienza, in modo da rappresentare in esso una componente originale, consapevole di essere l'artefice principale del proprio destino.

E' su questa seconda funzione dello sviluppo sociale, e in particolare sul processo di acquisizione dell'identità, che ci soffermeremo. Per affrontare questo argomento è necessario rifarsi all'opera di Erikson.
Erikson usò per la prima volta il termine "identità dell'Io" (*Ego identity*) nell'ambito del suo lavoro clinico, per descrivere i disturbi di veterani di guerra che mostravano sintomi di perdita del sentimento di essere sé stessi (*sameness*) e di continuità della propria esistenza:

"La cosa che mi colpiva di più in questi uomini era la perdita del senso della loro identità. Essi sapevano chi erano ed avevano un'identità personale, ma avevano la sensazione che le loro vite mancassero di unità e che non ne avrebbero più avuta. Si trattava di un disturbo centrale di quella che, da allora, cominciai a chiamare identità dell'io" [1]

Partendo da queste osservazioni iniziali, Erikson decise di allargare ed approfondire il costrutto d'identità giungendo progressivamente a definirlo come fenomeno psicosociale riferito al fatto che il soggetto si sente lo stesso nel tempo anche se si vede cambiato per molti aspetti esteriori o di carattere. Tale fenomeno è radicato sia nei processi intrapsichici dell'individuo, sia nel contesto culturale che l'individuo stesso condivide con altri. Elaborando in tal modo la nozione d'identità Erikson si stacca dalla tradizione freudiana ortodossa che enfatizza la rilevanza della dotazione biologica individuale per lo

[1] Erikson E. (ed. orig. 1950) *Infanzia e società*, Roma, Armando Editore, 1968, pg. 35.

sviluppo della persona: anche la storia di vita del soggetto ed il contesto culturale e storico in cui vive entrano in gioco nel processo di formazione della personalità. Fra i veterani di guerra con cui lavorava, l'autore cita in particolare il caso di un infermiere militare i cui disturbi mostrano in modo esemplare il concorrere delle tre dimensioni ora citate nella formazione e nel mantenimento dell'identità: la perdita dell'identità dell'Ego giunse per lui al culmine di un abbassamento del morale conseguente sia al panico di gruppo provocato dalla perdita di contatto con il comando (contesto sociale e storico), sia alle condizioni di fatica e di malattia (stato biologico), sia infine al rifiuto da parte del soggetto di riconoscersi irato ed aggressivo, rifiuto dovuto ad un incidente infantile (storia individuale di vita).

L'identità, dunque, viene concettualizzata e definita da Erikson in modo interdisciplinare: la dotazione biologica, l'organizzazione e l'esperienza personale, l'ambiente culturale contribuiscono, insieme, a dare significato, forma e continuità all'esistenza unica di ciascuno.

L'acquisizione dell'identità implica un conflitto assai rilevante per la persona e si realizza nell'adolescenza e nella giovinezza, periodo in cui la dotazione biologica del soggetto ed i processi intellettuali devono incontrare le attese sociali per una dimostrazione adeguata di funzionamento adulto. L'identità dipende dal passato e determina il futuro; radicata nell'infanzia serve da base su cui incontrare poi la vita futura ed i compiti vitali connessi .

Erikson non ha approfondito le modalità in cui il rapporto con l'Altro è uno dei fattori fondamentali che influenzano lo sviluppo dell'identità. Precisa soltanto che si tratta di un processo generazionale. I genitori devono fornire un quadro ben strutturato di idee (*ideological framework*) ai figli adolescenti, se non altro al fine di dar loro una struttura con cui confrontarsi, al limite ribellarsi, per forgiare i propri valori.

In effetti la lettura dell'opera di Erikson mostra che egli considera il *processo di formazione dell'identità* come il fenomeno più significativo dell'esistenza, anche se poi si sofferma ad illustrare soprattutto gli aspetti costitutivi, si potrebbe dire strutturali, dell'identità, discutendo assai meno i termini interattivi del processo attraverso il quale esso si forma. In questo senso l'autore definisce la differenza tra infanzia e adolescenza: la formazione dell'identità è un processo adolescenziale ben diverso dai processi di introiezione e di identificazione infantili. E' soltanto quando il soggetto è in grado di selezionare alcune fra le sue identificazioni infantili scartandone altre, in accordo con i propri interessi, talenti e valori che egli giunge a formare la propria identità.

La *confusione dei ruoli* (lo stato psicologico che secondo Erikson corrisponde alla mancata acquisizione dell'identità) consiste nel passare da un'identificazione all'altra, provando e riprovando ruoli sociali diversi in una sorta di "turismo psicologico" dell'Io pago di sé stesso, o generatore di ansie profonde, senza mai riuscire a costruire una sintesi originale del materiale disponibile.

La formazione dell'identità è un processo esaltante ma anche doloroso perché il soggetto che vi è impegnato deve scegliere *una* prospettiva di sviluppo, *rinunciando ad altre* che sente altrettanto gratificanti[1]. In altre parole, la formazione dell'identità per l'adolescente non consiste soltanto nell'incorporare un *Io sicuro*, evoluto come individuo autonomo, capace di iniziare e completare compiti soddisfacenti modellati da altri significativi, ma richiede anche che il soggetto trascenda tali identificazioni per produrre un Io sensibile ai

[1] Pombeni, M. L., Kirchler, E. e Palmonari, A. (1990) *Identification with peers: a strategy to muddle through the troubles of the adolescence years,* in "Journal of Adolescence", 13, pp. 351-369.

propri bisogni e talenti, che lo renda capace di occupare un proprio spazio nel contesto sociale circostante. Fedeltà ed impegno sono le due competenze chiave che caratterizzano l'acquisizione dell'identità. Raggiunta una propria identità, la persona è in grado di individuare una causa valida e di investire in essa le proprie energie, provando in tale impegno la validità dei propri valori. In conseguenza di ciò, un forte impegno è indice di un'identità stabile e chiara.
Erikson considera l'acquisizione dell'identità come il risultato positivo del quinto fra otto conflitti vitali che ritmano il ciclo di vita dalla nascita alla vecchiaia. Il modello di sviluppo della persona elaborato da Erikson è riportato in gran parte dai manuali di psicologia evolutiva e di psicologia dinamica. Ci limiteremo per ciò a illustrarlo in modo sintetico nella seguente tabella.

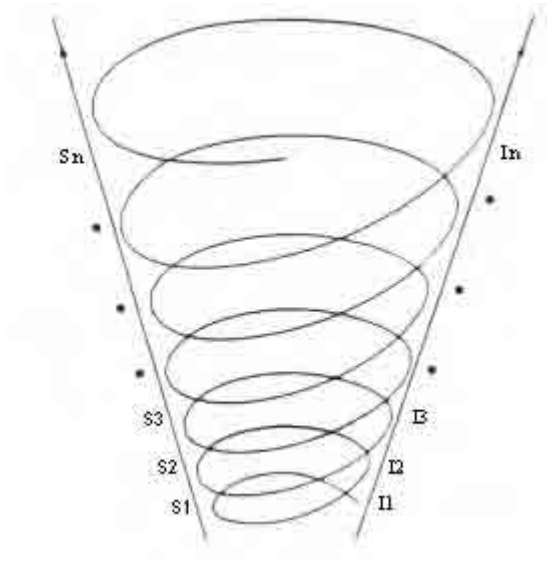
Tabella. ***I conflitti vitali secondo Erikson***

1° stadio - Fiducia vs. Sfiducia	->	Speranza
2° stadio - Autonomia vs. Vergogna	->	Dubbio-Volontà
3° stadio - Iniziativa vs. Senso di colpa	->	Intenzionalità
4° stadio - Industriosità vs. Inferiorità	->	Competenza
5° stadio - Identità vs. Confusione di ruoli	->	Acquisizione dell'identità
6° stadio - Intimità vs. Isolamento	->	Rapporti profondi
7° stadio - Generalità vs. Stagnazione	->	Prendersi cura
8° stadio - Integrità vs. Disperazione	->	Saggezza

Erikson concettualizza il ciclo di vita come una serie dei periodi critici dello sviluppo che implicano un conflitto da affrontare e risolvere prima di procedere in avanti. Le polarità di ogni stadio prevedono una crisi, un punto di passaggio cruciale, attraversando il quale la sviluppo evolve per il meglio o per il peggio nell'orientamento della persona verso il contesto storico-sociale.
Il superamento di ogni "crisi" non richiede soluzioni del tipo "tutto o nulla" ma esige un equilibrio dinamico assestato in prossimità più o meno grande del polo positivo.

Erikson ha elaborato il proprio modello sulla costruzione dell'identità articolando con le concezioni freudiane dello sviluppo umano una lettura in chiave antropologico-culturale delle proprie esperienze cliniche.
Anche la psicologia sociale e dello sviluppo ha messo a punto diversi modelli sulla costruzione dell'identità partendo dallo sviluppo sociale dell'individuo (il processo di socializzazione): in tale studio la nozione d'identità è evocata considerandola di fatto equivalente a quella di concetto di sé.
La tesi centrale di ogni concezione costruttivista dello sviluppo sociale afferma che l'individuo si sviluppa nel corso della sua azione nell'ambiente e sull'ambiente. E' soprattutto attraverso l'interazione con gli altri, coordinando i propri approcci alla realtà con quelli degli altri, che l'individuo si arricchisce di nuove modalità e strumentazioni per agire nel e sul contesto in cui vive.
La psicologia dello sviluppo ha ormai dimostrato in modo inequivocabile che l'individuo, sin dai primi giorni di vita, padroneggia i repertori comportamentali e le motivazioni che gli permettono di partecipare all'azione sociale. Nel corso di queste interazioni, anche le più precoci, i principi individuali di organizzazione sono integrati all'interno di regolazioni sociali complesse le quali, in presenza di condizioni favorevoli diverse da

La moderna psicologia sociale dello sviluppo integra in un modello unitario le descrizioni di questi processi4). Tale concezione è basata sulla nozione di spirale di causalità: un determinato stato dell'individuo (11) rende possibile la partecipazione a determinate interazioni sociali le quali danno origine ad uno nuovo stato individuale *(12).* Come indica la figura riprodotta, le competenze individuali a livello *12* permettono all'individuo di integrare sé stesso in regolazioni sociali al livello *S2* che conduce ad uno stato 13, e così via. Naturalmente, in linea generale, è arbitrario cominciare il processo ad uno stato Il o SI.



Appare evidente, seguendo questo schema, che gli individui incapaci, per qualsiasi ragione padroneggiare le competenze ad un certo livello minimo non saranno in grado di trarre beneficio dall'interazione sociale come invece faranno coloro che hanno a propria disposizione tali competenze. Non tutte le interazioni sono necessariamente strutturanti; alcune, anzi, possono essere destrutturanti. Può anche accadere, a volte, che una destrutturazione prodotta socialmente1 sia utile per generare nuove regolazioni socio-affettive o sociocognitive: il passaggio di un adolescente da un comportamento deviante distruttivo ad un comportamento costruttivo, per pio, si ottiene soltanto attraverso un lungo trattamento in grado di innescare un processo di destrutturazione-

4) Doise, W. e Palmorani A. (ed. or. 1984), Interazione sociale e sviluppo della persona, Bologna E mulino, 1988.

ristrutturazione del Sé e dei suoi schemi di azione.
Il valore euristico di un modello generale come quello qui descritto può essere verificato soltanto sulla base delle ricerche empiriche che ad esso si ispirano. Si vedrà più avanti quante siano le conferme che esso ha ricevuto.

Il modello "operazionale" ora citato è largamente compatibile con la teoria sullo sviluppo del Sé di Mead[1], teoria che ha dato origine alla corrente di studi sociologici denominata "interazionismo simbolico". Secondo Mead il Sé di ogni individuo è prodotto dall'interazione fra il soggetto stesso, fin dai primi momenti dopo la nascita, e gli "altri significativi" che costituiscono il suo ambiente: tale interazione è inizialmente una "conversazione di gesti" che, progressivamente, diventa uno scambio simbolico. Essenziali per tale scambio simbolico sono i gesti vocali che permettono di scoprire dei significati condivisi attraverso la conversazione vera e propria. Il Sé, secondo Mead, non esiste alla nascita in quanto per il suo emergere sono necessarie due condizioni: la capacità di produrre e rispondere a simboli e la capacità di assumere gli atteggiamenti degli altri. Tali capacità sono in rapporto con la maturazione del sistema nervoso e con la partecipazione del soggetto ad interazioni pre-simboliche con l'ambiente umano circostante.
Soltanto quando un individuo è in grado di designare con simboli gli oggetti del suo ambiente, può definire il Sé come uno di questi oggetti. Il requisito minimo richiesto è il nome, assegnato dagli altri e poi usato dall'individuo stesso; un altro requisito è l'uso di pronomi: io, me, il mio. Con questo nucleo base di capacità linguistiche è possibile differenziare il Sé come uno degli oggetti del proprio mondo. Disponendo del linguaggio, d'altra parte, il mondo degli oggetti si arricchisce in modo straordinario: non soltanto "cose" della vita quotidiana ma anche fenomeni fisici, relazioni...
Quando il soggetto, attraverso le relazioni sempre più complesse cui partecipa, riesce ad interiorizzare contemporaneamente gli atteggiamenti di tutti gli altri partecipanti ad uno scambio, diviene in grado di dialogare non soltanto con altri "particolari" ma con *l'Altro generalizzato*. Con questa nozione Mead intende riferirsi alla comunità o al gruppo sociale organizzato che, in quanto percepiti come un tutto dal soggetto, gli permettono di costruire l'unità del proprio Sé. L'individuo assume il ruolo di altri e diviene sicuro che, per tutti, il mondo ha lo stesso significato: la condivisione di significati nel quadro di riferimento di un gruppo o società di appartenenza fa superare definitivamente i rischi di solipsismo.
L'esperienza di ciascuno è sociale, comune, condivisa: partendo da essa l'individuo può costruire la propria privata esperienza senza il timore di perdere il contatto con gli altri.
Considerare il Sé come un oggetto sociale può far pensare che venga determinato in modo esclusivo dall'influenza della realtà sociale: in altre parole si potrebbe pensare che il Sé sia determinato da come gli Altri lo definiscono. Mead evita questo rischio accogliendo la distinzione che, a proposito della struttura del Sé, era stata fatta da William James, il filosofo pragmatista che per primo ha parlato di psicologia delle emozioni.
Secondo James il Sé è una dualità: consiste nell'Io, soggetto consapevole che è capace di conoscere, ed il Me che è conosciuto dall'Io. Questa distinzione non significa, tuttavia,

[1] Mead, G. H. (1934) *Mind, Self and Society: From the standpoint of a social bahaviorist,* Chicago, University of Chicago Press. Trad. It. *Mente, Sé e società*, Firenze, Giunti, 1966.

che essi rappresentino due facce separate del Sé: l'Io ed il Me non possono essere dissociati.
Gli elementi basilari del Me sono le qualità che definiscono il Sé come conosciuto. Includono tutte le caratteristiche materiali (il corpo, ciò che il soggetto possiede), sociali (i rapporti del soggetto) e psicologici (la consapevolezza, i pensieri, i meccanismi psicologici). Secondo James ognuno organizza i costituenti del Me in una struttura gerarchica che pone nella posizione più elevata gli aspetti psicologici del Me, in posizione intermedia quelli sociali e nella posizione più bassa gli aspetti corporei e materiali. L'autore non ammette la possibilità che una tale gerarchia possa variare in individui diversi e, nel corso del tempo, nello stesso individuo: forse questa tesi ha influenzato la rigidità con cui, per molto tempo, la struttura del Sé è stata studiata.
L'Io rappresenta, nel Sé, il principio dell'azione e dell'iniziativa: attraverso l'azione è l'Io che può incidere e modificare la realtà sociale. Mead ha avuto il merito di chiarire che l'Io, e non soltanto il Me, può essere indagato sul piano empirico. Discostandosi dallo stesso James - che aveva concluso circa l'impossibilità di osservare ed analizzare un fenomeno come l'Io che è del tutto soggettivo e che può, perciò, cambiare da un momento all'altro - Mead fa infatti presente che è comunque possibile studiare la conoscenza che hanno i soggetti dei versanti *oggettivo* e *soggettivo* del loro proprio Sé. In pratica, secondo Mead, si deve focalizzare lo studio del Sé sulla *comprensione* che ogni individuo ha sia del Me, sia dell'Io. Lo studio del Me è la comprensione del Sé come oggetto, mentre lo studio dell'Io concerne il Sé che conosce e cioè la concezione che ha il soggetto delle proprie esperienze di continuità, distinzione, volizione e riflessione su di Sé.
Ogni individuo, dunque, costituisce una realtà complessa ed elabora le proprie esperienze in situazioni presenti, ma anche in rapporto al passato ed al futuro. L'esperienza riguarda "altri" attualmente presenti, ma si può connettere anche, o esclusivamente, ad "altri" che al momento dato sono lontani. In altri termini, esiste una dimensione temporale (comprendente passato, presente e futuro) dell'esperienza che ciascuno ha di essere oggetto a Sé e agli altri.
Nell'ambito della psicologia sociale dello sviluppo gli studi sul Sé, ispirati dall'opera di Mead, sono proseguiti diventando particolarmente numerosi e sistematici a partire dall'inizio degli anni '80. In tali studi è stata, tra l'altro, dimostrata l'esistenza di una forma di *conoscenza di sé* che precede, nell'individuo stesso, la capacità di padroneggiare il linguaggio e di esprimersi tramite simboli. In particolare è stato dimostrato che il bambino percepisce gli oggetti stabili ed in movimento nello spazio fisico e percepisce sé come oggetto distinto in tale spazio[1]. Ciò non dà luogo, nei primi mesi di vita, ad una vera e propria consapevolezza di Sé in quanto il soggetto a quell'età non elabora rappresentazione interne di sé su cui riflettere. E' soltanto in grado di percepirsi in rapporto con gli altri oggetti dell'ambiente. Allo stesso modo, il *sé interpersonale* appare sin dalla prima infanzia ed è specificato da segnali specie-specifici di rapporto emozionale e di comunicazione. Costituisce l'inizio della intersoggettività[2]. I partecipanti alla relazione (in genere la coppia madre-infante) percepiscono la mutualità

[1] Neisser, 1973, parla in merito di Sé ecologico.

[2] Trevarthen, C. (1982) *The primary motives for cooperative understanding*, in: G. Butterworth e P. Light (a cura di) *Social Cognition*, Chicago, University of Chicago Press. Trevarthen, C. (1983) *Emotions in infancy: Regulators of contacts and relationship with persons*. In K. Scherer e P. Ekman (a cura di) *Approaches to Emotions*, Hillsdale, Erlbaum.

del loro comportamento e regolano le sequenze comportamentali su tale dato.
Anche questo aspetto della conoscenza di sé è fondato sulla percezione e non è di tipo riflessivo.
Queste "scoperte" comportano una revisione della teoria di Mead: non si può infatti più sostenere che il Sé si costituisce soltanto dopo che il soggetto ha acquisito la capacità di usare il linguaggio simbolico. Quello che Mead indica con la nozione di Sé sembra riguardare piuttosto tutta la dimensione riflessiva e concettuale del Sé: nei termini degli studi recenti, *il concetto di sé*.
Fiske e Taylor definiscono nel modo seguente il concetto di sé (o rappresentazione di sé):
"... la rappresentazione mentale che la persona ha dei propri attributi di personalità, dei ruoli sociali, dell'esperienza passata, degli scopi futuri. La rappresentazione di sé che una persona ha depositata in memoria appare molto simile a quella concernente altri concetti: è soltanto più complessa e più variata" [1].

Vale la pena, a questo punto, abbozzare una sintesi di quanto finora è stato detto.
Due punti in particolare vanno attentamente considerati:

- *il Sé come oggetto unico - il sentimento della differenza*. Non vi è rappresentazione di Sé se un individuo non può identificare un certo oggetto come sé stesso. Questa identificazione suppone che l'individuo possa concepirsi come un oggetto particolare diverso da ogni oggetto e da quegli oggetti particolari che sono le altre persone. Il sentimento di differenza è essenziale sul piano materiale e sociale. Evidentemente il sentimento di differenza può essere vissuto soltanto in rapporto ad altri. A chi vuole affermare "questo sono io, quello sono io" gli altri sono assolutamente necessari. E' il confronto che permette la categorizzazione e dunque l'identificazione di Sé fra gli altri: il confronto con gli altri è inerente alla vita sociale.
- *Coerenza e stabilità dell'immagine di Sé - il sentimento dell'unicità e dell'identità a sé stesso*. L'organizzazione dei tratti in un insieme strutturato presenta sempre una certa coerenza, una certa stabilità, una certa costanza nel tempo. Per un'immagine di Sé in senso proprio, è questo il punto, in cui è in gioco il *sentimento d'identità con sé stessi*.

A rigore di termini, l'identità di un individuo è la variabile che fa sentire il soggetto identico a sé stesso nello spazio e nel tempo. L'unità del Sé e la sua permanenza sono le due componenti essenziali dell'identità.
Il sentimento di un'identità personale deriva dal fatto che, definendosi fin dall'inizio come oggetto originale, l'individuo ha di sé stesso una rappresentazione coerente e crede che l'oggetto al quale tale immagine si riferisce abbia una certa costanza nel tempo.
Diventa così chiaro che il processo di costruzione dell'identità coincide in qualche modo con la progressiva definizione del concetto di sé: diventa ora indispensabile soffermarsi in modo più puntuale sulle tappe, nelle diverse età della vita, attraverso cui passa l'elaborazione del concetto di sé.

2. LO SVILUPPO DALL'INFANZIA ALL'ADOLESCENZA

[1] Fiske, S. T. e Taylor, S. E. (1991) *Social Cognition* (2° ed.) New York, Mc Graw-Hill, pp-181-182.

Si è già detto che nell'ambito degli studi sulla socializzazione e sull'individuazione degli attori sociali le nozioni d'identità e di concetto di sé sono utilizzate come sostanzialmente equivalenti. In questa sede si farà altrettanto nonostante la precarietà e provvisorietà di quest'equivalenza: il progredire della conoscenza porterà inevitabilmente ad attribuire significati diversi alle due nozioni. Ma al momento attuale non si è ancora giunti ad un chiarimento in merito, condiviso dalla comunità scientifica.
D'altra parte, gli studi socio-evolutivi impiegano con maggiore frequenza la nozione del concetto di sé. Ci soffermeremo dunque sull'evoluzione del concetto di sé dall'infanzia all'adolescenza, all'età adulta e riprenderemo in sede conclusiva la discussione sulla nozione d'identità.

Il Sé come persona tra altre persone

Ciascuno di noi, riflettendo su se stessa o sé stesso, si vede prima di tutto come una persona in un mondo di persone. Sulla base di questa considerazione tanto diffusa si è dato per scontato, per molto tempo, che la comprensione di sé e degli altri costituisca un processo unico: si capisce quello che una persona pensa di se stessa se sa cosa pensa degli altri.
Molti studi sono stati ispirati da questo orientamento: indagando quello che un soggetto comprende degli altri si possono cogliere le caratteristiche del suo concetto di sé.
Per quanto riguarda la prima infanzia si è accertato che sin dai primi mesi di vita l'infante sa riconoscere le espressioni facciali dei suoi interlocutori: è cioè in grado di trarre informazioni sugli altri percependo la qualità delle espressioni facciali. Sulla base di queste osservazioni diversi autori hanno affermato che l'esperienza di imitare e interpretare le espressioni facciali degli altri permette agli infanti di comprendere i propri stati soggettivi e fornisce il nucleo essenziale su cui può essere costruito un senso elaborato di sé.
Fra i sei e i diciotto mesi i soggetti utilizzano le espressioni facciali degli altri come guida per il proprio comportamento. Questa capacità di decentrare il proprio schema di riferimento ha una funzione importante per lo sviluppo del concetto di sé in quanto promuove, sostiene ed amplia le funzioni di tre aspetti dinamici del concetto di sé: l'esperienza di sé, l'esperienza dell'altro (in particolare della figura di attaccamento), l'esperienza di sé con l'altro, cioè il *noi*.
Nella fanciullezza e nell'adolescenza si evidenzia un'evoluzione progressiva nella descrizione degli altri, da caratteristiche periferiche (riferimenti al genere sessuale, all'aspetto, al comportamento) a caratteristiche centrali (riferimenti a tratti di personalità, a stati psicologici quali atteggiamenti, emozioni, preferenze, abilità,...). Tali caratteristiche centrali, poi, sono percepite man mano come più stabili: osservare le caratteristiche di qualcuno in un contesto permette di fare previsioni su come si comporterà in altri contesti. I fanciulli più grandi, in altre parole, giungono a considerare le abilità e i tratti di personalità come aspetti stabili del sé che guidano e motivano il comportamento in *setting* sociali diversi.

Il Sé come concetto sociale unico e originale

Sebbene l'orientamento di studio che abbiamo appena presentato abbia fornito dei risultati decisamente positivi, è apparso lacunoso per un aspetto qualificante: non dà importanza all'originalità che, per ogni persona, ha il concetto di sé. Questa osservazione è stata fatta in particolare dagli autori che si sono soffermati ad indagare i tipi di informazione in base a cui si elabora la conoscenza di Sé e degli altri.
Secondo Neisser, la conoscenza di sé è fondata su varie esperienze percettive che spesso differiscono da quelle riguardanti l'esperienza di altri oggetti o altre persone[1]. Il movimento fisico, ad esempio, rileva due classi di oggetti: quelli che si muovono con il punto di osservazione dell'individuo e quelli che non si muovono con esso. La prima classe di oggetti è percepita come parte del sé (il che significa che sono considerati componenti del sé oltre che il proprio corpo, anche gli abiti e certi oggetti che portiamo abitualmente con noi. Lewin parla in merito di "prolungamenti del Sé"; la psicanalisi di "oggetti transizionali"), la seconda è percepita come "altra" da Sé.
Damon e Hart precisano altre ragioni di differenza[2]. Ciascuno dispone, circa il proprio comportamento, di moltissime informazioni che non ha per le azioni degli altri. Si conoscono le intenzioni che attivano e le emozioni che accompagnano il nostro agire; le intenzioni e le emozioni degli altri possono essere soltanto inferite sulla base delle loro azioni con molti rischi di errore. Le proprie azioni, inoltre, sono viste in un flusso che si estende nel tempo; questo non avviene, in genere, per le azioni degli altri. Si hanno, infine, inferenze diverse a seconda che si consideri l'azione propria o di altri.
La comprensione di sé su cui si basa l'elaborazione del concetto di sé è la base cognitiva del sentimento d'identità ed integra la continuità di sé nel tempo, la specificità rispetto agli altri, il controllo di sé. Tutti elementi che non sono inclusi nella nostra concezione degli altri.
L'enfasi che gli studi recenti pongono sull'unicità del concetto di sé nel campo d'esperienza dell'attore sociale mette in evidenza l'importanza della distinzione fatta da James (e da Mead) fra Sé come soggetto (Io) e Sé come oggetto (Me). Questa prospettiva sulle caratteristiche peculiari del concetto di sé è stata confermata da molti studi recenti su infanzia, fanciullezza e adolescenza.
E' difficile accertare, nel corso dell'*infanzia*, quello che i piccoli pensano di sé. Di fatto c'è un'unica tecnica di indagine accettata dagli studiosi per studiare il concetto di sé degli infanti. E' la tecnica detta della macchia sul naso: posto il soggetto davanti ad uno specchio con una macchia rossa sul naso, soltanto quando egli porta la mano al proprio naso (e non sullo specchio) per rimuovere la macchia, si può inferire un pieno riconoscimento di Sé. Questo avviene fra i 17 ed i 24 mesi: il soggetto, giunge in quel momento a riconoscere le proprie caratteristiche fisiche, uno degli attributi del Me.
Ma con l'impiego di tecniche di video-ripresa è stato accertato che l'infante riconosce sé stesso più precocemente se vede il proprio comportamento attuale proiettato su uno schermo. In altre parole: il soggetto diviene capace di riconoscere il proprio Sé attraverso un indizio visivo contingente (simultaneità del movimento) prima che non attraverso le sole caratteristiche fisiche.
Il concetto di sé viene poi elaborato, nel corso della *fanciullezza e dell'adolescenza* in modo sempre più complesso. Non è soltanto questione, come si diceva in passato, del

[1] Neisser, V. (1988) *Five Kinds of Self-Knowledge*, "Philosofical Psychology", 1, pp. 35-59.
[2] Damon, W. e Hart, D. (1992) *Self-understanding and its role in social and moral developement, in* H. Bornstein e M. E. Lamb (a cura di) *Developmental Psychology*, Hillsdale, Erlbaum.

passaggio da una rappresentazione fisica ad una psicologica di sé: anche fanciulli molto giovani si descrivono, in certi momenti, impiegando elementi psicologici e, per quanto riguarda gli e le adolescenti, non si può certamente sostenere che non siano attenti al proprio aspetto fisico. L'evoluzione consiste piuttosto nella capacità crescente, da parte del soggetto, di cogliere l'articolazione delle caratteristiche diverse che considera proprie.

Sono stati identificati, nelle grandi linee, i seguenti livelli di sviluppo del concetto di Sé[1]:

- in età prescolare il Sé è rappresentato come un insieme di caratteristiche categoriali diverse che però sono percepite separate, non organizzate tra loro. Per esempio: "ho gli occhi e i capelli marroni, mi piace giocare a basket, ho due sorelle, la mia mamma è maestra, sono contento ...". I dati sono evocati uno a uno, non organizzati fra loro.
- Intorno all'inizio dell'età scolare (fra i 5 e i 6 anni, cioè) la comprensione di sé è basata sul confronto con gli altri. Il valore delle caratteristiche del sé emerge dal confronto delle azioni e competenze di sé con quelle di altri. Per esempio: "Sono più alto dei miei compagni ..., sono più veloce di tutti ..., gioco a calcio ma il migliore è il mio amico ...".
- La tappa successiva dell'evoluzione del concetto di Sé riguarda il riconoscimento dell'importanza dell'uno o dell'altro aspetto particolare di sé per interagire con gli altri, "Per essere apprezzato dagli altri devo studiare molto ..." o anche "... sono grasso e alle ragazze non piacciono i tipi grassi come me ...". E' evidente che questa elaborazione si attiva subito prima, o all'inizio della prima fase dell'adolescenza.
- Sin dall'inizio dell'adolescenza vera e propria (13-14 anni), il soggetto che cresce incomincia ad organizzare in modo sistematico i vari aspetti del sé sulla base di una propria filosofia personale e di un *pattern* di credenze. Può giungere così a trascurare per lo studio ogni competenza manuale, dando per scontata una minore importanza di queste per il proprio successo nel mondo sociale, oppure ad attribuire all'aspetto fisico l'importanza prevalente per essere accettato dagli altri e considerato dalle ragazze. La rappresentazione di sé come entità coerente nel tempo non si fonda più sulla stabilità di certi aspetti del sé ma sul riconoscimento dell'evoluzione del sé attuale rispetto agli anni precedenti, "Non sono per niente uguale a prima, però avverto sempre qualche connessione con quello che ero prima".

L'evoluzione qui tratteggiata risente fortemente di fattori connessi con la classe sociale o la specificità culturale degli ambienti cui i diversi soggetti appartengono. In ambienti molto deprivati, ad esempio, l'adolescente incontrerà difficoltà molto rilevanti ad elaborare una propria filosofia personale tramite cui organizzare i vari aspetti del sé.

Concetto di sé e concezione di amicizia, autorità e moralità

D'altra parte, l'intero processo di elaborazione del Sé si realizza, come i modelli illustrati nel primo paragrafo sostengono, nel contesto di interazioni sociali più o meno complesse. Fin dalle prime settimane di vita il neonato non è egocentrico, come per molto tempo si è sostenuto per i soggetti sino ai 18 mesi di età, ma è in grado di coordinare la propria azione ed attenzione con quella di un interlocutore adulto disponibile ad entrare in contatto con lui ed a prestargli attenzione.

[1] Si veda la nota precedente.

Abbiamo già detto delle prime forme di intersoggettività che la dimensione interpersonale del Sé può contribuire a realizzare.
Gli studi, in breve, hanno dimostrato che i bambini sono precocemente consapevoli della propria azione, hanno una coscienza contingente di Sé e della propria differenza dagli altri, sono inoltre sensibili alla presenza/assenza di coordinazione con l'azione di chi si prende cura di loro.
Particolare attenzione, quando con il progredire dell'età i soggetti diventano capaci di usare il linguaggio simbolico, è stata rivolta alla relazione che instaurano con i pari ed all'evoluzione dei *sentimenti di amicizia*.
Per i fanciulli più piccoli l'amicizia dipende dalla prossimità fisica e dagli incontri frequenti che ne derivano: per questo un'amicizia finisce, per esempio, perché si va a due scuole diverse.
Man mano che crescono, i fanciulli tendono ad includere nell'idea di amicizia anche una dimensione temporale. Un amico è quello con cui si condivide una storia di interazioni e di esperienze condivise. Perciò con gli amici ci si scambia favori, ci si aiuta a vicenda, si è attenti a non darsi reciprocamente alcun dispiacere.
Nella preadolescenza il criterio essenziale per l'amicizia è dato da lealtà ed intimità (potersi parlare a lungo, ecc.): si condividono segreti, fiducia reciproca, ci si sente impegnati ad essere fedeli. Senza queste qualità l'amicizia non è possibile. Se un amico si allontana, per esempio cambia città di residenza, si sta male e si ha l'impressione che sia difficile rimpiazzarlo con un altro.
Nell'adolescenza questi sentimenti si approfondiscono ulteriormente: difendere un amico (o un'amica, per le ragazze) è, in qualche modo, difesa del nucleo centrale del Sé; l'amicizia, in altre parole, non è soltanto una relazione, ma una costituente del contesto da cui il Sé trae significato. Esiste una stretta interdipendenza fra impegno nell'amicizia ed incremento della comprensione di sé.
Parallelamente agli studi sull'amicizia, un'altra corrente di ricerca ha indagato (utilizzando metodologie qualitative, come storie di eventi interpersonali su cui esprimere un giudizio) come gli attori sociali, nelle diverse fasi del loro sviluppo, si rappresentino l'autorità dei genitori ed i criteri per aderire alle richieste dell'autorità. Sono così stati identificati livelli diversi di comprensione dell'autorità.
Al primo, i fanciulli più giovani non distinguono fra i propri desideri e quelli dell'autorità: una madre non chiede ciò che il bambino non vorrebbe fare; al secondo livello, il fanciullo distingue fra i propri desideri e quelli dell'autorità ma tende ad adeguarsi a questi ultimi per evitare le punizioni; al terzo livello i minori si rappresentano l'autorità dei genitori e di altri adulti (gli insegnanti, per esempio) come dotata di forza e potere così ampi per cui ritengono che le richieste da essa provenienti siano necessariamente legittime (è l'inizio dell'età detta di latenza); al quarto livello la comprensione dell'autorità continua a sottolinearne la natura speciale focalizzandosi però sui grandi strumenti di conoscenza che possiede.
Il quinto livello corrisponde alla fine dell'età di latenza e ai primi momenti della preadolescenza: la relazione d'autorità è rappresentata come una relazione fra due persone, ambedue dotate di diritti. L'autorità deve essere seguita soltanto se le sue richieste non violano i confini legittimi della relazione.
Al sesto livello, infine, gli adolescenti si rappresentano la relazione d'autorità come concernente persone fondamentalmente uguali: una di esse sarà in posizione d'autorità soltanto in ambiti in cui è particolarmente competente e rigorosa. Poiché in certi ambiti

gli stessi adolescenti ritengono di essere ormai esperti, anche più esperti di molti adulti e dei genitori in particolare, possono giungere a sostenere di potere loro stessi, in tali ambiti, esercitare l'autorità.
Il problema dell'autorità è contemporaneamente, in rapporto allo sviluppo della persona, di ordine sociale e morale. Per lo sviluppo del senso morale le modalità con cui i soggetti si rappresentano l'autorità è cruciale.
Vale dunque la pena volgere la nostra attenzione al processo di sviluppo della moralità ed ai rapporti che ha con il concetto di Sé e la conoscenza sociale più ampia.
Le credenze morali diventano spesso una parte importante dell'identità personale, specialmente a partire dall'età adolescenziale. Gli adolescenti si rappresentano soprattutto nei termini delle loro relazioni interpersonali e dei loro sistemi ideologici di credenze. Ambedue questi aspetti sono collegati a valori e idee morali. Se parlano di sé in termini di onestà, lealtà, impegno, generosità avvertono di definirsi, nello stesso tempo, nei termini dei propri valori morali. Lo stesso si può dire, in una prospettiva diversa, per la giustizia sociale e la difesa dell'ambiente. Queste prese di posizione adolescenziali persistono, spesso in età adulta, come pilastri della rappresentazione di sé.
Ma non tutti collegano moralità e concetto di sé allo stesso modo. Lo sviluppo del concetto di sé può seguire molte vie diverse e le persone definiscono la propria identità attribuendo valori diversi ai principi di moralità: per molti i valori morali sono centrali per il proprio concetto di sé, per altri sono del tutto periferici.
Ma come è definita la moralità? Anche questo dato incide sul modo in cui il problema viene affrontato. Partendo da definizioni diverse, infatti, sono state elaborate teorie diverse dello sviluppo morale.
Damon e Hart individuano, negli studi sullo sviluppo sociale, tre definizioni.

- *Moralità come rispetto delle regole e norme sociali.* E' soprattutto Piaget, nella linea già definita da Durkheim, che si rifà a questa definizione. Il bambino diventa morale imparando a seguire le regole: questo processo si associa, nel corso dello sviluppo, con il processo di comprensione della fruizione delle regole. Le forme più avanzate di comprensione infantile, poi, giungono a cogliere il senso e il valore di altri concetti morali fondamentali come giustizia, cooperazione, contratto consensuale: il bambino, scrive Piaget, "inventa il contratto sociale". Gli studiosi appartenenti alla corrente del *social learning* esprimono una concezione di moralità che è prossima a quella di Piaget.
- *Moralità come giustizia.* La corrente di ricerca sullo sviluppo morale più consistente degli ultimi due decenni è quella ispirata dall'opera di Kohlberg il quale assume una concezione illuminista della moralità. Definendo la moralità come "struttura di giustizia", egli sostiene che il fine ultimo di tutti gli atti morali, delle percezioni e delle sensazioni deve essere quello di assicurare ad ognuno una imparzialità di trattamento. Se c'è un conflitto, si devono usare procedure imparziali per risolverlo in modo rispettoso di tutti i diritti degli individui. Quando una norma sociale o una legge va contro i diritti individuali (anche se riferiti ad una minoranza) la norma è da considerare illegittima e deve essere cambiata. Questa concezione, evidentemente, supera lo schema precedentemente considerato. Vedere la moralità come giustizia implica mettere in risalto i valori di uguaglianza, libertà, reciprocità e rispetto della vita: questi valori sono considerati universali pur nel quadro di (anzi, in ragione di) una concezione dei rapporti sociali centrati sull'individuo.
- *Moralità come "prendersi cura".* Questo aspetto della moralità, sino a pochi anni fa

scarsamente indagato dalle scienze sociali, è stato approfondito in modo molto coerente da alcune studiose aderenti al movimento femminista[1]. Esse sostengono che lo sviluppo della donna è orientato fondamentalmente verso il prendersi cura degli altri, a differenza di quello dell'uomo, più centrato sulla "prestazione", sia nella vita sociale che in quella sessuale. Questi diversi orientamenti maturano in un rapporto con i diversi processi di costruzione del Sé: mentre le ragazze costruiscono la propria identità tramite un rapporto molto profondo con la madre (cioè con la figura che generalmente è la prima a prendersi cura di loro), i ragazzi la fondono sulla separazione dalla madre. Nel corso di questi differenti processi le ragazze assumono una predisposizione particolare per le relazioni e per l'aiuto agli altri, mentre i ragazzi la assumono per la separazione, i diritti individuali ed il bisogno di proteggere tali diritti con le norme e i codici giuridici.

Il fatto che le scienze sociali si siano prevalentemente centrate sullo sviluppo dell'identità maschile è la ragione, a giudizio delle Autrici, dello scarso interesse sinora attribuito alla dimensione "prendersi cura" della moralità.

Quest'ultimo dato è inoppugnabile: le ricerche più recenti svolte sullo sviluppo della moralità in popolazioni femminili, messe a confronto con popolazioni maschili, non sembra però, almeno nella valutazione di Damon e Hart, confermare le tesi di Chodorow e Gilligan.

La discussione resta aperta e su questo argomento, ancor più che sugli altri sinora discussi in questa sede, è aperta la prospettiva di ricerche appassionanti.

Fermo restando il bias "maschilista" rilevato da Chodorow e Gilligan negli studi sullo sviluppo della moralità, disponiamo di dati di ricerca non irrilevanti. In essi le tre concezioni di moralità appaiono potentemente correlate fra loro. E' dimostrato, ad es., che le prime nozioni di regole, giustizia e "prendersi cura", compaiono nel corso del primo anno di vita. Quella meno chiaramente compresa dal bambino è proprio la nozione di regola in quanto non è ancora collegata alla vita sociale ed alla comprensione dell'obbligo che comporta. Anche se nel gioco, o nel modo di comportarsi con i coetanei e con gli adulti, ci si adegua alle regole imposte dai genitori (o dall'autorità) non si ha, nei primi due anni di vita, un rispetto intenzionale delle regole né una interiorizzazione del sentimento di dover seguire le norme.

Le manifestazioni comportamentali che invocano la giustizia sono assai precoci e danno luogo a condivisioni di oggetti (ma anche di cibi e di dolci) con compagni di gioco. Appare più precoce il senso della giustizia distributiva (il condividere) che non quello di giustizia retributiva. Sono comunque i giochi dei primi due anni di vita che costituiscono la base su cui si fonda lo sviluppo della nozione di giustizia.

L'esigenza di prendersi cura si manifesta, in genere, molto precocemente. Vi è certamente nei cuccioli umani una predisposizione genetica a prendersi cura degli altri: prima di tutto sotto forma di una risposta empatica alla gioia o alla sofferenza di un altro. Quello che viene definito il "pianto contagioso" dei bambini ne è un esempio. Ma si notano anche, entro i primi due anni di vita, forme di sostegno reciproco fra bimbi che si concretizzano, ad es., nell'offerta al compagno che soffre del proprio oggetto transizionale. Può accadere che questi comportamenti non sempre siano appropriati.

---

[1] Chodorow, N. (1988) *The reproduction of mothering*; Berkeley, University of California Press. Gilligan, C. (ed. or. 1982) *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Milano, Feltrinelli, 1987.

A partire dai tre anni di età il processo di socializzazione inserisce pienamente il bambino nel gioco sociale delle regole, dei rapporti di autorità, delle nozioni di giustizia e di verità.
Le regolarità dell'attività ludica si trasformano in regole collettive grazie alla esperienza di giochi organizzati, ingiunzioni familiari e codici scolastici. Sottomettersi alle regole collettive è una esperienza chiave della socializzazione infantile ed aumenta la consapevolezza del bambino circa i diritti degli altri e gli obblighi del Sé. All'inizio il seguire le regole è interpretato in modo letterale e rigido (le regole sono, in un certo senso reificate); dopo pochi anni la comprensione delle regole diviene più equilibrata e centrata sull'accordo consensuale fra attori, liberi di modificarle se lo decidono.
Nella vita di un bambino le regole sociali sono manifestazioni della autorità adulta, ma la moralità non matura soltanto tramite l'obbedienza: se non sono bloccati da una rigidissima autorità adulta, i bambini costruiscono alcuni concetti morali di base nel corso di relazioni sociali che non hanno a che fare con l'autorità. La disponibilità a condividere, la gentilezza, la cooperazione, per es., si sviluppano soprattutto nel rapporto fra pari in cui genitori e insegnanti non sono coinvolti.
In rapporto a queste osservazioni alcuni autori sostengono che i bambini e i fanciulli vivono simultaneamente in due mondi morali: quello dell'obbedienza all'autorità nel rapporto con gli adulti e quello della reciprocità, dell'uguaglianza, della correttezza, nel rapporto con i coetanei. A sostegno di questa tesi esistono delle osservazioni empiriche riguardanti soggetti che obbediscono ai genitori ma si mantengono corretti nei confronti degli amici coetanei anche se i genitori ingiungono di comportarsi in modo diverso. L'interdipendenza fra i due mondi si svilupperebbe in modo progressivo per realizzarsi in pieno soltanto nell'adolescenza. Dopo i tre anni i bambini capiscono bene lo stato d'animo altrui e cercano risposte adeguate per aiutare. In un primo tempo rivolgendosi in particolare a chi frequentano abitualmente; verso gli 8/10 anni questa sensibilità si traduce in sentimenti altruisti veri e propri e in attenzione accorata verso problemi universali (ad esempio: la fame nel mondo; la salvaguardia dell'ambiente naturale).
Sullo sviluppo di queste sensibilità entrano in gioco anche fattori culturali: il prendersi cura è meglio e più precocemente considerato nelle società tradizionali che nelle moderne società post-industriali. In queste si pone con forza il problema di rendere intenzionale l'educazione alla solidarietà. Non secondarie, in questi processi, sono le posizioni religiose degli attori sociali.
A differenza di quanto molti luoghi comuni sostengono, *gli adolescenti* condividono molto frequentemente i valori di fondo delle loro famiglie: i genitori continuano ad essere considerati in tali casi come guide morali per molti anni dopo la fine della fanciullezza. L'esigenza che gli adolescenti manifestano in tali rapporti è quella di essere rispettati e "presi sul serio".
In rapporto con la concezione di autorità che maturano (vedi sopra), gli adolescenti si sentono in grado di assumere responsabilità collegate alla gestione della autorità. Matura un nuovo modo di concepire le regole sociali: non vedono sé stessi più soltanto come "chi deve seguire le regole" ma anche come "chi crea le regole". Grazie alla competenza acquisita a ragionare in termini formali, non sono rari gli adolescenti che si dedicano a immaginare nuovi sistemi di regole sociali per superare le ingiustizie del presente e realizzare una società più ugualitaria. Da ciò derivano grandi entusiasmi per i propri ideali, ma anche rischi elevati, se sono posti brutalmente di fronte alla propria impotenza, di perdere ogni speranza e di diventare cinici di fronte ai problemi politici. In ogni caso la

prospettiva morale si modifica in modo fondamentale. Mentre gli studi di Kohlberg hanno descritto l'evoluzione della moralità adolescenziale come volta ad acquisire una concezione sempre più matura di giustizia, sono assai carenti, più che in altre età, gli studi sullo sviluppo morale in termini di "prendersi cura".
Che cosa dicono gli studi sullo sviluppo morale degli individui circa la coerenza fra acquisizione dei principi di moralità e condotta dell'attore sociale? L'interrogativo si può ricondurre al problema della coerenza fra atteggiamenti (o meglio: rappresentazioni sociali) della persona e condotta. In specifico, ci sono riscontri empirici sufficienti per sostenere che se l'esigenza di agire in modo morale costituisce una parte centrale del concetto di sé, vi è alta coerenza fra le convinzioni morali dell'attore sociale e la sua condotta.

La stima di sé come fattore chiave per l'acquisizione dell'identità

Abbiamo visto che il concetto di sé è una sorta di teoria su sé stessi che gli attori sociali elaborano e rielaborano continuamente nel corso della propria esistenza. In particolare nel corso di preadolescenza e adolescenza, emerge come centrale nell'elaborazione del concetto di sé il problema dell'identità personale nella dimensione temporale e spaziale-relazionale. Nella definizione del sentimento d'identità entrano in gioco fattori cognitivi, valutativi e sociali. La riflessione sul proprio valore pone in modo esplicito il problema della stima di sé più o meno alta; in altre parole, il problema di quanto i soggetti amino, accettino, rispettino sé stessi come persone.
Lo studio recente della stima di sé indaga il modo in cui l'attore sociale valuta le diverse componenti del concetto di sé ma non trascura di mettere a fuoco, dopo tale indagine analitica, la qualità della concezione globale che il soggetto ha di sé. Questo orientamento di studio[1] si ispira dal punto di vista teorico all'opera di James e di Mead. Secondo James ogni individuo ha una stima di sé generale e giudizi valutativi più sfumati circa le proprie competenze in ambiti specifici. La stima di sé complessiva è basata su come il soggetto avverte di funzionare in ambiti per lui importanti. Se infatti ha successo in ambiti di cui non gli importa nulla, la sua stima di sé non si incrementa.
Secondo Mead, come abbiamo visto, nella costruzione del concetto di sé entrano in gioco con forza anche i giudizi espressi dagli altri. In conseguenza di ciò il soggetto spesso introietta (fa propri) gli atteggiamenti che gli altri assumono nei suoi confronti.
La tesi di Harter sostiene che la stima di sé è influenzata direttamente dal come gli individui si sentono adeguati in ambiti in cui, per loro, il successo è importante. Oltre a ciò, la percezione che i soggetti hanno degli atteggiamenti degli "altri significativi" è altamente correlata con la loro stima di sé. Ciò vale in particolare per l'adolescenza, ma anche per tutta l'età dello sviluppo: chi si sente sostenuto ed apprezzato da altri significativi matura una elevata stima di sé.
Susan Harter ha approfondito le sue ricerche prevalentemente sull'età adolescenziale. L'aspetto fisico è una componente del concetto di sé che contribuisce in modo rilevante a definire la stima di sé globale degli e delle adolescenti. Un po' meno importanti ma comunque significative appaiono l'accettazione sociale da parte dei coetanei, la

[1] Harter, S. (1990) *Self and identity development*, in Feldman, S. S. (a cura di) *At the Threshold. The developing adolescent*, Cambridge (Mass.) Harvard University Press.

competenza scolastica, la competenza atletica e la condotta.
I problemi connessi con l'aspetto fisico, precisa la stessa ricercatrice, sono più importanti per le ragazze che per i ragazzi; per questa ragione, in genere, le prime sono più insoddisfatte del loro aspetto che non i secondi. Da ciò deriva che frequentemente le adolescenti, dal momento che si sentono poco attraenti, hanno una stima di sé più bassa dei coetanei maschi.
Quali "altri significativi" influenzano in modo determinante la stima di sé? Nell'infanzia e nella fanciullezza soprattutto genitori e insegnanti, anche se su questo punto i fattori socio - culturali sono particolarmente incidenti.
Le affermazioni che facciamo per i soggetti integrati nella logica dei paesi industriali altamente scolarizzati devono essere riviste se si considerano minori di altre aree meno privilegiate del mondo. Per bambini che vivono prevalentemente nelle strade, nelle periferie metropolitane per es., l'influenza dei pari è decisiva sin da un'età molto precoce. In ogni caso per tutti, con il progredire dell'età, le fonti più rilevanti di influenza sulla stima di sé sono gli amici ed i coetanei con cui si hanno rapporti frequenti. Questo discorso sarà approfondito nel capitolo sui gruppi di adolescenti.
La complessa interdipendenza fra fattori culturali, sociali e personali che entrano in gioco nel definire la stima di sé degli individui è evidenziata, in modo paradigmatico, dagli studi sui minori delle comunità nere degli Stati Uniti. In situazioni in cui sono posti a confronto con coetanei bianchi, bambini e adolescenti neri esprimono sentimenti negativi nei propri confronti e sembrano privilegiare le qualità/caratteristiche del gruppo "altro", cioè quello dei bianchi. Altri studi, però, hanno mostrato che gli adolescenti neri non mostrano una stima di sé globale di livello basso. Come si possono articolare fra loro questi risultati in apparenza discordanti?
Gli studi che richiedono ai soggetti afro-americani un confronto con gruppi di coetanei bianchi non distinguono fra orientamento verso il gruppo di riferimento e sentimento personale d'identità. Chiamano in causa infatti atteggiamenti razziali, rapporti fra gruppi dominati e dominanti, giudizi sul valore dei gruppi diversi e non la fiducia in sé stesso in quanto persona dell'attore chiamato in causa.
Si può dunque pensare che il processo in base a cui si elabora la stima di sé sia lo stesso per gli adolescenti bianchi e neri. Questi ultimi assumono come altri significativi le loro famiglie e le loro comunità, interiorizzano i giudizi di genitori, fratelli, insegnanti neri che costituiscono il loro primo gruppo di riferimento, in grado di filtrare molti messaggi svalutativi provenienti dalla comunità bianca.
Queste considerazioni spiegano anche certi comportamenti apparentemente paradossali in tema di diritti civili. Raggiunta negli Stati Uniti d'America l'integrazione dei neri in ogni ordine di scuola, sta accadendo che spesso gli afroamericani preferiscono frequentare le scuole di soli neri piuttosto che quelle integrate. In queste ultime, infatti, il confronto intergruppi diviene inevitabile mettendo in discussione la loro stima di sé.
Queste osservazioni mettono in evidenza la superficialità di certi assunti che sono alla base di generose battaglie per l'integrazione razziale: non basta una legge dal contenuto liberale per modificare gli atteggiamenti culturali radicati nei gruppi sociali sia maggioritari che minoritari.

3. OSTACOLI ALLA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

Se il processo di costruzione del sé e dell'identità non procede secondo le modalità "fisiologiche" che abbiamo abbozzato, lo sviluppo dell'individuo può andare incontro a rischi rilevanti: una rappresentazione di sé frammentaria e distorta, bloccata su identificazioni infantili o suggerite dalle mode culturali del momento; una costante discrepanza fra sé reale, sé ideale e sé normativo che dà luogo a condotte disadattate e velleitarie generalmente improduttive; una mancata integrazione degli aspetti di sé elaborati a partire dai diversi ruoli assunti nell'ambiente sociale.
Una puntualizzazione accurata sulla dinamica sociopsicologica di questi disturbi dell'identità e sulle conseguenze che possono avere anche sul piano della psicopatologia è stata realizzata da Higgins[1].
Secondo l'autore, ogni soggetto pensa di sé nei termini del *sé reale* (come sono), del *sé ideale* (come mi piacerebbe essere) e del *sé normativo* (come dovrei essere). E' evidente che, nella esperienza di tutti, sono avvertite *discrepanze* tra questi diversi stati del sé (si potrebbe anche dire: tra il sé reale ed i possibili sé). Ogni discrepanza provoca un coinvolgimento emotivo più o meno rilevante del soggetto. Talvolta un tale stato cognitivo-emotivo spinge a mettere in atto azioni costruttive per ridurre la discrepanza; se la discrepanza tra sé reale e sé ideale, tuttavia, non è superata, il soggetto vive emozioni più o meno intense connotate nel senso dello scoraggiamento: insoddisfazione, tristezza, delusione. Se non è superata la discrepanza fra sé reale e sé normativo, invece, il soggetto proverà emozioni connotate nella direzione della agitazione, paura, senso incombente di minaccia, irrequietezza, ansia.
Higgins ha poi ampliato il proprio modello sulla discrepanza del sé tenendo conto anche della dimensione temporale futura. Le discrepanze tra il sé reale e il sé ideale o normativo, in altre parole, potranno, a giudizio del soggetto, essere risolte in futuro? Higgins ha verificato che alcuni soggetti pensano di essere in grado di superare la contraddizione fra quello che sono e quello che vorrebbero essere, ma non riescono, in realtà, a superarla. Altri, invece, hanno l'impressione che, per quanto impegno ci mettano, non ce la faranno mai. Nel primo caso i soggetti vivono un'esperienza emotiva di tipo depressivo caratterizzata da senso di affaticamento e da svogliatezza, nel secondo caso la risposta depressiva è piuttosto caratterizzata nel senso dell'incapacità, per cui i soggetti si sentono scoraggiati e privi di speranza. Anche se i dati di ricerca su cui Higgins basa queste osservazioni sono incontestabili, il problema affrontato deve essere ulteriormente approfondito: ci sono vecchie ricerche che sembrano mostrare, ad esempio, che nella prima delle condizioni ora considerate i soggetti si sentono stimolati ad impegnarsi per raggiungere quell'armonia fra sé reale e sé ideale fino al presente non ottenuta.
In specifico, sul tema dell'acquisizione dell'identità in età adolescenziale, Marcia ha elaborato in termini analitici lo schema di Erikson mostrando quali possano essere i risultati di un processo non riuscito di costruzione dell'identità[2].
Mentre Erikson ha descritto l'identità come l'assunzione di un punto di equilibrio fra impegno e confusione circa i propri ruoli nella società, Marcia ha focalizzato la sua attenzione su diversi tipi di impegno. Ogni tipo di impegno è indicato come uno stato

[1] Higgins, E. T. (1987) *Self-discrepancy: a theory relating Self and affect*, in "Psychological Review", 94, pp. 319-340.

[2] Marcia, J. E. (1980) *Identity in adolescence*, in J. Adelson (a cura di) *Handbook of adolescent psychology*, New York, Wiley.

dell'identità (*identity status*); ogni status è definito su due dimensioni: la prima è l'esplorazione di alternative possibili di scelta (o crisi) nell'area del lavoro, della politica, della religione, dei ruoli sessuali e della sessualità, mentre la seconda è l'impegno verso l'alternativa prescelta.
I soggetti che si trovano sia nello stato di *acquisizione dell'identità* sia in quello di *blocco dell'identità* hanno tutti assunto impegni in rapporto ai ruoli sociali: mentre i primi hanno assunto il loro impegno dopo una esperienza di esplorazione (dopo una crisi), quelli in stato di blocco hanno evitato tale fase di formazione dell'identità e adottato ruoli e valori ispirati dalle figure di identificazione infantile. I figli di professionisti che, senza alcun apparente problema, assumono i valori, le competenze ed i ... clienti del padre (o della madre) sono un esempio che illustra molto bene questo stato dell'identità.
In altre parole: chi è nello stato di *acquisizione dell'identità* vi è giunto attraverso un processo di esplorazione regolato dalla capacità di sintesi dell'Ego, in cui le identificazioni precedenti sono state subordinate ad un'unica *Gestalt*, qualitativamente superiore alla somma delle sue componenti. Chi è invece in uno stato di *blocco dell'identità* non ha nemmeno cominciato l'esplorazione necessaria per formare un'identità originale e l'identificazione con altri significativi resta la sola modalità con cui affronta il problema di come diventare adulto.
Gli stati di *moratoria e di diffusione dell'identità* indicano ambedue la mancanza di un impegno preciso verso la realtà; mentre però al *moratorium* corrisponde il procedere di un processo valutativo, guidato dalle capacità sintetiche dell'Io, alla ricerca di ruoli sociali convenienti alle proprie aspirazioni, alla *diffusione* non corrisponde nulla di tutto ciò.
Marcia ha validato empiricamente i quattro stati dell'identità come modi distinti di affrontare il problema della fedeltà, nodo cruciale dell'identità durante l'adolescenza.
Per mezzo di interviste semistrutturate e concernenti gli impegni professionali, ideologico-religiosi, di ruolo e di condotta sessuale, l'autore ha associato ognuno degli status con specifiche caratteristiche di personalità, di storia personale, di evoluzione personale nel tempo.
Gli ostacoli alla acquisizione dell'identità sono dunque diversi: alcuni legati alla iperprotezione della famiglia che porta il soggetto a non saper superare le identificazioni infantili: esito di questa situazione è la mancanza di esplorazione ed il blocco dell'identità ad un livello di elaborazione primitivo. Paradossalmente allo stesso risultato di *blocco* può giungere il soggetto che vive in un ambiente estremamente povero di stimoli da cui non può uscire: non ha alternative da esplorare ed è perciò forzato dalla situazione a definire la propria identità nell'unico modo che la situazione gli impone. La diffusione dell'identità è lo stato a cui un soggetto giunge, per riprendere la terminologia di Higgins, quando non sa superare la divergenza tra sé reale e sé normativo: non prende impegni perché pensa di dover trovare oggetti di investimento più prestigiosi e significativi per adeguarsi alle norme sociali ma non riesce nemmeno ad esplorare le alternative che pensa di aver di fronte per l'ansia e l'irrequietezza che lo pervadono.
Lo stato di moratoria, d'altra parte, denota una sorta di voracità cognitiva del soggetto che lo induce ad immaginare obiettivi sempre più ambiziosi verso i quali impegnarsi: per questo la sua spinta ad esplorare è quasi frenetica. Si può considerare questo stato come corrispondente allo sforzo di colmare la discrepanza fra sé reale e sé ideale: se il soggetto saprà utilizzare la propria insoddisfazione senza cedere alla delusione ed al sentimento di

impotenza che può derivarne, il suo sforzo potrà fargli acquisire un'identità contrassegnata dall'impegno con un progetto di vita molto significativo.
E' evidente che in tutte queste vicende il tipo di interazione fra attore e ambiente sociale in cui è inserito ha un'importanza particolare.
In termini più operativi: se ci sono disturbi rilevanti nel processo di elaborazione del concetto di sé in età più o meno precoce, la costruzione dell'identità del soggetto può essere compromessa. Tali disturbi possono essere dovuti alla incapacità (o limitata capacità) da parte del soggetto, in un momento dato dello sviluppo, ad elaborare in modo produttivo le interazioni diverse con l'ambiente sociale, oppure a limitazioni ambientali particolarmente pesanti che equivalgono per il soggetto a compiti evolutivi insostenibili o "quasi insostenibili". E' il caso del minore che cresce in un contesto privo di rapporti empatici, oppure di quello che non ha mai, nemmeno nei primi anni di vita, nessuna figura stabile di riferimento, oppure ancora di chi cresce avendo come esclusiva figura stabile di riferimento un genitore malato mentale, o, al limite, di chi cresce per strada senza alcun riferimento adulto positivo. Spesso per descrivere queste situazioni estreme che inficiano il significato dei rapporti umani, le si definiscono situazioni di vecchie e soprattutto di "nuova" povertà. Questa categorizzazione è corretta ma deve sempre essere intesa come una situazione di rischio in cui i fattori ambientali possono concorrere a rendere distorte le relazioni dell'individuo che cresce con i suoi gruppi di riferimento più immediati e con il contesto sociale più ampio.
Al di là delle carenze estreme, una situazione di rischio tipica delle "nuove povertà" è quella in cui gli attori sociali implicati si convincono, mettendosi a confronto con altri considerati simili a loro, di essere in una condizione deprivilegiata per qualche torto irreparabile subito o per contingenze casuali particolarmente sfavorevoli. Queste condizioni di "deprivazione relativa", in cui non manca l'essenziale per vivere ma in cui ci si sente discriminati negativamente rispetto agli altri più prossimi, possono portare gli attori adulti ad interagire con i figli minori secondo modalità instabili in cui accanto a climi familiari di disinteresse e disconferma quasi continui, compaiono comportamenti riparatori estremamente calorosi dettati da sensi di colpa.
Sulla scia del modello medico secondo cui ogni malattia corrisponde ad un preciso agente patogeno, si è per molto tempo cercato un nesso causale diretto fra un singolo fattore di rischio ed un risultato di cattivo adattamento: il rapporto con un genitore psicotico è causa di una grave psicopatologia; il rapporto con un padre invalido, assente rispetto ai problemi dei figli che crescono, porta ad un comportamento deviante alloplastico, e così via. Di fronte alle smentite che i dati empirici hanno frequentemente dato a questa ipotesi, l'interesse dei ricercatori si è focalizzato sulla individuazione di indici cumulativi di rischi idonei a permettere di misurare il livello di pericolosità di determinate condizioni sociali: un risultato di cattivo adattamento è stato allora considerato come prodotto da una causalità multifattoriale.
La prospettiva multifattoriale però, ha ben presto messo in evidenza l'utilità di considerare, accanto ai fattori di rischio, anche i fattori protettivi che possono essere presenti nelle varie situazioni sociali "a rischio". Per sottolineare che l'individuo stesso può essere uno dei fattori che rispondono al rischio in termini produttivi si è utilizzata la nozione di *resilience* (capacità di essere flessibile, di resistere agli urti).
In sostanza, in una prospettiva interazionista il rischio psicosociale è inteso come una condizione dinamica fra carenze e risorse che caratterizzano la vita delle persone: particolari contingenze di carriera possono incidere in modo determinante sull'evoluzione

"positiva" di un caso ad altissimo rischio o sulla evoluzione verso forme gravi di disadattamento improduttivo di un caso per cui le condizioni di rischio sembrano in partenza particolarmente lievi.
In ogni modo, il riferimento alla *resilience* mette in rilievo l'importanza del *sostegno sociale:* nella vita di ciascuno la soluzione dei compiti di sviluppo, dal meno impegnativo a quello più esigente, si realizza grazie al sostegno sociale su cui l'impegno dell'individuo può contare. Da nozione del senso comune, il *sostegno sociale* è diventato un concetto chiave per la psicologia di comunità e per i programmi di politica sociale.
Molti studi sono in corso sulla struttura multifattoriale che tale concetto ha e si comincia a distinguere con chiarezza in quali azioni si può esprimere nelle diverse età dello sviluppo.
Abbiamo visto che lo sviluppo delle capacità motorie e cognitive offre *al bambino* la possibilità di instaurare un numero progressivamente più ampio di contatti sociali: è sin dai primi anni dell'infanzia che amici e compagni entrano a far parte della rete di relazioni sociali proprie di ogni soggetto nell'età dello sviluppo. Di conseguenza, la funzione di sostegno cui queste relazioni adempiono passa dal tenersi semplicemente compagnia ad un sempre maggiore coinvolgimento emozionale.
Nonostante abbia a disposizione precocemente competenze sociali rilevanti, il soggetto nella prima decade della vita è largamente dipendente dagli adulti (genitori, parenti, educatori, insegnanti) e non possiede ancora tutte le risorse necessarie per affrontare eventuali disfunzioni presenti nell'ambiente sociale in cui è inserito. La rete sociale in cui è inserito può, per questo, avere un ruolo importante per il suo sviluppo.
Molti autori hanno tentato di definire tipologie diverse di reti sociali che offrono un sostegno o costituiscono ostacoli allo sviluppo dei soggetti. Le più convincenti sono le tipologie che considerano insieme genitori e figli e gli effetti che su questi hanno i rapporti sociali.
In questa linea è stato accertato che:

- reti sociali stabili ed aperte, caratterizzate da relazioni durature e contraddistinte da un forte sostegno emotivo, facilitano il compito educativo dei genitori ed i rapporti fra genitori e figli. E' ovvio che condizione preliminare per creare tale situazione facilitante è la disponibilità dei genitori ad intrattenere i rapporti che producono la rete di sostegno.
- Reti sociali stabili e chiuse, contraddistinte dalla volontà degli adulti di avere rari contatti con amici e da relazioni sommarie e poco gratificanti, si correlano con uno stile relativamente negligente delle famiglie nel prendersi cura dei propri figli.
- Reti sociali aperte ma instabili, fatte di amicizie fuggevoli e da contatti frequenti con amici o parenti che prestano un aiuto a momenti molto intrusivo, a momenti molto sommario, si correlano frequentemente con episodi di maltrattamento del bambino.

Nell'adolescenza, in rapporto alle esigenze di individuazione ed autonomia che si manifestano sia nei ragazzi, sia nelle ragazze, il quadro sembra cambiare. Il gruppo di riferimento per il soggetto che cresce non è più, per molti problemi, la famiglia ma l'amico/a del cuore e soprattutto il gruppo dei pari. Una parte apposita di questo Rapporto è dedicata a questo tipo di esperienze adolescenziali.
Molto spesso i genitori vivono con difficoltà il distacco dei figli ed il loro riferirsi costantemente al gruppo (la compagnia, gli amici, la squadra sportiva, i compagni o le compagne di scuola). Questo disagio degli adulti può essere causa di conflitti e di sensi di colpa negli adolescenti, creando così le condizioni per un incremento della tensione

intrafamiliare.
In realtà si è visto che il rapporto privilegiato con il gruppo dei coetanei non implica necessariamente che l'adolescente attribuisca minore importanza ai rapporti con i genitori. Sembra vi sia una sorta di divisione di competenze nella rappresentazione che ogni adolescente ha dei rapporti con i genitori e con il proprio gruppo. Il riferimento ad una ricerca sul campo può costituire un esempio chiarificatore.
Intervistando i componenti di alcuni gruppi formali ed informali di età compresa fra i 15 e i 18 anni, è stato possibile ricostruire una gamma di situazioni di difficoltà concretamente sperimentate da un campione di ragazzi e ragazze e individuare le differenti modalità messe in atto dai soggetti studiati al fine di superare il problema[1]. Attraverso un questionario strutturato sono state rilevate le peculiarità dei diversi gruppi, le caratteristiche sociodemografiche degli intervistati e il loro livello di identificazione con il gruppo; un'intervista individuale ha permesso di ricostruire gli *incidenti critici* incontrati da ciascuno nel proprio percorso di crescita. Ai ragazzi è stato chiesto di presentare situazioni riguardanti: *a*) problemi di ordine personale (stati di depressione, sentimenti di isolamento, emarginazione o solitudine, perdita di valori o di ideali, et.); *b*) problemi di carattere relazionale (crisi con il/la partner, rottura di amicizie, tradimenti, et.); *c*) problemi di tipo socioistituzionale, legati prevalentemente al rapporto fra soggetto ed istituzioni e all'inserimento nel mondo adulto (scuola, lavoro, devianza, et.).
Una volta individuati gli incidenti critici, l'adolescente doveva:

a) ricostruire con precisione la situazione realmente vissuta e descrivere i comportamenti delle persone coinvolte;
b) analizzare la propria reazione emotiva rispetto all'evento;
c) indicare se altri membri del suo gruppo avevano sperimentato situazioni analoghe;
d) ricordare se nel momento di difficoltà aveva chiesto aiuto a qualcuno, indicando se si trattava di coetanei o di adulti, e qual era stata la loro reazione di fronte alla sua richiesta di aiuto;
e) precisare se qualche persona avesse offerto spontaneamente aiuto e se, di fronte a tale intervento spontaneo, l'interessato avesse accettato o rifiutato il sostegno, sulla base di quali motivazioni;
f) valutare gli effetti, positivi o negativi, dell'aiuto ottenuto tramite il rapporto con altre persone;
g) dire infine se il problema era stato risolto, chi aveva trovato la soluzione e quanto il superamento di questa difficoltà avesse influito sul proprio processo di maturazione.

I risultati hanno messo in evidenza che sono in particolare gli adolescenti che non hanno una buona identificazione con il proprio gruppo a sentirsi soli con i propri problemi, specialmente quando si tratta di difficoltà connesse a compiti di carattere socioistituzionale. Gli intervistati che hanno mostrato di avere un coinvolgimento intenso con il gruppo sono risultati più disponibili sia a cercare aiuto in tale ambito, sia ad accettare un sostegno quando viene loro offerto, sia infine a valutare più positivamente gli effetti del sostegno ricevuto.
Il gruppo dei coetanei costituisce la prima fonte da cui provengono svariate forme di aiuto: a livello emotivo, psicologico, comportamentale, ma spesso anche a livello

[1] Pombeni, M. L., Kirchler, E. e Palmonari, A. (1990) *Identification with peers: a strategy to muddle through the troubles of the adolescence years,* in "Journal of Adolescence", 13, pp. 351-369.

cognitivo. Il dialogo ed il confronto con coetanei-amici può infatti permettere all'adolescente in difficoltà di giungere ad una più approfondita rappresentazione e compressione del problema da affrontare. Chi non si sente identificato con il proprio gruppo tende invece a considerarsi incapace di risolvere positivamente la situazione problematica, non reputa che le difficoltà possano offrire una occasione di maturazione e di crescita, affida al trascorrere del tempo o al caso la possibilità di risolvere i propri problemi.
Questo non significa che venga ignorato un possibile appoggio da parte dei genitori. In particolare viene riconosciuto alla famiglia un ruolo significativo per la soluzione di problemi concernenti la scelta della scuola e l'orientamento al lavoro. I problemi relazionali, sia riferiti agli amici sia al (o alla) partner, sono di competenza prevalente del gruppo. Ma nei momenti più emotivamente intensi, le ragazze, a differenza dei maschi, cercano l'appoggio in particolare della madre.
Durante la transizione verso *il mondo adulto* l'individuo deve affrontare nuovi compiti ed assumersi le responsabilità connesse con nuovi ruoli sociali. Vengono compiute nuove ed importanti scelte sul piano personale e sociale. Sul piano personale, l'inizio di una relazione intima e stabile implica l'esigenza di accettare differenze individuali e di confrontarsi riguardo le reciproche aspettative nel rapporto di coppia. Sul piano professionale, il nuovo contesto lavorativo richiede la creazione di nuove relazioni e contatti con la propria comunità. Sono dunque il lavoro, la relazione di coppia e la famiglia a costituire le principali fonti di sostegno durante la vita adulta. Basti pensare alla trasformazione nella rete di relazioni sociali che il matrimonio produce ed alla ancora più marcata rivoluzione che consegue alla nascita del primo figlio.

4. PER FINIRE

Considerare equivalenti le nozioni d'identità e di concetto di sé in questo capitolo è stato funzionale allo svolgimento del nostro discorso. D'altra parte, alla fine del primo paragrafo si è sostenuto che il sentimento d'identità si fonda sulla coerenza e stabilità della rappresentazione di sé oltre che sulla percezione di sé come oggetto unico e distinto fra gli altri oggetti animati ed inanimati del mondo fisico e sociale. Inteso in questo modo il sentimento d'identità include tutte le conoscenze circa sé stessi nelle diverse relazioni con gli altri, nei ruoli sociali ed istituzionali coperti, nell'evoluzione temporale. E' frutto, in altre parole, della sintesi di tutte le cognizioni e di tutte le elaborazioni affettive che originano dal rapporto sé-mondo.
Con questa presa di posizione abbiamo abbozzato una distinzione provvisoria fra sentimento d'identità e concetto di sé. Su di essa si dovrà riflettere approfonditamente per trovare criteri accurati di verifica che permetteranno di fare ulteriori passi in avanti verso una distinzione concettuale delle due nozioni.
Sul piano delle situazioni concrete di vita ha senso continuare ad usare i due termini in modo interscambiabile, ferma restando la sottolineatura dell'importanza della interazione sociale per l'origine e l'evoluzione della realtà psicologica che denotano. Quando la concettualizzazione avrà chiarito meglio il significato proprio, senza dubbio complementare, dei due termini, si potrà anche comprendere più a fondo il processo

quotidiano in cui gli attori sociali si comportano, prendono decisioni, si discriminano a vicenda, collaborano...La diffusione che hanno nelle conversazioni quotidiane le nozioni d'identità personale e d'identità sociale sollecita, a questo punto una chiarificazione terminologica che è anche concettuale. Abbiamo usato la nozione di *sentimento d'identità* per rendere chiaro che ci riferiamo all'esperienza che il soggetto vive circa la continuità nel tempo e nello spazio del proprio sé, nonché circa la propria possibilità di intervenire in modo autonomo (anche se limitato) sull'ambiente e sugli avvenimenti ad ogni momento dato. Questo concetto (*sentimento d'identità*) non equivale a quello d'identità che definisce con criteri "oggettivi", cioè esterni all'esperienza e alla storia personale dell'individuo, la sua immagine pubblica, quella di base in cui egli occupa un posto preciso nella società. Non intendiamo affatto negare l'utilità di questa accezione della nozione d'identità per le scienze sociali; ci soffermeremo anzi a considerarne gli svariati aspetti.

Nell'accezione che noi attribuiamo al termine *sentimento d'identità*, questo può avere una funzione non solo descrittiva ma anche esplicativa nei confronti dell'azione. Questa tesi si fonda direttamente sulla "teoria dell'azione diretta ad uno scopo" di von Cranach[1]. L'azione umana consiste, secondo l'autore, nel comportamento diretto ad uno scopo pianificato, intenzionale e consapevole di un attore sociale. L'azione si svolge sotto il costante controllo di fattori sociali provenienti sia dall'ambiente sia dalla persona-attore (è evidente il rapporto con il concetto lewiniano di spazio di vita). Fra i fattori sociali che controllano l'azione entra, anche se von Cranach non lo cita esplicitamente, il sentimento d'identità dell'attore.

Questa affermazione non esclude che anche il concetto d'identità definita in termini oggettivi possa in alcune circostanze avere un valore esplicativo. Prima di tutto perché può essere uno dei componenti del sentimento d'identità dell'attore (l'attore conosce, in altre parole, l'immagine che di lui hanno gli altri e ne tiene conto nel progettare l'azione). In secondo luogo perché nella scienza sociale questa nozione, indicata in modo approssimativo come identità sociale, ha potuto essere utilizzata per descrivere e fare previsioni sui rapporti, sincronici e diacronici, fra gruppi sociali (sia gruppi in senso stretto, sia categorie, sia etnie, sia classi sociali).

La nozione d'identità definita in base a criteri oggettivi corrisponde, in ultima analisi, a quella che Berger e Luckmann indicano come "tipi d'identità" prodotte da specifiche strutture sociali: "In questo senso si può affermare che un americano ha un'identità diversa da quella di un francese, uno di New York ne ha una diversa da uno di Middle West, un dirigente ne ha una diversa da un barbone, e così via"[2]. Queste tipizzazioni danno conto, nelle grandi linee, della condotta dei singoli nella vita quotidiana: se si vuole delineano degli stereotipi cognitivi che semplificano e facilitano a un tempo la conoscenza e certi tipi di spiegazioni ingenue (ed elementari) degli eventi sociali.

Berger e Luckmann precisano che le tipizzazioni non devono essere confuse con i risultati delle analisi delle scienze sociali, anche perché le verifiche e le confutazioni impiegate in esse non seguono i canoni del metodo scientifico: "i tipi d'identità sono osservabili e verificabili nell'esperienza pre-teorica e quindi prescientifica". In quanto

---

[1] Cranach, (von) M. e Ochsenbein, G. (1994), *Agire. La forma umana del comportamento,* Bologna, Il Mulino.

[2] Berger, P.L. e Luckman, T. (ed. or. 1966), trad. it., *La realtà come costruzione sociale;* Bologna, Il Mulino, 1969, pg. 296

prodotti sociali *tout court*, le identità tipizzate dei vari attori sociali sono sempre inserite in una interpretazione più generale della realtà; sono "incorporate" in un universo simbolico e nelle sue legittimazioni teoriche e variano con il cambiamento di esso.
Gli stessi autori parlano di "psicologia" per indicare ogni teoria sull'identità che tenti di spiegare il fenomeno empirico in una maniera esauriente nel quadro di ogni dato universo simbolico (cioè, nel quadro di ognuna delle più estese teorie della realtà). Vi è ad esempio una "psicologia" che spiega il tipo *uomo ad una dimensione* mettendolo in rapporto con l'urbanizzazione e la diffusione dei mass-media che appiattiscono e livellano ogni complessità individuale; così come vi è una psicologia del tipo *homeless mind* che lo mette in rapporto con la pluralizzazione dei significati e delle esperienze quotidiane. Il discorso si riallaccia alle considerazioni fatte in precedenza sulla complessità del sé. La pluralizzazione dei mondi della vita sociale, il venir meno dell'integrazione fra universi simbolici, garantiti nelle società pre-moderne dalla religione o dai grandi sistemi ideologici, produce nell'individuo il sentimento di non "sentirsi a casa" in nessun luogo e in nessun gruppo. Una sorta di tipo la cui identità è quella dell'impossibilità di avere un'identità stabile e coerente.
Deve essere chiaro, tuttavia, che queste *identità tipizzate* sono tutte espresse in termini di determinismo sociale; la loro stessa definizione non permette di dar conto della sia pur relativa autonomia dell'attore che si impegna nell'azione. Questo è un punto debole delle attuali scienze sociali sul quale la ricerca empirica e teorica è fortemente impegnata.
Avendo chiara la distinzione fra le nozioni di *sentimento d'identità* e *identità tipizzata* è possibile affrontare in termini più puntuali il rapporto fra altre due nozioni assai impiegate in psicologia sociale: quelle d'identità *personale* e d'identità *sociale*.
Nel linguaggio corrente ai due termini sono attribuiti significati intuitivamente chiari che sembrano non porre alcun problema. Tanto che anche in sede scientifica sono accettati senza difficoltà. Quando ci si riferisce all'identità che un soggetto elabora sulla base della propria appartenenza a categorie sociali come genere sessuale, nazionalità, affiliazione religiosa o politica, istituzioni formali, oppure a gruppi professionali e sociali in genere, viene chiamata in causa la sua *identità sociale*. Quando invece ci si riferisce all'identità che il soggetto elabora sulla base di propri attributi specifici, quali ad esempio sentimenti di competenza, interessi intellettuali, aspetto fisico, caratteristiche psicologiche, gusti personali, viene evocata la sua identità personale.
Ma questa impostazione appare troppo sommaria perché trascura gli elementi di conoscenza maturati nel lavoro di ricerca riguardante la statuto scientifico delle nozioni di Sé e d'identità. In altre parole, la distinzione fatta dal senso comune non può essere considerata del tutto corretta in quanto non tiene conto né dell'esigenza di distinguere fra sentimento d'identità e identità tipizzata, né del fatto inoppugnabile che anche il sentimento d'identità prende origine e si sviluppa grazie all'interazione sociale. E' più corretto, in rapporto alle conoscenze disponibili al momento attuale, limitarsi a riconoscere che nel sentimento d'identità sono presenti dimensioni sia più propriamente personali, sia più propriamente sociali. Si possono, in altre parole, immaginare due punti estremi di un *continuum* lungo il quale l'individuo con il suo patrimonio evolutivo, nel suo ambiente e nella sua storia, "sente" la propria identità nei diversi momenti del proprio vivere quotidiano.
Ad un estremo, quello sociale, l'individuo si sente necessitato a vivere un rapporto molto stretto con gli altri membri del proprio gruppo. Si sente del tutto coinvolto con tale gruppo ed il suo impegno nell'azione sarà del tutto in rapporto con tale sentimento, il che

influenza gli obiettivi che si pone, le strategie che sceglie, i simboli che utilizza, la lotta che sostiene in quanto "identificato" con il gruppo. Questo è il prototipo d'identità sociale.

All'altro estremo, quello personale, l'individuo riflette sulla propria storia, sulla propria prospettiva temporale in cui situa ricordi di varie connotazioni affettive, attese, speranze, i propri progetti, "come se" fosse isolato - per propria scelta - dagli altri, "come se" fosse al riparo dalle lusinghe o dalle minacce del mondo. Il suo impegno nell'azione che progetta sarà del tutto riempito dalla esigenza di autonomia, di fedeltà a sé stesso, di indipendenza dal contesto, in cui sente di ricapitolare tutta la propria esperienza. Un prototipo di individuo tutto centrato, in una coerente etica universalistica, sull'identità personale per la propria azione è descritto da Camus nel Dottor Rieux de *La peste*.

Erikson si riferisce a questa condizione esistenziale quando descrive lo stato di acquisizione dell'identità.

IV. 2. Il contributo della psicoanalisi alla definizione del processo d'identità

Identità e costruzione della personalità: i contributi di Mahler, Spitz, Sullivan e Hartmann

La psicoanalisi ha grandemente contribuito all'individuazione ed alla definizione degli elementi che costituiscono il profilo dell'identità e dei fattori che intervengono nel processo della sua costruzione.
È interessante notare come ciò sia avvenuto senza che il termine identità fosse usato se non con assoluta rarità, se si prescinde dal lavoro di Erikson e di Jacobson.
Il termine identità compare infatti nell'opera di Freud solo nel capitolo VII de "L'interpretazione dei sogni" (1899) dove è usato nella forma di "identità di percezione" e di "identità di pensiero" in riferimento alla sua concezione dell'esperienza di soddisfacimento.
In psicoanalisi si preferisce parlare di personalità oppure, talvolta, di carattere. Lo studio delle tappe evolutive nella costruzione della personalità rappresenta dunque il contributo della psicoanalisi al tema dell'identità.
Come è noto, i contributi psicoanalitici alla conoscenza del normale funzionamento della psiche, sono derivati dal lavoro clinico con i pazienti e, dopo Freud, anche dalla osservazione diretta dei bambini normali, cosa che lo stesso Freud aveva peraltro incoraggiato a fare.
Oltre al lavoro clinico di Freud e degli altri psicoanalisti della cosiddetta prima generazione, lo studio della personalità, e per quanto detto più sopra, dell'identità, è grandemente debitore alla psicologia psicoanalitica dello sviluppo. Con questo termine si intendono raggruppare tutti i contributi concettuali, siano essi derivati dall'esperienza clinica o dall'osservazione diretta, che la psicoanalisi ha fornito riguardo allo studio dello sviluppo della personalità.
Come si vedrà sono molti i meccanismi ed i processi psicologici coinvolti nello sviluppo della personalità, ma se si guarda a questo sviluppo dal punto di vista della costruzione dell'identità, l'identificazione è il processo psicologico che viene a trovarsi in primo piano. L'identificazione potrebbe, in sostanza, rappresentare l'angolatura secondo la quale guardare alle fasi critiche dello sviluppo psicologico del bambino e dell'adolescente al fine di evidenziarne il significato ed il valore rispetto alla definizione dell'identità personale e di gruppo.
È forse opportuno introdurre ora la definizione di identificazione che forniscono Laplanche e Pontalis[1]: "Processo psicologico con cui un soggetto assimila un aspetto,

[1] Laplanche J. e Pontalis J.-B. (1967), *Enciclopedia della psicoanalisi*, Roma-Bari, Laterza, 1968.

una proprietà, un attributo di un'altra persona e si trasforma, totalmente o parzialmente, sul modello di quest'ultima. La personalità si costituisce e si differenzia attraverso una serie di identificazioni." Riprendendo quanto scritto poco più sopra, se si sostituisce il termine "personalità" con "identità" si può apprezzare il punto di vista psicoanalitico su quest'ultima.

Per un'esposizione organizzata, seppure un po' schematica dei contributi della psicologia psicoanalitica dello sviluppo, può essere utile riferirsi, come intelaiatura di base, al modello del processo di separazione-individuazione proposto da Margaret Mahler[1]. Oltretutto, in ragione della continuità fra la normalità e la patologia che la psicoanalisi afferma, questo modello consente anche di evidenziare i quadri patologici che derivano dalle distorsioni o dai blocchi evolutivi.

Come vedremo, sin dalle prime battute di questa esposizione emergono diversi problemi di ordine teorico ed anche alcune contraddizioni, che come tali sono universalmente riconosciute.

Come precisa la stessa Mahler, "separazione ed individuazione sono due sviluppi complementari: la separazione consiste nell'emergenza del bambino da una fusione simbiotica con la madre e l'individuazione consiste in quelle conquiste che denotano l'assunzione da parte del bambino delle proprie caratteristiche individuali." (pg. 40). Per il nostro discorso, è chiaramente il secondo dei due sviluppi ora indicati, quello che maggiormente interessa; il percorso di individuazione si conclude infatti con la "primitiva percezione di un senso del Sé, di entità e di identità individuale, e gradualmente [va] verso la costanza dell'oggetto libidico e del Sé." (pg. 40).

Le quattro sottofasi secondo cui Mahler articola il processo di separazione-individuazione sono precedute, secondo l'autrice, da due momenti che hanno il valore di "precursori" del processo stesso. Si tratta della "fase autistica normale " e della "fase simbiotica normale"; il termine "normale" vuole sottolineare in questo caso, la differenza fra queste fasi e le condizioni di autismo patologico e di psicosi simbiotica che sono il frutto della patologica fissazione alle rispettive fasi normali.

La prima di queste fasi normali si caratterizza per il fatto che il bambino vive in una condizione di autosufficienza psicologica, se così si può dire, nel senso che vi sarebbe una sorta di persistenza dello stato primario di investimento libidico che prevaleva nella vita intrauterina; il bambino sarebbe dunque autosufficiente grazie al suo allucinatorio appagamento del bisogno.

Non esisterebbero nel bambino in questa fase, che temporalmente copre le prime settimane di vita, la maturità biologica ed il grado di sviluppo psicologico che gli permettano di discriminare gli stimoli interni da quelli esterni; ogni sensazione, ogni stimolazione, piacevole o spiacevole che sia, verrebbe riferita a sé, un sé peraltro ancora indistinto, indifferenziato dal mondo esterno, dal "non-sé". La classica, prototipica situazione reale che esemplifica questo stadio di sviluppo, è quella del neonato che, beatamente addormentato sino ad un attimo prima, si sveglia per la fame e comincia a piangere. Nella situazione ideale, la madre sente il pianto e offre il seno; il bambino succhia il latte e si calma, poi pian piano si riaddormenta.

Secondo quanto detto più sopra, sia il malessere provocato dalla fame che il benessere dato dalla suzione del latte, non sono attribuiti dal bambino rispettivamente ad uno

[1] Mahler M. S., Pine F. e Bergman A. (1975), *La nascita psicologica del bambino*, Torino, Boringhieri, 1978.

stimolo interno e ad uno esterno, ma entrambe le condizioni - malessere e benessere - vengono sperimentate come appartenenti a sé stesso.
Guardando a questa scena, Freud avrebbe certamente sottolineato il bisogno, la pulsione che sta alla base dei comportamenti ed i destini di tale pulsione. La gratificazione del bisogno determina la cessazione della tensione e della relativa scarica motoria (il pianto). Ripetute esperienze di gratificazione contribuiscono allo sviluppo, ma anche la frustrazione, pur producendo sensazioni sgradevoli, gioca un ruolo evolutivo altrettanto importante, in quanto porta al progressivo instaurarsi del principio di realtà, a sostituire la soddisfazione allucinatoria del desiderio con il pensiero e le azioni intenzionali; più in generale si può dire che adeguate, non eccessive quantità di frustrazione promuovono la nascita e lo sviluppo dell'Io. L'elemento cruciale della situazione prototipica più sopra descritta, dal punto di vista di Freud, è la tensione ingenerata dalla pulsione, assieme alla sua soddisfazione o frustrazione e conseguenti destini.
Una lettura alternativa della situazione descritta è quella offerta da H. S. Sullivan[1]. Secondo questo autore, ciò che è cruciale dal punto di vista psicologico, è il fatto che il bisogno del bambino determina *una relazione* tra lui e la madre.
Più del grado di soddisfazione del bisogno, ciò che è importante, secondo questo autore, è la qualità della relazione fra il bambino e la madre, il tono affettivo con il quale la madre corrisponde alle esigenze del bambino (soprattutto la presenza o meno di angoscia, ma anche la rabbia, la gentilezza, ecc.). La reazione del bambino piccolo a questo tono emotivo forma la base delle prime "personificazioni", dapprima del seno, poi, alla fine, della "madre intera". Queste personificazioni risultano essenziali nell'organizzazione del "sistema-sé" e della personalità in generale. La prima relazione fra un bambino e la madre è quindi biologica e sociale al tempo stesso. Vedremo più avanti come Erikson sostenga che "il processo somatico, quello dell'Io e quello sociale [...] non sono che tre aspetti di un unico processo, e cioè della vita umana"[2].
È importante sottolineare il passaggio concettuale che Sullivan deve compiere per sostenere il proprio punto di vista: deve riferirsi alla *relazione con un oggetto esterno*, la madre, e trascurare le pulsioni ed il loro destino.
Questo riferimento alla teoria delle relazioni oggettuali è comune a tutti gli autori che si sono occupati dello sviluppo del bambino. Le differenze, rilevanti, stanno sul piano teorico: c'è chi, come Mahler, Jacobson e Spitz, per citarne alcuni, hanno cercato di mantenere un fermo ancoraggio alla teoria strutturale e quindi alla centralità delle pulsioni, pur operando con i concetti tipici della teoria delle relazioni oggettuali.
Seppure ritenuti "più convenienti" per la trattazione dei fenomeni osservati, i concetti della teoria delle relazioni oggettuali in realtà non si integrano facilmente sul piano teorico con il punto di vista pulsionale, il che ha costretto gli autori sopra citati o ad evitare l'impegno su quel piano, oppure ad elaborare i passaggi necessari per dare coerenza ai contenuti della metapsicologia freudiana. Heinz Hartmann è stato sicuramente il più elegante ed esauriente psicoanalista che si è misurato con questo problema, fornendo i concetti necessari ad integrare nella teoria pulsionale le considerazioni tratte dal bisogno dell'uomo di adattarsi ad un mondo popolato di altre

[1] Sullivan H. S. (1953), *Teoria interpersonale della psichiatria*, Milano, Feltrinelli, 1961.
[2] Erikson E. (1963, 1ª ed. 1950), *Infanzia e società*, Roma, Armando Ed., 1996.

persone e di vivere in esso[1].
Per meglio apprezzare la novità del pensiero di Hartmann è conveniente ricordare che, dal punto di vista genetico, Freud aveva concepito l'Io come il prodotto dell'incontro fra l'Es e la realtà esterna. Primariamente dunque per Freud esiste l'Es, nel quale sono comprese le pulsioni istintuali, mentre l'Io, che pure possiede l'apparato percezione-coscienza che lo mantiene in rapporto con la realtà esterna, appare solo secondariamente, come frutto di una trasformazione dell'Es. Al contrario di questa impostazione, Hartmann afferma che l'Io e l'Es si differenziano contemporaneamente da una medesima condizione indifferenziata. All'Io viene così assegnata una *primaria autonomia genetica*; esso inoltre è definito innanzitutto per le funzioni che esercita ("una substruttura della personalità, definita dalle sue funzioni", come scrive lo stesso Hartmann). L'altra decisiva differenziazione viene compiuta assegnando all'Io non solo attività di tipo difensivo, ma anche neutralizzate; esisterebbero cioè *aree libere da conflitti* in cui si manifestano processi razionali che non subiscono alcuna interferenza da parte dell'Es. Lo sviluppo di un Io così concepito è influenzato oltre che dall'istinto e dalla realtà esterna, dagli apparati biologici ereditari che vengono a costituire il fondamento della *autonomia primaria dell'Io*. La realtà esterna che per Freud era prevalentemente sociale, organizzata in assoluto contrasto con le esigenze pulsionali dell'individuo e fonte quindi di un irrisolvibile disagio, diviene con Hartmann ambiente neutrale, molto simile all'habitat naturale. Il soggetto è chiamato a misurarsi in termini di adattamento a questo ambiente esterno. Attraverso la *neutralizzazione* e il processo di *cambiamento di funzione* è previsto che energia neutralizzata possa essere messa a disposizione dell'Io per l'esercizio di alcune sue funzioni. Si realizza così una *autonomia secondaria dell'Io*: attività dell'Io precedentemente condizionate dalle pulsioni, ne divengono libere, autonome e possono essere impiegate per mete a loro volta non influenzate dai bisogni istintuali. Il principio del piacere sembra qui venir sostituito da quello di realtà. Infine Hartmann va ricordato per aver messo in evidenza l'esistenza di *conflitti intrasistemici*, conflitti interni all'Io che si esprimono come contrasto fra interessi diversi o funzioni diverse dello stesso Io.
Sin qui la sintesi dei contributi forniti da Hartmann alla teoria psicoanalitica. Considerati da un punto di vista storico e culturale essi si offrono ad alcune considerazioni. Hartmann è stato forse il più acuto innovatore della psicoanalisi freudiana mantenendola aperta al confronto con altre discipline umanistiche, lottando per questo contro una parte dell'*establishment* psicoanalitico americano che tendeva a fare della psicoanalisi soltanto una professione medica. Per meglio comprendere il lavoro di Hartmann, va ricordato come l'avvento del nazismo in Germania avesse provocato la dispersione del forte gruppo psicoanalitico berlinese prima e viennese poi. In un primo momento, gli psicoanalisti tedeschi avevano cercato rifugio in paesi vicini alla Germania come la Cecoslovacchia o la Danimarca, nella speranza che il nazismo avesse termine in tempi brevi. Successivamente la maggior parte di loro si trasferì negli stati Uniti seguiti in questa scelta dai colleghi viennesi, dopo il 1938. Questo fu il presupposto storico del fenomeno che va sotto il nome di "americanizzazione della psicoanalisi". Non si trattò evidentemente soltanto del trasferimento geografico di residenza del maggior gruppo di

[1] Hartmann H. (1939), *Psicologia dell'Io e problema dell'adattamento,* Torino, Boringhieri, 1966; (1950a), *Psicoanalisi e psicologia dello sviluppo,* in, *Saggi sulla Psicologia dell'Io,* Torino, Boringhieri, 1976, pg. 114; (1950b), *Considerazioni sulla teoria psicoanalitica dell'Io,* in *idem,* pg. 129; (1952), *Le influenze reciproche nello sviluppo dell'Io e dell'Es,* in, *idem,* pg. 171.

psicoanalisti europei, ma delle trasformazioni che questo gruppo di immigrati, esuli per cause politiche e razziali, fu in grado di imprimere alla psicoanalisi fra gli anni trenta e cinquanta. Dopo la seconda guerra mondiale essi si affermarono infatti come gruppo egemone all'interno del mondo psicoanalitico. Non si trattava però di un gruppo omogeneo; è bene quindi precisare che l'egemonia fu in realtà esercitata, almeno fino alla fine degli anni settanta, da una delle parti che componevano il gruppo americano, quella di cui Hartmann era il personaggio di maggiore spessore e spicco. Il gruppo contrapposto era rappresentato dai "biologisti", che si caratterizzavano sul piano teorico per la ferma adesione alla teoria pulsionale; essi rifiutavano quindi sia l'ipotesi di Hartmann di una genesi dell'Io da una matrice indifferenziata istintuale, che la sua proposta di pensare a funzioni autonome dell'Io, primarie o secondarie che fossero; sul piano culturale questo gruppo vedeva nella psicoanalisi prioritariamente, se non esclusivamente, uno strumento terapeutico, e per coerente derivazione da questa posizione, riteneva che essa dovesse essere riservata ai medici.
Un altro gruppo, forte per numero e per l'influenza esercitata all'interno dell'ambito psicoanalitico, era rappresentato dai cosiddetti neo-freudiani o culturalisti. La loro posizione si caratterizzava per la centralità assegnata alla relazione interpersonale nella determinazione dello sviluppo, sia normale che patologico, dell'individuo. Nel pensiero di questi autori, la relazione interpersonale era determinata dal contesto sociale e culturale in cui l'individuo è inserito più che dalle esigenze pulsionali. Di questo gruppo facevano parte Harry Sullivan, Frieda Fromm-Reichmann, Karen Horney, Erich Fromm.
Vi era infine un quarto gruppo, i cosiddetti "freudiani impegnati", guidato da Otto Fenichel. Essi criticavano i biologisti per la loro posizione a favore della medicalizzazione della psicoanalisi, e per la rinuncia alla cultura e all'umanesimo, ma ne condividevano l'ancoraggio al piano dell'inconscio e alla sessualità. Essi condividevano la visione della psicoanalisi come disciplina aperta al confronto con le scienze umane, ma rimproveravano ad Hartmann ed al suo gruppo di aver snaturato la forza eversiva della psicoanalisi, diluendola, a loro avviso, in una tiepida dottrina di graduale migliorismo sociale. La storia di Fenichel e dei freudiani impegnati è raccontata in un interessante libro di Russel Jacoby (1983) dedicato all'analisi del fenomeno della "americanizzazione della psicoanalisi" che, secondo questo autore, altro non è che il risultato della "rimozione della psicoanalisi" come suona il titolo originale del libro[1]. Dallo scontro fra questi gruppi vennero le spinte che maggiormente influenzarono la psicoanalisi anche al di fuori degli Stati Uniti, nel ventennio 1940-1960.

Come abbiamo appena visto, gli psicoanalisti della cosiddetta "corrente culturalista o interpersonale", e fra loro Erikson, non si sono preoccupati di mantenersi coerentemente all'interno degli assunti della metapsicologia freudiana, preferendo operare con quei concetti psicoanalitici che meglio si prestavano per essere utilizzati nella interpretazione della patologia dei singoli pazienti da loro trattati o dei fenomeni sociali da essi studiati, quali la interazione fra individuo e ambiente sociale.
La storia della psicoanalisi in questi ultimi trenta anni ha visto affermarsi anche altre impostazioni, in particolare quella che fa capo ad Heinz Kohut, riconosciuto teorico della *psicologia del Sé*, e quella che fa riferimento a John Bowlby, che per primo formulò l'ipotesi che *l'attaccamento* fosse un bisogno primario dell'uomo e non il risultato della

[1] Jacoby R. (1983), *Il disagio della psicoanalisi*, Roma, Astrolabio, 1987.

spinta pulsionale alla ricerca della propria gratificazione.
L'affermazione di questi diversi punti di vista e la constatazione comune della impossibilità di conciliarli fra loro e, tanto meno, di farli convivere con la teoria strutturale di Freud, ha portato molti a ricercare un compromesso consistente nel considerare la "teoria psicoanalitica generale" (la metapsicologia) come cosa a sé stante rispetto alla "teoria clinica", e quest'ultima come semplice raccolta delle diverse teorie formulate a partire dalla pratica, senza più alcuna necessità che tali teorie siano coerenti fra loro e con i principi fondamentali della teoria strutturale, così come furono formulati da Freud.
La situazione di grave crisi epistemologica in cui si trova da anni la psicoanalisi, e la condizione di compromesso che si è realizzata più di recente, rendono ragione della difficoltà di rintracciare un filo unico, sufficientemente coerente secondo il quale esporre il punto di vista psicoanalitico sui diversi argomenti, ivi compreso quello dell'identità.
Per quanto, come già detto, il contributo del pensiero psicoanalitico sia significativo ed ampio, esso è non solo sparso e frammentato nei lavori dei diversi autori che si sono occupati del problema, ma soprattutto non è ricomponibile in un'ottica teorica comune, ma resta articolato nei differenti punti di vista, inconciliabili concettualmente. I diversi contributi si configurano così come utili illuminazioni dello stesso fenomeno - la prima relazione madre-bambino, ad esempio - da diversi punti di osservazione.

Se ritorniamo all'esempio della situazione prototipica reale da cui ha preso spunto questa digressione storica, troveremo conferma di questo.
Dicevamo del punto di vista di Sullivan, per completare il quale bisogna aggiungere che, a parere di questo autore, nel momento in cui viene soddisfatto il bisogno del bambino, questo si traduce in una trasmissione di sicurezza. Ciò avviene già nella prima fase detta da Mahler "autismo normale", proprio in ragione del fatto che il bambino non è in grado psicologicamente, a quell'epoca, di distinguere fra sé e mondo esterno e riferisce tutto a sé stesso. Dunque, la successione malessere (fame) - benessere (sazietà) da lui sperimentata, si traduce nella esperienza di essere in grado di superare il malessere. Se questa positiva esperienza si ripete nel tempo, come normalmente accade in un contesto "sufficientemente buono" per dirla con Winnicott, essa deposita nel bambino un sentimento di sicurezza, ovvero, dice Sullivan, di autostima. La notazione di Winnicott sull'ambiente sufficientemente buono[1] è importante perché sottolinea il valore positivo delle frustrazioni nel promuovere lo sviluppo, a condizione appunto che queste siano limitate per quantità e qualità.
Dunque tutti gli autori concordano sull'importanza dell'ambiente nel condizionare il primo sviluppo. Lo studio di questo sviluppo viene però svolto in ambito psicoanalitico, usando terminologie differenti che afferiscono, come detto, a sistemi concettuali differenti e non interagenti[2]; se da un lato questo provoca inevitabile confusione, dall'altro ha se non altro il pregio di far risaltare ora l'uno ora l'altro degli aspetti che compongono il fenomeno considerato. Secondo la psicologia dell'Io, la madre "sufficientemente buona" deve essere in grado di compiere "regressioni al servizio

[1] Winnicott D. W. (1958), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze, Martinelli Ed., 1975.
[2] Quanto ora affermato è più ampiamente presentato e discusso in G. Rigon e F. Bassi (1989), *Il contributo della psicanalisi infantile allo studio dei fattori terapeutici"*, in, "Psicoterapie e scienze umane", n° 4.

dell'Io"[1]; cioè transitori e parziali movimenti psicologici che le consentano di regredire sino al livello di maturazione del piccolo che ha di fronte, così da "comprenderne" i bisogni (fame, freddo...), per poi ritornare al livello di normale adulto in grado di operare concretamente per corrispondere a quei bisogni (preparare il biberon; cambiare il bambino).
Secondo Kohut e la psicologia del Sé (ampiamente debitrice a Winnicott per terminologia e concetti), la madre "sufficientemente buona" deve mostrare capacità di comprensione intuitiva profonda, "empatica" verso i bisogni del bambino; questa vicinanza emotiva rassicura il bambino, trasmettendogli la sensazione di poter trovare appoggio e comprensione.
Secondo il punto di vista kleiniano, la madre deve essere in grado di accogliere come un "contenitore" le "parti cattive di sé" che il bambino proietta su di lei, così da potersi sentire totalmente buono; elaborare queste parti cattive con quelle buone proprie per poi restituirle, così elaborate, al bambino in un movimento psicologico che completa il meccanismo della "identificazione proiettiva" posto da Melanie Klein a fondamento del primo sviluppo[2]. Termini come "identificazione proiettiva", o come "contenitore" sono molto ricchi di carica descrittiva-intuitiva quanto sono poveri sotto il profilo teorico, alimentando così il rischio di confusione.
In sostanza, da prospettive di osservazione e di concettualizzazione diverse, le tre psicologie sopra richiamate ci descrivono la necessità di una madre - e più ampiamente, di un contesto di sviluppo - che abbia caratteristiche di solidità e di elasticità, capace cioè di identificazioni, non fusionali né rigide, con i bisogni primari del bambino.

Riprendendo ora la descrizione dello sviluppo della personalità e dell'identità del soggetto, seguendo lo schema proposto dalla Mahler possiamo dire che ripetute esperienze di frustrazione portano il bambino, attorno ai due mesi di età, ad avere una "vaga consapevolezza" dell'oggetto che soddisfa i suoi bisogni. Questo segna l'inizio della "*fase simbiotica normale*", durante la quale il bambino si comporta come se egli e la madre fossero una unità duale onnipotente. Il termine simbiosi è utilizzato dalla Mahler non in senso stretto (esprimerebbe allora un reciproco vantaggio fra i due simbionti), bensì per descrivere quello stadio di indifferenziazione e di fusione, in cui l'Io non è ancora differenziato dal non-Io, e nel quale interno ed esterno cominciano gradualmente ad essere avvertibili come diversi. La fantasia allucinatoria di una coppia onnipotente rappresenterebbe dunque in questa fase l'identità del soggetto, il "chi sono io".
È interessante ricordare che queste fasi così primitive dello sviluppo lasciano, sia sul piano emozionale del vissuto sia su quello comportamentale, tracce evidenti che sono coglibili lungo tutto il corso della vita.
Le sensazioni di profondo piacere fusionale vissute durante l'innamoramento, accompagnate spesso dal sentirsi capaci di sfidare o ribaltare il mondo grazie all'idea di essere assieme a lei/lui, sono un esempio del permanere anche nella vita adulta di modalità di funzionamento psichico e di sentimenti caratteristici della fase simbiotica normale. Altrettanto si può dire per certi modi di reagire alla malattia: ci sono persone che in quei momenti si chiudono in sé stesse e reagiscono con irritazione ad ogni sollecitazione esterna, seppure benevola e premurosa, come se la barriera verso gli

[1] Kris E. (1952), *Esplorazioni psicoanalitiche dell'arte*, Torino, Einaudi, 1967.
[2] Klein M. (1948; 1952), in *Scritti*, Torino, Boringhieri, 1978.

stimoli si fosse improvvisamente rialzata e l'investimento libidico fosse esclusivamente centrato su sé stessi, proprio come è caratteristico della prima fase di sviluppo, quella del narcisismo primario (o fase autistica normale, nella terminologia della Mahler). Nelle stesse condizioni, altri adulti (o bambini) sembrano invece regredire alla fase che Spitz chiama anaclitica: bisognosi di appoggio e rassicurazione, hanno piacere di avere attorno gente che si occupi di loro, l'idea di soggiornare in ospedale li fa sentire bene.
Le quattro sottofasi, descritte da Mahler, che coprono l'arco di tempo che va dai 4-6 mesi ai 3 anni di età, ci mostrano una progressiva costruzione dell'identità individuale fondata sostanzialmente su due binari: il riconoscimento e la appropriazione della corporeità (sempre maggiore investimento affettivo degli stimoli corporei) da un lato, e dall'altro la interiorizzazione e stabilizzazione della immagine materna buona (che diviene così parte dell'oggetto interno buono), che è al contempo requisito prioritario e fattore di trascinamento delle prime stabili identificazioni che riguardano anche figure (oggetti esterni) diverse dalla madre. Di questo percorso si possono richiamare alcuni elementi particolarmente significativi. Innanzitutto il fatto che è sempre la maturazione biologica a promuovere lo sviluppo psicologico: è la maturazione della motricità fra i 4 e gli 8 mesi che consente, ad esempio, le prime spinte verso la sperimentazione di una separatezza dalla madre e per conseguenza determina una prima incrinatura della unione simbiotica con lei. Altrettanto accade, e con maggiore effetto dirompente durante la fase della sperimentazione, fra i 10 e i 18 mesi, quando il bambino acquisisce autonomia motoria: la reale, fisica separazione dalla madre provoca la frantumazione del legame simbiotico che potrà permanere, come condizione psicologica, solo nelle forme di patologia. La stessa preminenza si può assegnare alla maturazione delle capacità cognitive (memoria, percezione...) che nelle diverse fasi consentono allo sviluppo psicologico di progredire.
Come si vede, Mahler segue nella sua impostazione quanto formulato da Hartmann in termini di maturazione e sviluppo e di autonomia primaria dell'Io, cercando così di mantenersi all'interno della teoria strutturale.
Dal punto di vista emotivo, va sottolineato come una prima stabilizzazione dell'oggetto interno, che conclude la quarta sottofase, sia raggiunta solo attraverso l'integrazione delle immagini materne buone, perché gratificanti, e cattive, quando assenti o frustranti; nelle fasi precedenti queste non solo venivano tenute distinte, ma l'immagine "cattiva" veniva proiettata all'esterno così da salvaguardare l'immagine illusoria della coppia simbiotica onnipotente e positiva. Il processo inconscio delle integrazioni di queste parti è segnalato in superficie dalla comparsa di un abbassamento del tono dell'umore del bambino, che Mahler colloca intorno al decimo mese di vita.
Terminando l'esposizione del lavoro della Mahler, si debbono richiamare almeno tre punti rilevanti sotto il profilo dell'identità.

1. La conquista dell'autonomia motoria induce nei bambini un iperinvestimento libidico che tende a tradursi in un rafforzamento della sicurezza in sé stesso e quindi dell'autostima che, a sua volta, alimenta la spinta verso l'autonomia.
Al bambino che comincia a camminare da solo l'adulto reagisce solitamente con gioia e fiduciosa aspettativa, che confermano nel bambino la stima di sé. Talvolta però l'allontanamento fisico del bambino induce negli adulti sentimenti di ansia e preoccupazione riguardo la capacità del bambino di sapersela cavare da solo: compaiono insistenti fantasie di cadute con gravi conseguenze, addirittura mortali. Questi sentimenti e le fantasie associate portano gli adulti che ne sono vittima ad intervenire bloccando

l'iniziativa motoria del bambino. Un tale atteggiamento iperprotettivo induce in quest'ultimo le note conseguenze della inibizione sottomessa o, al contrario, quelle di uno stato cronico di ansia diffusa con iperattività e "capricciosità".
Al contrario dei genitori ora descritti, ve ne sono altri che reagiscono all'autonomia motoria dei piccoli con un forte distacco emotivo, che si traduce in una sorta di atteggiamento "laissez-faire". È come se al bambino venisse a mancare un'essenziale sponda di appoggio: egli diviene per conseguenza fortemente ansioso, irrequieto e spesso assume comportamenti o reazioni provocatori. Questi ultimi sono tesi, in effetti, a provocare la reazione dell'adulto, costringendolo a mostrarsi per quello che il bambino ha bisogno che sia, il depositario delle norme di comportamento, l'oggetto che risponde quando il bambino chiama. Purtroppo, nella condizione sopra descritta, sulla richiesta che il bambino fa all'adulto di mostrarsi capace di rispondere alle sue chiamate e attivamente presente per governare il suo comportamento, interferisce negativamente il clima di incomprensione e indisponibilità emotiva, se non di ostilità, che solitamente porta gli adulti a malintendere il comportamento del bambino e, per conseguenza, a reagire in maniera qualitativamente inadeguata, il che provoca un rinforzo della paura e della rabbia del bambino. Questo circolo vizioso è spesso alla base di significative distorsioni evolutive che alterano profondamente il processo di separazione-individuazione, e per conseguenza la conquista di un'identità propria e distinta.

2. Il processo di riconoscimento di sé come cosa identificabile ed unica tocca un punto di grande significato al momento in cui si manifesta il fenomeno descritto da R. A. Spitz (1958) come "angoscia dell'estraneo": "Tutto ciò che non è familiare, fa paura"[1], questo potrebbe essere lo slogan riassuntivo di questa crisi evolutiva che Spitz colloca intorno all'ottavo mese di vita, e che, nel modello di Mahler è compreso nella prima sottofase "differenziazione e sviluppo dell'immagine corporea".
Questa reazione psicologica così primitiva, utile nelle prime fasi dello sviluppo per progredire verso una propria identità, rimane latente e attiva per tutta la vita, con il compito positivo di "allarme" per un'autodifesa (rientra quindi fra le risorse per la sopravvivenza). Essa però è anche la reazione psicologica che sta alla base di ogni reazione eterofobica. La paura porta a reazioni di fuga o di aggressione, e quando "il diverso che impaurisce" è più debole, scatta con facilità il secondo comportamento. Va sottolineato come questo meccanismo rafforzi il sentimento rassicurante di identità del soggetto in quanto appartenente al "gruppo buono" che deve difendersi dall'estraneo cattivo.

3. Il modello proposto dalla Mahler ha come obiettivo dichiaratamente positivo, la conquista della separazione, vista come requisito della autonomia. In un recente libro, Galatzer-Levy e Cohler (1993) criticano fortemente questo punto di vista, in quanto non tiene conto del valore che l'interdipendenza ha per gli individui[2]. Essi sostengono che il modo in cui i componenti di una famiglia, o di altri gruppi, continuano nel tempo ad occuparsi l'uno dell'altro, contraddice l'idea dell'indipendenza come punto d'arrivo dello

[1] Spitz R. A. (1958), *Il primo anno di vita del bambino. Genesi delle prime relazioni oggettuali*, Firenze, Giunti e Barbera Ed., 1962.
[2] Galatzer-Levy R. M. e Cohler B. J. (1993), *The Essential Other. A Developmental Psychology of the Self*, Basic Books, New York.

sviluppo. Galatzer-Levy e Cohler considerano che la finalità dello sviluppo, in ogni sua fase, non sia l'autonomia psicologica, quanto piuttosto il mantenimento e lo sviluppo di una "adeguata interdipendenza".
Il processo di separazione-individuazione si conclude dunque, per quel che riguarda la costruzione dell'identità, con una prima stabile introiezione della figura materna buona che ha assorbito in sé quanto si era depositato nel bambino in termini di autostima derivata dalle ripetute esperienze di soddisfazione del bisogno e conseguente sentimento di sicurezza.

La fase edipica

Su questa base si svolgerà la fase edipica, la cui dinamica plasmerà sia l'identità di genere del soggetto sia, più in generale, il primo stabile profilo di personalità.
La fase di separazione-individuazione si conclude intorno ai tre anni, quando il soggetto entra in un periodo che di solito è il più intenso e decisivo della vita intera per quanto riguarda le relazioni oggettuali; questo periodo, che va dall'età di due anni e mezzo a quella di sei anni viene chiamato "fase edipica" o "fase fallica", mentre il termine "complesso edipico" sta ad indicare l'insieme delle relazioni oggettuali più importanti che si instaurano durante questa fase evolutiva, decisiva anche ai fini della definizione dell'identità. Bisogna innanzitutto ricordare che in questo periodo, sia la maturazione sia lo sviluppo dell'Io hanno raggiunto nel bambino un livello tale da rendere possibili relazioni oggettuali paragonabili a quelle dell'età adulta, anche se non proprio identiche. La consapevolezza di sé e la capacità di percepire gli oggetti che presenta un bambino di quattro o cinque anni sono tali che egli può sperimentare sentimenti di ansia o di odio, di gelosia, rabbia o paura che hanno le stesse caratteristiche che avranno durante tutto il corso della vita.
Per una sintetica, ma esauriente ed affidabile descrizione della fase edipica seguiremo quanto dice Charles Brenner (1955):

"Le nostre conoscenze sul complesso edipico si sono sviluppate in questo modo: Freud scoprì, piuttosto presto, che nella vita psichica inconscia dei suoi pazienti nevrotici era regolarmente presente qualche fantasia di incesto col genitore del sesso opposto, accompagnata da violenti sentimenti di gelosia e di ira nei confronti del genitore dello stesso sesso. Per l'analogia fra tali fantasie e la leggenda greca di Edipo [...] Freud chiamò questa costellazione col nome di complesso di Edipo (Freud, 1899). Nel corso dei primi dieci o quindici anni di questo secolo ci si rese ben conto che il complesso di Edipo non era soltanto una caratteristica della vita psichica inconscia dei nevrotici, ma era presente anche nelle persone completamente normali".

Premesso questo, il complesso Edipico è così enunciato:

"*È un atteggiamento ambivalente verso entrambi i genitori: da una parte desiderio di eliminare il padre, gelosamente odiato, e di prendere il suo posto nel rapporto sessuale con la madre; e dall'altra desiderio di eliminare la madre, gelosamente odiata, e di prendere il suo posto con il padre".*

Va ricordato come qui si parli di atteggiamento ambivalente in quanto tra i desideri edipici dei bambini devono essere comprese le fantasie inconsce di commettere incesto con il genitore dello stesso sesso ed i desideri omicidi rivolti contro il genitore di sesso opposto.

Lo sviluppo del complesso edipico si caratterizza per il fatto che, all'inizio di questa fase, per il bambino e per la bambina la relazione oggettuale più forte è quella con la madre. Questa è la ragione per la quale in ambedue i sessi, già nella prima fase del periodo edipico, si assiste al manifestarsi di un forte desiderio di avere la mamma tutta e soltanto per sé; conseguentemente la curiosità dei bambini è fortemente orientata su "cosa fa la mamma quando mi lascia per andare con il papà".
Sulla spinta di questa curiosità i bambini costruiscono le loro teorie sessuali. Come ricorda Brenner:

"Freud scoprì ben presto nel corso del suo lavoro con i pazienti nevrotici, che il bambino può sviluppare qualsiasi tipo delle più varie fantasie sulle attività sessuali dei genitori, attività che egli intenderebbe ripetere con la mamma. Per esempio, può concludere che loro vanno al gabinetto insieme, o che si guardano l'un l'altro i genitali, o che li mettono ciascuno nella bocca dell'altro, o che li tengono in mano stando a letto insieme. È chiaro che queste congetture, o fantasie del bambino, sono in genere collegate ad esperienze piacevoli provate dal bambino con gli adulti (esperienze cui era già abituato dall'inizio della fase edipica) ed alle proprie attività autoerotiche".

Le teorie sessuali che i bambini elaborano sulla base della loro esperienza di vita reale e dei movimenti affettivi consci ed inconsci che animano il loro mondo interno, ruotano fondamentalmente attorno a due questioni: l'origine e il significato delle differenze anatomiche fra i sessi, come vengono "creati" i bambini e come vengono alla luce.
Questo interrogarsi sulle ragioni della vita si intreccia con i vissuti quotidiani, in particolare con il desiderio dei bambini di contribuire direttamente a creare dei figli con il genitore di sesso opposto.
L'amore per il genitore è così intenso da essere esclusivo, da non tollerare rivali, siano essi i fratelli o l'altro genitore; l'intensità dell'affetto e la "primitività" delle rappresentazioni psichiche che caratterizzano i bambini a quest'età (circa tre anni) si traducono in desideri omicidi di annientamento verso i rivali.
Proprio questi desideri provocano gravi conflitti interiori: da una parte vi è il timore che il genitore rivale si vendichi sul bambino per i suoi desideri omicidi, dall'altra, a questa angoscia si aggiunge il timore e il dispiacere che i genitori lo disapprovino e lo puniscano per gli impulsi ostili provati verso i fratelli; inoltre, i sentimenti di odio si scontrano con quelli di amore che il bambino pure prova verso il genitore-rivale.
Queste sono in estrema sintesi le caratteristiche del complesso edipico comuni ai bambini e alle bambine.
Seguendo Brenner si può dire che:

Da questo momento in poi, sarà opportuno considerare separatamente l'evoluzione del complesso edipico nella femmina e nel maschio. Cominceremo da quest'ultimo.
L'esperienza fatta nell'analisi di molti adulti e molti bambini, confermata dagli studi antropologici, dai miti religiosi e popolari, dalle creazioni artistiche e da molte altre fonti ancora, ci ha mostrato come la vendetta che il bambino teme, quale conseguenza dei desideri edipici che prova verso la mamma, consiste nella perdita del pene. Questo è quanto viene indicato nella letteratura psicoanalitica con il termine di castrazione. La dimostrazione del perché debba essere proprio questa la paura che il maschietto prova, indipendentemente dall'ambiente individuale o culturale in cui trascorre l'infanzia, è stata offerta ed esposta in maniera diversa da vari autori, e non è il caso di addentrarci in questa sede in una discussione su tale argomento. Per il nostro scopo è sufficiente sapere che le cose effettivamente stanno proprio così.
L'osservazione, compiuta dal bambino, che esiste davvero nella realtà della gente la quale non possiede il pene - cioè le bambine e le donne - lo convince che la possibilità di venir castrato è un evento che può avverarsi realmente e la paura di perdere l'organo sessuale, che apprezza così

fortemente, lo fa precipitare in un intenso conflitto per ciò che riguarda i propri desideri edipici. Questo conflitto può anche portarlo a ripudiare i propri desideri edipici. Essi vengono in parte abbandonati ed in parte rimossi, cioè respinti nei recessi inaccessibili della mente inconscia del bambino.
La situazione è complicata dal fatto che il bambino è anche spinto ad una rabbia gelosa contro la mamma, perché essa respinge il suo desiderio di ottenere il possesso delle sue carezze e del suo corpo; e questo fatto rinforza o dà origine al desiderio di liberarsi di lei (di ucciderla), e di essere amato dal papà al posto suo. Dato che anche questo conduce alla paura della castrazione, dal momento che il bambino ha appreso che essere donna vuol dire essere senza pene, può accadere che debbano venire rimossi anche questi desideri.
Vediamo così che tutte e due le forme di desiderio del periodo edipico, sia quelle maschili che quelle femminili, danno origine all'angoscia della castrazione e, dato che il bambino non è affatto maturo, né fisicamente né sessualmente, egli può risolvere i conflitti suscitati dai propri desideri soltanto mettendoli completamente da parte, oppure cercando di tenerli in scacco con vari meccanismi di difesa e con ogni altra possibile operazione difensiva dell'Io.
Nel caso delle bambine la situazione è un po' più complicata. Il suo desiderio di fare la parte dell'uomo con la mamma non si trasforma in paura di castrazione, perché ovviamente non ha un pene. Tuttavia tale paura compare, come risultato della constatazione che lei non è dotata di quest'organo, constatazione che porta con sé intensi sentimenti di vergogna, di inferiorità, di gelosia (invidia del pene), e di rabbia nei confronti della madre, la quale ha permesso che lei nascesse senza un pene. Nella rabbia e nella disperazione che prova, la bambina naturalmente si rivolge al padre come principale oggetto di amore, e spera di prendere con lui il posto della mamma. Quando anche questi desideri vengono frustrati, come deve avvenire nel corso normale degli eventi, la bambina può tornare di nuovo all'attaccamento che aveva in precedenza per la mamma, e può rimanere, nel comportamento psico-sessuale che avrà durante tutto il corso della vita, legata al desiderio di possedere il pene e di essere un uomo. Naturalmente, tuttavia, la bambina, respinta dal padre nel desiderio di costituire il suo solo oggetto sessuale, è forzata a rinunziare ai propri desideri edipici ed a rimuoverli. Gli equivalenti nella bambina dell'angoscia di castrazione, che è una determinante così potente nel destino dei desideri edipici nel maschietto, sono prima la mortificazione e la gelosia, che vengono indicati come 'invidia del pene', e poi la paura di una lesione genitale, che consegue al suo desiderio di venire penetrata e fecondata dal padre"[1].

Dopo essersi scusato per la schematicità della presentazione fin qui fatta, Brenner sottolinea come l'andamento delle fasi evolutive precedenti e gli avvenimenti della vita reale rendano unica ed irripetibile questa fase per ciascun individuo. Richiama quindi l'importanza dei fattori costituzionali:

"[...] noi riteniamo che i bambini possano essere diversi l'uno dall'altro anche nelle loro capacità e predisposizioni costituzionali. Freud (1937) ricordò le variazioni nella dotazione istintuale che possono aversi, per esempio, nella tendenza alla bisessualità, cioè nella predisposizione alla femminilità del maschietto e nella predisposizione alla mascolinità della bimba. Egli ritenne - e molti analisti sono d'accordo con lui - che una certa dose di bisessualità nella sfera psichica sia normalmente presente in ciascun essere umano. In realtà questo non è altro che un corollario del fatto che il complesso edipico è costituito normalmente da fantasie di unione sessuale con tutti e due i genitori".

Al termine della travagliata fase edipica viene a definirsi dunque, in maniera stabile, l'identità sessuale. Questa sarà posta nuovamente al centro del conflitto evolutivo al momento dell'adolescenza. La fase edipica produce però anche un'altra conseguenza rilevante per la strutturazione della personalità e per la definizione dell'identità: la formazione del "Super-Io". Esso costituisce una delle tre istanze psichiche, essendo le altre l'Es e l'Io, che Freud ha postulato nell'ipotesi strutturale dell'apparato psichico.

[1] Brenner Ch. (1955), *Breve corso di psicoanalisi*, Firenze, Martinelli Ed., 1973, pg. 126 e segg.

Continuando ad utilizzare quanto scrive Brenner:

"Il Super-Io corrisponde genericamente a ciò che si chiama di solito la coscienza. Esso comprende tutte le funzioni morali della personalità: 1) l'approvazione o disapprovazione delle azioni e dei desideri in base all'onestà; 2) l'auto-osservazione critica; 3) l'autopunizione; 4) l'esigenza di riparare il mal fatto, o pentirsene; e 5) l'autostima, o amore di sé stesso, come ricompensa per i pensieri e le azioni virtuose o desiderabili. Ma sappiamo che, contrariamente al significato ordinario che vien dato alla parola 'coscienza', molto spesso le funzioni del Super-Io sono in gran parte completamente inconsce".

L'interiorizzazione del Super-Io avviene assimilando gradualmente valori e norme di comportamento dei propri genitori attraverso il meccanismo dell'identificazione; poiché quei valori e quelle norme sono solitamente quelle condivise (e desiderate) dalla società, il Super-Io è stato considerato da molti autori, tra cui Erikson, come la struttura psichica che trasmette all'individuo le richieste d'adattamento alle norme ed ai valori sociali. Questo compito di perpetuare il codice morale di una società fa sì che il Super-Io, a parere di Freud, sia responsabile della tendenza conservatrice e della resistenza ad ogni cambiamento che presentano le strutture sociali.
Come abbiamo visto, la risoluzione del complesso edipico si propone in psicoanalisi come passaggio decisivo per la definizione dell'assetto della personalità e dell'identità. Ciò rimane valido anche se tutti i clinici ed i ricercatori concordano sull'importanza delle fasi di sviluppo cosiddette "pre-edipiche" nel condizionare l'andamento e l'esito della fase edipica. Altrettanto unanimemente si riconosce che l'assetto strutturale ed il livello maturativo e di sviluppo raggiunti al termine del processo di separazione-individuazione sono rimessi in gioco durante la fase edipica, venendo profondamente trasformati dalla dinamica inconscia e dagli avvenimenti reali di questa lunga fase. Questi ultimi sono infatti i fattori decisivi nella definizione della struttura intrapsichica e delle risorse relazionali di cui il bambino si trova dotato all'età di sei anni.
È evidente quindi che ogni serio disturbo al regolare svolgimento della fase edipica avrà significativi effetti negativi sulla personalità dell'adulto, così come l'inserimento in un contesto ambientale emotivamente ricco, stabile e positivo può ampiamente recuperare precedenti deformazioni strutturali se avviene prima dei tre anni d'età.
In ragione di quanto sin qui esposto, si può però, già ora sottolineare l'importanza che l'ambiente in molti casi riveste anche come risorsa di intervento per il recupero dei danni causati da un cattivo andamento della prima relazione fra il bambino e la madre, o più generalmente, il suo primo contesto di vita.
È questo il caso di un bambino, G., giunto alla nostra osservazione all'età di tre anni su richiesta del Tribunale per i Minori a seguito di una segnalazione del Servizio Sociale, preoccupato per il "comportamento estremamente impaurito del bambino, osservato durante il suo soggiorno estivo presso una colonia e l'atteggiamento distaccato della madre, che non andò mai a trovarlo"; era segnalato inoltre che al momento in cui la madre andò a riprendere il bambino, questi si rifiutava di seguirla, dicendo "che il convivente della madre lo picchiava".
Alla prima osservazione il bambino si presentò inibito, con un discreto ritardo del linguaggio e con un atteggiamento un po' bamboleggiante.
I lunghi e ripetuti tentativi di modificare il comportamento e l'atteggiamento emotivo della madre al fine di renderla più stabile nella relazione reale e più attenta ai bisogni affettivi del bambino, fallirono. A distanza di 10 mesi, quando, dopo molte insistenze,

riuscimmo a visitare nuovamente il bambino, lo trovammo in condizioni gravemente peggiorate. Così si legge nella cartella clinica: "G. fatica a distinguere la realtà dalla fantasia, la comunicazione verbale risulta gravemente alterata; ... appare un uso del linguaggio prevalentemente distorto rispetto al contesto; ... il bambino comunica insistentemente contenuti violenti e terrifici ... Il quadro clinico si caratterizza anche per l'incapacità a mantenere la concentrazione sul compito, l'arretratezza del livello grafico, la povertà della funzione simbolica".
Fu proposto al Tribunale di affidare il bambino ad altra famiglia che si era resa disponibile, cosa che avvenne immediatamente. A distanza di un anno dall'affidamento, abbiamo potuto verificare una buona ripresa su tutti i fronti. Il bambino ci è apparso infatti "più stabile e tranquillo; gioca con piacere e riesce ad elaborare sequenze di gioco prolungate, mostrando sia capacità di concentrazione che simboliche; ... mostra di orientarsi nel tempo e nello spazio, la comunicazione è ben inserita nel contesto in cui si trova".

Edith Jacobson ed Erik Erikson

Come già anticipato, due sono gli psicoanalisti che in particolare si sono esplicitamente occupati del percorso di costruzione dell'identità, Edith Jacobson ed Erik Erikson.
Sono ragioni cliniche a spingere Jacobson ad occuparsi del problema dell'identità al quale dedica la sua più famosa monografia "Il Sé ed il Mondo oggettuale": "In questi pazienti [borderline e psicotici]" - scrive nella introduzione - "possiamo osservare processi regressivi che portano ad un grave deterioramento delle relazioni oggettuali e delle funzioni del Super-Io e dell'Io, con dissoluzione di quelle identificazioni essenziali sulle quali è fondata l'esperienza della nostra identità personale."[1]. Anche in questo caso vediamo come il lavoro clinico porta ad esplorare lo sviluppo normale dell'apparato psichico, ciò che è fondato su quella continuità fra patologia e normalità più sopra ricordata come caratteristica del metodo psicoanalitico.
Attenta a distinguere il proprio approccio psicologico al problema dell'identità da altri, da lei giudicati troppo sbilanciati in senso sociologico, ella critica per questa ragione anche il lavoro di Erikson:

"Erikson sembra usare il termine 'identità dell'Io' in senso molto ampio, in verità troppo ampio" (pg. 35); e poco più avanti (pg. 35) aggiunge: "Sfortunatamente Erikson non distingue nettamente fra queste due prospettive: fra identità della persona così come si sviluppa e può oggettivamente essere descritta, e l'esperienza soggettiva dell'identità o lo sforzo verso di essa che riflette tale oggettiva formazione di identità. Questa ambiguità trova espressione nel paragrafo in cui Erikson tratta dell'Io e del Sé (rappresentazioni)[2] e conclude che la formazione di identità, perciò, può dirsi che abbia un aspetto del Sé ed uno dell'Io".

Queste critiche sono mosse anche sulla base del forte lavoro di approfondimento e di revisione della teoria psicoanalitica che la Jacobson aveva dovuto compiere per potersi dotare di strumenti concettuali che fossero utilizzabili sul piano clinico e compatibili con

[1] Jacobson E. (1964), *Il Sé ed il Mondo Oggettuale*, Firenze, Martinelli Ed., 1974, pg.10.
[2] Il riferimento è a Erikson (1956), *"The Problem of Ego Identity"*, J. Amer. Psychoanal. Assn., 4, pp. 56-121.

le formulazioni di Freud. Frutto di questo lavoro è soprattutto la definizione di *Sé* e di *rappresentazioni di Sé*. Per quanto riguarda il primo concetto Jacobson si riferisce ed accoglie quanto indicato per la prima volta da Hartmann precisando che *il termine Sé* sarà da lei impiegato:

"per riferirci all'intera persona di un individuo, comprendendo tanto il suo corpo, o parte del corpo, quanto la sua organizzazione psichica e le sue parti [...] il 'Sé' è un termine descrittivo ausiliare che indica la persona come soggetto distinto dal circostante mondo di oggetti" (pg. 17).
In questa accezione il termine "Sé" viene ad indicare l'identità oggettiva, descrivibile dall'esterno, del soggetto. Il senso interiore, più intimo, dell'identità, è assegnato alle "rappresentazioni del Sé" che sono definite da Jacobson (1964) come "le rappresentazioni endopsichiche inconsce, preconsce e consce del Sé corporeo e mentale nel sistema dell'Io" (pg. 29); poco più avanti precisa che queste rappresentazioni del Sé sono "costituite nel corso della formazione dell'Io, [e] vengono investite di libido e di aggressività e diventano oggetto di amore e di odio".

Poiché contengono rappresentazioni consce e preconsce, le rappresentazioni del Sé trasmettono l'immagine razionale, consapevole di sé stessi, ma, poiché sono anche fortemente condizionate dall'inconscio, esse "rimangono sotto l'influenza delle nostre esperienze emozionali soggettive anche più delle rappresentazioni oggettuali".
Con queste proposte Jacobson risolve le ambiguità e le insufficienze presenti nella concettualizzazione di Freud relativa al narcisismo primario e al primo sviluppo dell'Io, ed amplia significativamente la definizione di "Sé" che aveva introdotto Hartmann[1].
Sarà grazie anche a questi concetti che la Mahler potrà interpretare ed elaborare i dati della sua ricerca sul processo di separazione-individuazione.
Operando con le definizioni più sopra esposte, Jacobson giunse a formulare una propria definizione di identità:

"Preferisco intendere per formazione di identità un processo che costruisce la capacità di preservare l'intera organizzazione psichica - nonostante la sua crescente strutturalizzazione, differenziazione e complessità - come un'entità altamente individualizzata ma coerente, che ha direzione e continuità ad ogni stadio dello sviluppo umano [...] una normale formazione di identità sembra consistere nell'abilità dell'organizzazione psichica di sviluppare e di raggiungere un'autonomia secondaria ottimale del Super-Io e dell'Io nel suo controllo della realtà e degli impulsi, dei conflitti intersistemici e delle tensioni all'interno di ogni sistema. Il processo oggettivo di una normale formazione di identità trova

[1] La questione è cruciale per tutto il pensiero psicoanalitico ed è il fondamento di ogni studio sull'identità. Freud aveva sempre rifiutato come non scientifica la descrizione del Sé fornita dalla fenomenologia in termini di vissuto soggettivo. Per questo, nel proporre la propria teoria strutturale dell'Io, aveva evitato l'uso del termine "Selbst" (sé), preferendogli quello di "Ich". Questa scelta gli permise di mantenere il doppio riferimento ad un Io oggettivabile (un Io sistema) e ad un sé sperimentante; considernado inoltre che nell'ambito della proprietà di sistema, l'Io è la sede della coscienza, questo gli consente, per conseguenza, di essere sede anche della coscienza del proprio sé o del sé come persona. Tutti gli autori concordano nel giudicare la traduzione, che Strachey fece nel curare la "Standard Edition" delle opere di Freud, del termine "Ich" con l'inglese "Ego", come la fonte di confusioni e distorsioni. Il termine "Ego" coglie infatti soltanto l'aspetto oggettivo di Io, trascurandone invece quello soggettivo, il vissuto che ciascuno ha di sé. Da questa insufficienza nascono sia la necessità che Hartmann ha trovato di introdurre il termine "Self" nel già citato articolo (1950*b*), sia i successivi contributi della Jacobson. In particolare quest'ultima, distinguendo, come abbiamo visto, il "Sé" dalle "rappresentazioni di Sé", assegnando la fonte di queste sia a livello inconscio sia a quello preconscio e conscio, e collocando infine le rappresentazioni di Sé nella struttura dell'Io, recupera all'Io il doppio valore di sistema e di capacità esperienziale che Freud gli aveva assegnato e mantenuto con il termine "Ich".

riflesso, ad ogni stadio dello sviluppo, nel normale sentimento soggettivo di identità [(pg. 36); ...] incominciando dall'individualizzazione del bambino, lo stabilirsi, da parte dell'uomo, della propria identità e i corrispondenti sentimenti di identità, riflettono il fatto che ad ogni stadio egli ha bisogno, e lo acquisisce, di un doppio corredo. Questo doppio corredo gli consente, da un lato, di vivere con il suo Umwelt *in una condizione di interrelazione personale e sociale, mutuo adattamento, mutua gratificazione e mutua soddisfazione dei bisogni; dall'altro, gli consente di autoaffermarsi - combattendo, se necessario - a servizio della propria libertà e sopravvivenza e di quella del suo gruppo o specie all'interno del suo* Umwelt*" (pp. 39-40).*

Come si è avuto modo di anticipare, per Erikson i processi culturali rappresentano una dimensione indipendente e causale che produce significati propri. Questo autore ha sempre ritenuto che gli studi da lui condotti, sui pazienti o sulle popolazioni normali, portassero semplici aggiunte al pensiero psicoanalitico dell'epoca; invece i suoi concetti di "identità dell'Ego" o di "identità del Sé", per esempio, sono stati giudicati difficili da delimitare e non integrabili nella psicologia dell'Io o delle relazioni oggettuali, alla quale egli fa riferimento. Il tema centrale della sua ricerca è l'identità; punto fermo e guida di questo studio, nonché della teoria da lui elaborata, è la interpenetrabilità fra individuo e cultura. Nella concezione di Erikson, la psiche dell'individuo si plasma all'interno delle esigenze e dei valori di uno specifico contesto culturale. Nel suo studio sull'infanzia in due tribù degli Indiani d'America egli mostrò come le pratiche di allevamento fossero funzionali alle esigenze economiche, diverse nei due popoli studiati, e come queste plasmassero la personalità dei singoli così da creare il tipo di individuo richiesto dalla specifica cultura della tribù. Per i Sioux, cacciatori delle pianure, avevano grande valore la forza e la libertà di spostamento; per gli Yurok, pescatori di salmoni che risalgono i fiumi della costa nord del Pacifico, i valori erano rappresentati dal controllo e dalla pulizia. Erikson evidenziò come nel gruppo Sioux, l'ansia fosse concentrata sulla castrazione e sull'impossibilità di muoversi, mentre nel gruppo degli Yurok, lo era sul restare senza provviste. La sua esperienza clinica gli aveva per altro mostrato come fosse sempre necessario collocare le "crisi individuali" in uno schermo che comprendesse anche la dimensione biologica e quella sociale.
Come ben dicono Mitchell e Black:

"Per Freud l'infanzia è il periodo su cui le pulsioni si manifestano, si esprimono e poi vengono sottoposte al controllo sociale; per Erikson l'infanzia, oltre a tutto ciò, è un modo attraverso il quale la cultura preserva se stessa, dando significato alle angosce infantili e alle esperienze somatiche. Così Erikson aggiunse una dimensione psicosociale alla psicologia di Freud"[1].

Al centro del contributo di Erikson sta la sua teoria dello sviluppo dell'Io, che viene descritto come una sequenza di stadi o crisi riprodotta nel famoso "diagramma epigenetico". Come è noto, secondo questa ipotesi, il momento più critico dello sviluppo per l'acquisizione di una stabile identità è l'adolescenza. Ogni stadio è caratterizzato da un conflitto (ad esempio, autonomia contro vergogna e dubbio nel secondo stadio) la cui risoluzione farà sentire il proprio effetto sulla definizione dell'identità, ma questa è fondamentalmente in gioco nella quinta fase di sviluppo, coincidente appunto con "pubertà e adolescenza", rappresentando qui uno dei poli del conflitto specifico di fase ("identità contro confusione dei ruoli").

[1] Mitchell S. A. e Black M. J. (1995), *L'esperienza della psicoanalisi. Storia del pensiero psicoanalitico moderno*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996, pg. 170.

L'adolescenza è per Erikson il periodo naturale per il costituirsi dell'identità personale, che garantisce la continuità fra passato legato all'infanzia e futuro in cui le aspettative del giovane acquistano significato e spessore, nel confronto con ciò che la società si aspetta da lui. Scrive Erikson a questo proposito:

"In tal modo la formazione dell'identità personale oltrepassa quel processo di identificazione a senso unico di sé con gli altri che è stato descritto nella prima psicoanalisi. Si tratta invece di un processo basato su un'elevata capacità cognitiva ed emozionale di 'lasciarsi identificare' come individuo circoscritto in rapporto ad un universo prevedibile che trascende le circostanze dell'infanzia. L'identità si configura perciò, non più come la somma delle identificazioni infantili, ma come una nuova combinazione di vecchi e nuovi frammenti di identificazione. Proprio per questa ragione, le società 'confermano' in questa età l'individuo, inserendolo in strutture ideologiche di ogni specie ed assegnandogli ruoli e compiti in cui egli può 'riconoscersi' e 'sentirsi riconosciuto'. Le conferme rituali, le iniziazioni e gli addottrinamenti altro non fanno che corroborare un processo indispensabile attraverso il quale ogni società sana trasmette alla nuova generazione la forza della tradizione, infondendo a sua volta in sé la forza della gioventù. Ogni società, quindi, nella misura in cui verifica in tal modo il nuovo individuo, ne viene a sua volta storicamente verificata, perché l'individuo viene indotto a mettere a disposizione dei processi societari quell'energia 'libera da conflitto' che egli è stato capace di far sopravvivere ai suoi conflitti infantili"[1].

L'alterazione dello sviluppo delle fasi e segnatamente della quinta, porta alla "crisi di identità" o, meglio, alla "confusione di identità", la cui caratteristica principale è la incapacità di stabilire rapporti autentici con gli altri, di instaurare un rapporto di piacevole intimità.
Quest'incapacità porta all'isolamento sociale e, sul piano dell'interiorità, alla compromissione del senso di continuità della propria identità; a questo si accompagna di solito un sentimento di vergogna e di incapacità. Un altro esempio della confusione di identità è fornito dalla scelta da parte del o della giovane di una "identità negativa", che Erikson descrive come "un'identità perversamente fondata su tutte quelle identificazioni e quei ruoli, che in certi stadi critici di sviluppo, erano stati loro [ai/alle ragazzi/e] presentati come indesiderabili o pericolosi, eppure molto reali"[2].
Come si può apprezzare anche in questo caso, i concetti formulati da Erikson possiedono una forte carica descrittiva, di pronta comprensione, ma, dal punto di vista psicoanalitico, hanno il limite di fermarsi su questo livello descrittivo fenomenologico.

Heinz Kouth

Si può guardare al tema dell'identità, della sua costruzione e della sua patologia anche dal punto di vista della "Psicologia del Sé", elaborata da Heinz Kohut[3].
Come le prime pazienti di Freud hanno espresso il prototipo dello scontro fra la vitalità, la spinta creatrice, il desiderio di libertà e la rimozione o l'inibizione di tali esigenze, esprimendo forse in questo una più generale situazione conflittuale della società dell'epoca, così i pazienti di Kohut manifestano l'isolamento e la dolorosa alienata

[1] Erikson E. (1964), *Introspezione e responsabilità*, Roma, Armando Ed., 1968, pg. 97.
[2] Erikson E. (1968), *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando Ed., 1974, pg. 205.
[3] Kohut H. (1971), *Narcisismo e analisi del Sé*, Torino, Boringhieri, 1977; (1977), *La guarigione del Sé*, Torino, Boringhieri, 1980; (1984), *La cura psicoanalitica*, Torino, Boringhieri, 1986.

condizione della società occidentale del nostro tempo, quella caratterizzata dalle cosidette "nuove povertà". I pazienti che si presentano al suo studio, descrivono la propria condizione psicologica come un "essere in sospeso ..., non riesco a trovare me stesso" che accompagna un sentimento di depressione vago e diffuso. Si trattava di pazienti inquadrabili come soggetti con disturbi narcisistici della personalità e quindi, secondo la teoria classica, non analizzabili.
Essi, in effetti, durante le sedute con Kohut, non mostravano alcun segno della nevrosi di transfert, ma si comportavano come se l'analista non esistesse salvo esplodere in intensissime reazioni di rabbia e depressione se questi annullava una seduta. Kohut aveva inizialmente affrontato questi casi secondo l'approccio della Psicologia dell'Io. Studiandoli meglio, fu portato a spostare l'accento della dimensione conflittuale a quella reale quale possibile causa della distorsione di personalità. Qualcosa doveva *davvero* essere accaduto nella prima infanzia di questi pazienti; nella idea che Kohut si veniva facendo, la causa della patologia non risiedeva nella fantasia di un trauma subito, ma in reali carenze affettive sperimentate durante il primo accudimento. Qualcosa doveva essere andato storto nella organizzazione del Sé, nella considerazione e nel sentimento di sé: solo questo poteva dare ragione, secondo Kohut, delle sensazioni di vuoto o di non riuscire a trovare sé stessi, sperimentate dai suoi pazienti.
Nella misura in cui il sentimento di sé, attuale e storico, è una delle riconosciute componenti dell'identità personale, siamo autorizzati a guardare alla patogia narcisistica analizzata da Kohut come a forme di patologia dell'identità che si manifestano negli adulti pur avendo radice nella primissima infanzia.
A partire dalla patologia dei suoi pazienti, Kohut sviluppò una teoria relativa al normale sviluppo del Sé. Un sano sviluppo di questa struttura richiede tre condizioni: a) che il bambino sperimenti condizioni che gli "confermino l'innato senso di vigore, grandezza e perfezione"; b) che possa avere contatti con altri potenti che egli "possa ammirare e con i quali si possa fondere in una immagine di calma, infallibilità e onnipotenza"; c) che possa sperimentare rapporti con soggetti che gli suscitino una essenziale ugualianza con lui.
Al di là dei contenuti, ciò che vale qui sottolineare è la *precocità delle esperienze di relazioni* a cui viene assegnato valore decisivo nella definizione del Sé normale dell'adulto da un lato, dall'altro, il linguaggio fenomenologico descrittivo utilizzato.
Quando vengono soddisfatte le condizioni suddette, le positive esperienze di sicurezza e di autostima conseguenti, vengono interiorizzate dal bambino attraverso un meccanismo che Kohut chiama di "interiorizzazione trasmutante"; ciò in un Sé solido ed elastico, che conserva il nucleo di entusiasmo e vitalità degli stati narcisistici originari e immaturi.
Guardando all'identità, potremmo dire che nel pensiero di Kohut questa è positivamente realizzata in un soggetto quando questa persona sperimenta la sensazione soggettiva di realizzazione del Sé e l'esperienza di sé stesso come un individuo "messo bene insieme", coeso, integro e che tale si mantiene nel tempo.
Certamente questa visione è molto lontana dal punto di vista freudiano, ed in effetti Kohut, che iniziò il suo studio operando all'interno della teoria strutturale, concluse apertamente nel suo ultimo libro che la sua Psicologia del Sé non era un completamento di quella freudiana, ma una alternativa. Come detto più sopra, nelle tante psicologie psicoanalitiche oggi presenti, quella kohutiana ha da tempo un posto riconosciuto. Non solo, ma, dopo la morte di Kohut, avvenuta nel 1981, ci sono stati suoi allievi che hanno spinto la ricerca in direzioni diverse, nel tentativo di dare risposta ai numerosi punti della Psicologia del Sé che Kohut ha lasciato irrisolti.

Tra questi merita di essere ricordato Robert Storolow che, con altri, ha elaborato una "teoria della intersoggettività", che molto sembra avvicinarsi ai principi della psicologia interattiva. Anziché sul Sé individuale ed isolato, questo autore pone attenzione alla piena interazione contestuale delle soggettività con mutua e reciproca influenza.

PARTE V:

STRATEGIE DI INTERVENTO E AZIONI POSITIVE

Premessa

Nelle parti precedenti di questo Rapporto si sono analizzati i problemi relativi alla complessa costruzione dell'identità personale e sociale del soggetto in età evolutiva dedicando una particolare attenzione all'identità di genere; il difficile processo di costruzione delle varie identità particolari in cui si struttura la personalità di ciascuno; la rilevante influenza che, in senso positivo o anche in senso negativo, possono avere sulla costruzione dell'identità vari ambienti di vita. Si è anche sviluppata una rassegna sui dati statistici disponibili per comprendere chi sono, come vivono e che cosa fanno i bambini e gli adolescenti nel nostro paese.
Dalle analisi che si sono sviluppate emergono già moltissimi elementi, significativi spunti, suggestioni e suggerimenti utili ad impostare concrete strategie di intervento se si vuole concorrere a rendere più agevole il processo di costruzione dell'identità del soggetto in formazione.
In questa parte verrà invece approfondito il tema delle strategie, individuando e specificando alcune piste da seguire, a diversi livelli, per rendere più adeguato e generalizzato il rispetto del processo di crescita del soggetto in formazione; per sostenere in modo adeguato il difficile itinerario del ragazzo e della ragazza verso la costruzione di un'identità che sia autentica e compiuta e non posticcia; per aiutare e sostenere la ricostruzione di identità autentiche, personali e sociali, in chi ha visto, per vicende non sempre addebitabili alla sua personale responsabilità, decostruita la propria identità.
Si è affrontato innanzitutto il tema dell'identità di genere per cercare di individuare gli strumenti per tutelarla, rafforzarla e svilupparla.
Si è poi cercato di individuare come il diritto - che finalmente si è fatto carico anche dei problemi di sviluppo della personalità del cittadino anche minore e non solo dei problemi patrimoniali e di tutela dell'integrità fisica - possa contribuire non solo alla tutela dell'identità da illecite manipolazioni, ma anche all'armonico sviluppo dell'identità in formazione.
Si è cercato di individuare cosa è possibile fare per sostenere una genitorialità capace non solo di non compromettere, ma anche di sostenere e sviluppare il processo costruttivo dell'identità.
E' stata sottolineata la necessità di prestare una particolare attenzione alla preadolescenza: un'età sconosciuta e negata ed invece di grandissima importanza perché fase di passaggio tra identità infantile ed adolescenziale; allo stesso modo si è ribadita l'utilità di guardare all'adolescenza non come ad un momento di crisi, ma come ad un momento di grandi opportunità.
Sono state poi prese in considerazione due casi che purtroppo sono particolarmente presenti nel nostro paese e che costituiscono un problema di non facile soluzione: il caso dei ragazzi che sono costretti a lasciare la propria famiglia e che devono trovare strutture di accoglienza capaci di sviluppare, e non interrompere o deviare, il processo di costruzione di un'adeguata identità, ed il caso dei ragazzi devianti che devono poter trovare un aiuto e un sostegno pedagogico nella ricostruzione della propria identità.

Si è infine ritenuto opportuno dedicare una particolare attenzione al tema di una specifica formazione per tutti quei professionisti che - nel settore sanitario, scolastico, dei mezzi si formazione di massa, dei servizi - hanno quotidiani contatti con i soggetti in fase evolutiva e che perciò influiscono in modo rilevante sul loro processo formativo. Manca purtroppo nel nostro paese non solo una costante attività di formazione e di aggiornamento, ma anche una formazione di base. Le università dovrebbero farsi carico non solo della preparazione tecnica specifica dei futuri professionisti, ma anche di una loro nuova sensibilità nei confronti dei problemi della personalità in formazione.
Nell'ultimo capitolo si è invece dato conto, in forma conclusiva e di sintesi, di alcune idee guida che emergono dalla fitta trama di tutto il lavoro qui presentato e che costituiscono, insieme alle proposte strategiche, il tessuto connettivo di questo nuovo Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel nostro paese.

V. 1. Favorire lo sviluppo dell'identità di genere

Obiettivi per la formazione dell'identità di genere

Nel definire gli obiettivi programmabili a proposito di formazione dell'identità di genere, occorre essere consapevoli che, in un tale ambito, i processi educativi finalizzati restano fortemente tributari comunque dei fenomeni sociali spontanei, dei *trend* privilegiati e amplificati dai media, delle reazioni alle condizioni materiali, più di altri aspetti del processo educativo. Proprio perché le identità di genere non sono né date una volta per tutte né definibili a priori a partire dai loro contenuti, ma si sviluppano riflettendo anche lo stato della società e i suoi movimenti profondi, la loro costruzione non é mai puro incontro fra l'impegno formativo e l'autenticità interiore della bambina e del bambino da liberare, ma un intreccio più complesso.
E' un segno di tale dipendenza dall'esterno lo stesso attuale modificarsi della cultura femminista e femminile e della qualità della sua pressione di fronte a un immaginario sociale che premia i valori connessi con l'aggressività, la competitività, il dominio e li propone come simboli di una nuova identità femminile.

In questo quadro il primo obiettivo da porsi é ancor quello di un riconoscimento, generale, diffuso e coerente, della rilevanza del problema legato al mutamento dei ruoli sessuali e della costruzione di nuove identità di genere, in chiave paritaria; ciò contro le tendenze alla ghettizzazione del problema, alla sua riduzione retorica, all'illusione di averlo ormai risolto con le parificazioni giuridiche dei cittadini donne, fino al rifiuto e all'ironica sufficienza. La formazione dell'identità di genere nelle nuove generazioni non può essere lasciata a uno spontaneo buon senso, inevitabilmente tributario o degli stereotipi del passato o di un superficiale ottimismo ugualitario o talora, di entrambi, va posta come problema di strategie educative.
Si tratta di una questione capitale per lo sviluppo sereno delle singole personalità di chi si affaccia ora alla vita, ma si tratta anche di una questione sociale di enorme impatto che investe la qualità della convivenza collettiva, la valorizzazione di tutte le risorse umane, i *trend* demografici, l'equità nel mercato del lavoro, la serenità delle relazioni familiari, fino all'ordine pubblico per il tasso di violenza, non solo sessuale, con cui si devono fare i conti.
Una tale questione sociale non é esaurita dopo aver giuridicamente assicurato parametri ugualitari fra uomo e donna nella legislazione. Ciò per più ragioni: per il permanere di stereotipi e di scarti nella pratica dell'effettiva applicazione di norma ugualitarie, che ancora condizionano negativamente la situazione delle donne; per l'impossibilità di tener conto in norme ugualitarie, costruite sul modello di vita maschile, delle esigenze specifiche delle donne, di quella che si chiama "differenza"; per la somma di disagi e sofferenze interiori maschili e femminili indotte dall'incompiuto e ambiguo processo di

mutamento dei ruoli sessuali.
Il nostro paese ha assunto formalmente, anche in coerenza con i propri impegni internazionali, con leggi, strumenti, fino alla recente costituzione di un Ministero specifico, la politica delle pari opportunità. Tale politica sottende il superamento di una concezione astratta e neutra dell'uguaglianza, di fatto un obiettivo di omologazione legislativa e assume il significato di valorizzazione della risorsa femminile e riconoscimento positivo delle differenze.
Questo significato ha ricevuto un definitivo avallo internazionale nella quarta Conferenza mondiale sulla donna, a Pechino, nel settembre del 1995: esso indica che le ricadute politiche di queste scelte non riguardano solo la condizione delle donne, ma costituiscono impegni che tendono a modificare l'approccio complessivo ai problemi, tenendo conto dell'essere due dell'umanità.
Malgrado la formalizzazione di cui si diceva, la questione che vi é sottesa non appare ancora di patrimonio comune. Da una parte emerge da molte decisioni, in molti comparti, che le dirigenze maschili ne hanno quasi sempre un'informazione superficiale e spesso distorta. Dall'altra la stessa ricerca culturale femminile, su un tema che richiede ancora comunque molti approfondimenti, una ricerca assai ricca, spesso sofisticata, ma inevitabilmente poliedrica, é talora ancora confusa e esposta a notevoli difficoltà di comunicazione. La presenza di molte variabili all'interno di essa, il suo carattere problematico, non dovrebbe impedire, per una ricerca di malintesa egemonia, il perseguimento di una strategia concordata.
In ogni caso ciò evidenzia un primo obiettivo essenziale: quello di un sostegno mirato alla ricerca accademica e non, sull'identità di genere, alla sua diffusione, nei suoi vari comparti teorici, (storici, filosofici, psicologici, sociologici, ecc.) e sulle sue ricadute pedagogiche.

Quale sostegno alla formazione dell'identità di genere

Se l'identità di genere esige ancora approfondimenti teorici e ricerca, non devono tuttavia essere sottovalutati gli approdi consolidati che sono il frutto di un'elaborazione già avanzata e che consentono di indicare alcune premesse metodologiche mature.
La costruzione dell'identità di genere non coincide, né con l'imposizione o anche solo la proposta di stereotipi, nuovi o vecchi che siano, né con la pura cancellazione di essi. Essa é certamente chiamata a misurarsi con il passato dei rapporti fra i sessi, per analizzarlo, problematizzarlo, in modo da verificare le forme reali in cui si é espresso e entro cui sono emersi tentativi e strumenti di correzione interna, per cercarvi le radici del mutamento avvenuto e di quanto permane dentro di noi.
La costruzione dell'identità di genere femminile non si esaurisce nella lotta alle discriminazioni, che resta ancora certamente un passaggio chiave per fondare processi di autostima e consapevolezza alle bambine e alle ragazze, ma che é solo una *pars destruens* di un compito assai più complesso e impegnativo.
Ci si domanderà quale sostegno offrire allora alla formazione dell'identità di genere, cosa resta di progettabile oltre l'antidiscriminazione se non c'è, né deve esserci, un nuovo modello femminile e maschile compiuto da proporre.
In primo luogo si tratta, lo ripetiamo, di sviluppare la coscienza dell'essere due dell'umanità, di una differenza sessuale originaria, attraverso cui la natura ha garantito e

arricchito tutta la gamma delle differenze che caratterizzano l'essere umano e diversamente articolato, lungo la storia, le stesse differenze sessuali. Ciò comporta superare le astrattezze di un neutro asessuato che copre, col suo vuoto, destinato inevitabilmente a riempirsi dell'esperienza maschile, l'universalità.
E' per questa via che si consolida, senza arroganze e esclusivismi, la fierezza, se si vuole, l'orgoglio, della propria appartenenza di genere senza vincolarlo a un modello dato.
Entro la costruzione di questa fierezza possono essere tuttavia esplicitamente sottolineati in primo luogo postulati propri che attengono direttamente alla costruzione dell'identità femminile e, indirettamente, al ripensamento di quella maschile.
Malgrado i già profondi e estesi mutamenti avvenuti, é ancora necessario superare lo scarto nell'autoaffermazione che ancora distanzia maschi e femmine, introdurre sicurezze e autonomia nel disegno del progetto personale, fiducia in sé stesse. Le positive statistiche della scolarità femminile non danno ragione delle difficoltà e incertezze interiori ancora presenti in troppi casi. Le influenze della simbologia consolidata, perfino nella lingua, vanno rese evidenti e private del loro effetto inconscio.
Occorre accelerare la valorizzazione delle esperienze e dei saperi, maturati storicamente dalle donne, centrati in particolare sulla "relazione" e sulla "cura", riducendo le reciproche distanze coi saperi tecnico-scientifici, intendendoli non come compito specifico femminile da congelare nella sua separatezza, ma come risorsa collettiva e comune, essenziale non solo sul terreno privato, ma su quello economico e civile, che integra, per entrambi i generi, la concezione maschile della responsabilità.
Va inoltre individuato e superato il rischio di riproposizione di stereotipi, presente nelle tendenze di parte della ricerca femminile, a pensare la differenza sessuale come separatezza radicale, incomunicabilità, conflitto permanente irriducibile e difesa reciproca, che rischia di riprodurre e rafforzare alibi maschili. Queste tendenze (pur se necessariamente attenuate nel confronto con la pratica reale) si sono fatte in qualche modo anche proposta pedagogica, intorno al superamento delle classi miste e al rapporto privilegiato insegnanti donne-alunne. Occorre insistere che la costruzione dell'identità di genere é un processo globale che matura nella relazione fra i generi, non nell'isolamento e che, semmai, a tal fine, va progressivamente liberata dai precondizionamenti negativi che l'hanno fin qui segnata. Altro é riconoscere il valore di momenti forti di relazione fra donne in generale (associazionismo femminile, piccolo gruppo, ricerca, relazioni amicali, iniziative mirate, ecc.) e nella pratica educativa (ad esempio costituzione di alcuni momenti separati fra maschi e femmine nell'educazione sessuale), altro é favorire attraverso una pratica duale un rischio di autoreferenzialità analogo a quello che ha caratterizzato molte esperienze storiche maschili.

Strumenti di intervento per favorire l'identità di genere

La costruzione dell'identità di genere é inevitabilmente tributaria di *trends* sociali diffusi che non sono governabili attraverso la programmazione centrale di obiettivi, l'esortazione o, peggio, le censure. E' indubbio che nella nostra società svolgono a tal fine una funzione decisiva insieme le agenzie più antiche (la famiglia con la sua pratica quotidiana e l'esempio delle relazioni familiari) e più moderne (i media con i loro messaggi insistenti e semplificatori).
Assumere pubblicamente, il che significa anche politicamente, l'obiettivo civile della

formazione a un'identità di genere, serena, non stereotipata, aperta alla relazione e capace di governare e dominare gli inevitabili conflitti di genere, significa dunque anche individuare gli strumenti di intervento idonei a creare condizioni favorevoli per l'evoluzione spontanea positiva della spinte proprie della società civile, che resta alla fine il luogo ultimo dove se ne decide del successo.
Luoghi privilegiati per una tale strategia pubblica, oltre la politica della ricerca già richiamata, sono indubbiamente le politiche scolastiche e della formazione, ivi compreso il sostegno pubblico all'associazionismo giovanile, le politiche di sostegno e di consulenza familiare, le politiche delle pari opportunità in quanto miranti a riequilibrare il *gap* di visibilità e di assenza dal potere delle donne.
Si é già accennato alla questione della ricerca. Per quanto attiene alla ricerca e a alle iniziative culturali, a differenza che in altri paesi, quella che é stata chiamata in Italia "la ricerca delle donne" e in sede internazionale si definisce come *women's studies* o *gender's studies*, riceve scarsissima attenzione e ancor meno finanziamenti o una attenzione giocata come sempre entro gli interstizi casuali del potere accademico, molto poco alla luce del sole. Chi si dedica a tale ricerca é ancora spesso penalizzato nelle carriere universitarie o riesce ad affermarsi in ragione di lavori "altri". La stessa rappresentanza nelle sedi internazionali della ricerca femminile italiana é spesso casuale.
La costituzione di società di ricercatrici, di archivi specializzati, non ha sostanzialmente modificato questo statuto di emarginazione. Le vie possono essere quelle dell'istituzionalizzazione di cattedre, di dipartimenti, come quelle di un sostegno di fatto; tocca alle protagoniste della ricerca proporre le forme migliori, ma ai responsabili politici sciogliere il nodo.

Per quello che riguarda la funzione, capitale e decisiva, dell'educazione familiare, del rapporto fra adulti e bambini in famiglia, la funzione pubblica di sostegno non può che svolgersi, nel pieno rispetto dell'autonomia familiare, soprattutto rinforzando e reinventando l'assistenza consultoriale. E' ovvio che il sostegno materiale alla famiglie in difficoltà (e l'infantilizzazione della povertà ci dice che quelle che hanno bambini piccoli lo sono in gran numero) fa indirettamente parte di questa azione di sostegno, ma in modo indipendente rispetto al tema che ci riguarda.
Contro la crescente medicalizzazione della funzione del Consultorio familiare, va recuperata la sua funzione originaria di sussidio psicologico, di formazione genitoriale (e della coppia), di intervento ambientale mirato. Ma ciò va fatto assumendo l'obiettivo del superamento dell'isolamento sociale e culturale dell'esperienza materna e paterna come la questione strategicamente più rilevante.
Accanto alla penalizzazione economica della maternità moderna, forse perfino più grave é l'isolamento della maternità, in un mondo che ha visto crescere i processi di socializzazione. Nella grande famiglia patriarcale, nel villaggio agricolo, nei rapporti di vicinato, la maternità era vissuta in modo corale e condiviso; la madre urbana, talora immigrata in una città ignota, priva di referenti familiari, ha invece conosciuto la solitudine, spesso anche dal partner e, in più, nelle nuove generazioni, si é trovata improvvisamente tagliata fuori dalle amicizie generazionali, proprio in ragione della maternità: una solitudine che spesso significa anche inesistenza di possibili sostituti.
Ciò influisce doppiamente sull'identità infantile: per l'inadeguatezza materna, che si aggiunge a quella paterna, a guidare il processo di crescita di fronte alle suggestioni dei media; per la trasmissione di una figura femminile esausta, spesso debole e

contraddittoria, talora falsamente sicura. A questo si deve rispondere con la costruzione di reti di sostegno reciproco, di gestione collegiale dei servizi e della scuola, di informazione sistematica, di crescita culturale sui temi della psicologia infantile, in cui possano essere coinvolti insieme padri e madri.
I servizi all'infanzia, in definitiva, dagli asili nido alle scuole dell'infanzia, alla scuola in genere, ai servizi più marcatamente assistenziali non possono non assumere come loro obiettivo sistematico il collegamento con i genitori, in un quadro sostanzialmente di educazione permanente, con l'obiettivo di introdurre l'idea che non si può essere buoni padri e buone madri, nel chiuso della propria casa, ma solo in un interscambio di esperienze e di verifiche. E' anche attraverso questa risocializzazione delle funzioni materna e paterna che si ridisegnano, oltre i ruoli classici, le identità di genere, attraverso una reinvenzione personale del proprio essere e non per schemi precostituiti.
La scuola é il luogo dove più direttamente può e deve essere perseguito attraverso strategie pubbliche l'obiettivo della formazione dell'identità personale e, specificatamente, l'identità di genere.
Qui un primo obiettivo é legato alla ormai sproporzionata e ingiustificabile femminilizzazione della scuola. I dati statistici complessivi di tale femminilizzazione sono di per sé eloquenti. La media nazionale della femminilizzazione del corpo docente nell'anno scolastico 1995/96 é per la scuola dell'infanzia del 99,5%; per quella elementare del 93,1%; per la secondaria di primo grado del 72,2%; per la secondaria di secondo grado del 56%. Il valore medio scende per il personale direttivo di tutti i gradi scolastici al 34,6%. Questo ultimo dato é anche quello che registra i maggiori scarti geografici, fra le punte del 40,6% del Nord Ovest e il 30% delle isole; ma prendendo come riferimento le province, la forbice si allarga assai di più fra gli estremi di Siracusa (14,1%), Nuoro (16,3%) Sassari (18,6%) da una parte e, dall'altra, Torino (49,9%) Roma (49,4%) Bologna (47,4%) Milano (46,9%).
Non si intende con questo minimamente accodarsi alle ingiuste e superficiali deprecazioni a proposito del preteso rapporto fra femminilizzazione e degrado scolastico: la questione é infatti assai più complessa; il rapporto causa effetto chiama in causa ben altri processi (dalle condizioni materiali dell'insegnante alla burocratizzazione della funzione docente in chiave ripetitiva) e, semmai, va rovesciato.
La femminilizzazione va affrontata tenendo conto che si presenta fra l'altro, in Italia, con ulteriori e contrastanti inaccettabilità. Nella scuola dell'infanzia e della prima infanzia, dove la suggestione simbolica, agita nelle relazioni quotidiane, prevale come messaggio inconscio sulla trasmissione di conoscenze, va esplicitamente perseguito l'obiettivo di una maggiore presenza maschile. Per altro, in tutto il sistema, resta forte la caratterizzazione gerarchica della femminilizzazione, come emerge dalle statistiche, nel confronto fra docenti, da una parte, e dirigenze scolastiche, presenze negli organi istituzionali della scuola, dirigenze amministrative, rappresentanze sindacali, dall'altra. Qui c'è ancora un problema di riequilibrio fra i sessi da perseguire nel senso di una maggiore presenza femminile, se si vuole che il problema della formazione all'identità di genere sia assunto davvero come problema .
Una tale parzialità esige comunque analisi complesse e può produrre effetti diversificati.
Da una parte si rafforza lo stereotipo che identifica educazione, figura materna e insegnante donna: resiste la delega alla madre dell'educazione dei figli e la marginalità della figura paterna nella funzione educativa quotidiana; la femminilizzazione della funzione docente si traduce in "mammismo" magistrale.

Dall'altra é possibile, ad esempio, che lo stesso maggiore investimento sulla formazione scolastica, documentato statisticamente da parte delle ragazze, e il disagio scolastico di tanti adolescenti maschi, possa essere spiegato in parte anche con la forza di alcuni modelli di insegnanti donne.
Si tratta insomma di una questione da mettere a tema, nel quadro di un rilancio complessivo del ruolo civile, economico, sociale della formazione, in connessione sia con le esigenze psicologiche di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, sia con quelle dello sviluppo complessivo.

Una specifica azione formativa

Per quanto riguarda gli obiettivi da perseguire in questo ambito, non abbiamo difficoltà a fare riferimento esplicito alle proposte che maturano nel Comitato per le pari opportunità della Pubblica Istruzione, già citato la cui funzione deve essere valorizzata, anche attraverso un maggiore coordinamento col Ministero delle Pari opportunità.
In tale programma sono stati individuati i capitoli principali su cui investire per una specifica azione formativa, che richiamiamo sinteticamente.
Il primo di questi capitoli é l'educazione sessuale, intesa in senso ampio: essa non può non partire da un'educazione alla corporeità non interpretata solo come ottimizzazione delle *performance* di tipo motorio; deve anche essere una risposta alla curiosità, al desiderio di capire, giovanile, soprattutto femminile, i sentimenti, le emozioni, le fantasie messi in gioco nel rapporto sessuale, insieme alle pulsioni del corpo che cambia e le loro dimensioni complesse, uguali e differenti, fra i sessi e fra le persone. La sessualità, in particolare, va conosciuta anche come luogo di comunicazione e relazione, e per questo assume valenze etiche. Solo in questo quadro l'informazione puntuale e tempestiva può avere davvero una funzione liberatoria. Nel farsi carico di questo compito la scuola, proprio nell'interesse dei bambini e delle bambine, non può non perseguire un processo di convergenza, una dinamica di intese con le famiglie, che consenta di circoscrivere anche eventuali passaggi problematici in forme non conflittuali. Ciò é possibile anche attraverso l'organizzazione parallela di momenti destinati ai genitori, onde attivare la loro responsabile partecipazione e il loro intervento familiare specifico in forme coerenti con l'azione scolastica e guidate dagli organi collegiali.
L'orientamento deve essere concepito come un processo continuo di sviluppo personale, guidato dalla consapevolezza dell'identità di genere, sia ai fini della conoscenza di un sé autentico sia ai fini di misurare progetti di vita e di lavoro nella loro coerenza complessiva, sulla base di un'adeguata informazione delle dinamiche sociali attuali.
Da questo punto di vista si legano alla questione del genere alcuni passaggi specifici: la necessità di approfondire ulteriormente la conoscenza dei meccanismi cognitivi dei ragazzi e delle ragazze e di analizzare le remore psicologiche soprattutto sul terreno scientifico, al fine di favorire il superamento del *gap* che permane nell'orientamento scolastico-professionale delle ragazze, relativo ai curricula tecnicoscientifici; l'opportunità di rafforzare anche all'interno dei curricula scientifici lo sviluppo di competenze trasversali o generali, come la comunicazione efficace, la capacità di lavorare in gruppo, di assumere responsabilità, di ottimizzare risorse umane e materiali; la promozione del valore cognitivo e tecnico delle competenze che si esercitano nel lavoro di cura, nelle attività tecniche domestiche, tradizionalmente femminili; lo sviluppo,

in entrambi i generi, della assertività e capacità di prendere decisioni come risorsa umana comune a entrambi i sessi.

La formazione dell'identità, nel rispetto delle differenze, chiama in causa la formazione alla cittadinanza come intreccio fra l'universalità dei diritti e la singolarità di ogni soggetto. Il riferimento vale anche per l'identità di genere. L'esclusione storica delle donne dalla cittadinanza, il processo che ne muta i contenuti nel momento dell'ingresso femminile, riducendo le distanze fra pubblico e privato, scoprendo il valore della solidarietà anche come convenienza comune, sono aspetti di quel rapporto uguaglianza-differenza che traversa oggi tutto l'orizzonte dei diritti umani.
In questo contesto assume rilevanza strategica la formazione storica, intesa in senso ampio, come memoria e conoscenza di sé, diritto delle donne ad essere nominate, rivalutazione del quotidiano.
La scuola é chiamata ad essere insieme luogo sociale di fondazione ed esperienza di regole condivise, di apprendimento delle radici comuni, di verifica delle proprie potenzialità profonde. Essa deve insieme (e ciò é tanto più vero sul tema dell'identità di genere) attrezzare a una corretta e efficace gestione di sé all'interno di un mondo "come é" e offrire strumenti che stimolino l'impegno a farlo essere a nostra misura.

Dire che le politiche scolastiche costituiscono lo strumento principe per un intervento di sostegno alla formazione all'identità e, specificatamente, all'identità di genere, non significa cancellare la consapevolezza di quanto si gioca e decide fuori della scuola, nell'immaginario collettivo e nella dislocazione dei poteri.
C'è un problema di visibilità della figura femminile e del reciproco maschile che resta questione chiave, si tratti dei modelli veicolati dai media, si tratti dei messaggi impliciti nel permanere di una caratterizzazione maschile della leadership, si tratti dei grandi valori di riferimento, sul tema della violenza, della bellezza, del successo, della felicità e del loro tradursi in chiave sessuale e di genere.
Sul tema dell'immaginario collettivo la questione aperta é sulle modalità e sull'efficacia degli interventi possibili. La ricerca "Immagine Donna" della Commissione per la parità presso la Presidenza del Consiglio, sulle immagini pubblicitarie ha realizzato il felice modello di un'analisi svolta coinvolgendo molte scuole, modello che può essere moltiplicato perché garantisce comunque un risultato formativo intrinseco e una verifica, attraverso le reazioni infantili che sono più certe di ogni illusione esortativa.

Non si deve dimenticare tuttavia il peso di un *gap*, in particolare nella formazione degli adolescenti, relativo ai processi di socializzazione maschili e femminili, in particolare negli ambienti socialmente più deprivati.
L'associazionismo giovanile svolge un ruolo essenziale, ai fini del nostro discorso, come luogo di pratica di relazioni motivate, di formazione tecnica, di scoperta del mondo. E' nell'esperienza di tutti il suo carattere fondante, rispetto alle amicizie, agli interessi, alla maturazione dei riferimenti fondamentali che assume l'esperienza giovanile. In qualche modo una tale funzione può perfino prescindere dalla valutazione degli obiettivi specifici (salvo ovviamente il caso estremo di finalità criminali o di pratiche violente); determinante diviene di fatto lo stesso coinvolgimento giovanile in un progetto comune, in quanto capace di mettere in movimento potenzialità inesplorate. In generale non si può quindi non lamentare come un grave scacco civile il dato dell'esistenza di serie difficoltà

materiali dell'associazionismo giovanile, la povertà, nel nostro paese, di forme "garantite" di sostegno sia in servizi (sedi, telefoni, facilitazioni diverse) sia in sussidi economici. Un'attenta considerazione, in primo luogo proprio per l'associazionismo giovanile, meritano dunque le proposte legislative di sostegno ai fenomeni associativi.
La diffusione della pratica sportiva in Italia, sconta ancora come é noto una seria carenza di strutture soprattutto a livello popolare. Malgrado lo sviluppo di una pratica assai più intensa nelle nuove generazioni, resta forte la concezione della sport divisa fra il limite dell'agonismo esasperato e la deriva del tifo, piuttosto che dello sport praticato. La stessa educazione fisica scolastica non appare ancora a sufficienza in grado di guidare la coscienza giovanile dello sport come momento di conoscenza di sé, del proprio corpo, delle proprie possibilità. In particolare, in alcuni ambiti le ragazze sembrano ancora fortemente discriminate quanto a possibilità di pratiche sportive sistematiche e mature. Insomma, alla crescita di un "mercato" della bellezza fisica, della cura di sé, dell'educazione del corpo che ha fatto proliferare in Italia palestre, circoli sportivi, produzione industriale dedicata alle attività sportive, non sembra corrispondere, almeno per ora, un parallelo impegno pubblico di sostegno all'attività sportiva delle fasce giovanili più disagiate e più esposte a pericoli sociali di altra natura.
In questo quadro va tuttavia sottolineata la rilevanza sociale dei luoghi spontanei della aggregazione giovanile, i bar, le piazze, le sale da gioco, le discoteche, come luoghi di iniziazione alla vita collettiva, soprattutto in ambiente popolare e che spesso sono destinati a restare gli unici luoghi del nascere delle amicizie; si tratta ancora di luoghi a dominanza maschile, spesso proibiti alle ragazze. Non c'è bisogno di enfatizzare i fin troppo evidenti elementi di rischio tuttora e sempre più presenti in una socializzazione di questo tipo, che incidono sulla formazione dell'identità di genere: diffusione di una cultura rozza del valore della forza, della prepotenza, dell'omertà della banda, assunta come valore per sé, fuori da ogni analisi delle motivazione che la giustificano; prevalenza di un'identificazione di sé nel gruppo e del gruppo come tale, attraverso dettagli (il vestiario, i cantanti preferiti, il tifo sportivo, le appartenenze etniche, ecc.), tutti convergenti nel rafforzamento d'identità sessuali sulla base di stereotipi classici (violenza maschile, disprezzo delle donne, accettazione anche femminile della donna come oggetto, reazione femminile segnata dall'esibizionismo e dalla conquista di una nuova aggressività, ecc.). Tutto questo rischia di coincidere con la perdita di occasioni di crescita personale motivata, negli anni chiave della propria formazione e l'adeguamento agli standard culturali più bassi.
Tuttavia bisogna pur dire che nessuna lamentela moralistica e nessuna proibizione formale sarà mai in grado di superare quei rischi, perché i ragazzi e i giovani hanno un assoluto, indiscutibile, vitale bisogno di stare insieme, di crescere insieme, di misurarsi con gli altri coetanei, di socializzare desideri, abilità, tecniche, speranze, trasgressioni; o la "città" é in grado di fornire più fecondi, ma altrettanti liberi, luoghi dove questo possa avvenire, o la socializzazione giovanile sarà caratterizzata sempre di più dall'immagine drammatica delle guerre giovanili tipiche delle grandi metropoli.
E' dunque sempre più necessario offrire ai giovani di entrambi i sessi luoghi di incontro, caratterizzati dalla non obbligatorietà, dall'informalità, dalla spontaneità ma capaci di favorire lo sviluppo di relazioni motivate, gratificanti, e indirettamente formative. Il capitolo di ricerca più serio in un programma di questo tipo non è, né la questione dei bilanci (che saranno sempre bilanci civilmente in attivo), né il contenuto di tali attività, inevitabilmente vario e da lasciare all'iniziativa giovanile; la questione più complessa e

delicata riguarda la definizione di modalità coerenti di gestione di tali luoghi.

L'immaginario collettivo non é condizionato solo dalla pubblicità o dalla *fiction*. La proiezione esterna degli assetti, istituzionali e non, del potere di decisione, appare al pubblico perfino più caratterizzata al maschile di quanto non sia. Il nostro paese resta già ancora gravemente arretrato, rispetto al suo livello di sviluppo e alla presenza e iniziativa sociale femminile, nella composizione per genere dei gruppi dirigenti: la monosessualità delle loro apparizioni televisive squalifica anche i parziali risultati raggiunti.
Entro gli attuali equilibri politici di genere andrebbe comunque intanto esercitata una forte pressione perché sia superata la tendenza alla citazione dell'altra metà del cielo nella comunicazione collettiva, prevalentemente confinata nell'area della bellezza, del richiamo sessuale, delle storie sentimentali o trasgressive private, mentre l'immagine maschile appare coprire ormai tutta l'area delle suggestioni, quelle pubbliche, politiche, economiche e scientifiche e quelle private. Anche nelle prime, infatti, le donne che vi sono protagoniste vengono citate in un mix costante di pubblico e privato, di look e giudizio estetico, che tende di fatto a squalificare il loro impegno.
Sull'immaginario collettivo, sui *trend* culturali si interviene però anche in altro modo; pensiamo in particolare agli effetti indiretti di riformulazioni delle identità di genere prodotti anche dalla legislazione. Ogni disposizione che sottolinei, ad esempio, il ruolo attivo e le responsabilità paterne nei rapporti con la prole (parità per i congedi per assistenza, malattia, ecc.) ha una funzione non solo concreta ma anche modellatrice.

Resta infine come obiettivo capitale di un recupero della valenza paritaria, condizione prima per un'identificazione personale serena ed equilibrata, oltre che per un governo dei processi sociali a misura di entrambi i generi, il riequilibrio dei poteri reali e formali maschile e femminile nella società. Non é questa la sede per discuterne gli strumenti e le coerenze. Ma tutto si tiene, formazione infantile ed evoluzione della società, sono connessi in un circolo vizioso o virtuoso che non é lecito ignorare.

V. 2. Tutelare giuridicamente l'identità

L'identità così faticosamente acquisita, o il regolare processo attraverso cui nella storia individuale e sociale di ciascun ragazzo e ragazza si costruisce l'identità, deve essere garantita dall'ordinamento giuridico e poi agevolata e promossa da un'organizzazione sociale che voglia seriamente tutelare, sulla base del principio costituzionale dell'art. 2, i diritti fondamentali di personalità.
Se il processo di costruzione dell'identità individuale viene manipolato o comunque interrotto o distorto, lo Stato deve intervenire: non tanto per proteggere la collettività dal pericolo dell'antisocialità di colui che diviene deviante per un'insufficiente strutturazione della propria identità individuale e sociale (realizzando un processo di profilassi sociale come per troppo tempo si è ritenuto di dover fare), quanto per tentare di attuare il diritto fondamentale del ragazzo e della ragazza a divenire in modi adeguati uomo e donna; soggetti capaci di esercitare autenticamente la loro libertà, responsabili dei propri atti e delle proprie opzioni, protagonisti della propria storia individuale e sociale.

I diritti di personalità e i diritti all'identità

L'ordinamento giuridico negli ultimi decenni è venuto riconoscendo in maniera sempre più accentuata i diritti di personalità dell'uomo. Superando una concezione essenzialmente patrimonialistica del diritto privato - e le angustie di una concezione codicistica, come quella del 1942, preoccupata solo di tutelare e disciplinare la proprietà e l'impresa - il diritto civile, è venuto enucleando un insieme di nuovi interessi connessi con la struttura della persona che dovevano essere considerati meritevoli di particolare tutela e che davano vita a diritti soggettivi di non minore rilevanza dei tradizionali diritti patrimoniali. Sul piano dottrinario prima e sul piano giurisprudenziale dopo, si sono così riconosciuti i diritti alla salute, il diritto alla riservatezza, il diritto all'identità.
Sulla base della scelta costituzionale (art.2) di attribuire alla persona umana un valore centrale nel nostro ordinamento giuridico si è venuta così progressivamente realizzando una vera e propria rivoluzione copernicana nel sistema dei diritti privati.
Il riconoscimento di tali diritti e la loro piena cittadinanza nel sistema giuridico non è rimasto una mera costruzione accademica di dottrinari: la giurisprudenza ha chiaramente esplicitato che di veri e propri diritti esigibili si trattava e che la loro tutela doveva essere piena ed adeguata: per esempio, in relazione alla tutela dell'identità, la Corte di Cassazione, in una fondamentale sentenza del 22 giugno 1985, ha riconosciuto che ciascuno ha un interesse, ritenuto generalmente meritevole di tutela giuridica, di essere rappresentato, nella vita di relazione, con la sua vera identità, così come questa nella realtà sociale, generale o particolare, è conosciuta o poteva essere conosciuta, con l'applicazione dei criteri della normale diligenza e della buona fede soggettiva; ha cioè interesse a non vedere alterato, travisato, offuscato e contestato all'esterno, il proprio patrimonio intellettuale, politico, sociale, religioso, ideologico, professionale ecc., quale

si era estrinsecato o appariva, in base a circostanze concrete e univoche, destinato ad estrinsecarsi nell'ambiente sociale. Ad ulteriore specificazione, la Cassazione ha aggiunto che l'identità rappresenta una formula sintetica per contraddistinguere il soggetto da un punto di vista globale delle sue specifiche caratteristiche e manifestazioni (morali, sociali, politiche, intellettuali, professionali) cioè per esprimere la concreta ed effettiva personalità individuale del soggetto quale si è venuto solidificando od appariva, in base a circostanze univoche, destinato a solidificarsi nella vita di relazione.
Il diritto all'identità, ed alla sua tutela, è quindi ormai un punto fermo dell'ordinamento giuridico.
Si deve solo rilevare - cosa che la giurisprudenza non ha avuto occasione di fare - che un tale diritto assume connotazioni diverse a seconda che ne sia titolare un adulto o un soggetto in età evolutiva. Nel primo caso - presumendo l'ordinamento un'identità già compiutamente acquisita e strutturata - la tutela giuridica verte principalmente sulla necessità di preservare il soggetto dai danni che possono derivare da una rappresentazione deformata all'esterno della sua identità già costruita compiutamente. Nel secondo caso invece - in cui l'identità è in via di costruzione - l'ordinamento si preoccupa principalmente di tutelare il soggetto da interventi che possano conculcare lo sviluppo delle potenziali capacità del soggetto imponendo al suo volto una maschera predeterminata da altri e distruggendo così il suo autentico sé.
Vi è un dato normativo - opportunamente introdotto nell'ordinamento dalla riforma del diritto di famiglia - che espressamente riconosce al ragazzo ed alla ragazza questo diritto a veder rispettata nel processo evolutivo la propria identità originaria. L'art.147 del codice civile - che nel vecchio testo, delineando la funzione educativa dei genitori, faceva riferimento ad un canone oggettivo e cioè il dovere dei genitori di educare secondo i principi della morale - nel nuovo testo introduce un canone soggettivo imponendo ai genitori di svolgere la propria funzione educativa tenendo conto delle capacità, inclinazioni naturali e aspirazioni dei figli.
Il diritto, come la pedagogia, è venuto così a riconoscere che educare non è sinonimo di addestrare - e tanto meno di colonizzare - ma implica, secondo l'etimo e-ducere, un porsi accanto al soggetto in formazione per condurlo fuori dai condizionamenti, dalle onnipotenze e dalle negatività della fase infantile, rispettando e sviluppando le sue personali potenzialità e quelle peculiarità che costituiscono la sua identità originaria.
Riconosce così anche il diritto che il soggetto in età evolutiva non è un mero contenente dentro cui va versato un contenuto predeterminato dall'adulto, non è una materia più o meno malleabile da forgiare a stampo: la sua originalità va rispettata e sviluppata per evitare che si costruiscano identità parcellari o distorte o posticce e che si realizzi, con le migliori intenzioni, la distruzione dell'autenticità della persona violando quella fedeltà al sé che è premessa necessaria per ogni autentico sviluppo di personalità.
E' ovvio che tener conto delle capacità, inclinazioni naturali e aspirazioni dei figli non implica un subordinare sempre e comunque le scelte educative ad una perfetta conformità con esse: le inclinazioni possono essere effimere, le aspirazioni confuse o contraddittorie o velleitarie, le capacità sostanzialmente presunte. E' sempre necessario un vaglio attento e intelligente da parte dell'educatore: ma essenziale è che l'ottica con cui si deve guardare alla funzione educativa viene radicalmente ribaltata. Non sono dei modelli astratti e stereotipati di uomo e di donna compiuti che devono essere costruiti attraverso l'impegno educativo; non sono le aspirazioni o le inclinazioni degli educatori che devono essere privilegiate: i modelli devono essere aderenti alle specifiche personalità del

ragazzo e della ragazza, la loro personalità originale va rispettata e sviluppata, è la situazione soggettiva attiva del figlio e della figlia che viene pienamente valorizzata costituendo cardine e al tempo stesso canone interpretativo, dell'intera funzione educativa a cui il ragazzo e la ragazza vengono associati.
Il principio di cui all'art.147 è dettato per orientare e disciplinare i rapporti educativi familiari: ma un simile principio non può non avere una portata generale e deve quindi essere valido nell'ambito di ogni situazione in cui il ragazzo e la ragazza possono venire a trovarsi nei confronti del mondo degli adulti. Se infatti i genitori - a cui è attribuito espressamente, anche a livello costituzionale, il diritto all'educazione dei figli e a cui è riconosciuta ampia libertà nella determinazione e nell'attuazione degli indirizzi formativi - devono attentamente rispettare l'identità e i valori di cui il ragazzo e la ragazza sono portatori (e se non lo fanno può intervenire il giudice a sanzionarne la condotta nell'interesse del soggetto in formazione), a maggior ragione ciò deve valere per tutti gli altri soggetti ed istituzioni, che possono comunque incidere sullo sviluppo della personalità del ragazzo e della ragazza.

La tutela giuridica dalle aggressioni al processo di costruzione dell'identità

Nel corso del presente Rapporto si è ampiamente analizzata la funzione familiare nella costruzione dell'identità così come l'incidenza di altri agenti (il gruppo dei pari, la scuola, la televisione). Qui val la pena di verificare se e come, sussista una tutela giuridica nei confronti delle aggressioni che in questi settori, possono essere portate a questo fondamentale diritto di personalità.
Bisogna riconoscere che la tutela appare massima nei confronti della famiglia. Attraverso l'intervento sulla potestà genitoriale il giudice dei minori può, a tutela del ragazzo e della ragazza, inibire all'esercente la potestà, di tenere comportamenti lesivi di tale diritto o imporre comportamenti positivi per assicurare che le aspirazioni, le inclinazioni e le capacità naturali siano agevolate e non immotivatamente contrastate. Se il genitore persevera nel suo comportamento distruttivo dell'identità del figlio o della figlia, il giudice può non solo privarlo della potestà, ma se è il caso, anche giungere a recidere i rapporti familiari e ricostruirne dei nuovi più soddisfacenti attraverso l'adozione.
Negli altri settori, invece, la tutela giuridica è molto ridotta e quindi sostanzialmente insufficiente, anche se nella scuola, attraverso i mezzi di comunicazione di massa e la pubblicità, può realizzarsi un massiccio inquinamento del processo costruttivo dell'identità. Il giudice minorile - che si vede riconosciuti, a tutela del soggetto in formazione, rilevanti poteri nei confronti dei genitori e del nucleo familiare in genere - è totalmente privo di competenza ad intervenire nei confronti delle altre agenzie di socializzazione.
Uno strumento di intervento di tutela potrebbe essere costituito da un "Ufficio di pubblica tutela" che intervenga sia in casi singoli, quanto meno segnalando le disfunzioni constatate, sia nelle più vistose distorsioni (che si possono realizzare con i mezzi di comunicazione di massa e la pubblicità) che mettono in pericolo l'identità di una pluralità, nemmeno identificata, di soggetti. Ma un simile organo di tutela non è previsto da una normativa nazionale.
Appare opportuno perciò qualche ulteriore considerazione sugli strumenti di tutela, sia pure spesso insufficienti, che sussistono in questi settori.

a) La *scuola* innanzitutto deve guardarsi dal pericolo, nella quotidianità, di non rispettare l'identità dei soggetti o comunque di non difenderli adeguatamente da tutte quelle strategie manipolatorie che tendono ad imporre identità fittizie. Rinviando a quanto già detto ci limitiamo qui a sottolineare come in questo settore il problema non è tanto quello di costruire una disciplina giuridica a tutela delle identità del ragazzo e della ragazza, perché una tale disciplina è esistente anche se non pienamente soddisfacente, quanto di un'effettiva traduzione dei principi nelle prassi e nei metodi delle relazioni discente-docente. Non infrequentemente, la scuola non riesce ad uscire da una burocratizzazione che pone normatività e procedure predeterminate come unico criterio regolatore dei comportamenti; da una richiesta di passività ripetitiva e di conformismo che stronca lo sviluppo dell'originalità di cui il ragazzo e la ragazza sono portatori; da un mero momento di comunicazione di esperienze astratte e inautentiche, dimentica del compito fondamentale di sviluppare le potenzialità dei vari soggetti dando risposta ai loro bisogni formativi più che informativi; da un'assai usata "pedagogia dello scacco" che fa crollare nel ragazzo e nella ragazza quel minimo di autostima che è loro indispensabile per costruire un'identità positiva e per non lasciarsi travolgere da un "effetto pigmalione" che li porta seguire il ruolo di fallito loro preconizzato.
Nei confronti di comportamenti pregiudizievoli dell'identità, posti in essere dagli operatori scolastici, gli strumenti di tutela sono scarsi. E' infatti previsto solo il ricorso gerarchico al Provveditore agli studi o il ricorso agli organi della giustizia amministrativa. Ma le inchieste svolte dal Provveditore, su esposti dei genitori, non sempre garantiscono sufficientemente il minore, a meno che non riguardino macroscopici abusi dell'insegnante, mentre la giustizia amministrativa è inidonea a garantire veramente la personalità minorile. E ciò non solo per il costo di tali giudizi, che ben difficilmente possono essere affrontati dai soggetti economicamente e socialmente più deboli, come normalmente sono coloro i cui figli più facilmente finiscono con l'essere vittime delle incomprensioni o delle disattenzioni o delle angherie degli operatori scolastici, ma anche perché la giustizia amministrativa è vincolata ad un esame degli aspetti più formali della correttezza amministrativa senza poter entrare nel vivo delle problematiche minorili e delle esigenze insoddisfatte del ragazzo e della ragazza. E' assai sintomatico il fatto che la casistica delle decisioni degli organi della giustizia amministrativa in materia scolastica si riferisca quasi esclusivamente a ricorsi proposti da studenti respinti all'esame di maturità, mentre sono quasi inesistenti questioni riguardanti alunni della scuola dell'obbligo.

b) Una grande influenza nella percezione del sé e nella costruzione del sé hanno - come si è già visto - quelle agenzie di produzione culturale che controllano i *mass media* e che troppo spesso operano non in funzione del rispetto delle persone e della loro peculiare individualità ma solo in funzione delle esigenze del mercato. In una società fortemente influenzata dai media, l'identità soggettiva rischia sempre di più di divenire impersonale, stereotipata, influenzata da mode passeggere e quindi antitetica ad un'identità reale, radicata sulle caratteristiche proprie della persona, sulle sue effettive potenzialità, sulle sue più profonde risorse. Le mode richiedono infatti di aderire alla dimensione del presente perché esigono di essere consumate subito senza chiedersi il perché e fino a quando: la costruzione di un'identità effettiva implica invece un sistema di comportamenti rigoroso, coerente e finalizzato ed esige, per quanto possibile, un

processo lineare senza strappi che parta dal passato e tenda al futuro e che abbia sempre presente, nell'oggi, lo ieri e il domani. Inoltre l'invasività del mezzo televisivo rischia di imporre ad un soggetto in formazione modelli preconfezionati e assai spesso inautentici, di comportamenti e di ruoli; di imporre caratteri da assumere con l'implicita minaccia che se non si accoglie la proposta vi è il concreto pericolo di non essere accettati dagli altri e quindi di essere nessuno; di creare artificiosamente bisogni a cui sembra di non poter rinunciare se si vuole essere. Tutto ciò ha una particolare incidenza sul soggetto in formazione. Perché il preadolescente e l'adolescente sono in ansiosa ricerca di un'immagine di sé e sono quindi propensi ad accettare una qualunque identità anche preconfezionata purché facilmente assumibile, che non esiga gli sforzi, le incertezze, le ambiguità che sono sempre presenti in un itinerario di autentica costruzione d'identità. Inoltre poiché il preadolescente e l'adolescente cercano faticosamente di costruire una loro identità in contrapposizione a quella che ritengono esser loro stata imposta dalla famiglia d'origine, il bisogno di prendere le distanze dai loro genitori li portano ad accettare più facilmente identità proposte da soggetti che sembrano neutri e a coltivare mode che per loro costituiscono una zona franca nella quale i tradizionali educatori non sono in grado di entrare perché non ne possiedono le chiavi e ne ignorano i codici normativi.

Vi è il forte rischio che le suggestioni dei mezzi di comunicazione di massa, ed in particolare della televisione, finiscano con l'imporre al ragazzo e alla ragazza una maschera, impedendo che questi si possano costruire un proprio volto. Certo la televisione non va demonizzata perché può essere anche un grande strumento di aiuto nella costruzione dell'identità: perché consente conoscenze che altrimenti non si potrebbero acquisire; perché apre orizzonti spesso assai angusti; perché nella varietà delle rappresentazioni dell'esistente può stimolare lo spirito critico. Ma è certo necessario che vi sia un'assunzione di responsabilità da parte degli operatori televisivi sia della fragilità del minore sia dell'incidenza del mezzo e quindi una maggiore vigilanza su tutto ciò che si trasmette.

Rilevante è anche il tema della partecipazione dei soggetti in età evolutiva alle trasmissioni televisive sia di intrattenimento che di informazione.

Da una parte si deve constatare come stampa e televisione sempre più frequentemente si interessano delle vicende di vita che coinvolgono i bambini, enfatizzandole e drammatizzandole perché esse fanno presa profondamente nell'opinione pubblica.

Da un'altra parte si tende a utilizzare il bambino ed in particolare la bambina, nelle trasmissioni di intrattenimento perché è facile suscitare interesse e ilarità presentando un ragazzo sempre più infantilizzato, o grottesca controfigura dell'adulto.

Ma il bambino e la bambina in difficoltà familiare o sociale hanno bisogno di silenzio per crescere gradualmente e armonicamente e non possono non vedere stravolto il loro processo d'identificazione se si impone loro pubblicamente i ruoli di eroe o di vittima o si impone loro, in diretta, di scegliere il genitore buono e di ripudiare il genitore cattivo. Inoltre il bambino e la bambina, per costruire la loro identità, devono veder rispettati i loro tempi di crescita; devono poter rimanere bambini per poter divenire autenticamente adulti senza che si impongano loro, per mere esigenze spettacolari, ruoli che non sono propri e in cui si devono artificiosamente immedesimare.

Si è da più parti richiesto una nuova e più pregnante disciplina giuridica dei mezzi di comunicazione di massa ed in particolare della televisione, a protezione della personalità del minore e del suo regolare processo di costruzione dell'identità. Ma una rigida

disciplina giuridica in questa materia appare assai complessa e forse inadeguata perché è estremamente difficile definire una casistica soddisfacente e disciplinare tutti i casi possibili della vita. Sembra più opportuno percorrere una strada diversa che è quella dei codici di autoregolamentazione assai più duttili nelle previsioni e che hanno anche il pregio di responsabilizzare al massimo le categorie professionali sulle tematiche dell'infanzia. Ma perché tali codici di autoregolamentazione possano essere reali strumenti di progresso è indispensabile che funzionino i meccanismi di controllo e di sanzione, per evitare che si risolvano solo in un comodo alibi alle irresponsabilità.

c) La *pubblicità,* così massicciamente presente non solo sulle nostre strade, ma principalmente nei messaggi radiofonici e televisivi, può anch'essa avere una forte incidenza sul processo di costruzione dell'identità facendo sorgere artificiosamente bisogni prima non avvertiti; minacciando che se si è "fuori", non si esiste, non si è, se non si possiede quel determinato bene; imponendo modelli non autentici di comportamento e di corporeità (basti pensare all'incidenza della pubblicità sulla gravissima diffusione attuale dell'anoressia tra le adolescenti).
Esiste un codice di autodisciplina pubblicitaria che si preoccupa tra l'altro degli influssi della pubblicità sui minori, prescrivendo che i messaggi rivolti ai bambini e adolescenti, o che possono essere da essi ricevuti, non devono contenere nulla che possa danneggiarli psichicamente, moralmente o fisicamente e non devono abusare della loro naturale credulità o mancanza di esperienza o del loro senso di lealtà; che non possono essere diffusi messaggi che possono indurre i minori a violare norme di comportamento sociale, generalmente accettate, a compiere azioni o esporsi a situazioni pericolose, a ritenere che il mancato possesso di un prodotto significhi inferiorità oppure mancato assolvimento dei loro compiti da parte dei genitori; che non possono essere impiegati bambini e adolescenti in messaggi pubblicitari e che non si deve abusare dei naturali sentimenti degli adulti per i più giovani.
Apparirebbe opportuna una riscrittura di questo codice perché esso solo molto indirettamente si preoccupa di tutelare l'identità in costruzione e ad evitare guasti che possono essere irreversibili.
Inoltre la vigilanza sulla pubblicità, per quel che riguarda il messaggio ingannevole per il minore, è attribuita all'Autorità di garanzia per la concorrenza e il mercato: il che non appare opportuno perché la tutela diviene così molto mediata, essendo la funzione di garanzia di questa autorità legata all'obiettivo primario di tutela della libertà di mercato.

La tutela del segno distintivo della personalità: il cognome

Due altre osservazioni devono essere fatte sul tema della tutela giuridica dell'identità.
L'ordinamento giuridico si preoccupa di tutelare l'identità del minore evitando l'automatico mutamento di quel segno distintivo dell'identità che è il cognome. Per la verità ciò avviene solo in riferimento alla filiazione naturale: prescrive l'ordinamento che se la filiazione nei confronti del padre è stata accertata o riconosciuta successivamente al riconoscimento da parte della madre, il figlio può assumere il cognome del padre aggiungendolo o sostituendolo a quello della madre, ma se il figlio è minore - e quindi non in grado di esprimere la sua opzione in ordine al cognome - decide il giudice, valutando non solo se l'acquisizione del cognome paterno possa arrecare pregiudizio al

minore riconosciuto, a causa della cattiva reputazione del padre, ma anche se il mutamento del cognome possa in qualche modo pregiudicare l'identità già acquisita e quindi turbare la vita di relazione del ragazzo. E' anche da ricordare che la Corte Costituzionale, con una fondamentale sentenza del 3 febbraio 1994 (n.13), ha ritenuto che il figlio disconosciuto dal genitore ha il diritto a conservare il proprio cognome, anche se non più espressione dell'appartenenza alla famiglia paterna, in quanto segno dell'identità personale e del suo autonomo collocarsi nella trama delle relazioni sociali.
Ma se l'obiettivo di questa norma è, come appare evidente, quello di tutelare l'identità del minore non si comprende perché il minore perda il diritto a tale tutela in altri casi, come per esempio, quello della legittimazione per provvedimento del giudice: ancora una volta l'astratto privilegio per uno status familiare - che si ritiene astrattamente ideale come quello legittimo - viene ingiustamente a prevalere su altri diritti di forte incidenza sulla personalità.

Insufficiente tutela penale della personalità in formazione

Insufficiente e profondamente da riformare è poi la tutela penale della personalità del soggetto in età evolutiva, e in particolare la tutela della sua identità da possibili manipolazioni. Il codice penale attuale - fortemente datato perché concepito in un'epoca storica in cui scarsa era la considerazione del minore come persona e non solo come individuo che attraverso il processo educativo diviene persona (secondo una infelicissima definizione di Carnelutti) - è improntato ad un'ottica che sottovaluta fortemente i bisogni di armonica crescita della personalità, occupandosi esclusivamente della sua integrità fisica e poco dell'armonico sviluppo psichico. Non può meravigliare perciò la constatazione che è del tutto assente una qualsiasi previsione di una tutela penale dalle manipolazioni che possono essere attuate nei confronti di un'identità ancora non sufficientemente compiuta. E' emblematico che esiste nel nostro ordinamento un reato di circonvenzione di incapaci quando si abusi delle passioni, dei bisogni, dell'inesperienza di una persona minore per indurlo a compiere atti che possono avere conseguenze sul piano patrimoniale, ma non esiste una analoga norma per una situazione ancor più grave per chi va faticosamente formandosi un'identità e cioè la situazione di chi abusa della sua incapacità e la manipola per imporgli scelte di vita contrastanti con la sua più autentica identità, o per indurlo ad atti gravemente lesivi del suo regolare sviluppo psichico e morale.
Una previsione criminale di questo segno esisteva, anche se non si riferiva espressamente al minore, nel codice penale: era il reato di plagio che contemplava l'asservimento di qualcuno al dominio di qualche altro. Ma tale reato, per l'imprecisione e la indeterminatezza dell'ipotesi prevista, è stato dichiarato costituzionalmente illegittimo dalla nostra Corte Costituzionale. Il legislatore avrebbe dovuto riformulare con più precisione la norma per evitare la giusta critica di incostituzionalità, ma nel contempo per mantenere la necessaria protezione da gravi compromissioni della personalità minorile: basti pensare alla diffusione di sette che approfittano della debolezza caratteriale dell'adolescente, della sua facile plasmabilità, del suo bisogno di evasione dall'ambiente familiare per chiuderlo nelle proprie spire e imporgli identità fittizie; basti pensare alle organizzazioni criminali che asserviscono i preadolescenti non imputabili per utilizzarli nel compimento di crimini anche gravi, imponendo, con lusinghe o minacce a soggetti

non ancora compiutamente formati, un'identità criminale. Qualche proposta in questo senso è stata presentata anche dal Governo (basta ricordare il disegno di legge governativo di modifica del codice penale proposto molti anni fa dai Ministri Iervolino e Vassalli e mai preso in considerazione neppure in Commissione parlamentare). Sarebbe assai opportuno che a tutela dell'identità del minore e del suo regolare itinerario costruttivo, si riesaminasse il problema, predisponendo una non più dilazionabile revisione del codice penale in materia di tutela della personalità del soggetto in fase evolutiva.

V. 3. Sostenere la genitorialità

Le profonde trasformazioni che hanno caratterizzato il nostro paese hanno prodotto, fra l'altro, anche i radicali mutamenti della struttura familiare che più volte sono stati richiamati nel corso del presente Rapporto. La nuova situazione che si è prodotta ha reso evidenti in questi anni una molteplicità di nuovi bisogni sociali, a cui è oltremodo doveroso dare risposte istituzionali. Fra questi appare ormai non più rinviabile quello del sostegno alla genitorialità. I genitori, in effetti, nella nostra società sono soli, poiché essi non possono godere di alcun sostegno di tipo psicologico. Chiunque abbia figli sa bene di non aver potuto mai confrontarsi con altri genitori sui comportamenti da tenere, tanto la genitorialità è affidata al caso.
L'importanza dell'esperienza all'interno del contesto familiare ai fini dello sviluppo dell'individuo, impone invece una maggiore attenzione per le caratteristiche di vita delle famiglie e rende non più rinviabile la scelta di organizzare interventi sistematici di educazione familiare, che debbono inserirsi in una prospettiva di "lavoro di rete" che coinvolga stabilmente le istituzioni (Unità sanitaria locale, scuola, enti locali, associazionismo) e le associazioni di volontariato e di altro tipo. Questo vale non solo per le famiglie con figli adolescenti ma ancora prima quelle con bambini piccoli o che addirittura si accingono ad avere dei figli.
Il bisogno di "educazione" da parte dei genitori è d'altra parte reso evidente da una molteplicità di motivazioni. Essa, infatti, si giustifica oggi per diverse ragioni, a cominciare dal desiderio che i genitori esprimono esplicitamente di informarsi sullo sviluppo dei figli e sul ruolo educativo che sono chiamati a svolgere. Allo stesso modo è evidente che esistono informazioni e competenze adatte per rispondere ad un tale bisogno, così come altrettanto chiaro è che la maggiore consapevolezza dei genitori riguardo il carattere educativo del loro ruolo arricchisce la qualità delle relazioni all'interno di una comunità. Al contempo risulta sempre più evidente che il lavoro con i genitori migliora anche i risultati del bambino, sviluppando la sua autonomia e stimolando la sua crescita complessiva.
Appare quindi sempre più evidente la necessità di porre una maggiore attenzione verso i problemi della educazione familiare, che deve svilupparsi perché le trasformazioni sociali che hanno investito le stesse famiglie rendono sempre più difficili i rapporti tra le generazioni ed in particolare quelli tra i genitori ed i figli. A questo riguardo, peraltro, pare corretto rilevare la inopportunità di organizzare iniziative dal carattere precettistico, pensando, al contrario, alla realizzazione di esperienze che educhino i genitori alla disponibilità all'ascolto, foriera di qualificare tutte le relazioni ed in particolare quelle con i figli. L'educazione dei genitori, in effetti, non può essere intesa secondo una tradizionale logica trasmissiva del sapere, ma deve partire dagli stili educativi messi in atto, per discuterli e confrontarli, in maniera da migliorarli e da rispondere sempre più precisamente ai bisogni dei figli.
Nelle poche esperienze di educazione familiare - realizzate in particolare in ambiente francofono ed americano - si è avuto modo di rilevare che i risultati possono essere di

livello superiore se i genitori vengono coinvolti realmente nel lavoro. Gli interventi dovrebbero quindi realizzarsi con l'attivazione di piccoli gruppi di genitori che, con il coordinamento di un "esperto" esterno, dovrebbero poter confrontarsi fra loro ed acquisire nuove competenze, di cui si potranno impadronire realmente sulla base del confronto e non già in virtù di una trasmissione di carattere passivizzante. Allo stesso modo si tratta di avere piena consapevolezza del fatto che all'interno di ogni famiglia vige comunque uno specifico "stile educativo" da cui occorrerà comunque partire per poterlo poi, eventualmente, porre in discussione e modificarlo. E' infatti auspicabile che i genitori partecipanti a queste esperienze possano confrontare - criticamente ed autocriticamente - i loro stili educativi, per poter successivamente, sulla scorta dell'esperienza, maturare anche dei nuovi "orientamenti educativi", coerenti e congruenti con le proprie convinzioni culturali, ideologiche e complessivamente esistenziali. In questo modo, fra l'altro, è presumibile poter dare una prima risposta alla sempre più pressante domanda avanzata in particolare dalle giovani coppie che si sentono inadeguate al compito genitoriale.
Tali interventi, da organizzarsi oltre che nella scuola - come in qualche modo già avviene - anche ai nidi ed ai nuovi servizi per l'infanzia, dovrebbero quindi proporsi anche come occasione di aggregazione e proprio per questo si dovrebbero prevedere spazi anche per esperienze di carattere "ludico-pratiche" che i genitori potrebbero esperire a gruppi in ambienti laboratoriali. Queste attività "pratiche" potrebbero infatti servire a far acquisire ai genitori nuove ed utili competenze, quali costruire un giocattolo, leggere un libro insieme al figlio e così via.

La nuova identità del Consultorio familiare

L'educazione familiare, d'altra parte, può essere concepita anche come insostituibile occasione di prevenzione e di educazione alla genitorialità, prima ancora che questa si realizzi. Occorre quindi una ripuntualizzazione dell'identità del Consultorio familiare, che nel nostro paese è caratterizzato da un'evidente impronta medicalizzata e nelle situazioni in cui ha funzionato - e non sono state molte - si è limitato ad operare in direzione di una educazione contraccettiva. Significativi a questo riguardo sono i dati di un'indagine, svolta nel 1990, che indicano come l'utenza dei consultori sia costituita in stragrande maggioranza dalle donne (75,7%) e dai bambini (16,9%), mentre le coppie e le famiglie, in complesso, non rappresentano che il 2,3%. Appare quindi indifferibile un'azione tesa a recuperare le originali finalità di tali istituzioni, che debbono avere anche una chiara caratterizzazione educativa.
In questo contesto sarebbe assai utile pensare anche ad un apporto del Consultorio a sostegno della genitorialità e della giovane coppia in special modo nel momento della nascita del primo figlio. Quest'ultima esperienza, infatti, costituisce un vero e proprio banco di prova per la coppia, che si riassesta, procede magari ad una nuova divisione dei compiti interni e determina una definitiva "emancipazione" dalla famiglia di origine. Appare quindi necessario intervenire in direzione di coppie che abbiano bambini molto piccoli o comunque piccoli, utilizzando allo scopo una rinnovata prospettiva di prevenzione. L'impressione, infatti, è che gli operatori sociali abbiano fino ad oggi privilegiato un'ottica preventiva mutuata dal mondo medico e tesa pertanto alla individuazione precoce dei fattori di rischio o di debolezza all'interno della famiglia. Al

contrario si tratta di fare propria una prospettiva formativa della prevenzione e partire quindi dalle potenzialità della famiglia e dalle risorse che questa dimostra di possedere.
Appare ovvio, quindi, come questo convincimento sottenda la necessità di una inversione di prospettiva da parte degli operatori che lavorano nei servizi sociali, tradizionalmente ancorati ad un'ottica terapeutica. In questo senso occorre allora partire da quelli che sono i reali bisogni delle famiglie e non da quelli che noi presumiamo loro abbiano. Anche perché, se così continuassimo ad operare, saremmo sicuramente votati all'insuccesso, in quanto non è possibile instillare dei bisogni che non sono invece sentiti ed evidenti anche ai soggetti con cui operiamo.
Occasione fondamentale per favorire una ridefinizione dell'identità del Consultorio familiare potrebbe essere costituita dalla elaborazione di un "Progetto nascita", con cui operare in direzione della giovane mamma e della coppia, prima e dopo il parto, per arricchire da un punto di vista educativo interventi oggi quasi esclusivamente medicalizzati, quali la visita postpartum oppure i controlli pediatrici sul neonato. Se nel gruppo di lavoro incaricato di realizzare il Progetto nascita fosse presente un educatore tale occasione potrebbe configurarsi non solo come momento in cui dare informazioni sull'attaccamento al seno, sul primo bagnetto o su altri aspetti tecnici di questo tipo, ma anche come singolare contesto educativo. In questo modo, infatti, potrebbero essere valorizzate le potenzialità delle madri, le quali, troppo spesso, sono indotte ad atteggiamenti passivi dal comportamento del personale medico e sanitario. Allo stesso modo potrebbe essere favorito il superamento dell'isolamento della donna, ascoltando i suoi bisogni ed aiutandola ad inserirsi in una rete di relazioni con altre mamme nella medesima condizione, fino ad arrivare alla creazione di gruppi di mutuo-aiuto. In questo modo, fra l'altro, sarebbe anche più semplice rilevare eventuali forme di disagio psichico, attuando un intervento di prevenzione che eviterebbe anche lo sfociare in vere e proprie patologie.

Il servizio di mediazione familiare

Una rinnovata attenzione dovrà essere rivolta anche ai problemi posti dal relativamente recente fenomeno della separazione coniugale e del divorzio, causato dalle trasformazioni sociali che hanno caratterizzato il nostro paese nell'ultimo trentennio e che ha reso evidenti nuovi bisogni sociali. Quando due persone si sposano non pensano certo che il problema si porrà a loro: nella realtà questo può invece avvenire ed è allora sempre più evidente come lo Stato non possa abbandonare questi cittadini, in particolare per assicurare sostegno ai figli che in queste situazioni sono quelli che rischiano di pagare di più.
Appare quindi opportuno mettere a disposizione nuove risorse per dare risposta a queste nuove esigenze, realizzando concretamente degli interventi che si contraddistinguano per il carattere preventivo e che siano funzionali a fornire un sostegno psicologico alle coppie in via di separazione. Questo momento, infatti, si presenta quasi sempre come particolarmente doloroso perché i coniugi lo vivono come il fallimento del loro progetto esistenziale. Talvolta esso provoca anche forti sofferenze poiché costituisce il momento culminante di un conflitto che dura da tempo e che può essere caratterizzato da comportamenti aggressivi e tendente a conseguire la "vittoria" sull'altro.
E' quindi importante lavorare per far crescere e diffondere una più matura cultura della

separazione e del divorzio, tesa a dare esiti costruttivi a vicende conflittuali che rischiano di provocare sofferenze in particolare ai figli. Questi ultimi, al contrario, debbono comunque poter contare sull'affetto e sul sostegno del loro padre e della loro madre, i quali debbono a loro volta essere aiutati ad acquisire consapevolezza delle loro responsabilità genitoriali che non diminuiscono certamente con la fine del matrimonio. In questi contesti è davvero poco produttivo lasciarsi andare ad affermazioni retoriche o peggio moralistiche: occorre al contrario operare perché tutti gli attori della vicenda - coniugi e specialmente figli - possano intravedere una realistica soluzione e recuperare un equilibrio esistenziale che è fondamentale per poter vivere tranquillamente.
La mediazione familiare può costituire una prima risposta a questi bisogni ed è allora evidente l'opportunità che questi interventi vengano progettati e realizzati all'interno di un più complessivo progetto di sostegno alla genitorialità. In questo contesto pare anche giusto sottolineare che il carattere peculiare dell'intervento di mediazione familiare deve essere chiaramente quello formativo, teso a facilitare il ripristino della comunicazione fra i due coniugi, che non saranno più tali ma che continueranno ad essere dei genitori. In questo modo è possibile aiutare tali soggetti nel processo di elaborazione di un progetto per il futuro, salvaguardando in primo luogo il diritto dei figli. Questi ultimi, in effetti, sono quelli che debbono godere della maggiori attenzioni in questi frangenti delicati. Per questo occorre in primo luogo fare in modo che i genitori che si separano si sentano genitori normali e continuino a comportarsi come tali.

Il bambino "sociale" ed i nuovi servizi per l'infanzia

I risultati delle ricerche più recenti, come è stato rilevato anche nel precedente Rapporto del 1996, sottolineano la profonda solitudine in cui spesso è costretto a vivere il bambino, privato di esperienze sociali e condizionato dai tempi di vita degli adulti che non paiono modificare più di tanto l'organizzazione temporale della loro giornata per rispondere a bisogni psicologici infantili, quali quelli del contatto con i coetanei e del gioco con gli adulti. Questo vale molto spesso anche per le situazioni in cui la madre lavora ed il bambino è affidato ai nonni o alla baby-sitter.
Tale situazione appare anche più preoccupante alla luce dei risultati di psicologia dello sviluppo che evidenziano come le relazioni sociali siano alla base del processo di sviluppo del bambino. I processi di socializzazione sono infatti favoriti dalla partecipazione del bambino alla vita del gruppo dei pari, dove egli può fare esperienze diversificate ed imparare a decentrarsi proprio in virtù del rapporto con gli altri. Nelle relazioni con gli altri – bambini, ma anche adulti - il bambino sperimenta l'esistenza di regole ed impara a conoscere il loro significato e la necessità della loro esistenza. Lo sviluppo, in effetti, avviene sempre all'interno di una cultura e quindi attraverso la comunicazione e lo scambio con gli altri membri della cultura. In tale scambio il bambino non è soltanto costruttore attivo delle sue conoscenze, ma soprattutto - questo è un dato della ricerca più recente - costruttore attivo delle sue relazioni. In altri termini è un elemento di riferimento attivo che stabilisce relazioni, iniziatore anche di relazioni e non solo "ricettore".
Il "nuovo" bambino dei nostri giorni, quindi, è un soggetto attivo e competente, frutto della interazione tra il suo patrimonio biologico individuale e le esperienze che egli vive

fin dalla nascita nel suo ambiente sociale e culturale. E' evidente che questa visione si ispira a prospettive culturali innovative che arricchiscono e rinnovano gli apporti psicologici che tradizionalmente hanno orientato la pedagogia dell'infanzia del nostro paese.
Questi dati, pertanto, debbono far riflettere coloro che si occupano di infanzia ed in particolare gli studiosi ed i politici. Questi ultimi, in particolare, hanno il dovere di pensare a servizi che consentano a tutti i bambini di vivere esperienze sociali e stimolanti da un punto di vita intellettuale. Proprio per questo, allora, si tratta di pensare alla creazione di una rete di agenzie educative per i bambini piccoli e ad una diffusione dei servizi collaterali all'asilo nido che, utilizzando la cultura dell'infanzia che in questi anni è stata prodotta, possano dare risposte qualificate anche a quei bambini le cui famiglie, per scelta o per necessità, hanno rinunciato ad una qualsiasi utilizzazione dell'asilo nido.
In questo contesto, fra l'altro, ci si può ormai avvalere di parecchi esempi di servizi che hanno già ottenuto risultati significativi. Fra questi sono senza dubbio da ricordare il *Tempo per le famiglie* di Milano, *La casa degli orsi* di Pistoia, il Centro *Trovamici* di Empoli ed altri ancora a cui si è fatto riferimento nel Rapporto 1996 ed in un recente volume, la cui pubblicazione è stata promossa dalla Regione Toscana.
La proposta di nuovi servizi per l'infanzia muove quindi dai presupposti indicati ed intende dare risposta al bisogno di socialità di quei bambini che non possono frequentare l'asilo nido o le cui famiglie non hanno inteso fare tale scelta. Tali nuovi servizi, d'altra parte, intendono configurarsi anche come occasione di incontro per i genitori, ponendosi inoltre l'obiettivo di favorire la diffusione di una nuova cultura genitoriale. In generale, infatti, emerge il bisogno di supporto psicologico espresso da tutti i genitori ed in particolare da parte dei più giovani, che si sentono sempre più impreparati rispetto al compito che hanno di fronte.

La proposta delle "Tane familiari"

In questa prospettiva di sviluppo dei nuovi servizi per l'infanzia si tratta inoltre di vedere come l'esperienza dell'asilo nido e la cultura dell'infanzia che esso ha prodotto possano essere sfruttate in queste nuove situazioni più flessibili e meno rigidamente strutturate. La creazione di questi altri servizi, fra l'altro, oltre a rispondere ai bisogni di socializzazione dei bambini - potenzialmente di "tutti" i bambini - può anche contribuire a dare risposta ad un altro problema: quello della saturazione psichica del personale, che opera ormai da molto tempo (anche oltre 20 anni) all'interno degli asili nido.
La utilizzazione in un'altra struttura, a contatto con famiglie e bambini, potrebbe rilanciare - almeno per una parte del personale degli asili nido - un impegno ed una tensione intellettuale che con gli anni può anche scadere. Allo stesso modo l'istituzione di nuovi servizi, a costi più contenuti che non quelli dell'asilo nido, può anche contribuire a dare risposte alle molte famiglie che pongono richieste, anche diversificate, all'ente pubblico. In questa maniera, inoltre, potrebbe essere arricchito il sistema istituzionale italiano dei servizi per l'infanzia, che appare estremamente rigido.
In altri paesi, anche per limitarci alla sola Europa, esistono servizi di tipo diverso come quelli che possono essere raggruppati sotto la dizione "assistenza presso altro domicilio" (*nourrices* in Francia, *tagesmutter* in Germania, *childminders* in Inghilterra e Stati Uniti). In Italia non sono mai state sperimentate esperienze di questo tipo, che invece

potrebbero essere "provate" pur con una caratterizzazione molto "italiana", che tenga conto, cioè, della storia delle istituzioni per l'infanzia del nostro paese, che hanno consentito di sviluppare una cultura dell'infanzia assai qualificata e partecipata.
In questa prospettiva riteniamo che possa essere almeno oggetto di interesse e di discussione la proposta di affiancare ai nidi, così come sono generalmente concepiti, delle *Reti di "Tane" familiari*, con l'obiettivo di rispondere a bisogni sociali molto più articolati e diversificati in termini di orari e con la finalità di incentivare la solidarietà sociale fra le famiglie, assicurando la formazione delle mamme che temporaneamente prenderebbero nella loro casa - di cui sarebbe verificata la rispondenza allo scopo - in cura altri due/tre bambini oltre al loro.
Allo stesso modo è ipotizzabile la messa a disposizione - anche tramite prestito domiciliare - di strumenti educativi quali libri per bambini, giocattoli, videocassette, ed altro, oltre alla consulenza di tipo pediatrico, psicologico, pedagogico. Tale servizio definibile, secondo la terminologia europea, "assistenza presso altro domicilio", dovrebbe mettere in campo forze diverse che si occupano di bambini e consentire anche una maggiore diffusione della cultura dell'infanzia. Le assistenti dei nidi familiari, infatti, dovrebbero portare i bambini loro affidati – due o tre volte la settimana e per una mezza giornata - presso un Nido centrale che allo scopo potrebbe essere trasformato in un *Centro giochi*, dove i bambini potrebbero "lavorare su progetto" con le educatrici professioniste.
Negli stessi momenti le assistenti dovrebbero partecipare ad una iniziativa di formazione professionale che dovrebbe arricchire la loro cultura dell'infanzia e garantire la qualità delle loro prestazioni. Tale servizio potrebbe essere prefigurato anche - per alcune giornate della settimana - come "nido aperto", rivolto a bambini accompagnati da adulti. Proprio per questa ragione esso, sulla base di uno specifico progetto pedagogico, dovrebbe offrire agli adulti che accompagnano i bambini la possibilità di trattenersi al Centro per l'intera permanenza del piccolo o di allontanarsi per qualche ora (*baby sitting*) una volta che il bambino abbia acquisito la necessaria confidenza con l'ambiente ed un conseguente atteggiamento di fiducia.
E' evidente che in questo modo si perseguirebbe una strada che stimola e favorisce l'interazione tra il pubblico ed il privato, nella convinzione che spesso il nido familiare può presentarsi come la risposta più appropriata per quelle famiglie che non credono nell'asilo nido per motivi culturali o che hanno tempi di vita per i quali il nido non è in grado di dare risposte (si pensi, esemplificativamente, a quei lavoratori che sono impegnati nei turni come gli infermieri). Al contempo, il porre la professionalità delle educatrici del nido al centro dell'iniziativa, costituirebbe una garanzia della qualità dell'intervento, visto che la esperienza di molti anni di vita con i bambini potrà essere utilmente messa a frutto per far crescere la consapevolezza educativa di queste mamme (o anche padri, ma sappiamo che questo è più che altro un auspicio) che potranno assicurare stimoli educativi appropriati a bambini che in caso contrario non ne potranno mai usufruire.
Questi servizi, fra l'altro, avrebbero il vantaggio di poter essere organizzati con costi contenuti e potrebbero costituire uno strumento innovativo anche per far uscire allo scoperto e per qualificare situazioni di cura che le famiglie organizzano già in maniera informale (l'affido temporaneo ai nonni oppure ad altri parenti o conoscenti). Anche in questi casi, infatti, si tratterebbe di mettere a frutto la cultura dell'infanzia di cui il nido è stato in questi anni potente diffusore, in maniera da poter dar vita ad una rete complessa

ed articolata di servizi per l'infanzia, capaci di dare risposte ai bisogni diversificati che vanno emergendo con sempre maggiore chiarezza.

L'asilo nido e la scuola dell'infanzia

Nella prospettiva di un reale rilancio di una politica per l'infanzia e le famiglie, peraltro, si tratta anche di valorizzare ulteriormente l'apporto che può provenire dall'asilo nido e dalla scuola dell'infanzia. La constatazione dei costi elevati del servizio asili nido non può, infatti, portare ad un loro smantellamento, come alcuni sembrano proporre. Al contrario si tratta di acquisire piena consapevolezza del ruolo del nido e del suo porsi come centrale all'interno di una costellazione variegata di servizi per l'infanzia. Ovviamente si tratta di lavorare anche ad una razionalizzazione della rete dei servizi esistente, che deve consentire anche l'eliminazione degli sprechi. Al riguardo, peraltro, si tratta anche di chiarire che la giusta esigenza di contenimento della spesa, non può portare ad un impoverimento dei livelli qualitativi dei nidi, che in questi anni sono venuti definendo con sempre maggiore chiarezza un originale progetto pedagogico.
Occorre pertanto difendere con forza gli asili nido esistenti e procedere, laddove possibile, anche ad un loro incremento. Obiettivo fondamentale è anche la eliminazione degli sprechi, da raggiungere con una gestione dei servizi improntata ad una maggiore flessibilità in termini di utilizzazione del personale, organizzazione degli orari, rapporti numerici ed altro. Al proposito, fra l'altro, occorre anche rilevare che non sempre ad una maggiore spesa corrisponde un livello qualitativamente più elevato degli asili nido, così come dimostrano esperienze anche importanti del nostro paese. Ed è alla luce di queste considerazioni che si tratta di procedere alla razionalizzazione delle modalità di gestione degli asili nido, facendone inoltre il perno centrale di una complessa rete di servizi per l'infanzia e prestando una particolare attenzione a quella proveniente dalle famiglie più svantaggiate. L'asilo nido, d'altra parte, accoglie una esigua parte dei bambini in età - anche se le differenze fra le diverse regioni italiane sono al riguardo enormi - e si pone quindi, con sempre maggior forza, la necessità di rispondere ai bisogni anche degli altri bambini, fino ad oggi trascurati e misconosciuti.
Le differenze di diffusione del servizio fra le diverse parti del paese non sono, peraltro, prerogativa solo dell'asilo nido, ma riguardano anche la scuola dell'infanzia per i bambini dai 3 ai 6 anni. La sua diffusione quantitativa è veramente considerevole, ma evidenzia differenziazioni enormi fra l'Italia centro-settentrionale e quella meridionale. Anche per questo, quindi, appare promettente la proposta di creare un "Sistema pubblico nazionale" che avvicini e renda omogenee le scuole pubbliche statali e comunali, per poi procedere ad un rapporto convenzionale con l'arcipelago delle scuole private, che debbono ovviamente accettare precise condizioni in merito al modello istituzionale-pedagogico e normativo-amministrativo. Il rinnovato impegno a favore della generalizzazione della scuola dell'infanzia dovrà perciò tenere presenti questi squilibri, in maniera da produrre dei correttivi che diano a tutti i bambini italiani le medesime opportunità.
Troppo importanti, infatti, appaiono le esperienze che la scuola dell'infanzia può proporre per poterne fare a meno. Essa, infatti, si caratterizza educativamente non solo per il progetto educativo che mette intenzionalmente a disposizione dei bambini, ma anche perché fornisce agli stessi la possibilità di essenziali esperienze sociali che altrimenti sarebbero loro precluse. La scuola dell'infanzia consente inoltre al bambino di

essere impegnato nella realizzazione di attività che a casa ed in famiglia gli sarebbero impedite dall'angustia degli spazi domestici e dalla impreparazione dei genitori che, in genere, non possono essere degli specialisti dell'educazione. Proprio per queste ragioni la frequenza della scuola dell'infanzia si è rivelata essenziale specialmente per i bambini provenienti da situazioni di svantaggio culturale, i quali vi hanno potuto trovare degli stimoli significativi anche ai fini della costruzione della loro identità personale.

Il sostegno al bambino "ospedalizzato"

Nell'ambito delle attività a favore dell'infanzia e delle famiglie un'attenzione particolare dovrà essere prestata anche alla esperienza della ospedalizzazione del bambino, quasi sempre vissuta con ansia da lui e dai suoi genitori. Timori di carattere igienico e sanitario hanno infatti tenuto storicamente lontani i genitori dai reparti pediatrici degli ospedali, rendendo anche più difficile per i bambini l'esperienza della ospedalizzazione. Tali paure si sono sedimentate nel tempo e sono, in qualche modo, divenute aspetti di una cultura "sanitaristica" di separatezza che anche nella costruzione degli ospedali ha portato a non prevedere spazi specifici per l'accoglimento dei familiari.
In questi ultimi anni, peraltro, gli ospedali sono andati attrezzandosi per favorire la presenza dei genitori, anche in virtù di un apposito documento del Parlamento Europeo, recentemente acquisito da una specifica normativa nazionale. Si è d'altra parte osservato che la sicurezza del bambino deriva anche dalla tranquillità esibita dai genitori che pertanto debbono essere aiutati in questo momento di disagio psicologico. Proprio in questi frangenti, in effetti, è più facile sbagliare, magari viziando il bambino in attesa di essere operato o che ha appena subito un intervento chirurgico.
Un intervento di rassicurazione nei confronti dei genitori potrà alleviare stati apprensivi di eccessivo livello, frutto di equivoci maturati dagli stessi genitori, i quali possono avere sviluppato delle convinzioni errate a proposito della malattia del figlio. Anche per questo, quindi, il personale ospedaliero dovrà essere preparato ad interagire con i familiari, in maniera da informarli costantemente sul decorso della malattia. Poiché molti timori, ansie, sensi di colpa dei genitori possono essere il risultato di una mancanza di conoscenza e di comprensione, il personale ospedaliero può infatti eliminarli o ridurli fornendo ai genitori precise informazioni per far sì che comprendano pienamente le condizioni e i trattamenti dei loro bambini.
I genitori dei bambini ospedalizzati, d'altra parte, debbono potersi avvalere di specifici interventi di sostegno psicologico, che li aiutino ad uscire dal loro "dramma" personale. Per questo, allora, nell'ambito del progetto proprio della "legge Turco" pare opportuno prevedere anche la promozione di un servizio di sostegno psicologico ai genitori dei bambini ospedalizzati. Tale intervento dovrebbe svilupparsi all'interno dell'ospedale e dovrebbe prevedere sia momenti di gruppo che individuali, condotti da animatori sociali appositamente formati. Anche in questo caso tale professionalità dovrebbe sostanziarsi del possesso di tecniche di ascolto e di aiuto, in modo da poter rassicurare i genitori e valorizzare le loro risorse, che nel caso specifico si configurano come potenzialità ulteriori per la crescita del loro figlio.
Al contempo si tratta anche di prevedere la organizzazione di attività di animazione all'interno dei reparti pediatrici, con la creazione di ludoteche e specifiche biblioteche, che rendano meno difficoltosa la permanenza in ospedale e favoriscano anche un

arricchimento culturale. Per le degenze lunghe, inoltre, deve essere promosso e assai più diffuso, l'intervento di "Scuola in ospedale", oggi esistente solo in pochissime realtà. Il bambino che è costretto ad una lunga degenza ospedaliera ha infatti il diritto di poter continuare ad apprendere e ciò è possibile solo se gli si metteranno a disposizione insegnanti e strumenti in grado di favorire il suo processo di apprendimento.

V. 4. Prestare attenzione alla preadolescenza

Un'età sconosciuta

In questi decenni si è venuta sviluppando nel nostro paese - sia a livello scientifico, sia sul piano del diritto, sia infine nella cultura e nella coscienza collettiva - una particolare attenzione ai problemi e ai bisogni dell'età evolutiva e ai suoi difficili, spesso interrotti o deviati, itinerari di formazione umana. Ma tale attenzione si è sostanzialmente polarizzata tutta o sulla prima fascia d'età, e cioè sull'infanzia o, ma in misura molto minore, sull'adolescenza avanzata. La giusta rilevazione della fondamentalità dei primi anni di vita nella formazione della persona umana - e dei danni talvolta irreversibili delle carenze affettive nell'infanzia - e la conseguente diffusa preoccupazione di realizzare tempestivamente un intervento preventivo primario contro le possibili devianze future, ha stimolato la riflessione collettiva e gli sforzi di intervento dei servizi su questa fascia di età che si riteneva ad alto rischio. Si è così sviluppata, anche se con molte carenze, una massiccia opera di informazione e di responsabilizzazione dei genitori, degli operatori scolastici e sociali, degli stessi mezzi di comunicazione sociale sulle problematiche infantili e sui molti bisogni inappagati dei soggetti che si affacciano alla vita.
Di contro si è anche sviluppata una certa attenzione verso la tarda adolescenza: la preoccupazione per un disagio adolescenziale che si esprimeva in comportamenti devianti, che fortemente incidevano sulla sicurezza collettiva (criminalità minorile che si assumeva in aumento, tossicodipendenze che colpivano in questa fascia di età ogni ceto sociale), unita alla percezione che si andava sviluppando una cultura adolescenziale alternativa che rischiava di minare una pacifica e ordinata convivenza tra le generazioni, ha spinto a prestare una certa attenzione, anche se non del tutto soddisfacente, anche alle problematiche adolescenziali. Una attenzione più difensiva che educativa; più riparativa che preventiva; più preoccupata di fornire occasioni "per fare" che motivazioni "per essere" (vedi i progetti giovani, i corsi di formazione professionale e di avviamento al lavoro, i centri di informazione, le occasioni per impiegare il tempo libero): comunque vi è stata una certa presa in carico dei problemi dell'adolescenza.
È invece mancata del tutto una considerazione ed una riflessione anche operativa, sui problemi e sui bisogni di quella fascia di età che va dai dieci ai quattordici anni e che costituisce la difficile età preadolescenziale. Un'età che giustamente è stata definita come "l'età negata" o "l'età sconosciuta" perché scarsamente scandagliata nelle sue difficoltà e nei suoi bisogni, poco considerata nella sua significatività, del tutto trascurata come momento formativo complesso e per molti aspetti traumatico, in cui le domande silenziose al mondo degli adulti e le richieste di aiuto, sono assai pressanti, anche se spesso non compiutamente espresse.
Una fascia di età, è bene subito notarlo, che racchiude un numero non irrilevante di soggetti anche se in costante diminuzione. Una fascia di età, inoltre, che presenta delle

caratteristiche di ambivalenza e di ambiguità che si possono pesantemente ripercuotere sul processo di crescita umana, sia sul piano dell'acquisizione di un'effettiva identità personale, sia sul piano dell'apertura serena alla socialità: non solo nella prima infanzia, ma anche in questo momento dello sviluppo formativo, carenze affettive ed educative e incomprensioni dei reali bisogni, rischiano di interrompere o deviare l'intero processo formativo e di portare a drammatici aborti umani differiti. Per questo ci sembra opportuno sollecitare una particolare e, per quanto possibile puntuale, riflessione sulle difficoltà e sulle esigenze di questo periodo della vita umana che tanta incidenza ha nella costruzione dell'uomo maturo.
Ma prima di tentare un'individuazione delle difficoltà personali e sociali che rendono complesso e talvolta traumatico questo momento del processo dello sviluppo umano è opportuno premettere alcune brevi considerazioni di carattere generale.

a) La preadolescenza non è un momento della crescita che si apre in un periodo della vita ben predeterminato e che si conclude in un altro periodo preciso e non è una fase del processo di maturazione ben distinta dalla fase che la precede e da quella che la segue: la crescita è sempre un *continuum* (è proprio vero che *natura non facit saltus*). Inoltre la preadolescenza non si svolge in modo identico per tutti i soggetti: per qualcuno inizia prima, per altri dopo, per alcuni il processo è più lento, per altri più accelerato; il passaggio alla adolescenza vera e propria non è chiaramente indicato né avviene contemporaneamente per tutti i soggetti di questa età. Da ciò la difficoltà nell'individuazione di questo periodo della vita, da ciò le difficoltà dell'adulto di identificare i problemi che il ragazzo e la ragazza vanno affrontando e di adottare conseguentemente le misure più idonee per sostenerli nel loro profondo processo di trasformazione.
È perciò indispensabile una conoscenza ed una comprensione estremamente individualizzata del singolo ragazzo e della singola ragazza, dei loro ritmi di crescita, dei loro problemi; ma è anche opportuno identificare un più generale e unitario quadro di riferimento nel quale inserire le differenze individuali che, peraltro, sono sempre transitorie.

b) Nei confronti della preadolescenza vi è una grande disattenzione dell'adulto: non solo per la più generale disattenzione di questi nei confronti di tutti i problemi del soggetto in età evolutiva, ma specificatamente perché questa fascia di età viene spesso o appiattita e ricompresa nella condizione di dipendenza dell'età infantile, sottovalutando i primi germi di autonomia e di distacco che si vanno verificando, ovvero assimilata all'adolescenza e quindi all'assoluta autonomia, che consente al genitore di ritenere esaurito il suo impegno educativo e di riacquistare così la propria tanto sospirata libertà, compromessa dall'ingombrante presenza del figlio o della figlia. È perciò assai difficile per il genitore coniugare in modo attento e rispettoso, protezione vigile e nel contempo un progressivo ritrarsi per assicurare degli spazi di libertà.
Il genitore che ha visto il figlio come un oggetto di gratificazione personale e che lo ha apprezzato ed amato solo in quanto "bambino", più che come persona, tenderà a procrastinare al massimo il momento in cui il figlio diviene "altro da sé", accentuandone la forzata infantilizzazione.
Il genitore invece che ha vissuto il bambino come un peso tenderà ad accelerare troppo precocemente il momento del distacco e dell'autonomia abdicando troppo presto alle

proprie responsabilità e lanciando troppo presto il preadolescente nell'arengo della vita, peraltro in una situazione assai equivoca, perché alla libertà non si accompagna la responsabilità, rimanendo questi per tanti aspetti ancora fortemente dipendente dal genitore (primo fra tutti sul piano economico).

c) Il periodo preadolescenziale è un momento della vita i cui problemi sono assai difficili da comprendere non solo per il genitore, ma anche per ogni adulto che vive accanto al ragazzo ed alla ragazza in crescita. Questo perché è un periodo della vita in cui il ragazzo e la ragazza spesso si chiudono in loro stessi, non riescono compiutamente a comunicare, tendono a celare quello che confusamente avvertono e che non sanno innanzi tutto decifrare e poi esprimere. Perciò difficilmente esprimono domande di aiuto perché è difficilissimo formularle e mostrano un'apparente serenità esteriore che nasconde angosce profonde.
Se alla superficie non affiora la "tempesta" che interessa il ragazzo e la ragazza, di cui però i genitori non sono sufficientemente avvertiti, ciò non significa che la loro situazione di vita non sia a forte rischio, perché non sempre i preadolescenti hanno da soli le risorse indispensabili per ricondurre ad equilibrio il caotico vortice delle loro pulsioni, delle loro disperazioni, delle loro insoddisfazioni, delle loro incapacità di comprendere una realtà sociale che appare confusa e spesso ostile o inaccettabile. Il poeta cileno Neruda, ricordando quest'età, ha detto efficacemente di averla vissuta come se fosse un sordo-muto e Sciascia ricorda di avere ad un certo momento scoperto che il "pensare su me stesso e su gli altri e su tutte le cose del mondo" costituiva un giuoco inesauribile e che si sentiva "come un acrobata che si libra sul filo, guarda il mondo in una gioia di volo e poi lo rovescia, si rovescia, e vede sotto di sé la morte, un filo lo sospende su un vortice di teste umane e luci, il tamburo che rulla morte".
Ma l'acrobata, per non cadere sull'arena del circo, ha bisogno che sull'altro trapezio vi sia qualcuno che sappia protendere le braccia e raccoglierlo nel suo volo: quanti preadolescenti trovano due mani tese pronte a stringere forte e ad evitare la rovinosa caduta su quell'arena della vita che non prevede reti di sicurezza?

Un'età difficile

Il periodo della preadolescenza, che come abbiamo visto è sottovalutato nei suoi problemi, costituisce invece un momento della vita e del processo di sviluppo estremamente complesso e difficile, gravido di rischi, assai tormentato: il ragazzo e la ragazza attraversano - e ciò è fisiologico, non patologico - un periodo di grandi trasformazioni e quindi di profondi e rilevanti squilibri. Un'effettiva comprensione da parte di tutti gli adulti che sono a contatto con ragazzi di quest'età è perciò condizione indispensabile per aiutarli a ricomporre in unità il loro Io frantumato e a superare il loro difficilissimo itinerario di esodo per approdare, indenni, al traguardo della maturità.
L'analisi delle difficoltà preadolescenziali sarebbe amplissima: ci si limiterà qui ad alcune considerazioni.
Il periodo preadolescenziale è il periodo della vita in cui l'essere umano è squassato da profondissimi mutamenti che raramente è in grado di comprendere e tanto più di dominare.

a) Cambia, rapidissimamente e in modo del tutto disarmonico, *il corpo del preadolescente*. Dopo il rapido accrescimento dei primissimi anni di vita vi è una decelerazione nell'aumento della statura e del peso, intorno ai dieci anni per le ragazze, e agli undici per i ragazzi, si ha invece un'accelerazione rapidissima che porta ad una brusca impennata. A questa mutazione della stessa realtà fisica, della propria immagine esterna, si aggiungono le profondissime trasformazioni legate alla evoluzione sessuale non solo con le nuove e misteriosissime pulsioni, collegate con la crisi puberale, ma anche con quella che è stata definita la "tempesta ormonale" per cui i ragazzi sono bombardati da quantitativi smodati di sostanze ormonali che investono non solo la sfera sessuale, ma anche altre sfere (si pensi gli ormoni tiroidei e a quelli surrenalici).
Non è facile per il ragazzo e la ragazza accettare queste trasformazioni del proprio corpo: ciò richiede un continuo adattamento reso peraltro estremamente difficile dal fatto che la crescita è continua e a ritmi variabili; perché la disarmonia della crescita comporta goffaggini e un senso di sgradevolezza del sé che fa crollare quel tanto di autostima così faticosamente conquistato nell'età infantile; perché non potendo, esistenzialmente, accettare che la disarmonia sia fisiologica e quindi destinata in breve tempo a ricomporsi nell'armonia dell'età matura, il ragazzo e la ragazza sono attanagliati dall'angoscia che la rivoluzione somatica che patiscono si arresti e che alcuni caratteri che riconoscono come sgradevoli restino stabili. Ed inoltre, l'incipiente attrazione per l'altro sesso costituisce fonte di ansietà, anche perché coinvolge la relazione con i propri genitori e suscita sentimenti di colpa o temibili timidezze.

b) Cambia anche *il rapporto con i genitori*. Permane l'atteggiamento, ancora fanciullesco, di idealizzazione del genitore percepito come onniscente e onnipotente, ma nel contempo va emergendo l'esigenza di sottrarsi ad un atteggiamento di totale ricettività e di dipendenza per costruirsi, anche attraverso la critica sia pure embrionale della figura dell'adulto, una certa autonomia ed una propria identità che sia diversa da quella attribuitagli dal genitore. Allo schema di riferimento esclusivamente verticale, incominciano ad intrecciarsi anche schemi di riferimento orizzontali, specie quello con l'amico del cuore, più che con i coetanei in genere, e schemi di riferimento verticali di tipo diverso da quelli familiari (specie con l'insegnante).
Non è facile per il ragazzo e la ragazza vivere serenamente questa fase di trapasso, non solo perché quest'opera di sganciamento finisce con l'essere percepita dagli stessi come un tradimento che innesca sensi di colpa, causa di profondo disagio interiore (la stessa improvvisa repulsione verso le tradizionali forme di tenerezza genitoriale, peraltro ancora vivamente desiderate, che si ritengono conferma di un ruolo ormai passato, creano imbarazzo e pentimento), ma anche perché il mutamento della situazione imporrebbe una reimpostazione delle modalità relazionali tra genitori e figli a cui i primi difficilmente sono disponibili sia perché non avvertono il cambiamento che sta avvenendo nella propria "creatura", sia perché sostanzialmente sono portati a rifiutare questo distacco che percepiscono come lutto.
I messaggi rivolti dai genitori ai figli di questa età finiscono con l'essere assai ambigui perché nel contempo rivolti da una parte a trattenerli nell'infanzia, considerandoli ancora bambini, e da un'altra parte a proiettarli in un'adolescenza non ancora in realtà imboccata, pretendendo coerenza, sicurezze, impegni costruttivi, adeguamento all'ambiente, capacità critica, senso di responsabilità che nel ragazzo e nella ragazza di quest'età sono invece solo allo stato embrionale.

Il genitore non accetta che il preadolescente sia incostante, distratto, sgraziato e maldestro nei movimenti, imprudente, abulico; il rimprovero e l'ironia lo bloccano, fanno cadere quel poco di autostima che egli cerca disperatamente di mantenere perché si avverte "brutto e incapace"; accentua il senso confuso dell'ingiustizia e dell'incomprensione degli adulti.

c) Cambia rapidamente, *lo stesso modo di pensare*. Nei bambini la vita interiore è sostanzialmente semplice, tutta ritmata sui messaggi e i valori trasmessi dai genitori. Nella preadolescenza incomincia a formarsi la capacità del pensiero astratto e il ragazzo e la ragazza si aprono ad una realtà assai più complessa di quella effettivamente percepita nell'infanzia. Acquisita la categoria della logica - ma di una logica ancora semplificata, perché non si ha esperienza della reale complessità delle situazioni e quindi di alcuni compromessi inevitabili e comunque della gradualità necessaria per ogni attuazione del principio intuito - la si porta subito alle estreme conseguenze. La scoperta, da parte dei preadolescenti, dell'incoerenza nel mondo degli adulti tra i principi enunciati e la loro applicazione, crea profondi disastri. Aperta la finestra sul mondo lo si percepisce immediatamente confuso, ambiguo, apparentemente illogico, inaccettabile. Se il ragazzo e la ragazza non sono aiutati ad accettare la vita con un certo realismo utopico, che non rifiutino cioè l'impegno a costruire un mondo migliore, ma accettino le difficoltà della sua realizzazione concreta entrando nella logica del "già e non ancora", vi è forte il rischio che nasca in loro o un rifiuto, per così dire ideologico, del mondo degli adulti ed una globale opposizione ad esso o un adattamento precipitoso, per ricerca di sicurezza, agli aspetti più esteriori e più utilitaristicamente sfruttabili del modo di vita degli adulti: il consumismo sfrenato e l'adeguamento alle mode del momento. In un caso come nell'altro il processo di sviluppo verso la maturità resta profondamente segnato e talvolta profondamente inquinato.

d) Cambia infine nel ragazzo e nella ragazza *la stessa percezione di sé*. Alle sicurezze infantili fornite dai propri genitori, si va sostituendo, in una costruzione estremamente faticosa, un'identità nuova e più autentica, radicata sulla propria singolare personalità. Il ragazzo e la ragazza iniziano ad interrogarsi su chi essi veramente sono; su che esigenze profonde abbiano; su quali principi e valori devono impostare la loro esistenza; su quale tipo di relazioni debbano intessere con gli altri; su come possano ridurre ad unità il molteplice e contraddittorio che da più parti viene loro proposto. E tutto questo è avvertito in modo estremamente confuso e in qualche modo conflittuale, perché devono sbarazzarsi della "maschera" che è stata loro fornita per ricostruire "un volto"; perché il genitore non rinuncia facilmente allo stereotipo del "suo" bambino o della "sua" bambina che si è costruito e quindi ostacola l'acquisizione della nuova identità; perché l'irrompere dei mezzi di comunicazione di massa che propongono a getto continuo identità fittizie, con l'espressa minaccia che se non si assumono queste si rischia di essere "fuori", rende ancor più precario e ambiguo e traumatico questo processo di costruzione d'identità.
Tutto questo logorio che produce situazioni di profondo disagio e ansietà, difficilmente è percepito dall'adulto che vive accanto al preadolescente. Da ciò uno scarso aiuto in un momento delicatissimo dell'esperienza umana in cui si gettano tutte le basi della vita futura e si gioca il proprio destino di essere umano.
Certo, in questo momento difficile, ma esaltante, nessuno può sostituirsi al ragazzo ed alla ragazza, ma una maggiore comprensione delle difficoltà che questi vivono, un

discreto e rispettoso aiuto nella testimonianza più che nella verbalizzazione, una continua ed affettuosa attestazione di fiducia nei loro confronti costituiscono elementi indispensabili perché il processo di transizione verso l'età matura sia compiuto in serenità e con la gradualità necessaria e perché gli squilibri inevitabili si compongano in un nuovo equilibrio e dal molteplice nasca una sintesi personale appagante.

Le difficoltà sociali per i preadolescenti

Al disagio individuale connesso alle difficoltà proprie della crescita, quello che è stato definito il "trauma della seconda nascita", si aggiunge, come elemento di ulteriore difficoltà per il ragazzo e la ragazza, tra i dieci e i quattordici anni, una realtà sociale tutt'altro che preoccupata di favorire, o almeno di non ostacolare, questo difficile momento di trapasso dalla condizione infantile e quella adolescenziale prima e della maturità poi.
Ci si limita ad alcune notazioni su questo tema.

A. *La società* nel suo insieme non riesce ad assegnare un preciso ruolo all'adolescenza in genere e alla preadolescenza in particolare.

a/1) Per l'infanzia il ruolo è sufficientemente chiaro: è un ruolo di dipendenza familiare in funzione di una graduale e ordinata crescita umana e l'azione sociale si dispiega per assicurare che la famiglia svolga effettivamente il suo compito educativo, che alla famiglia inadeguata sia sostituita una nuova famiglia capace di svolgere il suo compito, che si realizzi un'adeguata protezione per chi è in totale balia degli adulti affinché non si compiano abusi e trascuratezze tali da compromettere lo sviluppo del bambino e della bambina.
Di contro, per l'età adulta, è anche socialmente chiaro il ruolo assegnato: quello dell'autonomia e della responsabilità e l'azione sociale è prevalentemente funzionale a garantire che nel contrasto tra le persone, i diritti di ciascuno siano rispettati.
Anche per l'adolescente si è venuto delineando in questi ultimi anni un certo ruolo sociale, anche se non sufficientemente chiaro: l'adolescente è colui che è ormai avviato verso le progressive conquiste di libertà e che deve perciò vedere continuamente ampliate le proprie sfere di autonomia. Lo stesso ordinamento giuridico va dilatando di molto i settori in cui l'adolescente è equiparato all'adulto: per l'attività sessuale, per l'attività di lavoro, per le possibilità di decidere autonomamente in ordine agli status familiari, per le prestazioni sanitarie, per le scelte religiose. L'azione sociale è sempre più impegnata a facilitare questa progressiva acquisizione di autonomia, creando spazi ed occasioni di aggregazione tra giovani e per preparare al lavoro.
Il preadolescente invece non ha un chiaro ruolo sociale perché contraddittoriamente e ambiguamente è nel contempo ancora bambino (certe cose non le puoi fare perché sei troppo piccolo) e già è considerato adulto (sei ormai grande, non puoi comportarti in questo modo). Non è senza significato che mentre l'autonomia concessagli dal costume e dallo stesso ordinamento giuridico è quasi nulla, si propongano da più parti l'allontanamento del limite di età per l'imputabilità e per la libera gestione dell'attività sessuale. E non è senza significato che molti preadolescenti abbiano un più facile accesso al danaro - concesso con grande disinvoltura da genitori che vogliono dar loro

l'impressione di essere autonomi, ma che in realtà vogliono solo liberarsi un po' di loro - e che proprio perciò siano sottoposti ad un massiccio sfruttamento da parte della società dei consumi che impone mode, stili di vita, identità a cui il ragazzo e la ragazza non possono facilmente sottrarsi. Né è senza significato che nei confronti di questi ragazzi sia generalizzato l'uso di tecniche educative impositive per cui divenire grandi significa sostanzialmente imparare a fare bene ciò che l'adulto ritiene che egli debba fare.
Tutto ciò porta sul versante della società ad una mera oggettivazione/sfruttamento della preadolescenza e ad un sostanziale rifiuto a prendere in considerazione le idee, i problemi, le difficoltà, le ansie del preadolescente e, sul versante dei ragazzi, a un forte disorientamento e a vissuti di crisi non facilmente superabili proprio perché non è affatto facilitato il cambiamento richiesto.

a/2) In epoche non molto remote della nostra storia collettiva la società si preoccupava di preparare i futuri cittadini *pieno iure* ai ruoli professionali e sociali che dovevano assolvere e all'uopo tutte le istituzioni - famiglia, scuola, chiesa, pubblicistica per ragazzi - si sentivano globalmente impegnate a dare competenze tecniche e al tempo stesso formazione umana (alla lealtà, all'ossequio alla legge, all'impegno individuale e collettivo, alla socialità) affinché anche il ragazzo e la ragazza si inserissero nella società adulta introiettandone ruoli e modelli. Il filo conduttore dell'esperienza del soggetto in formazione era quello di acquisire progressivamente conoscenze e di sviluppare in sé valori (di laboriosità, onestà, competenza professionale) che consentissero l'inserimento a pieno titolo e con gratificazione personale nella società adulta. La preadolescenza e l'adolescenza costituivano così un momento importante di orientamento e di preparazione: era ancora un'età di passaggio, ma nel senso di una forte continuità, perché ben determinato era l'obiettivo da raggiungere, sia pure per gradi.
In una società non più stabile né omogenea come quella di oggi, l'età di passaggio diviene assai più confusa e ambigua. La profonda diversificazione dei vari sottosistemi che compongono la vita sociale con la mancanza di un gruppo o istituzione capace di svolgere una funzione egemonica e totalizzante; l'estrema varietà dei modelli di riferimento, degli stili di vita, delle risposte alle domande di senso; le grandi diversità di opportunità, appartenenze e condizioni di vita; il forte policentrismo formativo; un processo di inculturazione non più a svolgimento progressivo ma a "strappi"; tutto ciò rende assai più difficile il momento di passaggio. Perché la contrapposizione tra valori, modelli, ruoli, funzioni, culture che il ragazzo e la ragazza sperimentano quando si aprono al mondo extrafamiliare li rende estremamente incerti e smarriti, perché non hanno strumenti - né gli adulti che gli sono vicini nella stragrande maggioranza sono in grado di offrirgliene - per comporre nella propria esperienza le molteplici sollecitazioni che li investono.

B. Anche *la famiglia,* anziché essere strumento privilegiato di aiuto al ragazzo ed alla ragazza di questa età, finisce con accentuare le difficoltà del loro processo maturativo.
Ad alcune di queste incapacità familiari abbiamo già accennato. Qui possiamo solo ribadire che l'affermazione ripetuta ossessivamente dalla "vulgata psicologica" propagandata dai mezzi di comunicazione di massa, che tutto si consuma nei primi anni di vita, porta molti genitori a ritenere che dopo i sei-sette anni di vita possono legittimamente ritirarsi da un compito che percepiscono come troppo complesso e gravido di responsabilità e che non si sentono in grado di assolvere. Se l'abbandono del

bambino e della bambina da parte della famiglia, che pure li mantiene presso di sé, è una realtà tutt'altro che rara, l'abbandono sostanziale del preadolescente sembra essere una costante: un abbandono psicologico, un abbandono affettivo, un abbandono educativo che lascia in un deserto il ragazzo e la ragazza in un momento così delicato. In molte famiglie le capacità di dialogo autentico con il preadolescente sono assai povere sia perché è difficile comunicare con chi poco parla, e apparentemente sembra non avere problemi, sia perché gli stessi genitori non sempre sono in grado di decodificare per loro i confusi messaggi ricevuti dalla società e quindi selezionarli ed eventualmente criticarli. L'educazione familiare rischia perciò o di essere del tutto assente, perché si ritiene che il ragazzo e la ragazza ormai possano fare da soli e debbano essere lasciati liberi di decidere da soli, o è ridotta ad una ripetizione di formule obsolete, perché meramente verbalizzate e contraddette dai comportamenti concreti familiari. L'inaridimento di tutti i codici comunicativi in una società in cui la parola è stata soppiantata dall'immagine e in cui l'approfondimento dei problemi è stato sostituito dalla loro spettacolarità, e in un momento della vita del ragazzo e della ragazza in cui è estremamente difficile esprimere le proprie difficoltà perché non si è in grado di analizzarle compiutamente, rende estremamente difficile quel dialogo intergenerazionale che pure è essenziale.
Ciò è ovviamente accentuato nelle famiglie meno culturalmente meno attente, in cui si è persa ogni cultura autonoma (la cultura contadina, la cultura operaia) ed è presente solo la pseudo-cultura caoticamente propagandata dai mezzi di comunicazione di massa: alla scomparsa della figura genitoriale sostituita da un fantasma di genitore si accompagna anche la scomparsa della figura del ragazzo in preadolescenza che diviene solo un'ombra nel contesto familiare.

b/2) In moltissime famiglie l'età della preadolescenza diviene l'età in cui si tirano le somme e si ritiene possibile esprimere giudizi definitivi sulla "riuscita" del ragazzo o della ragazza. Nell'ambiguità a cui abbiamo accennato, tra infantilizzazione prolungata e adultizzazione precoce, si incomincia a pretendere dai ragazzi e dalle ragazze, atteggiamenti sempre coerenti, capacità di non commettere errori, successi immediati, orientamenti sicuri, percorsi sempre netti e in continua ascesa. Gli sbandamenti, inevitabili in questa fascia d'età, non solo non vengono accettati (e accompagnati da un surplus di fiducia e di sostegno), ma vengono utilizzati come un'ulteriore e definitiva conferma del tradimento e del fallimento. Nasce così quello che è stato definito 1'"effetto Pigmalione" o "della profezia autoaverantesi" del fallimento: la continua affermazione che il ragazzo o la ragazza sbagliano, non si impegnano, sono la pecora nera della famiglia, sono destinati a divenire devianti, calano i soggetti in un ruolo a cui alla fine si adeguano passivamente e in cui finiscono per trovare quell'identità - anche, ma non importa, se negativa - che vanno faticosamente e disperatamente cercando.

C. Anche *la scuola* può aumentare le difficoltà del preadolescente.

c/1) Non solo la scuola che espelle il ragazzo e la ragazza attraverso le ripetute bocciature o che costringe all'abbandono, ma anche la scuola che li emargina pur consentendo la loro permanenza nelle aule scolastiche, anche se come elementi del tutto passivi ed accessori. Si incomincia oggi a studiare il tema della dispersione scolastica: per quanto riguarda la scuola dell'obbligo, deve essere congiuntamente affrontato il tema della dispersione silenziosa, quella che non si esprime nel visibile abbandono, ma

nell'emarginazione di quelli che gli insegnanti definiscono moralisticamente i pigri, i poco interessati alla scuola, i demotivati allo studio e che vengono tollerati in classe purché non disturbino, purché accettino un ruolo di distaccata presenza nelle aule scolastiche. Dobbiamo riconoscere che nei due casi la "pedagogia dello scacco" è identica: anzi è forse preferibile l'abbandono e la ricerca di nuove strade (in cui il ragazzo e la ragazza possono anche trovare un minimo di gratificazione) a questa passiva attesa dell'esaurimento dell'età dell'obbligo in una condizione di totale caduta dell'autostima e di marginalità assoluta.

c/2) La scuola rischia inoltre di accentuare le difficoltà del preadolescente quando pretende di ignorare la "tempesta" da cui il ragazzo e la ragazza sono investiti per limitarsi a verificare solo il rendimento scolastico. Se la crisi di passaggio sconvolge tutta la personalità del ragazzo e della ragazza, essa non potrà non avere effetti su tutti i momenti relazionali e sull'intero comportamento: essa si proietterà inevitabilmente sul piano scolastico anche perché difficilmente la scuola, così come è organizzata, saprà dare risposte a quei "perché" esistenziali che così profondamente li turbano. Anzi lo scollamento tra i "problemi vivi" che il ragazzo e la ragazza devono affrontare e i "problemi morti" (o almeno così a loro appaiono) che la scuola rappresenta, acuisce una situazione di diffuso malessere.

c/3) Deve ancora notarsi come il ragazzo e la ragazza, nel loro passaggio alla logica formale, trovano un'enorme difficoltà ad esprimere compiutamente ciò che solo oscuramente percepiscono, ma la scuola dell'obbligo vuole termini "puliti", richiede solo risposte "canoniche", esige un pedissequo allineamento ad alcuni valori correnti o suggeriti dall'insegnante. Il confuso emergere di un pensiero in qualche modo autonomo e originale, anche se ancora embrionale e quindi confuso, viene scambiato per bizzarria o peggio per incapacità espressiva, indicativa di insufficiente rendimento scolastico. Da ciò ironie che mortificano e avviliscono; richieste di adattività e conformismo che stroncano lo sforzo di essere coerentemente fedeli alla propria identità personale; critiche che rischiano di tarpare la fiducia in sé stesso del ragazzo e della ragazza.
Senza interventi eminentemente individualizzati, senza adeguate tecniche di comprensione del soggetto e dei suoi bisogni, senza reale attitudine all'ascolto anche di ciò che non è verbalizzato o che è verbalizzato in modo del tutto inadeguato, senza capacità di responsabilizzare i preadolescenti, senza dimostrazione di effettiva fiducia nel loro sforzo costruttivo, non solo non li si aiuta a crescere, ma si rischia di bloccare il loro itinerario formativo: quanti operatori pedagogici hanno una reale comprensione di quanto sia complessa e difficile un'effettiva funzione educativa?

D. Anche *i mezzi di comunicazione di massa*, ed in particolare la televisione, possono accentuare le difficoltà dei preadolescenti. Non si vuole certo demonizzare questi nuovi mezzi di comunicazione come si è già detto in precedenza in questo stesso Rapporto; si vuole solo sottolineare come la presenza di questi mezzi esige un'accentuazione della personale e diretta funzione educativa dell'adulto che deve farsi carico anche di quanto i preadolescenti ricevono da questi mezzi. Invece l'assenza, sempre più accentuata, di figure adulte che possano svolgere il ruolo di *opinion leader* nel processo di socializzazione del preadolescente, porta ad una deleteria enfantizzazione del mezzo e dei suoi messaggi che può avere effetti negativi. Perché, in assenza di altri soggetti con

cui dialogare, il preadolescente, a differenza del bambino o dell'adulto, si accosta alla televisione non per appagare il suo bisogno di ottenere piacere o di avere un compagno di giochi, ma per trovare una risposta alle molte domande che si pone sul mondo in cui deve avventurarsi. Esso trova nella televisione non solo risposte a domande che non è ancora in grado di formulare (e che quindi accentuano la sua confusione) ma anche risposte scorrette, perché influenzate essenzialmente da esigenze spettacolari più che da esigenze educative.

Così il ragazzo e la ragazza apprendono dalla televisione che possedere significa essere; che il mondo è sostanzialmente ostile e che non bisogna fidarsi di nessuno; che la libertà assoluta, più che la liberazione dai propri condizionamenti interiori ed esteriori, è essenziale nella vita; che la perenne novità è condizione per rimanere perennemente giovani e che la fedeltà è invece privazione; che il sesso va agito più che vissuto (è importante fare l'amore non vivere l'amore); che il successo è l'unico vero fine dell'uomo; che la violenza e l'intolleranza è la regina della storia; che il mondo va in modo manicheo diviso tra buoni e cattivi e che l'annientamento del cattivo è l'unico modo per superare i problemi; che la realtà può essere semplificata; che l'impudicizia dell'esternazione e la spettacolarizzazione dei sentimenti più intimi è liberatoria e dimostrazione di disinvoltura; che la volgarità e trasgressività sono dimostrazione di non inibizione; che seguire le mode è condizione per essere al passo con i tempi.

Sono questi solo alcuni accenni su temi che meriterebbero ben altro approfondimento, ma sono utili per richiamare l'attenzione sul fatto che l'età della preadolescenza è difficile non solo per le difficoltà personali che i ragazzi e le ragazze devono affrontare e risolvere, ma anche perché le agenzie educative anziché aiutarli rendono più complesso ed ambiguo il loro itinerario di crescita.

V. 5. Fare dell'adolescenza un'opportunità

Adolescenza: crisi od opportunità?

Non si può parlare di una, ma di "mille adolescenze": la diversità delle situazioni territoriali, delle opportunità formative e culturali, delle culture di riferimento familiari e sociali e delle condizioni d'accesso alla vita attiva, determinano profonde differenze nell'universo degli adolescenti.
La pluralità dei riferimenti è uno degli aspetti critici con cui la società degli adulti, a proposito del proprio compito educativo, sta faticosamente facendo i conti. Il dato che maggiormente emerge dagli studi e dall'incontro con adolescenti è la scarsa tenuta dei miti (musica, sport, cultura, politica) che sono consumati in poco tempo. La conseguenza di ciò è che, a fronte del relativismo dei singoli miti, la generazione attuale sembra crescere mediamente senza di loro.
Una delle ultime indagini nazionale sull'adolescenza fa emergere come lo sguardo degli adolescenti su di sé sembra disincantato, lontano, sufficientemente realista, ancorato all'oggi, consapevole dei limiti, soprattutto a proposito della famiglia e della scuola, preoccupato principalmente per il problema dell'occupazione.
L'adolescenza può provocare lo sviluppo di processi di cambiamento repentini ed imprevisti negli adulti, oltre che negli adolescenti (d'interessi, possibilità, desideri, rimpianti, ecc.): sono mutamenti che riguardano la sfera emotiva, tanto quella fisica che quella valoriale. E' evidente che entrambi i soggetti (adolescenti ed adulti) possono introdurre nella relazione quanto vivono dentro, con maggiore o minore capacità di razionalizzare, di non "scaricare" e utilizzare l'altro come colui con cui è possibile sfogarsi.
L'adolescenza e le esigenze degli adolescenti che si riverberano nella famiglia ed in tutti i luoghi di "crescita" propongono agli adulti ed agli adolescenti stessi un cambiamento sostanziale: per proseguire il rapporto, con la speranza che esso sia positivo per tutti, occorre che entrambi accettino di cambiare e di farlo insieme. L'adolescenza diventa così una grande, forse unica, occasione di vivere un'esperienza di cambiamento comune, quasi alla pari.
La crisi adolescenziale è una sfida all'intelligenza e alla sensibilità di tutti gli adulti perché obbliga ad inventarsi nuovi equilibri e nuove risorse, mette a dura prova, obbliga al confronto con le lacune e le insoddisfazioni, mette in discussione i valori, ferisce i sentimenti e delude le attese.
Molti adulti, perlopiù, non si sentono attrezzati ad affrontare tutto ciò e allora diventano ansiosi e insicuri; possono tentare di riprendere il controllo della situazione comportandosi in modo autoritario o seduttivo, oppure possono negarsi rifugiandosi negli impegni, in altre parole delegando il problema a qualche "adolescentologo".
Diversamente che nel passato, la famiglia contemporanea è più orientata agli affetti, si

sforza di costruire all'interno un buon clima relazionale e di fornire ai figli amore, sicurezza, soddisfazione dei bisogni, stimoli, informazioni, opportunità. Così facendo, però, spesso trasmette loro anche la propria paura fondamentale verso un mondo extrafamiliare sentito come estraneo, complicato e pericoloso, ad affrontare il quale i figli non sembrano mai abbastanza pronti ed attrezzati.
In questa situazione vengono a modificarsi in modo consistente le funzioni educative della famiglia ed in generale della società adulta. La famiglia "nucleare" dell'epoca attuale si sente molto insicura sul comportamento da adottare per allevare bene i figli ed è anche svantaggiata dalle sue piccole dimensioni e dal maggior isolamento sociale: meno persone e meno generazioni conviventi significano una minore varietà di punti di vista, una minor quantità di risorse, meno spazi di relazione e di raffreddamento dei conflitti. I mass media in questa situazione diventano necessariamente uno dei pochi riferimenti culturali con tutte le ambiguità che i mass media presentano.
I fattori che sembrano maggiormente influenti nella famiglia in senso critico, cioè di minor capacità di fronteggiare le sfide poste dall'adolescenza, sono due: da un lato l'isolamento unitamente alla presunzione di riuscire a fronteggiare da soli i problemi e, dall'altro, la rilevante difficoltà di vivere una relazione asimmetrica con i figli.
Molte famiglie non hanno rapporti significativi con altre famiglie e adulti, non hanno una rete sociale di sostegno "forte" e queste carenze si riflettono sull'esercizio del ruolo educativo con i figli. Vi può essere in molti genitori la sensazione che le difficoltà e i bisogni adolescenziali non si presentino come problemi insormontabili e che essi siano quindi percepiti come affrontabili all'interno della famiglia senza necessità di coinvolgimento di altri. L'isolamento e la solitudine alla lunga determinano la difficoltà di valutare la rilevanza dei problemi che si presentano nella vita familiare, con il rischio che banalità vengano vissute come problemi gravi.
In molte famiglie è evidente la difficoltà dei genitori di accettare e strutturare la relazione con i figli sempre in funzione dell'asimmetria. Sembra più efficace e preferibile una relazione alla pari in cui padri, madri e figli condividono interessi, atteggiamenti, stili di vita. Molte delle difficoltà educative sono conseguenza di questo fattore. E' difficile fronteggiare positivamente problemi e situazioni "nuove" che investono questioni quali la gestione dell'autorità, le norme e i valori all'interno di un rapporto in cui gli adulti abdicano al proprio ruolo ed alla propria posizione di responsabilità e sono investiti degli stessi stimoli culturali che vivono i figli.
La scommessa principale che famiglie, istituzioni sociali e realtà sociali ed educative si trovano a fronteggiare, in riferimento all'adolescenza, è costituita dalla necessità di proporre agli adolescenti un senso del futuro possibile, una speranza per cui vale la pena di investire, muoversi, attivarsi.
In essa è contenuta la sfida del permettere agli adolescenti la possibilità di guardare ad adulti, in vista del proprio divenire adulti, meno frantumati, allo sbando, incapaci di costruire unità tra le proprie varie parti (lavoro, vita familiare, vita sociale, tempo libero, ecc.).
In questa direzione si tratta, da un lato, di ricostruire e vivere ritmi di vita meno frenetici, adeguati all'esigenza di fare ogni tanto silenzio intorno all'adolescente per permettergli di stare da solo con sé stesso e di riequilibrare il valore dei diversi momenti della vita: riposo-impegno, veglia-sonno e, dall'altro lato, di cambiare la percezione dei rapporti e della propria posizione nel processo di crescita: il peso che acquista la relazione con i coetanei, ad esempio, non può essere contrastato ma, anzi, va facilitato e sostenuto

intelligentemente.

Adolescenti e disagio

Alcune recenti ricerche hanno evidenziato degli importanti fattori di rischio: il sistema dei valori, la debolezza dei sistemi relazionali significativi e la debolezza della formazione psicologica.
In particolare, la debolezza dei sistemi relazionali significativi si ritrova nella famiglia con le sue fragilità educative, le difficoltà comunicative, l'incapacità di ascoltare e comprendere che spesso si sommano a debolezze sociali, economiche, culturali (disoccupazione, basso livello di istruzione dei genitori, povertà, separazioni, conflitti familiari). Si ritrova nella scuola che accresce e non riduce le disuguaglianze sociali, che non riesce a proporsi come luogo di significato e di valore, che non riesce ad offrire elementi utili per dare speranza. Si ritrova anche nel gruppo dei pari che costituisce un inesplorato contesto relazionale importante per gli adolescenti, ma che presenta alcune situazioni in cui il singolo è sovrastato dalla forza e dalla pressione del gruppo e portato a comportamenti devianti. A queste debolezze dei sistemi relazioni, concorre spesso un ambiente urbano non a misura di adolescenti che genera anonimato, isolamento, violenza e conflitti, soprattutto laddove nel territorio non sono presenti opportunità di socializzazione. Inoltre, la carenza di lavoro per tutti gli adolescenti costituisce un'altra grande fonte di preoccupazione, forse troppo enfatizzata in alcuni contesti territoriali. La sensazione di non avere grandi possibilità, che trovare lavoro dipenda dalle relazioni dei genitori piuttosto che da altri fattori, genera frustrazione e senso di inutilità degli sforzi oggi richiesti agli adolescenti (soprattutto per quanto riguarda lo studio in vista di un lavoro adeguato e congruente con gli studi compiuti).
D'altro canto anche alcuni elementi psicologici contribuiscono a delineare importanti fattori di rischio. Infatti, dai lavori di ricerca condotti sul disagio adolescenziale emergono due tipi di personalità più facilmente influenzabili: i giovani, soprattutto ragazze, con forte fragilità personale e adattamento critico alla realtà che genera meccanismi psicologici che non consentono adeguate elaborazioni dei conflitti e modalità aggressive; i giovani con modalità aggressive nei confronti del mondo esterno che non favoriscono l'adattamento sociale.

L'influenza di questi fattori negli adolescenti è fortemente legata a due variabili: le condizioni socioeconomiche e culturali della famiglia e l'esistenza di opportunità rivolte ad adolescenti e famiglie nel territorio.
Per quanto riguarda il primo aspetto è evidente che condizioni di debolezza a livello sociale, economico, culturale costituiscono una base di partenza nella quale si colloca la fatica del crescere degli adolescenti e dei genitori. In situazioni di questo tipo i compiti di sviluppo rischiano di diventare quasi insormontabili. Se a ciò viene ad unirsi l'impossibilità di usufruire, nel territorio, di risorse di aggregazione, socializzazione, formazione, cultura ecc., sia per gli adolescenti che per i genitori, le difficoltà prima indicate acquistano ancor più problematicità.

Sfide culturali per far diventare l'adolescenza un'opportunità

Guardando più complessivamente alle responsabilità della società, ed in particolare delle istituzioni pubbliche e private, appare indispensabile che si creino le condizioni per cui agli adolescenti vengano concesse e permesse le possibilità di:

a) Sperimentarsi nella discussione oltre il silenzio

Per non pochi adolescenti il silenzio o il mugugno rimangono una delle rare possibilità di fronte al fluire degli eventi. E' un silenzio che trae origine anche dalla crisi delle grandi ideologie, di cui essi sono partecipi, senza tuttavia avere in mano una storia personale cui far riferimento per districarsi nei meandri di una vita sociale, culturale e politica frammentata e senza apertura sul futuro. A questo va aggiunto che la crisi della formazione di base non offre ai giovani dei linguaggi che permettano di provare a chiamare per nome le vicende del nostro tempo.
Pur tuttavia un bisogno forte delle nuove generazioni è proprio quello di sperimentarsi nella discussione e di acquisire le parole per discutere, per tessere nuove mappe concettuali che permetteranno di non concentrarsi troppo su frammenti e di provare invece a disegnare nuovamente il presente.

b) Sviluppare criticità creativa oltre il conformismo

In questi anni il mondo adolescenziale, non meno di quello adulto, ha finito spesso per accettare dei messaggi impliciti che hanno portato a fenomeni come l'esaltazione dell'individuo e della sua capacità d'avere successo; l'esaltazione della professione a scapito degli altri mondi personali, del proprio piccolo gruppo "chiudendosi" agli altri e generando quindi esclusione, l'accettazione dell'idea che la tecnica permette tutto e sempre tutto è possibile. Ma in tutto questo i giovani, come gli adulti, stanno vivendo un profondo conformismo, il cui prezzo è la rinuncia alla propria soggettività da una parte e alla critica all'esistente sociale dall'altra. Da qui il senso di disagio e confusione, che non va ridotto ai mondi psichici intrapersonali, ma va collocato nell'idea stessa di sviluppo sociale. Da ciò si genera una ribellione sorda in non pochi giovani che si esprime in forme di violenza, esaltazione della propria marginalità, abbandono a sostanze che creano dipendenza: prevale il rifiuto distruttivo, senza mediazioni.

c) Sviluppare partecipazione oltre il semplice coinvolgimento

Il coinvolgimento è oggi uno dei principali meccanismi attraverso cui si procede nell'avvicinare il mondo giovanile nella vita familiare, scolastica, sociale. Coinvolgimento è provare ad attrarre i giovani nel proprio punto di vista culturale ed esistenziale, nella sfera degli specifici interessi economici e politici, nell'area del proprio potere di adulti. Al coinvolgimento si accompagna la complicità intergenerazionale o la complicità di parte, che attiva e alimenta il circolo vizioso della delega dal basso verso l'alto.
L'esigenza dei giovani di partecipare, nasce dalla consapevolezza del circolo vizioso attivato dai diversi poteri e dalla necessità di stabilire un rapporto differente con le istituzioni. Il fine è avere un proprio potere dal quale arrivare a nuove contrattualità nei diversi ambiti della vita sociale, per sperimentarsi, orientare il cammino della famiglia, della scuola, della comunità locale, arrivare a nuove forme di cittadinanza.

d) Sperimentarsi facendo oltre la fruizione

Di là dal mito dell'attivismo diventa importante oggi, anche per reagire al rischio forte che molte parole non nascono da esperienze concrete - e dunque non "toccano terra" -, che i gruppi e le aggregazioni giovanili abbiano la possibilità di esercitarsi nel progettare, organizzare, realizzare, verificare attività legate ad interessi di gruppo e rilevanti per la stessa vita collettiva. Il perseguimento dei diversi interessi giovanili, ludico-ricreativi o espressivo-culturali, di servizio volontario o di politica, permette da una parte di aiutare le nuove generazioni ad acquisire nuovi linguaggi e abilità linguistiche che autorizzano ad aprirsi a nuovi mondi culturali e sollecitare le comunità locali a prendere atto della pluralità di culture che abitano ormai le comunità stesse e che vedono nei giovani delle antenne sensibili ma anche fragili.

La prevenzione ovvero una strategia promozionale

La prevenzione contemporanea nasce in funzione compensativa laddove l'educazione è venuta perdendo la sua naturale funzione; però, purtroppo, con modalità tardive, come vero e proprio impegno riparatorio in funzione della ricostruzione del presente di vite quotidiane già perdute e scisse, perché vuote o povere di futuro.
Il problema dell'educazione e della prevenzione, è rappresentato, quindi, principalmente dall'adultità assente, da questo diventare grandi e adulti senza consapevolezza e senza aiuto da parte di altri adulti. Il tema dell'età adulta va reintrodotto nelle vicende educative riducendo i puerocentrismi o giovanilismi autocompiacenti. Il bambino o l'adolescente vanno provocati e interrogati rispetto all'adulto che potrebbero diventare.
L'indebolimento dell'idea di adulto nella società contemporanea, il declino di normatività che essa ha sempre emblematizzato, il tramonto delle "magistralità" non a caso si coniuga con la crisi, o per lo meno con una di esse, dell'educazione. L'opacizzarsi di ogni esemplarità adulta ha corrisposto allo sbiadirsi dei fini dell'educazione, allo sviluppo di un accaparramento scomposto delle nuove generazioni, egocentrico, aggressivo di saperi sulla vita, attinti dai propri pari. Non era mai accaduto che le nuove generazioni apprendessero da sole, senza confronto e conflitto con quelle precedenti.
Pensare alla prevenzione con gli adolescenti sembra, pertanto, possibile con maggiore efficacia all'interno di una prospettiva promozionale che pone l'accento sull'aumento di occasioni, spazi, elementi propositivi. Tale prospettiva guarda a cambiamenti dei comportamenti che richiedono l'attivazione di situazioni di apprendimento per mettere in discussione (in crisi) gli schemi mentali di riferimento, che sono alla base del comportamento negativo, ed impegnare l'adolescente in un percorso di progressiva modificazione in rapporto ai vincoli della sua situazione (personale e di contesto).
In sintesi: il cambiamento non come assunzione/messa in atto di un comportamento corretto, ma come attivazione di un processo di autonomizzazione e responsabilizzazione nella scelta dei comportamenti da adottare.
Le acquisizioni scientifiche sulla prevenzione convergono oggi nel ritenere che essa è un compito complesso perché deve affrontare fenomeni multifattoriali, dovendo operare contemporaneamente su diversi piani ed in diversi ambiti. La prevenzione può, quindi, essere intesa come un insieme di azioni prodotte da una molteplicità di strategie tra loro interdipendenti, che si collocano a livelli e in contesti diversi.

In quest'ottica può essere positivo non restringere in senso troppo patologico il campo della prevenzione e prefigurare un'ampia gamma di interventi che, in rapporto ad analisi ed obiettivi specifici, può essere orientata maggiormente verso il supporto a bisogni naturali di crescita piuttosto che verso la riduzione di fattori di rischio e il contenimento di situazioni problematiche, in un *continuum* che va, in senso stretto, dalla promozione della qualità del processo di crescita, alla prevenzione delle diverse forme di devianza dalle caratteristiche auto od etero-distruttive.
Tra gli interventi da realizzare è opportuno pensare a situazioni in cui gli adolescenti e i giovani non siano solo destinatari, utenti o fruitori, delle iniziative, ma protagonisti. Il mondo adulto deve saper accogliere la disponibilità, la creatività, la fantasia, la carica emotiva che gli adolescenti esprimono e, nel contempo, deve saper accettarne la discontinuità, l'incoerenza, la provocazione.
Promuovere e sostenere il protagonismo è possibile sia dando spazio all'esercizio dei diritti, sia favorendo occasioni di "presa di parola", sia organizzando la possibilità di sperimentare la propria capacità propositiva e decisionale.
Centrale nella progettualità preventiva è la valorizzazione ed il sostegno dell'esercizio della funzione educativa degli adulti che, a vario titolo, si rapportano quotidianamente con gli adolescenti ed i giovani, siano essi genitori, insegnanti, animatori.
Un elemento essenziale nello sviluppo di qualsiasi progetto di prevenzione è la comunità territoriale in cui gli adolescenti ed i giovani vivono e si muovono, in cui ritrovano i riferimenti nel gruppo dei coetanei e nel mondo degli adulti. A livello progettuale, devono essere quindi tenute presenti tutte le agenzie educative che il territorio esprime (dalla famiglia, alla scuola, all'associazionismo, alle parrocchie, alle società sportive, ecc.), nonché i luoghi di incontro formali e informali significativi per la vita sociale degli adolescenti. Con tali realtà è possibile sperimentare una modalità d'azione basata sulla valorizzazione di persone e contesti significativi che a loro volta possono diventare "moltiplicatori" nei confronti di altri soggetti e di altri contesti.
Una azione portante è favorire lo sviluppo di processi di integrazione che promuovano lo scambio di "sapere", "saper fare", informazioni tra le risorse territoriali e tra queste e gli adolescenti. Tali processi devono essere mirati alla costruzione di una "rete" per "contenere" e "sostenere" gli adolescenti ed i giovani nel loro percorso di crescita e promuovere, di conseguenza, interventi preventivi adeguati.
Tutte le attenzioni indicate richiedono elevata professionalità dei soggetti coinvolti. Da ciò nasce l'esigenza di seri programmi di formazione e della valutazione come parte integrante dell'azione preventiva, intesa come metodo di analisi dei processi di realizzazione di interventi sociali.
E' evidente in questa impostazione l'accettazione di tempi medio lunghi per lo sviluppo di una progettualità locale: si tratta di coinvolgere le persone e le realtà organizzate in un'impresa al punto di farla sentire come propria e non calata dall'alto da parte di qualcuno.

Dalla logica della prevenzione a quella promozionale

Intorno alla metà degli anni ottanta sono andate evidenziandosi valutazioni critiche in ordine all'efficacia dei Progetti Giovani, promossi dai Comuni, rispetto alla loro capacità di avvicinare anche gli adolescenti. A fronte, infatti, di un crescente impegno delle

istituzioni verso la categoria "giovani", intesa in senso generico e onnicomprensivo, si rilevava a più riprese una notevole difficoltà ad entrare in contatto reale con gli adolescenti, a comprendere i loro bisogni e ad offrire interventi adeguati e specifici.
Un punto di svolta rispetto a questa situazione è rappresentato dal lavoro svolto dalla Direzione Generale Servizi Civili del Ministero dell'Interno che costituì un gruppo di studio a livello nazionale il cui compito fu di riflettere su questa situazione ed ipotizzare orientamenti e proposte operative per dare corpo alla maggiore attenzione delle istituzioni verso l'adolescenza, vista come fase distinta e specifica seppur strettamente interconnessa con la fase successiva, da più parti invocata. Esito di questa iniziativa è stato il volume intitolato *Progetto adolescenti. Orientamenti e proposte metodologiche*, che ha costituito e costituisce tuttora un punto fermo nella riflessione e nell'azione sociale verso gli adolescenti.
L'ipotesi di fondo considera che di fronte ad un delicato ed importante fenomeno evolutivo come l'adolescenza, intesa come percorso di costruzione di una identità adulta, occorre investire in educazione, attivando progetti rivolti agli adolescenti, con l'obiettivo di supportarli nei loro percorsi di vita e di crescita sostenendo un ruolo "debole" ed "incerto" e non più esclusivo ed esaustivo delle agenzie educative tradizionali (famiglia, scuola, associazionismo) e di costruire opportunità per azioni dirette con adolescenti attivando nuove iniziative sul territorio.
Con Progetto Adolescenti si intendeva *un insieme di idee ed interventi, rivolti a tutti gli adolescenti, finalizzati ad obiettivi di promozione culturale, prevenzione e socializzazione degli adolescenti, organizzati secondo le coordinate di un progetto, realizzato attraverso la mobilitazione dei servizi e delle risorse presenti nel territorio, caratterizzato da una chiara e precisa intenzionalità pedagogica.*
Un contributo nella direzione della consapevolezza sullo stato delle politiche per gli adolescenti in Italia viene da una ricerca promossa dalla stessa Direzione generale e realizzata dal Centro Documentazione del Gruppo Abele nel 1994.
Attraverso tale lavoro è emerso come il 39% dei Comuni contattati ha dichiarato di avere un Progetto Adolescenti. L'analisi della distribuzione geografica dei Progetti evidenzia che il 57% è collocato territorialmente nelle regioni del Nord del paese, il 28% è presente nelle regioni meridionali ed insulari, mentre vi è una presenza di Progetti nelle regioni centrali decisamente più bassa (17%). Considerando invece la popolazione residente complessiva dei Comuni in cui è stato attivato il Progetto Adolescenti la ricerca rilevava una correlazione stretta tra l'alto numero di abitanti e la presenza del Progetto.
Un rapido sguardo alle aree di intervento dei Progetti permette di cogliere come la prevalenza dei Progetti individui in tre settori la centralità del proprio impegno: l'ambito scolastico e formativo, la promozione dell'aggregazione e la prevenzione del disagio. Inferiori le percentuali relative ad altri settori, quali ad esempio: le ricerche, lo sport, l'informazione, il recupero della devianza, la tutela della salute. Nel complesso comunque vi è un numero rilevante di Progetti articolati contemporaneamente su diverse aree d'intervento.
E' alto anche il numero di Comuni che attua interventi specifici rivolti agli adolescenti anche al di fuori del Progetto; tra questi interventi la maggiore consistenza è registrata dalle attività sportive, dai consultori familiari, dall'animazione estiva, dai servizi per le tossicodipendenze, dalla tutela materno infantile. Infine va sottolineato come la quasi totalità dei Progetti Adolescenti dichiari di avere esplicitamente una chiara caratterizzazione di tipo educativo.

Questi dati, seppur sintetici, permettono di cogliere come sia cresciuto nei Comuni lo sviluppo di Progetti Adolescenti indipendenti dall'esistenza del Progetto Giovani: si registra così una sorta di inversione di tendenza rispetto a quanto accaduto nel decennio 1975-1985 nel quale i Progetti Adolescenti si sviluppavano generalmente per filiazione e conseguenza di un Progetto Giovani.
E' significativa la quota di USSL che hanno attivato Progetti per adolescenti per propria iniziativa o a partire da protocolli e su delega dei Comuni. Significativo anche il fatto che, in un quarto dei casi, il Progetto Adolescenti è parte di un più ampio Progetto Giovani elaborato contestualmente.
Un'esperienza significativa nell'ambito della progettualità con adolescenti è quella che ha promosso e sviluppato sempre la Direzione Generale Servizi Civili del Ministero dell'Interno, dal 1990 al 1995: si tratta di una sperimentazione coordinata di trenta progetti adolescenti, collegati in rete tra loro, con un'azione di supporto e valorizzazione attraverso attività formativa, consulenza, organizzazione di stage, sperimentazione di un modello di valutazione.
A fronte dello sviluppo avvenuto a livello locale, la questione delle "politiche e progetti rivolti agli adolescenti", non ha ancora trovato riscontro in un quadro di riferimento a livello nazionale.
Il mancato supporto delle esperienze locali, i notevoli problemi di sopravvivenza delle stesse per i tagli nei bilanci degli Enti locali, l'assenza di interlocutori con i quali interagire e dai quali ricevere orientamenti, indirizzi e proposte, la contraddittorietà negli orientamenti politici e amministrativi nazionali, hanno costituito un freno allo sviluppo organico e serio delle politiche per gli adolescenti ed i giovani.
In altri termini si è riproposta, in tutta la sua complessità, la questione dell'effettiva fruibilità qualificata-qualificante di un diritto da parte di un cittadino (in questo caso l'adolescente) la quale si realizza a partire da una molteplicità di variabili e da percorsi di implementazione per forza di cose eterogenei.
A livello regionale la situazione si presenta alquanto differenziata: iniziative per gli adolescenti mancano quasi totalmente in quanto sono o inglobate nelle strutture per i servizi socioassistenziali e/o sociosanitari, del mercato del lavoro, relative alle politiche scolastiche, ecc., oppure non vi sono affatto.
L'impegno delle Amministrazioni pubbliche locali, unitamente a quello dei livelli regionali e centrali dello Stato, a fianco degli adolescenti e dei giovani, richiede oggi la necessità di individuare alcuni criteri guida per creare le condizioni di uno sviluppo, nei prossimi anni, di una seria azione di sostegno sociale, educativo e formativo.

Un primo criterio possibile è quello del perseguimento di una piena cittadinanza degli adolescenti e dei giovani nelle comunità territoriali.
Il cuore di tale cittadinanza è la partecipazione all'avventura sociale e culturale, politica ed economica, senza affatto dimenticare la cittadinanza economica e, dunque, il diritto al lavoro. Lo sviluppo economico diventa più facile se esprime un profondo sviluppo della società nelle sue diverse forme organizzative, dal nucleo familiare all'associazionismo, dal senso di appartenenza alla partecipazione alla propria comunità locale, dal voler buone istituzioni all'accettare regole condivise di vita comunitaria.
A sua volta la socialità non può che esprimere un continuo ripensamento culturale dei modelli di vita, dei valori a cui si ispirano, in modo che il futuro possa alimentarsi di speranza e di progettualità che sappia interrogarsi sull'uomo e sulla sua avventura.

Una progettualità matura delle istituzioni verso agli adolescenti vede nello sviluppo sociale e nel fare cultura delle nuove generazioni uno dei pilastri fondamentali per individuare le direzioni di crescita. Senza una nuova e vivace socialità e senza una rinnovata produzione culturale con i giovani il futuro si impoverisce. L'impoverimento culturale è impoverimento generale.

Un secondo criterio possibile di sviluppo è quello della contrattualità intergenerazionale.
Il modo nuovo di pensare alla progettualità dovrebbe promuovere un più robusto confronto fra generazioni a livello delle comunità locali, come delle intere Regioni.
Gli eccessi di assistenzialismo hanno portato a chiudere i rapporti intergenerazionali in circoli viziosi caratterizzati da delega e da esaltazione dei diritti di parte, come alla pretesa di sapere cosa far fare alle nuove generazioni senza entrare profondamente in dialogo con loro, anzi arrivando a ledere clamorosamente i loro diritti. Si pensi al problema delle pensioni, alle disfunzioni della scuola, alla mancanza di lavoro, alla distruzione delle risorse naturali, al consumo che genera forme di inquinamento difficile da eliminare.
Il rapporto fra generazioni va promosso fino ad attivare forme nuove di "contratto", consapevoli che esso chiede alle diverse generazioni di far chiarezza sulle reciproche responsabilità ma, ancor di più, di provare a "sognare" e a costruire insieme un futuro diverso. L'obiettivo è ritrovare una solidarietà intergenerazionale che, a fronte delle risorse limitate e di un futuro per certi versi segnato pur sempre da limiti, accetta di fare un pezzo di strada insieme.
Si è di fronte ad una contrattualità non impostata soltanto, su una negoziazione di diritti o su un bilanciamento di diritti e doveri, ma intesa come capace di vedersi dalla stessa parte a combattere le stesse difficoltà. Ma è anche una contrattualità di grande respiro educativo, perché non rinuncia affatto all'idea di chiedere alle altre generazioni di cambiare, di modificare stili di vita, di cercare progettualità più attente ad un futuro che non sia solo domani. Una contrattualità infine che viene a giocarsi in molteplici luoghi, dalla scuola al lavoro, dalla famiglia alle pubbliche istituzioni.

Un terzo criterio possibile è quello dello sviluppo delle comunità locali e del protagonismo dei giovani in tale sviluppo.
Situazioni storiche e geografiche hanno permesso alle diverse comunità locali di dar vita, dentro un alveo comune, a molteplici e originali modi di vivere. Tradizioni, riti, racconti, rapporti tra famiglie e gruppi sono venuti a caratterizzarsi come ricerca comune per affrontare la vita, non senza gravi crisi di vivibilità che hanno scosso e scuotono non pochi paesi. In realtà, intere comunità locali rischiano di non avere più un volto, una direzione di sviluppo, sorprese da nuove forme culturali, da processi crescenti di delega, da frammentazione del tessuto di comunità.
Nel momento in cui ci si vuole occupare degli adolescenti, è facile riconoscere che le energie che verranno impiegate, fuori da ogni paternalismo e assistenzialismo, devono essere energie di rivitalizzazione delle intere comunità locali. In altre parole sono le comunità locali che, investendo sugli adolescenti, investono sul proprio futuro, consapevoli che senza questo investimento, le intere comunità avvizziscono.
Nello stesso tempo lavorare con gli adolescenti ed i giovani è sollecitarli ad occuparsi della propria comunità, superando i rischi di chiusura nel proprio futuro soltanto, futuro per lo più chiuso nella ricerca di un pur necessario posto di lavoro. Investire su

adolescenti e giovani è, per la comunità locale, un modo per attivare le loro energie giovanili nel prendersi cura del futuro della comunità esprimendo questa cura da una parte come sempre maggiore competenza professionale e dall'altra come "azione di volontariato" per la cura degli anziani e dei ragazzi, come cura per la storia della comunità e per i suoi beni artistici, come cura del patrimonio naturale e di quello culturale.

Un quarto e ultimo criterio è quello della comunità competente. Si tratta di pensare ad una comunità che, consapevole di avere al proprio interno enormi energie, da una parte le riconosce e le valorizza e dall'altra investe per renderle sempre più attrezzate sul piano culturale, sociale e professionale per far fronte alle nuove sfide.
A chiedere questo investimento del resto è il futuro stesso di una società occidentale che può avere un futuro solo ricavandosi settori di competenza a livello internazionale.
Alle difficoltà in ambito di "formazione di base" si accompagnano quelle derivanti dalla fatica di entrare in "culture imprenditoriali" che da una parte sappiano conciliare insieme sviluppo economico e sviluppo sociale e dall'altra sappiano spaziare a livello nazionale, europeo e internazionale per poi ripensare i modelli di produzione economica, ma anche i modelli di sviluppo delle competenze delle singole comunità in modo che queste siano sempre più luoghi di protagonismo e di "capacità di cura" a fronte dei processi che si generano al loro interno.
E' evidente in questa impostazione l'accettazione di tempi medio lunghi per lo sviluppo di un patto nazionale e locale: si tratta di coinvolgere le persone e le realtà organizzate in un'impresa che presenta elevati livelli di complessità e difficoltà.

L'educazione familiare: un'opportunità ed una risorsa da promuovere

L'educazione familiare è un insieme di interventi sociali realizzati per preparare, sostenere, aiutare e, se necessario, integrare e sostituire i genitori nei loro compiti educativi verso i figli.
Spesso sono proprio gli adulti e tra essi certamente i genitori, a non essere capaci di reggere il percorso evolutivo degli adolescenti, i loro disagi, le ansie che essi "portano", i loro problemi, ma anche le loro valenze creative e di scommessa verso un futuro che vogliono. Paradossalmente lo sviluppo dell'attenzione al disagio giovanile da parte degli adulti ha permesso proprio di arrivare ad occuparsi della normalità: diversamente forse sarebbe stato tutto più difficile.
L'impegno primario per una comunità locale educante è quindi quello di potenziare i luoghi educativi e tra essi la famiglia, pur consci della parzialità, ma nel contempo della insostituibilità, della famiglia nel processo di crescita degli adolescenti: si tratta, quindi, di lavorare sulle condizioni di relazione tra genitori ed adolescenti che appare essere lo snodo più critico, così come emerge da tutte le ricerche e studi realizzati sia con adolescenti che con adulti.
Un modo per pensare il nuovo nelle forme e nelle condizioni di relazione, può essere sviluppato a partire da una attenta riflessione sui caratteri della comunicazione fra adulti e adolescenti e sulle condizioni che possono facilitare la comunicazione intergenerazionale.
Un terreno di riflessione può essere rappresentato dal riconoscimento dei problemi

emergenti dalla natura delle comunicazioni più usualmente praticate nel rapporto fra adulti e adolescenti: è più facile e congeniale agli adulti parlare con l'intenzione di dimostrare qualcosa, di dar valore a qualcosa in base alla forza del ragionamento, mentre per gli adolescenti é più congeniale un percorso comunicativo di tipo associativo, dove l'impatto comunicativo, la sua efficacia, l'adesione al contenuto avviene preferibilmente su base identificatoria, fondata cioè sull'efficacia del rapporto fra le immagini utilizzate e i contenuti proposti. Si tratta allora di capire come sperimentare situazioni di relazione che facilitino comunicazioni di tipo associativo, dove il problema fondamentale non sarà tanto quello di convincere ma piuttosto quello di condividere.
Nella propensione a convincere, più frequente negli adulti, spesso un ruolo determinante è giocato dai carichi di responsabilità che essi pensano di dover agire nei confronti dei giovani. In modo complementare la logica del condividere fa invece proprie le istanze dell'appartenenza, degli interessi comuni, dei beni relazionali, che nascono e sono disponibili nell'incontro e nei percorsi comuni.
L'educazione familiare può contribuire alla ricerca di nuove modalità comunicative e dei valori fondamentali capaci di facilitare esperienze di condivisione nella comunicazione fra adolescenti e adulti. In altre parole l'educazione familiare può contribuire allo sviluppo di condizioni nelle famiglie per renderle ambienti facilitanti. La loro ricerca rappresenta già di per se stessa una ragione di sperimentazione e di approfondimento comune. Un ambiente "facilitante" che gli adulti possono mettere a disposizione degli adolescenti risponde ai bisogni degli adolescenti di ascolto, controllo e identificazione.
Con bisogno di ascolto si intende imparare ad osservare, a "stare fermi", per fare spazio alle altre forme di linguaggio che la parola, da sola, non è in grado di esprimere. Con bisogno di controllo si intende la capacità di "installare robuste serrature perché i giovani possano esercitarsi a forzarle per crescere". E' una funzione, quella del controllo, spesso dolorosa da accettare; controllo è una parola dura, ma è necessario avere il coraggio di affrontare questa questione. Circa infine il terzo concetto: il bisogno di identificazione, di cui gli adolescenti non possono fare a meno, è necessario che essi possano disporre di adulti con cui potersi identificare; hanno bisogno di modelli "altri" dagli idoli in auge presso la loro generazione, entrambi insufficienti a favorire il percorso di crescita.
Il futuro potrà vedere una crescita di tali esperienze solo se le istituzioni pubbliche le appoggeranno, fornendo strumenti e garantendo condizioni di praticabilità. Ciò non significa che le istituzioni debbano direttamente gestire ma essere coinvolte, sostenere, promuovere, affiancare azioni di educazione familiare.

V. 6. Sostenere l'identità etnica dei bambini stranieri

Lacerazione e disagio dell'identità

Affermare, come è stato fatto nella prima parte di questo Rapporto che, nel rispetto dell'interesse dei bambini stranieri, l'identità etnica deve rappresentare una scelta, comporta una verifica di quanto questa possibilità sia garantita e soprattutto comporta una valutazione degli ostacoli che ne impediscono la realizzazione. Innanzi tutto, va ribadito che la costruzione dell'identità etnica dei bambini e delle bambine straniere coinvolge soggetti che appartengono a mondi culturali ed etnici differenti. Ciò implica che, a differenza dei coetanei italiani, ai bambini stranieri o d'origine straniera che vivono in Italia, non è concessa la possibilità di avere un'unica identità etnica, proprio perché *comunque* l'esperienza migratoria, sia diretta che indiretta (cioè esperita dai genitori), rappresenta per il minore un elemento di lacerazione identitaria.
Sono tre gli aspetti, tra loro strettamente correlati, che alimentano la lacerazione e il disagio identitario del minore straniero.

a) L'assenza o l'eccesso di visibilità

Qualunque analisi relativa alla condizione dei bambini stranieri o d'origine straniera non può prescindere dall'evidente constatazione dell'esistenza di una discrepanza tra la necessità di tutelare il minore straniero in quanto minore e quella di regolamentare l'immigrazione. Tale discrepanza sembra dipendere dal fatto che in genere i paesi d'arrivo non prendono in adeguata considerazione la presenza del minore straniero, o comunque, ritengono secondario l'interesse del minore rispetto alla salvaguardia dell'interesse dei cittadini del paese d'arrivo. In realtà, questa interpretazione del fenomeno migratorio, che per decenni ha regolamentato i flussi migratori internazionali e che è assai diffuso anche tra gli studiosi, i politici, gli operatori, la popolazione, affonda le sue radici nel periodo della ricostruzione industriale avviata nel dopoguerra, quando l'emigrazione si basava su una sorta di patto, più o meno esplicito: essa doveva comportare un vantaggio, soprattutto economico, sia per l'immigrato sia per il paese d'arrivo. Il primo aveva concrete opportunità, emigrando, di migliorare le proprie condizioni di vita, mentre il secondo otteneva dall'emigrazione benefici nella riduzione delle spese per la manodopera e i servizi (fatto salve le iniziative, tra l'altro assai limitate, di coniugare l'emigrazione con una politica di ripopolamento). Il corollario sotteso a questo patto era che, per ottenere questi benefici, l'immigrato doveva soggiornare nel paese d'arrivo per un periodo di tempo limitato e senza prole. Nei fatti, per decenni, la figura di immigrato predominante, sia a livello giuridico, sia culturale, sia politico, è stata quella del lavoratore o della lavoratrice senza prole al seguito. La stessa possibilità del ricongiungimento con il genitore emigrato veniva fatta dipendere dall'adempimento

dell'adulto di alcuni doveri, come la dimostrazione di avere una situazione di sicurezza economica e un contratto d'alloggio che, a ben vedere, non rappresentano certo tutti gli interessi del minore di cui è opportuno tener conto (e sono stati molti gli autori che hanno commentato come spesso il diritto al ricongiungimento familiare sia stato utilizzato dal paese d'immigrazione come una sorta di "beneficio extra-economico" concesso al lavoratore immigrato per attirare lavoratori stranieri evitando di incrementare i salari). Allo stesso tempo, seguendo la medesima logica "adultocentrica" e "economicistica", veniva affermato che quando il genitore lavoratore non aveva più diritto al permesso di soggiorno - e ciò si verificava di frequente, per via delle difficoltà, imposte dai processi di ristrutturazione, di mantenere lo stesso lavoro - anche i figli dovevano seguire il destino del genitore e quindi essere rimpatriati.
Questa prospettiva è ancora oggi alla base dell'approccio ai fenomeni immigratori, sebbene ormai da alcuni anni gli studiosi sostengano, con una certa unanimità, che si tratta di una prospettiva fuorviante, entrata definitivamente in crisi in coincidenza con la crisi del modello industriale che l'aveva determinata.
Il coinvolgimento dei minori nei processi migratori è sempre maggiore e ciò dovrebbe determinare una politica che, accanto alla severità dei controlli volti a combattere un abuso ai danni del minore, preveda un ripensamento delle misure di ingresso e accoglienza. Nei fatti, però, la legislazione continua a far riferimento ad una figura di straniero che non è più quella prevalente, non riuscendo quindi a garantire i diritti e gli interessi del minore straniero in quanto minore. Inoltre, la crisi dei modelli d'integrazione (crisi che attraversa tutti i paesi europei di immigrazione), appare tutt'altro che risolta, comportando politiche migratorie a breve termine, eccessivamente determinate dagli andamenti elettorali. Il minore straniero finisce quindi per dover costruire la propria identità etnica in una società in cui si tiene scarsamente conto della sua presenza e dei suoi interessi e dove le prospettive di integrazione sono tutt'altro che esplicite e univoche. In altri termini, il minore straniero in Italia si trova in una situazione paradossale: presenza "invisibile" da un punto di vista dei diritti, per poi divenire "eccessivamente visibile" per la lingua che parla, per il colore della propria pelle, per i valori che rispetta, ecc. I due mondi in cui il minore straniero si trova a vivere non sono, quindi, soltanto differenti per cultura, ma anche per la diversa attenzione nei confronti di determinati aspetti: molti degli elementi che sono invisibili per la famiglia, sono eccessivamente visibili per la comunità d'arrivo e viceversa. Questa differente visibilità è una delle cause della lacerazione di cui si è prima scritto, proprio perché obbliga il minore a una visibilità comunque deformante, che lo può condurre a comportamenti estremistici: relegare sé stesso in una più o meno fantasticata "invisibilità", oppure esasperare l'eccessiva visibilità in comportamenti esibizionistici carichi di disperazione. Gli interventi colti ad attenuare questa lacerazione dovrebbero orientarsi sia verso un maggiore riconoscimento dei diritti, sia verso lo sviluppo di azioni di mediazione capaci di permettere una più adeguata gestione delle differenze "eccessivamente visibili".

b) L'obbligo migratorio

Il riconoscimento di maggiori diritti al minore straniero in quanto minore deve essere però accompagnato da una radicale modifica dell'approccio complessivo al fenomeno migratorio. Infatti, negli ultimi anni, le migrazioni internazionali che hanno interessato anche l'Italia, hanno subito notevoli cambiamenti; soprattutto oggi paiono dipendere prevalentemente dai fattori d'espulsione presenti nei paesi d'origine che non dai fattori

d'attrazione presenti in quelli d'arrivo. Si emigra per scappare, più che per raggiungere una specifica meta e spesso si è costretti a soggiornare in diversi paesi di transito prima di stabilizzare la propria presenza. D'altra parte, proprio per la crisi cui sono andati incontro i modelli d'integrazione, non sempre il paese d'arrivo riesce o è disposto ad offrire opportunità allo straniero, negando di fatto un reale percorso d'inserimento. Anche nel caso, già ricordato nella prima parte del Rapporto, della *socializzazione anticipatoria*, spesso si verifica uno scarto tra le aspettative che ha l'immigrato (anche minore) e la loro realizzazione, con conseguenze spesso traumatiche. D'altra parte, pur accettando l'ipotesi avanzata da molti studiosi, secondo la quale inizialmente l'immigrato non può che trovarsi in una condizione marginale nella società d'arrivo, è anche evidente che appare sempre più difficile per l'immigrato abbandonare questa condizione di emarginazione e inserirsi ad un livello superiore, mentre diviene molto frequente il processo contrario, in cui l'immigrato "scivola" verso condizioni di vita peggiori.
L'emigrazione è quindi un evento sociale ed esistenziale fortemente segnato dal rischio, che spesso rappresenta un salto nel buio, una sorta di disperata azione in cui si tenta il tutto per tutto, che non sempre prevede misure di salvaguardia e di protezione e in cui la recisione dei legami con il paese d'origine è troppo netta. E non è forse un caso che la metafora che spesso utilizzano gli immigrati per descrivere la propria situazione in Italia è quella della ragnatela; una ragnatela in cui si sentono impigliati e che impedisce loro sia un miglioramento delle condizioni di vita sia il ritorno in patria, perché, anche laddove ciò sia fattibile, sarebbe un ritorno di persone sconfitte e perdenti. Si resta allora in perenne attesa, vittime degli eventi. Ciò vale ancor più per i minori, i quali spesso non scelgono di emigrare né hanno la possibilità di scegliere se rientrare nel paese d'origine o rimanere nel paese d'immigrazione, scelte che appartengono alla famiglia e che a loro volta spesso dipendono dalle opportunità che il paese d'arrivo offre e, più in generale, dalla politica che quest'ultimo adotta nei confronti dell'immigrazione. Sta di fatto che, almeno in Italia, troppo spesso le durate dei progetti delle famiglie immigrate non superano le scadenze imposte dal permesso di soggiorno. E un sempre possibile rientro o trasferimento certo non facilita la scelta d'appartenenza del minore.
D'altra parte, non essendo più il paese d'immigrazione a ricercare l'immigrato, come avveniva alcuni decenni fa, ma l'immigrato a tentare di entrare nel paese d'immigrazione, viene meno anche il patto che aveva retto per decenni i flussi migratori. La necessità di un nuovo patto deve quindi essere uno dei principali punti dell'agenda politica del Governo, nella convinzione che tale patto non può più basarsi esclusivamente sul vantaggio economico, ma deve tener conto anche di un maggiore rispetto dei diritti del minore, superando quindi la regola della presenza momentanea e dell'assenza di minori. Allo stesso tempo, si dovrebbero prevedere norme che facilitano gli spostamenti temporanei, proprio per evitare che chi emigra recida i rapporti con la comunità d'origine.
La ridotta autonomia del minore straniero circa le scelte relative al suo futuro, le difficoltà di inserimento per l'assenza di una concreta e duratura politica di integrazione, i rischi di un rientro definitivo a breve termine, fanno sì che per il minore straniero l'emigrazione sia un'esperienza basata sulla precarietà e su obblighi imposti da altri, fatto questo che non può che alimentare la lacerazione identitaria. Il passaggio da questa condizione profondamente segnata dall'obbligo, ad una caratterizzata dalla possibilità di scelta, oltre ad essere particolarmente complesso, deve essere adeguatamente gestito e deve comunque prevedere, anche da un punto di vista legislativo, un maggiore

coinvolgimento del minore nelle scelte che lo riguardano.

c) Il "terremoto identitario"

La condizione del minore straniero o d'origine straniera è resa ancor più lacerante dal fatto che le diverse proposte identitarie con cui egli entra in contatto nel corso del processo di socializzazione, tendono a scontrarsi e a sovrapporsi con un impatto violento, raramente mediato, che provoca veri e propri "terremoti identitari". Ciò dipende dal fatto che spesso le distanze culturali sono maggiori di quelle geografiche, ma anche dall'inadeguatezza della società d'arrivo a prevedere specifiche iniziative volte a salvaguardare le identità etniche. Pochi e quasi sempre informali sono anche i gruppi di acculturazione a cui è demandato il compito di mediare tale impatto.
Questa situazione di disagio coinvolge anche il minore straniero nato e cresciuto in Italia, il quale spesso "scopre" improvvisamente la propria diversità, si "accorge di essere uno straniero" e che ciò voglia dire qualcosa di negativo, essendo una scoperta correlata a processi di "inferiorizzazione", fatto che provoca disagio, senso di inadeguatezza, ecc. Anzi, nel minore straniero che ha sempre vissuto in Italia, questa "scoperta" a volte è ancor più dilaniante, poiché il minore si trova respinto in un altro mondo, quello in genere da cui provengono i propri genitori, che lui non ha conosciuto e che spesso non ha le possibilità concrete di conoscere.
La violenza dell'impatto culturale è ancor più evidente dall'analisi dell'identità etnica dei minori stranieri che giungono in Italia dopo aver vissuto per un periodo significativo nel paese d'emigrazione. In questo caso si verifica in genere un passaggio repentino da un cultura ad un'altra, senza che siano previste azioni e interventi di mediazione, delegando il tutto alla famiglia o al familiare emigrato. Di fatto, per ricongiungersi con il familiare, il minore abbandona affetti, sicurezze e "identità" che aveva saldamente costruito nel paese dove è nato e cresciuto e dove in genere ha realizzato la prima fase della socializzazione e spesso anche parte della seconda. Emigrando, il minore si ricongiunge con il familiare, ma spesso perde affetti, certezze, status sociale. D'altra parte, diverse ricerche hanno sottolineato come il ricongiungimento familiare dei bambini e delle bambine rischia spesso di rappresentare un evento traumatico per la frustrazioni delle aspettative: quando sono nel paese d'origine i bambini fantasticano la figura del genitore emigrato, assegnandogli il ruolo di eroe (immagine in genere rafforzata dalla stessa famiglia); il ricongiungimento è allora anche la delusione di scoprire una condizione esistenziale emarginata, lontana da quella fantasticata e ciò comporta spesso la messa in discussione della figura stessa del genitore, con la creazione di un ulteriore disagio che frequentemente non può essere risolto in famiglia.
Il problema della rapidità di passaggio da una cultura ad un'altra riguarda tutti quei casi in cui i fattori d'espulsione (e quindi gli elementi che obbligano ad emigrare) sono assolutamente dominanti, come accade, ad esempio, nelle emigrazioni dovute a fughe da paesi in guerra o dove si verificano disordini sociali. Un discorso analogo deve essere fatto per i minori stranieri che risultano essere non accompagnati e per i quali non vi è più neanche la famiglia a svolgere un adeguato ruolo di mediazione. Questi casi, in cui le azioni relative all'accoglienza non possono essere disgiunte da quelle di un assai probabile rientro nel paese d'origine, sono estremamente delicati perché pongono un duplice problema: innanzi tutto quello dell'accoglienza, con i problemi relativi alla necessità di garantire il bilinguismo, di tutelare il mantenimento degli aspetti fondamentali della cultura d'origine, della religione, ecc.; un secondo ordine di problemi riguarda,

appunto, il rientro in patria, ed è opportuno che ciò avvenga senza comportare un nuovo evento traumatico. In tal senso, sarebbe opportuno prevedere interventi di sostegno temporaneo anche nel paese di rientro (opportunità che però implica una questione di competenze istituzionali di non semplice soluzione). In tutti questi casi, appare evidente la portata del rischio di un impatto non adeguatamente mediato tra i due mondi in cui è costretto a vivere il minore straniero o d'origine straniera. Dovrebbero essere previsti invece luoghi e persone specifiche che permettano di attenuare l'impatto, favorendo un inserimento graduale e programmato.

Alcune ipotesi operative

Al fine di tutelare l'identità e la diversità etnica e tenendo conto dei tre rischi che si sono ora evidenziati, è possibile prevedere alcuni interventi operativi. Si ritiene che, almeno per ciò che riguarda interventi a breve termine, si dovrebbe adottare una politica volta al rafforzamento delle identità etniche originarie. Si tratta di azioni positive e specifiche, che possono anche avere una durata temporale definita e che comunque debbono essere intese come un'importante tappa intermedia per costruire una reale società multietnica, multiculturale e antirazzista. Sarebbe comunque ingenuo e pericoloso ritenere questo passaggio automatico e indolore per la società italiana che invece risulta ancora scarsamente organizzata a misurarsi con altre identità e diversità. In questo senso, il rafforzamento delle identità etniche appare un obiettivo inevitabile, proprio per evitare fughe razziste, sia intese in chiave xenofobe, sia xenofile.
Per ottenere tale obiettivo è però necessario che si sviluppi una politica coerente, che preveda la gestione di questa trasformazione sociale in chiave multietnica. Innanzi tutto, diviene fondamentale una nuova e specifica figura professionale, che possiamo definire del *"tutore etnico"*, con il compito di prendersi cura degli interessi del minore in un'ottica di tutela etnica e con un ruolo di consulenza in luoghi particolarmente significativi come: la frontiera, la questura, le strutture per l'infanzia, la scuola, l'ospedale, il carcere, il tribunale, le strutture ricreative, i centri d'accoglienza, gli enti locali, ecc.
Questa figura è fondamentale in tutti quei casi in cui il minore risulta non essere accompagnato, ma dovrebbe anche essere indicata dal genitore che non è in grado di seguire il proprio figlio, sempre sentendo il parere del minore. Per diversi aspetti, il tutore etnico si avvicina alla figura del mediatore culturale, sebbene per quest'ultima la competenza appare ancora poco definita e spesso ridotta a quella di interpretariato linguistico. Invece, l'attività del tutore etnico va oltre e parte dalla necessità di garantire il rispetto dell'identità etnica del minore, anche in un'ottica di difesa e di mediazione. Un compito molto importante del tutore etnico è quello teso a favorire la mediazione tra il minore, la famiglia, la società d'arrivo e, se presente, la comunità di connazionali o quella d'origine. Il coinvolgimento del minore straniero e della sua famiglia negli interventi che riguardano i problemi identitari (dalla lingua parlata in famiglia, al mantenimento dei costumi tradizionali o dei segni di appartenenza, ai progetti di rientro, ecc.) dovrebbe sempre essere almeno tentato, proprio al fine di evitare che pesino sul minore anche tutte le difficoltà connesse alla mediazione tra la famiglia e la società esterna. In genere questi sono problemi che le famiglie immigrate si trovano ad affrontare da sole (e che spesso li si riscontrano anche nelle "coppie miste" e nelle famiglie con un minore straniero

adottato), con la conseguenza che è poi il minore, in quanto soggetto debole, a divenire oggetto delle paure e delle fantasie degli adulti, senza assolutamente tener conto del "grado di sopportabilità" della diversità che i soggetti chiamati in causa sono realmente capaci di gestire. E' chiaro che il grado di sopportabilità dipende da numerosi fattori, la cui valutazione deve essere esaminata caso per caso, ma che comunque deve rimanere un riferimento preciso per chi opera in questo settore.
Un altro intervento dovrebbe essere volto alla creazione di *"luoghi etnici"*, in cui sia possibile rafforzare l'identità etnica d'origine. Si tratta di spazi che dovrebbero essere tendenzialmente autogestiti dalle comunità straniere presenti sul territorio, sotto la supervisione di uno o più tutori etnici. Questi spazi possono essere messi a disposizione degli enti locali o essere il frutto di servizi offerti o di un'attività gestita dalle comunità straniere. Molto importante è l'attività che questi luoghi etnici dedicheranno ai minori con meno di sei anni e gli adolescenti, poiché risultano le due fasce meno protette. Sarebbe importante favorire la diffusione di quegli asili nido "etnici", che iniziano ad essere realizzati anche in Italia, in cui sia i minori sia gli operatori sono di una determinata comunità immigrata (o di una determinata area geografica e/o culturale): i giochi, gli addobbi, le lingue parlate, i cibi cucinati, le festività celebrate, ecc. sono tutti riferiti alla cultura del paese d'origine. Un'altra importare attività deve coinvolgere gli adolescenti stranieri che in genere sentono maggiormente l'esigenza di avere un luogo etnico in cui "scoprire" o riscoprire l'identità originaria. Potrebbero essere luoghi in cui al minore viene offerta l'opportunità di imparare o di mantenere la lingua e la scrittura d'origine, ma anche di continuare ad essere informato sulla situazione sociopolitica del paese di provenienza, di essere aggiornato sulla scena culturale, grazie anche a collegamenti radiotelevisivi con il paese d'origine, con l'intento di favorire una maggiore adesione alla realtà e ridurre quell'aspetto quasi mitologico che spesso ha la terra d'emigrazione nella famiglia immigrata. L'ipotesi comune è che in questi luoghi etnici si possa permettere al minore di rafforzare la stima di sé e offrirgli maggiori strumenti per un confronto più diretto con la società d'arrivo. D'altra parte, come dimostrano anche diversi studi, questi luoghi etnici, se adeguatamente gestiti, dovrebbero evitare rischiose fughe verso forme di etnicizzazione esasperata o inadeguata, rappresentando di fatto anche spazi in cui avviene una mediazione con la società d'arrivo. Inteso in tal modo, il rafforzamento delle identità etniche deve avere due espliciti obiettivi: permettere al minore straniero di scegliere la propria identità, ma anche stimolare la convivenza con altre identità etnica.
Proprio per quest'ultimo aspetto, si dovrebbero creare *"luoghi meticci"*, soprattutto extrascolastici, dove i minori stranieri e i minori italiani possano incontrarsi "alla pari", al fine di approfondire la conoscenza reciproca e di favorire l'attività interculturale, attraverso strumenti già oggi abbastanza diffusi (biblioteca, proiezione cinematografica, teatro, discoteca, ecc.). Questi luoghi meticci dovrebbero divenire reali laboratori interculturali, dove tentare di trovare momenti di confronto e incontro tra differenti culture. La supervisione delle attività di questi spazi deve essere comunque garantita da specifiche figure professionali, una sorta di mediatori interculturali, il cui obiettivo non è tanto quello di mediare, di raggiungere una sintesi tra le diverse culture, quanto quello di *educare ad un metodo di confronto*, che non escluda il conflitto e il mantenimento delle diversità.

La convinzione è che proprio a seguito dello sviluppo delle diversità etniche venga

avviata, finalmente, una maggiore riflessione anche sulle identità di tutti, che non può che condurre ad un universalismo più condiviso e soprattutto frutto delle scelte di tutti.

V. 7. Tutelare i soggetti allontanati dalla propria famiglia

E' ormai patrimonio comune delle scienze sociali, psicologiche e forse anche del comune sentire, che l'istituzionalizzazione dei bambini e delle bambine produce una grave frattura nel loro processo di crescita. Purtroppo è stato proprio grazie agli studi condotti sui bambini ospitati nei brefotrofi nel periodo bellico e postbellico che la psicologia ha svelato cosa accade ad un bambino e ad una bambina che non vivono la loro vita intrattenendo relazioni familiari affettive sufficientemente forti, stabili ed orientate alla crescita. Le istituzioni in cui la bambina e il bambino vivono relazioni neutre e massificate, in cui prevalgono le regole del grande gruppo ed in cui essi non possono aspettarsi attenzioni e relazioni sufficientemente individualizzate, producono spesso identità personali fragili contrassegnate da profonde insicurezze.
Il tempo trascorso da quelle prime ricerche pesa a chiunque consideri quanti bambini ancora vivono anni fondamentali della loro crescita negli istituti.

Progetto educativo e progetto sociale

E' certamente vero, tuttavia, che da tempo anche nel nostro paese, accanto al persistente ricorso ad istituti tradizionali, si è progressivamente allargato il numero di bambini che, provenendo da situazioni familiari caratterizzate da difficoltà di vario tipo, vengono inseriti in piccole comunità. La terminologia varia e cangiante con cui in Italia si definiscono ed autodefiniscono queste strutture (case famiglia, comunità di accoglienza, gruppi appartamento, comunità di tipo familiare, ecc.) evidenzia che essa non esprime tanto la funzione che esse svolgono, quanto piuttosto l'intenzione di differenziarsi dagli istituti per dimensioni operative e per progetto educativo.
Si tratta di un'evoluzione importante che ha prodotto una fioritura di strutture di piccole e medie dimensioni che hanno dato vita ad esperienze di accoglienza a volte spontanee e a volte frutto di attenta progettazione. Questa ricchezza di esperienze costituisce ormai un patrimonio importante che, superata da tempo la sua collocazione sperimentale, viene massicciamente utilizzata dalle amministrazioni locali per collocare quei bambini che necessitano di un allontanamento dalla propria famiglia di origine.
In tutte queste realtà ha avuto modo di svilupparsi una professionalità importante spesso coniugata a straordinarie testimonianze di generosità e solidarietà. Il riparo ed il mero sostentamento di un tempo si sono, in queste esperienze, trasformati in interventi caratterizzati da una maggiore capacità di ascolto e di accoglienza dei bambini in ambienti di vita sicuramente meno spersonalizzati rispetto al passato.
I grandi meriti di queste esperienze hanno avuto ampio riconoscimento per la funzione sociale svolta e per la trasformazione profonda che attraverso di loro si è prodotta negli interventi di protezione dei bambini e degli adolescenti.
Tuttavia oggi vale forse la pena di inaugurare una nuova fase di riflessione finalizzata a comprendere meglio la funzione delle strutture di accoglienza per bambini ed adolescenti

in relazione alla necessità che il sistema degli interventi di tutela e di protezione dell'infanzia realizzi davvero il migliore interesse per le persone cui è destinato. A questo punto si può affermare con sufficiente sicurezza che proprio il fine di garantire ai bambini che soffrono di particolari condizioni di disagio familiare, un progetto di intervento che consenta lo sviluppo per ciascuno di loro di una personalità sufficientemente integrata, armonica e compiuta, sia e debba essere lo scopo del sistema degli interventi. Che si debba parlare di un "sistema" di interventi sembra necessario sia per il fatto che ogni situazione di disagio che riguarda un bambino ed una bambina merita una risposta individualizzata e sia per il fatto che questa risposta è sempre costituita da una pluralità di interventi e di persone che in questa situazione intervengono. Tuttavia non è affatto scontato, nel nostro paese, che gli interventi di tutela e protezione dell'infanzia si configurino come un sistema, nonostante, come si è già detto, le leggi vigenti impegnino le istituzioni ad interventi realmente in grado di promuovere le condizioni dell'infanzia in difficoltà.

Non solo dunque il loro mero mantenimento ed una generica educazione, ma un progetto più ambizioso e sensato costituito, appunto, dal tentativo di promuovere nei bambini identità personali non compromesse dalla solitudine e dall'abbandono e quindi condannate per questo all'esclusione sociale.

Questo compito risalta tanto più se si considerano le profonde modificazioni intervenute negli ultimi decenni nelle biografie dei bambini istituzionalizzati, oggi in prevalenza non orfani, ma figli di famiglie quasi sempre gravemente incompetenti sul piano affettivo ed educativo.

Si è già detto della significativa evoluzione che questo particolare settore di intervento sociale ha avuto e, in effetti, è grazie a questa evoluzione che è possibile oggi considerare in modo meno stereotipato il fenomeno dell'istituzionalizzazione in generale e considerare i due elementi di fondo che la costituiscono. Sono gli elementi che hanno segnato e segnano in modo indelebile tante storie di bambini e bambine: da un lato l'ambiente caratterizzato dalla "non familiarità" e "non ordinarietà" e dall'altro l'assenza di una progettualità orientata alla reintegrazione del bambino e della bambina in un percorso di vita caratterizzato, appunto, dalla familiarità e dall'ordinarietà.

Se questi possono essere considerati gli elementi di base che connotano la vita in istituto è chiaro come d'altra parte non sia affatto sufficiente che le strutture di accoglienza diverse dagli istituti tradizionali abbiano le sembianze di normali abitazioni per poterle davvero distinguere in modo significativo. A questo elemento (peraltro non così scontato se si considera che l'arredamento esprime sempre significati più profondi rispetto ai soli aspetti funzionali) deve quanto meno affiancarsi un profondo e dinamico orientamento dell'intervento nella direzione di favorire soluzioni che restituiscano la bambina e il bambino ad un percorso di vita normale. E' appena il caso di accennare che, pur essendo difficile definire una volta per tutte cosa sia una vita "normale", può senz'altro affermarsi che per un bambino ed una bambina sia sostanzialmente quella situazione che consente loro di strutturare legami affettivi con figure genitoriali sufficientemente valide in grado di garantire un supporto nel percorso di crescita. Inoltre, per i bambini segnati dal dramma dell'allontanamento dalla propria famiglia, una vita "normale" è una vita in cui non sia preclusa la possibilità di rielaborare questo evento e di socializzare in modo paritario con i coetanei.

E' alla luce di questo obiettivo che debbono valutarsi gli interventi sociali sull'infanzia e che deve costruirsi un "sistema" che agisca, giova ripeterlo, come prevenzione di una

precoce condanna all'esclusione vitale oltre che sociale. E' per questi motivi che si può ragionare sull'attuale assetto delle residenze per bambini ed adolescenti al di là di ogni superficiale e sbrigativa definizione burocratica del problema.
La tesi che si vuole qui sostenere è in sostanza la seguente: la ricorrente ed esclusiva enfatizzazione del progetto educativo, interno alle strutture di accoglienza alternative agli istituti, rischia di mettere in secondo piano l'aspetto determinante l'intero sistema delle accoglienze per minori che è costituito dalla loro "funzione sociale". Solo dopo aver definito quest'ultima (cosa che ci sembra fare l'art.2 della legge 184 del 1983) si potrà sviluppare appieno il tema della progettualità psicopedagogica delle strutture di accoglienza (ovvero il progetto educativo) e le relative implicazioni organizzative.
Pur considerando l'assoluta gravità del fatto che nella vita di un bambino e di una bambina si renda necessario l'allontanamento dalla propria famiglia di origine, occorre che si continui a considerare l'allontanamento solo come un primissimo passo di una strategia riparativa e preventiva di possibili maggiori e più devastanti danni al suo sviluppo. In nessun caso, tuttavia, con questo passo si può esaurire l'intervento. Un allontanamento, che si consumasse esclusivamente nell'inserimento del bambino e della bambina nella migliore comunità immaginabile, sarebbe inutile oltre che dannoso se non accompagnato ad una serie di scelte progettuali concomitanti e successive che mirino ad ottenere nel bambino e nella bambina la comprensione (quanto maggiore possibile) dell'accaduto, senza che essi abbiano a colpevolizzarsi dell'interruzione della continuità delle loro relazioni familiari.
In linea di massima si può affermare che l'allontanamento di una bambina e di un bambino ed il loro inserimento in comunità, quando non preveda un robusto piano di intervento a favore della loro famiglia, ovvero non prenda in considerazione (quando è impossibile il rientro in famiglia) il ricorso all'affidamento familiare o all'adozione, sia in buona sostanza un'istituzionalizzazione.
Se infatti la crescita del bambino e della bambina devono essere l'oggetto di pensiero di chi elabora il progetto intervento, a questa ed ai fattori che la favoriscono si deve mirare nella ricerca della soluzione più stabile e soddisfacente e nella scelta delle modalità realizzative più opportune e più rispettose del loro bisogno di capire e di essere considerati non oggetti, ma persone.
L'esistenza di un progetto che sia capace di "pensare" il bambino e la bambina nel corso della loro crescita è la vera discriminante tra un intervento buono ed uno pessimo. Del resto, lo stesso ricorso all'affidamento familiare, se non avviene in modo progettuale e verificabile, espone il bambino e la famiglia che lo accoglie a grandi rischi di insuccesso sul piano, vale la pena di sottolinearlo ancora, della costruzione di un'identità personale sufficientemente integrata e compiuta.
Appare ovvio che, nel caso di difficoltà familiari del bambino e della bambina che comportano la necessità di un loro allontanamento temporale o non, dalla famiglia, la soluzione ottimale non può che essere quella dell'affidamento familiare. Non affrontiamo questo tema perché è stato ampiamente analizzato nel Rapporto 1996. Sembra invece qui opportuno svolgere qualche considerazione sull'ipotesi in cui non sia possibile realizzare questo tipo di affidamento perché anche in questi casi è necessario realizzare modalità di intervento che siano rispettose dei diritti dei minori e tali da consentire un compiuto sviluppo di personalità e l'acquisizione di un'adeguata identità.
I bambini gravemente handicappati, quelli affetti da gravi patologie psichiatriche, i preadolescenti e gli adolescenti hanno senz'altro bisogno di strutture residenziali in grado

di accoglierli sulla base di un completo progetto sociale ed educativo. Non si tratta infatti di determinare per queste situazioni un'impossibilità assoluta al ricorso all'affidamento familiare, all'adozione, ovvero al rientro nella famiglia di origine, quanto piuttosto di riconoscere che, anche in vista di questo obiettivo, le strutture non possono che concepirsi come situazioni temporanee, funzionali alla realizzazione di progetti individualizzati in grado di consentire nel massimo grado possibile la realizzazione personale e l'autonomia delle persone.

La vita in comunità ed i bisogni della crescita

Tenendo conto di quanto sin qui affermato, si consideri che la maggioranza delle strutture di accoglienza per bambini hanno riposto grande cura negli aspetti operativi prendendo a modello di riferimento la famiglia allargata (da qui per molte di esse la dizione di "comunità di tipo familiare"). Nella realizzazione di questo modello si è proceduto alla cura di una vasta gamma di metodologie di approccio al bambino ed alla bambina ed alla gestione del loro quotidiano nonché dei loro rapporti con la famiglia di origine. Questi sforzi, lo si è già detto, hanno prodotto grandi cambiamenti e ridotto notevolmente nei bambini le sofferenze derivanti dall'allontanamento e dall'abbandono.
Tuttavia è sufficiente dare uno sguardo all'organizzazione della maggioranza delle strutture di accoglienza per considerare come esse non possano considerarsi come "alternative" alla famiglia sia per ciò che attiene al funzionamento delle relazioni affettivo-educative tra gli operatori ed i bambini sia per ciò che riguarda la prevalenza in esse dell'aspetto operativo su quello esistenziale. A mero titolo di esempio è appena il caso di considerare come sia assolutamente frequente che il bambino e la bambina siano seguiti da operatori che effettuano turni di lavoro. E ancora: è dato praticamente per scontato che una buona parte della sua vita sia in misura rilevante condizionata dalle regole di organizzazione della struttura che lo ospita. Del resto anche le strutture caratterizzate da una maggiore familiarità ambientale, vuoi perché gestite da coppie di operatori stabilmente residenti, vuoi per le dimensioni davvero ridotte del gruppo (con un numero di minori, cioè, non superiore a cinque), proprio per il tipo di attività che vi viene svolta sono difficilmente assimilabili ad una ordinaria famiglia. Non sembri banale la considerazione che nelle famiglie "normali" non si riscontra la presenza stabile e continuativa di persone che svolgono il servizio civile e che nella quasi totalità dei casi le famiglie "normali" non si dedicano continuativamente all'accoglienza di persone afflitte dai più disparati problemi.
Il senso di queste affermazioni non risiede affatto nel tentativo di dimostrare che quella "familiarità" a cui si improntano moltissime delle strutture di accoglienza per minori in Italia sia in realtà di impossibile realizzazione. Al contrario, l'adeguamento metodologico e strutturale al modello familiare esprime una tensione significativa da sostenere. Tuttavia sembra opportuno e doveroso affermare al tempo stesso che in queste strutture le relazioni cosiddette familiari vengono costantemente riformulate ed orientate alle esigenze delle persone accolte. I bambini inoltre costituiscono un "gruppo" soggetto a modifiche, cambiamenti e crisi di vario tipo. Le sofferenze psicologiche che ciascuno degli accolti ha diritto di esprimere non sono l'eccezione, sono semmai la norma e di conseguenza la vita del gruppo risulta connotata dai vari bisogni individuali e dalle differenti condizioni di provenienza. Questi elementi fanno sì che l'attività "tecnica" delle

strutture sia, se non altro, pari (se non prevalente) rispetto alla familiarità ambientale che è, in senso stretto, un mezzo e non un fine, posto che il fine è quello di corrispondere al meglio alle esigenze, soggette a modifiche molto frequenti, degli accolti. Inoltre quasi sempre le problematiche relative alla gestione dei casi dei bambini accolti sono tali da richiedere una rilevante attività di organizzazione del lavoro e dello spazio vitale di ciascuno, determinando di conseguenza uno scostamento sensibile del quotidiano delle strutture da quello di una qualsiasi famiglia. Tutto ciò avviene anche laddove la affettività ed intimità delle relazioni familiari rimane la matrice ispiratrice forte ed originaria di questi progetti di intervento.
Un certo dibattito tutto italiano di questi anni ha portato a concepire queste caratteristiche peculiari delle strutture di accoglienza per minori come un loro limite, quasi che queste fossero chiamate a proporsi in forma alternativa rispetto alla famiglia, oltre che agli istituti tradizionali. L'esito di questo dibattito che discriminerebbe tra vere e false comunità di tipo familiare ci sembra francamente riduttivo. La realtà è che accogliere bambini in difficoltà spesso gravi, è un'attività complessa ed impegnativa soprattutto perché, giustamente, alle strutture di accoglienza le istituzioni si rivolgono quando le difficoltà esplodono violentemente, frantumando le relazioni familiari o quando la non competenza dei genitori si rende talmente manifesta da configurare una situazione di rischio tale per cui è opportuno che il minore ne sia allontanato.
I bambini in questa fase della loro vicenda personale hanno bisogno di attenzioni e cure specifiche, di tempo e spazio dedicato all'elaborazione di vissuti gravi e spesso gravissimi. I bambini a questo punto della loro esperienza di vita sono prevalentemente sfiduciati, impauriti, difficilmente disposti alle relazioni, spesso intolleranti nei confronti di regole di cui non hanno mai avuto modo di conoscere il senso e la portata rassicurante e contenitiva. In questo tempo debbono poter capire tante cose e per far questo compiono un grande sforzo che si accompagna spesso alla difficoltà di controllare i propri intensi sentimenti di rabbia e di frustrazione.
Gli operatori sono in condizioni di sviluppare efficacemente la loro attività quando con pazienza e capacità possono dedicarsi alle "particolarità" di questo segmento difficile e doloroso della vita del bambino. A questo "lavoro" (pieno di intensi significati e valenze), è destinata innanzitutto la loro presenza capace di osservare ed interpretare i messaggi più profondi che i bambini esprimono nel quotidiano. Inoltre, è degli operatori delle strutture, il compito fondamentale di comprendere le reali condizioni di salute fisica e psichica del bambino, orientando con maggiore consapevolezza i primi accertamenti diagnostici ed impostando eventualmente gli interventi terapeutici che si rendessero necessari. Quindi è loro specifico compito di stimolare e rasserenare il bambino aiutandolo a recuperare gradualmente fiducia nel mondo degli adulti ed in sé stesso. Di conseguenza, gli operatori hanno il compito di aiutare il bambino a ricollocarsi rispetto alle figure genitoriali, verificando contemporaneamente il livello qualitativo delle relazioni e delle aspettative di rapporto, valutandone le conseguenze sul bambino. Infine, si può dire, che è compito degli operatori delle strutture mettere a disposizioni delle istituzioni pubbliche tutti questi materiali, collaborando attivamente perché si adottino tutte le scelte necessarie al fine di restituire il bambino ad una vita realmente integrata e adeguata.
Tutto questo ci sembra debba realizzarsi indifferentemente nei casi in cui questo significhi progettare un rientro in famiglia, un affidamento familiare ovvero un'adozione.
In questo tempo che appartiene purtroppo all'esperienza di vita di molti bambini e

bambine è da collocare la funzione delle strutture di accoglienza. Tutto ciò vale anche per i bambini con disabilità psicofisiche, i loro bisogni non sono se non più accentuati rispetto agli altri. Tutti i bambini e le bambine accolti nelle strutture hanno bisogno di un'attenzione "tecnica" elaborata e personalizzata, così come di una tensione, di un pensiero di un progetto che guarda al futuro, alla vita.
Infatti se la situazione familiare non è grave o è legata ad una circostanza contingente, è delittuoso pensare di aiutare il bambino con un inserimento in struttura, in questi casi un parente, una famiglia amica o anche i vicini possono aiutare il bambino meglio di chiunque altro. Ma se il caso è grave e le difficoltà tali da richiedere tempi più lunghi e, soprattutto, se l'esperienza precedente è segnata da maltrattamenti e incurie, le cose sono oggettivamente più complesse.
In questi casi infatti il bambino vive l'allontanamento in modo quasi sempre traumatico, esso è necessario anzi indispensabile perché egli stesso sia tutelato nel suo percorso di crescita. Ma se si pensasse che il bambino possa essere consapevole di tutto ciò e percepire immediatamente il valore di questo evento di straordinaria portata emotiva si commetterebbe un grossolano errore di valutazione. Il percorso di rielaborazione della sua storia ha bisogno di tempi e di esperienze specifiche che lo aiutino a capire ed anche ad accettare ciò che, in realtà, non è affatto semplice da accettare. Tutto ciò, lo si è detto, ha bisogno di un tempo ma non indefinito né casuale. Il tempo negli interventi a favore dell'infanzia è una variabile che deve essere oggetto della massima attenzione. In genere, infatti, i tempi dell'avvio a soluzione di difficoltà emotive e psicologiche anche rilevanti possono limitare la permanenza del bambino nella struttura ad un anno. In ogni caso ci sembra importante ribadire come in nessun caso questa durata possa essere, senza danno, rimessa al caso o cosa peggiore e, purtroppo non infrequente, agli interessi degli adulti.
Infine, è opportuno fare un cenno alla funzione delle strutture residenziali per gli adolescenti.
Infatti pur non essendo opportuno costruire l'articolazione del sistema delle strutture di accoglienza per fasce di età, è tuttavia appena il caso di accennare al tema delle strutture per gli adolescenti. A questo proposito senza la pretesa di affrontare esaustivamente questo tema, basti dire che sono profondamente diversi i connotati organizzativi e metodologici di una struttura di accoglienza per l'infanzia, rispetto a quella destinata ad adolescenti. Ciò non solo in ragione delle diverse esigenze delle persone che vi vengono rispettivamente ospitate, ma anche in considerazione della diversa funzione che queste strutture debbono svolgere. E' indubbio, infatti, che l'esperienza indica con grande chiarezza che l'inserimento in struttura di adolescenti è teso a completare un percorso di autonomizzazione che per vari motivi è impossibile si compia in famiglia. In un certo senso quindi, è l'autonomia ed il suo raggiungimento l'obiettivo (impegnativo, ma quanto mai necessario) delle residenze per adolescenti. Per questo la durata dell'accoglienza si dovrà parametrare sul percorso necessario alla realizzazione di questo scopo.
In questi contesti le esperienze educative individuali e di gruppo hanno un forte orientamento alla costruzione di percorsi di socializzazione non deviante ed è di estrema importanza che queste sappiano orientare i ragazzi e le ragazze, con grande concretezza e creatività, alla transizione nel mondo del lavoro e della produttività.

Le comunità, l'affido e l'adozione

E' noto che l'affido familiare viene concepito ed utilizzato proprio per consentire ai bambini in difficoltà di vivere in un ambiente di vita familiare quando le condizioni del nucleo familiare originario non sono tali da indurre il giudice del tribunale per i minorenni a dichiarare lo stato di adottabilità e nemmeno tali da far considerare opportuna per il bambino la sua permanenza in casa.
Ma che relazione c'è tra gli affidamenti familiari e gli inserimenti in comunità, in casa famiglia o similari? Si tratta di interventi alternativi tra loro? Hanno la stessa natura?
Alla luce di quanto detto finora ci sembra di poter affermare che i due interventi hanno connotati profondamente distinti e che solo una lettura approssimativa e superficiale (purtroppo ricorrente) riesce ad accomunare quasi fossero, in fondo, la stessa cosa.
La familiarità dell'intervento che è invocata come denominatore comune tra i due interventi, non è un dettaglio marginale e tuttavia, più che assimilare i due interventi sta a significare che nessuno, tanto meno i bambini, può vivere senza affetti neanche per un po'. Significa, questa familiarità, che il quotidiano del vivere dei bambini è fatto di una sostanza affettiva e relazionale senza la quale non si cresce, non ci si sviluppa e quindi non ci si forma un'identità.
L'identità di ciascuno si sviluppa, del resto, attraverso esperienze relazionali che sono, a partire da quella fondamentale dell'attaccamento, la matrice di questo sviluppo. In questo senso le esperienze di piccole comunità e le esperienze di accoglienza in famiglia affidataria e/o adottiva hanno in comune l'attenzione a non rompere la trama delle relazioni che ci si propongono come rilevanti e significative e delle quali viviamo.
Tuttavia le comunità, al di là di certo semplicismo manieristico, hanno compiti, finalità e responsabilità assai diverse dalle famiglie. Lungi dall'essere le concorrenti sociali delle esperienze di accoglienza realizzate dalle famiglie, esse debbono corrispondere a precise funzioni inerenti la progettazione sociale degli interventi di tutela dei minori.
La grave crisi per la quale il bambino viene allontanato d'autorità dalla sua famiglia multiproblematica non sempre può far considerare opportuna una sua immediata collocazione eterofamiliare. Per quale motivo? Per insufficienza dei servizi? A noi sembra di poter dire, anche alla luce dei tanti improvvisati e poi falliti inserimenti in famiglia, che se è vero che non esiste migliore esito progettuale per un bambino in difficoltà di quello costituito da una valida famiglia (fatto salvo il sollecito rientro nella propria famiglia) affidataria o adottiva, è a maggior ragione di estrema importanza che tale prospettiva sia preparata con estrema cura. Si tratta, in altre parole, di attivarsi con ogni mezzo affinché non solo sia elaborata la soluzione idonea per quello specifico caso, ma che questa soluzione sia vissuta dal bambino e non subìta. Questa preparazione non può che richiedere un tempo che consenta agli operatori di rendersi conto in profondità delle condizioni del bambino e di ricercare con pazienza le migliori opportunità.
In questa fase, che dovrebbe essere scandita da un protocollo operativo valido in tutto il territorio nazionale, l'elemento di fondo dovrebbe essere costituito dalla sintonia progettuale di tutti gli operatori sociali e di questi con l'autorità giudiziaria (la cui funzione è tuttavia eventuale). Tale sintonia dovrebbe derivare dal comune operare a favore di quello specifico bambino che a sua volta (progressivamente) dovrebbe arrivare a sentirla come una rete di adulti che realisticamente e coerentemente si prendono cura di lui. E' per questa ragione che uno degli elementi qualificanti di questa fase è, come si è

già avuto modo di dire, quella del profondo rispetto per i tempi del bambino, unita alla chiarezza ed alla correttezza delle comunicazioni relative al progetto che con lui si scambiano.
Non è un mistero, al contrario, come spesso sia proprio il cosiddetto sistema di protezione a produrre sofferenze inutili, vuoi per i ritardi giudiziari, vuoi per insensate competizioni ed incomunicabilità tra operatori dei servizi pubblici e dei servizi privati, per la mancanza di protocolli operativi validi e condivisi, per approcci meramente burocratici ovvero ideologici ed autoreferenziali. In questo contesto non stupisce che la durata della permanenza dei bambini in comunità sia ancora molto elevata (in media tre anni) e priva di quel dinamismo progettuale che, alla luce di quanto sin qui argomentato, dovrebbe caratterizzarla. L'affidamento e l'adozione sono ancora troppo eventuali ed affidati alla pervicacia di questo o quel giudice, assistente sociale, comunità.
Manca in realtà un quadro sistematico di riferimento in cui collocare il ricorso alle strutture di accoglienza e questo rende difficile considerare "strategico" il ricorso alle stesse da parte di molti servizi territoriali. Il sospetto, insomma, che ci si trovi ancora di fronte, intatta, la radice culturale più tenace e resistente della deprecata istituzionalizzazione, è forte.
Per uscire da questa situazione accanto al rilancio delle accoglienze in famiglia (siano affidi o adozioni) occorre ripensare profondamente il senso e la prassi del ricorso alle strutture e solo di conseguenza adeguare le richieste relative ai loro standard di intervento. La ancora scarsa diffusione dell'affidamento non è infatti altro che uno dei segnali dell'insufficienza (già segnalata nello scorso Rapporto sulla condizione dei minori) della nostra rete di servizi sociali a cui si deve aggiungere la inadeguatezza dell'offerta formativa e la precarietà degli strumenti professionali destinata agli operatori di questo delicatissimo settore delle politiche sociali italiane.
La profonda depressione che gli operatori di questo settore vivono in termini di considerazione sociale e professionale ha dimensioni ed esiti non più tollerabili. Se si vuole qualificare davvero l'intervento a favore delle nuove generazioni occorre abbandonare la strada della disattenzione colpevole a livello locale, regionale e nazionale sul fatto che proprio su questo segmento cruciale dell'intervento si gioca per migliaia di bambini la drammatica partita della loro esclusione o integrazione. Ciò risulta essere tanto più vero in quelle aree del nostro paese dove (come ineludibilmente ebbe ad indicare il precedente Rapporto del 1996 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza) si sommano povertà, maggiore presenza di bambini, minore presenza di servizi pubblici e minore sviluppo della società civile.
L'affidamento familiare, in particolare, ha bisogno di un rilancio non ideologico, ma al contrario, estremamente attento ai fattori che ne determinano la riuscita o meno. Della preparazione del bambino all'affido si è già accennato: vale forse la pena di riflettere ancora sull'importanza che accanto a questa vi sia un autentico impegno progettuale a favore della famiglia di origine ed un adeguato sostegno di quella affidataria.
Non può esserci dubbio sul fatto che l'affidamento debba essere considerato ad un tempo, strumento a vantaggio del bambino ed occasione di azione a favore della sua famiglia. Il tema è di quelli spesso sfiorati nelle riflessioni correnti sull'affidamento. In realtà aiutare gli adulti è terribilmente difficile, soprattutto quando in un nucleo familiare, convivono più fattori disfunzionali. Per quanto possibile, occorre recuperare tutti gli aspetti di funzionalità di una famiglia, impedendo che l'affido dei figli diventi conferma definitiva delle proprie incapacità genitoriali. Per quanto difficile ciò implica che, in un

numero rilevante di casi, genitori affidatari e genitori naturali compiano percorsi congiunti di sostegno (quindi non semplicemente paralleli) e che siano riconosciuti a pieno titolo protagonisti, con pari dignità, di un progetto comune e condiviso.
Alcune esperienze condotte in questo senso ci dimostrano che è possibile: a patto però che esistano le professionalità e la disponibilità ad operare su un progetto da parte dei servizi territoriali.
Con l'affidamento familiare non può pensarsi di risolvere, scaricandolo tout court sulle famiglie affidatarie, il problema del bambino e della sua famiglia. Chi è abituato ad una lettura non ideologica ed approssimativa di questi fenomeni sa che solo in un numero limitato di casi difficoltà e risorse si compongono spontaneamente ed automaticamente. E' vero anche che non esistono metodologie infallibili e ripetibili meccanicamente, ma lo sforzo di elaborazione di un progetto sociale che riguardi bambini, affidatari e famiglie di origine è alla base di qualunque speranza di successo. Del resto, è piuttosto evidente che la contemporanea e congiunta azione di sostegno sugli adulti più importanti per la vita del bambino e della bambina, può rivestire un ruolo di profonda rassicurazione sulle loro paure di "tradire" gli uni o gli altri. La loro crescita può avvenire con serenità maggiore se, nella storia e nello sviluppo delle loro relazioni con gli adulti, ci sia la consapevolezza che ci sono momenti e spazi che garantiscono ad essi la possibilità di risolvere le tensioni ed i conflitti.

V. 8. Sviluppare l'intervento educativo verso i devianti

Disadattamento e devianza: approcci teorici e studi eziologici

Il fenomeno del disadattamento e della devianza tra l'infanzia e l'adolescenza beneficia di una lunga tradizione di studi. Di carattere eminentemente criminologico e sociologico, tali studi hanno offerto ampi quadri descrittivi e modelli esplicativi della genesi del fenomeno. Uno sguardo retrospettivo consente attualmente di sviluppare una riflessione critica su studi che, malgrado le differenti metodologie e ottiche disciplinari, erano essenzialmente mirati ad individuare i fattori determinanti del comportamento deviante dei bambini e degli adolescenti. Molti autori sono attualmente concordi nel riconoscere un sottostante paradigma positivista che accomunerebbe gli studi sulla genesi della devianza minorile. Dall'individuazione di fattori organici e psichici al peso accordato alle variabili familiari, dalla stima dell'incidenza di fattori di ordine economico, sociale o subculturale alla disamina dei processi che contribuiscono alla costruzione sociale della devianza, i modelli esplicativi rivelerebbero un sostanziale tentativo riduzionista e una logica deterministica. A fronte di un fenomeno che - riguardando essenzialmente lo sviluppo e la costruzione dell'identità - appare complesso e a genesi multifattoriale, il tentativo sistematicamente intrapreso è stato quello di ricondurlo ad una logica lineare e, appunto, riduzionistica.

D'altra parte quadri descrittivi e modelli esplicativi sono inevitabilmente parziali e strettamente connessi ad una decisione circa le incertezze pertinenti a definire un fenomeno. Ipotizzare l'incidenza dell'insuccesso scolastico piuttosto che dell'ambiente culturalmente deprivato è una decisione strategica che va di pari passo con l'esclusione o sottostima di altri fattori ipoteticamente altrettanto pertinenti. Ed è così per esempio, che viene ricercata una relazione significativa tra il problema e i fattori selezionati mentre non vengono considerati degni di studio altri fattori. Un padre assente perché deceduto o istituzionalizzato sarà considerato un fattore causale mentre un padre fenomenologicamente assente, difficilmente diventerà una variabile degna di studio.

Tutto questo per dire che i quadri descrittivi e i modelli esplicativi offerti dalla ricerca scientifica si radicano e dipendono da pregiudizi circa ciò che conta e che vale come fattore (ipoteticamente) esplicativo. Storicamente e culturalmente situati i modelli eziologici offrono una immagine selettiva e parziale che pretende di rappresentare il reale stato delle cose.

La questione non è interessante solo da un punto di vista epistemologico o di storia della ricerca scientifica. Al contrario essa rivela tutta la sua centralità rispetto al versante operativo.

La semplificazione, il riduzionismo e spesso la sovrastima dei soli fattori considerati pertinenti alla spiegazione di un fenomeno, rispondono all'esigenza di controllare una realtà complessa e di fornire modelli esplicativi che sembrano consegnare indicazioni e

strumenti per procedere alla soluzione del problema. Individuata una relazione significativa tra fenomeni eterogenei (ad esempio, insuccesso scolastico e devianza minorile), si procederebbe ad interpretare questa correlazione in termini di causa effetto, la società disporrebbe a questo punto di una mappa dei luoghi di intervento. L'intervento si indirizzerà verso quella mappa di fattori che la ricerca consegna come cause del fenomeno.
La ricaduta del paradigma riduzionista e causalista sul piano operativo può essere sintetizzata in due rischi: la standardizzazione dell'intervento e la cecità nei confronti di quei fattori non considerati dai modelli esplicativi volta a volta in auge.
Quando un fenomeno complesso come la crescita e lo sviluppo di un'identità e la strutturazione di modelli di comportamento deviante viene ricondotta ad una logica deterministica di causa-effetto (a più forte ragione se monofattoriale), è inevitabile perdere per strada le specificità e i percorsi individuali attraverso cui un minore traduce un disagio in devianza. Il paradigma causalista è essenzialmente a base due: a monte i fattori causali, a valle il comportamento deviante. Esso fa economia del processo attraverso cui ogni individuo interpreta e attribuisce significato a quei fattori trasformandoli in motivazioni sensate alla messa in atto di un comportamento deviante o, al contrario, in valide ragioni per prendere le distanze da un modello deviante.
L'elisione del contributo del soggetto alla traduzione di alcuni fattori come motivazioni al comportamento deviante, scivola nel rischio della cecità rispetto ai fattori non considerati dal modello esplicativo (qualunque esso sia). Se l'assenza di una figura paterna significativa può essere considerato un fattore di rischio, può cambiare (e cambia) volta per volta che cosa un bambino *vive come* assenza. La definizione del ricercatore circa ciò che conta come indicatore dell'assenza (la detenzione, la morte, la separazione) non coincide necessariamente con la definizione del minore. Tra i fattori oggettivisticamente considerati come cause e i fattori soggettivamente vissuti come motivazioni può esserci scarto. L'incidenza della definizione soggettiva rende anche conto di quelle evidenze empiriche che un paradigma causalista e determinista è costretto a liquidare come deviazioni statistiche, residui che si sottraggono all'analisi e ad una spiegazione in termini causali del fenomeno. Prima fra tutte queste evidenze empiriche: non tutti i minori il cui padre è detenuto o assente diventano devianti e non tutti i minori devianti hanno subito la mancanza di una figura paterna significativa.
In sintesi, emergono due considerazioni che si traducono in altrettanti *caveat*. In primo luogo, l'elenco dei fattori comunemente e scientificamente intesi quali cause del comportamento deviante dei minori (deprivazioni, carenze, appartenenza a sub culture devianti, ...) è inevitabilmente pregiudicato dal sostrato storico e culturale da cui ogni ricerca dipende. In secondo luogo, si tratta comunque di fattori la cui incidenza deve essere sempre considerata relativa. Ossia a sua volta dipendente dalla peculiare, non standardizzabile né prevedibile, definizione o significato che un minore ha attribuito a quegli stessi (o ad altri, imprevisti) fattori.
Persino l'approccio che va sotto il nome di costruzione sociale della devianza, uno dei più aperti alla presa in carico di fattori relazionali, interattivi e allo studio dei processi di significazione che sostengono la costruzione simbolica dell'identità, è da alcuni autori ricondotto ad un surrettizio modello di determinismo sociale: non per tutti, né necessariamente un'etichetta svalorizzante o degradante si trasforma in una profezia autoadempientesi. Essere definito deviante o essere più o meno sistematicamente trattato come tale, può trasformarsi - in certe circostanze e per alcuni individui - in una

motivazione al cambiamento.
In altre parole, il vero limite oggi ampiamente riconosciuto, ai modelli esplicativi della devianza minorile, consiste nell'elisione della storia individuale. Fatta di interpretazioni situate e attribuzioni di senso, di percorsi di costruzione identitaria né lineari né assolutamente prevedibili, essa si inserisce tra cause ipotizzate e fattori non considerati dalla ricerca, segnalando la necessità di un modello di comprensione e di intervento in grado di accogliere l'incertezza e l'imprevedibilità relativa, come sue componenti non eludibili.
Allo stato attuale della ricerca psicologica e pedagogica nel settore, l'attività attraverso cui i soggetti conferiscono significato ai condizionamenti (biologici, sociali, relazionali, ...), le strutture di significato in base a cui interpretano le loro esperienze, le definizioni di sé stessi, del mondo e degli altri che essi hanno elaborato, costituiscono la chiave di volta dei più recenti modelli teorici e di intervento.

Dalle cause oggettive ai significati soggettivi

Gli approcci pedagogici e psicologici prendono attualmente le distanze dal riduzionismo proprio dei modelli esplicativi di tipo sociodeterminista, parecchio in voga almeno fino a tutti gli anni '70. Ciò che viene riportato in figura è la complessità di qualsiasi processo di crescita e di costruzione identitaria che non si risolve in un rigido e lineare determinismo di fattori interni o esterni. Questo non implica affatto una sottostima delle condizioni di esistenza dei minori, quanto un ripensamento del loro statuto e di conseguenza un ripensamento delle modalità e degli scopi dell'intervento sociale. Le condizioni di esistenza (degrado morale, abbandono, povertà, subcultura ma anche un tipico quadro di vita da classe media) sono viste come situazioni che attendono una definizione e l'individuo è pensato come soggetto attivo capace di interpretare, riformulare e riorganizzare i vari condizionamenti. Ciò che conta ai fini della crescita individuale sono i significati individuali e di gruppo attribuiti a quelle condizioni.
Questa prospettiva di stampo fenomenologico comporta un ripensamento dell'intervento educativo: non si tratta né di modificare un comportamento attraverso tecniche di modellamento di derivazione comportamentista né di sostituire un bacino di cause disadattive con un insieme di cause più adattive.
L'intervento educativo è essenzialmente un processo di (ri)costruzione identitaria, un'opportunità di crescita che punta al cambiamento di un certo modo di interpretare, definire sé stessi, la realtà, gli altri.
Le condizioni di esistenza - qualsiasi esse siano - non sono immediatamente modificabili a meno di dilatare all'infinito i tempi di permanenza del minore negli ambienti protetti dei servizi. Esse prima o poi si ripresenteranno nella vita di un ragazzo: la recidiva né è forse il segno più amaro. Ciò che può cambiare sono gli schemi profondi di significato che articolano il passaggio dai condizionamenti alla loro interpretazione e che motivano verso un certo passaggio all'atto.
Assumere l'individuo come soggetto attivo del processo di co-costruzione di sé stesso (di sé come deviante e di sé come membro competente della comunità), significa procedere ad un intervento che parte non tanto dalla conoscenza di fattori oggettivi, ma dalla comprensione di significati soggettivi e delineare su questi un processo di costruzione o cambiamento del sé.

Punto di vista pedagogico e intervento educativo

Se c'è qualcosa su cui pare esserci accordo è che la devianza e il disadattamento sono realtà sociali, intendendo con questo che essi non sono fatti del mondo, ma prodotti di una definizione, di un accordo condiviso circa ciò che conta come comportamento deviante o indice di disadattamento. Ciò non toglie che all'interno dell'intrinseca varietà dei modelli culturali, che stabiliscono quale sia la soglia di accettabilità sociale dei comportamenti o delle condizioni di vita di bambini e adolescenti, questa categorizzazione viene compiuta e indirizza le varie forme di intervento o di controllo sociale. In un contesto sociale e culturale dato, esistono dunque minori che da un punto di vista legislativo, scientifico o anche solo comune vengono considerati a rischio, disadattati, devianti, delinquenti secondo i casi.
La nozione di devianza fa dunque riferimento ad una gamma di comportamenti spesso differenti che hanno in comune il fatto di essere considerati socialmente inaccettabili o scarsamente tollerabili. Di fatto però questa nozione viene sotto specificata producendo una sorta di ordinaria classificazione di quei comportamenti che intenderebbe manifestare *un primo livello di variabilità interna al fenomeno*: minori a rischio, disadattati, delinquenti...
Certificazioni, relazioni delle Aziende Usl, del Tribunale, degli Enti Locali si avvalgono di fatto di questa o analoghe classificazioni per predisporre e organizzare la varie forme di controllo sociale sul territorio ivi compreso quello educativo.
La variabilità interna riconosciuta al fenomeno è ricondotta a differenze spesso marcate tra i comportamenti messi in atto dai minori o relative alle loro condizioni di vita. Espressa attraverso una nominazione che si fa attributiva d'identità, tale classificazione distingue i ragazzi in base al tipo di comportamento esibito. Se un comportamento che il codice penale sancisce come reato colloca un minore tra i delinquenti, un comportamento legalmente sopportabile lo colloca nella classe dei disadattati.
Il punto non è affatto quello di stabilire se il criterio che presiede questa classificazione sia legittimo o illegittimo. Il punto è capire se la classificazione di un minore sulla base del tipo di comportamento manifestato sia pertinente o meno da un punto di vista pedagogico. In altre parole di tratta di capire se il tipo e il tasso di variabilità che questa classificazione riconosce al fenomeno della devianza minorile sia sufficiente ed adeguato a supportare l'intervento operativo.
La variabilità messa in figura da questo genere di classificazione ha a che fare col tipo di comportamento. Ora questo appare scarsamente rilevante, da un punto di vista pedagogico, per due ordini di ragioni: in primo luogo la gravità di un comportamento (per esempio il fatto di essere al di qua o al di là della soglia legale) non è un indice proporzionale alla problematicità di chi lo ha messo in atto; in secondo luogo, questa classificazione, mettendo a fuoco il comportamento, contiene i rischi di suggerire surrettiziamente una standardizzazione dell'intervento che verrebbe pensato e organizzato sulla base della categoria cui il minore è ricondotto in funzione - appunto - di indicatori oggettivi. La maggior parte delle ricerche pedagogiche e psicologiche sono attualmente concordi nel sostenere che i percorsi che approdano ad uno stesso comportamento deviante sono spesso profondamente differenti in quanto si situano in quella zona di elaborazione di una propria visione del mondo fatta di interpretazioni e vissuti soggettivi, di percorsi di costruzione identitaria per nulla omologabili a partire

dagli effetti manifesti.
In altre parole *il tasso di variabilità contenuto nella ordinaria classificazione della devianza minorile è insufficiente e talvolta fuorviante ad orientare l'intervento educativo*. La reale variabilità che deve essere assunta come pregnante è quella individuale, o meglio quella dei processi individuali di costruzione identitaria che possono anche approdare a comportamenti oggettivamente simili che, *proprio perché scaturiscono da processi differenti*, non possono essere trattati allo stesso modo.
L'unico tratto comune riconosciuto ai comportamenti devianti dei minori è quello di essere forme di espressione, comunicazione e al limite tentativi di superamento di un disagio o di una difficoltà, questa specifica e non standardizzabile né in sede esplicativa né in sede operativa. L'azione deviante è supposta essere comunicativa su almeno tre livelli: *la relazione* (essa racconta qualcosa circa il con-esserci del minore), *l'identità* (l'azione come modo per costruire/manifestare una certa identità), *il progetto* (l'azione come tentativo di cambiamento di sé, della situazione). C'è accordo nell'ascrivere una *funzione espressiva, comunicativa e identitaria del comportamento deviante dei minori*, riducendo drasticamente in sede esplicativa la funzione squisitamente strumentale sottolineata invece in altre sedi del controllo sociale (ad esempio la scarsa frequenza con cui viene decisa la non imputabilità del minore, la diffidenza con cui vengono recepite le misure alternative alla detenzione).
Il primo oggetto di una preoccupazione pedagogica è dunque la rappresentazione stessa del fenomeno e i rischi connessi ad una rappresentazione che fin dall'inizio sottostima la variazione individuale.

Dalle categorie di comportamento alle storie individuali

Assumere che un comportamento deviante sia essenzialmente una forma di espressione o un tentativo di soluzione di una difficoltà, che esso dipenda da costrutti profondi di significato più che da pacchetti di cause oggettivamente individuabili, significa pensare l'intervento rieducativo sui soggetti: né dunque sulle cause né sulle categorie costruite sugli indicatori oggettivi del comportamento, ma sulle specificità del singolo soggetto, sulla sua peculiare storia evolutiva, il suo specifico presente, i suoi orientamenti al futuro.
Questo approccio offre una serie di vantaggi. In primo luogo esso riduce i rischi dell'*etichettamento* insiti nella standardizzazione dell'intervento. L'intervento costruito sulla categoria a cui il minore è ricondotto sulla base di indicatori oggettivi, tende infatti ad essere omologo e quindi ad omologare i soggetti a cui è indirizzato, attribuendo simbolicamente un'identità negativa e partecipando alla costruzione dell'irreversibilità della scelta deviante. Sentirsi membro di una categoria può essere una precipitazione imprevista di un intervento rieducativo di cui si è destinatari *in quanto* disadattati, delinquenti, a rischio, ecc. Spesso ciò che due ragazzi rei di delitti contro la persona o contro il patrimonio, hanno in comune è solo il fatto di aver compiuto reati simili.
In secondo luogo questa prospettiva si traduce in una precisa indicazione: prendere in considerazione fattori imprevisti, comprendere motivazioni individuali e costruire su quelle la relazione ed il progetto educativo.
In altre parole, l'intervento educativo deve partire e fondarsi sulla definizione soggettiva circa ciò che conta o è contato come motivazione alla costruzione di una certa identità o per un certo passaggio all'atto. Ciò che fa la differenza sul piano dell'intervento non sarà tanto il tipo di comportamento quanto soprattutto le motivazioni che sostenendolo lo

rendono sensato agli occhi di chi lo compie.
Forse un esempio può chiarire quanto è con sempre più urgenza e determinazione sottolineato dall'attuale riflessione psicopedagogica.
Consideriamo i reati contro il patrimonio. La spiegazione classica in termini di sperequazione nella distribuzione sociale dei mezzi necessari al procacciamento di beni (funzione strumentale) può o non può coincidere con la motivazione profonda che spinge un minore a commettere un furto aggravato. E' possibile che a questa si accompagni una funzione di tipo espressivo o identitario. Prendere in considerazione questa possibilità è il primo passo per procedere ad una comprensione del caso mirata alla costruzione di un intervento educativo. Ma cosa esprime un minore o quale identità proietta su tale comportamento? Per rispondere a questo ulteriore interrogativo, bisognerà prendere in esame la sua storia. E' possibile, per esempio, che la sua storia racconti di un progressivo distacco fino ad un vero e proprio rifiuto del sistema di valori, abitudini o dinamiche familiari. Quei reati situati entro la storia individuale potrebbero essere l'estremo gesto comunicativo, un passaggio all'atto prodotto sulla base di una motivazione oppositiva. Un altro minore potrebbe aver compiuto lo stesso tipo di reati sulla base della progressiva assunzione di un modello di comportamento, una motivazione di tipo affiliativo, un'identificazione introiettiva sarà allora alla base di quel passaggio all'atto.
Costruire l'intervento sulla base delle storie individuali, significa dunque, in prima istanza, comprendere un bacino (in genere molto più complesso di quello esemplificato) di motivazioni soggettive. La relazione e il progetto educativo saranno costruiti su queste.
Esistono dei principi pedagogici o orientamenti generali che possono guidare l'intervento? Proporre un percorso educativo individualizzato non significa infatti scivolare nell'anarchia metodologica.

Orientamenti pedagogici generali

La ricerca pedagogica e psicologica sul trattamento educativo dei minori disadattati e devianti beneficia di una consistente retrospettiva storica: dalle pionieristiche sperimentazioni pedagogiche della fine degli anni '50, al movimento antistituzionale degli anni '60-'70, alla formulazione del Nuovo Codice di Procedura Penale Minorile. Ciò consente di enucleare alcune precise indicazioni.
La prima, si è visto, consiste nell'appello alla destandardizzazione dell'intervento.
Si assiste inoltre ad un progressivo *abbandono del modello di trattamento di stampo comportamentista* centrato cioè sulla richiesta di una modificazione del comportamento sulla base di una contrattazione che tendeva a risolversi in un sistema di rinforzi positivi e negativi.
Le ragioni addotte sono riconducibili essenzialmente ad un unico principio: non si inizia dalla fine. In termini più seri, l'idea è che un minore agisce - in modo più o meno deviante - sulla base degli schemi di significato che possiede. Spesso quelli sono gli unici di cui dispone o almeno sono certamente i più rilevanti. Prima di pretendere che un minore smetta di giocare il solo ruolo che sa giocare bisogna che gli sia data l'opportunità di utilizzare e far propri schemi alternativi di pensiero e di azione.
Il cambiamento del comportamento segue, non precede, il processo di costruzione e ri-costruzione identitaria che l'intervento educativo dovrebbe favorire.
Questa indicazione conduce necessariamente alla più ampia questione della costruzione

del progetto educativo. In termini di *relazione* con l'educatore, di *costruzione di esperienze* orientate al cambiamento, di *tempi* e *luoghi* .

La relazione

La relazione con l'educatore è il principale motore del cambiamento. A questo proposito si sottolineano alcune componenti necessarie.

a) *Investimento affettivo reciproco e gestione pedagogica del transfert*. I dispositivi di affiliazione, dipendenza, attaccamento, i processi di identificazione, la gestione delle separazioni (*turn over* degli educatori, vacanze) incidono nella storia evolutiva del minore. Perché essi si trasformino in momenti educativi funzionali, essi devono essere presi in considerazione e trattati in modo congruente con le specifiche esigenze evolutive del minore. La disponibilità inequivocabile, i segni tangibili dell'accoglimento affettivo, le funzioni di *sostegn*o, *strutturazione* e *contenimento* (di emozioni e comportamenti) svolte dall'educatore costituiscono il fondo del terreno relazionale su cui articolare norme, regole e autorevolezza (*infra*). La relazione con l'educatore è il contesto relazionale insieme contenitivo ed evolutivo del cambiamento. Perché tale relazione venga costruita come strutturante e securizzante, la quotidianità del rapporto appare fortemente auspicabile. Il che sottolinea la debolezza dei modelli di intervento educativo che si risolvono in incontri saltuari con l'educatore. Poche ore distribuite in giorni differenti non consentono molto di più che una relazione di supporto allo svolgimento di compiti (ad esempio quelli scolastici, l'accompagnamento ai servizi di sport e tempo libero, ecc.).

b) *Orientamento al futuro della relazione*. La dimensione della progettualità è connessa alla comunicazione (al minore) di una positiva scommessa sulle sue capacità, abilità, competenze. Essa si trasforma in un accredito di competenza ad essere e a fare altro. La vera posta in gioco non è dunque chi sei, chi sei stato o che cosa hai fatto, ma soprattutto chi vorresti essere. L'ipotesi di fondo è che l'orientamento al futuro, la dimensione progettuale siano fattori costitutivi dell'identità: scopi da raggiungere, progetti cui partecipare, diventano dei dispositivi per cominciare a sperimentare l'efficacia e la praticabilità di nuovi o differenti modi di pensare e di agire. La presa di distanza dal passato è il prodotto (non il prerequisito) di un differente modo di agire nel presente e di pensarsi nel futuro.

c) *La comunicazione tra minore ed educatore* deve rispondere ad un modello circolare. L'asimmetria relazionale non implica infatti necessariamente un modello *top-down* della comunicazione. Comunicazione circolare significa dare al minore la possibilità di partecipare alla contrattazione del proprio percorso, negoziare regole e norme, passare da un comportamento di ruolo centrato sull'autorità ad un modello di autorevolezza, accogliere, contenere e restituire in forma più organizzata emozioni e comportamenti disordinati. Ciò al fine di sostenere il versante rassicurante, contenitivo e strutturante della relazione e di produrre - seguendo uno schema simbolico-interazionista - il minore come interlocutore reale e partecipante attivo di un processo che non dovrebbe passivamente subire ma di cui dovrebbe essere protagonista.

d) L'a*utorevolezza*. La competenza, la disponibilità e soprattutto l'*attendibilità* dell'educatore e la *stabilità* della relazione, sostengono la probabilità che egli diventi per le ragazze e i ragazzi un validatore autorevole di realtà. Il suo punto di vista, tradotto anche in norme e regole diventa quadro di riferimento con funzione cognitiva e pratica: orienta e supporta interpretazioni; sostiene, orienta e contiene reazioni e comportamenti.

La dilatazione del campo di esperienza.

Il processo di cambiamento e di costruzione identitaria che caratterizza l'intervento rieducativo si colloca - per definizione - oltre la prima formazione. E' destinato a soggetti che hanno già vissuto esperienze e sedimentato vissuti. Nel corso della propria storia, il minore ha avuto modo di consolidare alcuni schemi di significato che egli sente propri e spesso per nulla disadattivi. Introiettati e difesi come propri essi possono avere maggiore o minore grado di stabilità e strutturazione. Questo dipende sia dal tipo di esperienze vissute sia dalla loro stereotipia. Un abbandono può avere conseguenze devastanti, ma la sistematica sfiducia degli adulti di riferimento o il cumularsi di piccoli fallimenti, può comportare conseguenze non meno problematiche *quando sono assenti o deboli, elementi che ne riducano l'impatto o ne contrastino gli effetti*. Aspettative consolidate sul mondo, modelli di azione e di interazione disadattivi, possono derivare dall'aver vissuto esperienze sempre dello "stesso segno". L'intervento rieducativo costruisce contesti ed esperienze nuovi o differenti da quelli che hanno caratterizzato l'ambiente del ragazzo o propri della sua prima formazione. In questo esso comporta *una certa misura di discontinuità rispetto alle esperienze precedenti*. Entro questi contesti e attraverso essi il minore ha l'opportunità di sperimentare differenti figure e differenti modalità di essere percepito e trattato dagli adulti di riferimento, differenti aspettative e reazioni al suo comportamento, nuovi stimoli e opportunità di azione, nuove forme di comunicazione interpersonale. Il circuito formativo si riapre offrendo al minore nuovi contesti e *forme concrete di esperienza e di interazione* che diventano altrettante opportunità per sperimentare e costruire abilità, competenze e schemi nuovi o differenti. L'educatore sostiene il minore, lo accompagna in queste esperienze, fornendo supporti ma senza sostituirsi a lui.
Se il sé si sviluppa facendo ed interagendo, il sé può cambiare facendo altre cose e interagendo in altro modo.

La vita quotidiana come campo di costruzione identitaria

La condivisione di spazi, tempi, attività e momenti della vita quotidiana ha un duplice scopo. In primo luogo consente all'educatore di conoscere a poco a poco le categorie attraverso cui il minore interpreta e fa fronte alla sua realtà quotidiana. In che modo percepisce la famiglia, la scuola, l'educatore stesso? Osservando come il minore interagisce e fa fronte ai compiti e alle situazioni quotidiane e interagendo con lui, l'educatore può comprendere la chiave interpretativa del suo mondo in modo più preciso che attraverso colloqui istituzionalizzati. In secondo luogo, se l'educatore riesce ad inserirsi o a costruire un micro-ordine della vita sociale, egli ha maggiori ambiti di intervento.
E' condividendo ritmi, attività, luoghi della vita quotidiana che l'educatore può trasformare quest'ultima in un contesto più protetto e controllato entro cui il minore può sperimentare nuovi modi di conferire ordine e dotare di senso la realtà. All'interno di un

quotidiano in comune, l'educatore inserisce anche esperienze del tutto anomale rispetto al campo di esperienza del ragazzo e della ragazza. Anomale, ma non separate. L'eccesso di discontinuità tra esperienza educativa e vita ordinaria, rischia infatti di trasformare la relazione con l'educatore in qualcosa che può essere messo in parentesi: una situazione ritualmente definita da spazi, tempi e soprattutto attori specifici le cui norme e forme di comportamento e interazione non vengono trasferite fuori da quel contesto.
La condivisione della vita quotidiana assume forme differenti se l'intervento educativo si svolge in comunità residenziali o se esso si articola in forme di educazione di strada o di *daycare*. In ogni caso vale l'ipotesi generale che il "fare insieme nella vita quotidiana" sia il modo con cui si costruiscono e decostruiscono versioni alternative del mondo. Trasformare la vita ordinaria in esperienza formativa, significa costruire o riformulare una rete di relazioni sociali e di esperienze, capace di produrre nuovi punti di vista sul sé e sulla realtà e di ricostruire o modificare gli schemi interpretativi e le concezioni relativamente naturali del modo attraverso cui il minore ha fin qui interpretato la sua vita quotidiana.

Routines, norme e regole

Alle *routines* si riconosce una funzione stabilizzante e securizzante. Esse consentono al minore di orientarsi entro una realtà prevedibile. Sequenze sistematiche, strutturate e dunque prevedibili di azioni, esse costituiscono segni tangibili (dunque, esperienze) dell'attendibilità e stabilità della relazione e dunque in prospettiva della realtà. In assenza di routine, le variazioni di esperienza introdotte dall'intervento educativo rischiano di costruire un campo caotico e disorientante.
Alle regole è riconosciuta una funzione di contenimento, di orientamento e guida all'esecuzione dei comportamenti (*regole regolanti*), ma esse sono anche espressione di definizioni condivise della realtà (*regole costitutive*): fuori da un certo regolamento condiviso, tirare una palla in una rete non è fare gol. Alle regole normative e negative si devono affiancare *regole procedurali*: i limiti all'azione devono cioè acquistare la funzione di vincoli, indicando non solo "ciò che non si deve fare" ma anche moduli alternativi di azione. In questo senso *esse ampliano il repertorio comportamentale dei minori* (ad esempio la cura di sé, la pulizia personale, ecc.).
In ogni caso, vale l'ipotesi che l'intervento educativo deve fondarsi su *regole che abbiano un senso* o che possano acquistarlo agli occhi del minore e non imposte dall'esterno come qualcosa a cui sottomettersi passivamente. Il rischio insito nella richiesta di rispettare regole che non hanno alcun senso agli occhi del minore è che non vengano affatto introiettate né quelle regole, né il principio generale della necessità di conformarsi ai parametri d'azione o definizioni condivise di comportamento appropriato alle situazioni. Ma il rischio forse più serio lo si corre - paradossalmente - proprio quando si ottiene il rispetto di una regola che non è vissuta come sensata dal minore: ci si indirizza verso la costruzione di un soggetto disponibile ad ulteriori e meno controllate manipolazioni identitarie. Quando la norma appare gratuita e il suo rispetto perseguito in funzione di un sistema di premi, vantaggi o ricompense estrinseche (ad esempio le tecniche comportamentiste di modellamento del comportamento), difficilmente esso sarà mantenuto fuori da quel contesto controllato.
Regole e norme devono dunque apparire sensate al minore. Ciò si ottiene in primo luogo negoziando col minore quelle stesse regole, prevedendo margini di flessibilità e

possibilità di recupero della trasgressione. In secondo luogo, formulando norme che si traducano in un tangibile miglioramento della qualità della vita del minore: in una stanza ordinata e pulita gli oggetti personali acquisteranno maggior rilievo, saranno visibili e quindi maggiormente apprezzabili; la cura di sé comporterà un miglioramento dell'aspetto personale, quindi maggiori interazioni gratificanti, ecc..

Il gruppo

Nella progressiva ridefinizione dell'identità personale, l'esperienza gruppale è il contesto di costruzione o rielaborazione delle competenze sociali. Alcuni dispositivi che caratterizzano la vita di gruppo (il senso di appartenenza, asimmetrie di competenze e conoscenze, complementarietà di ruoli, competitività, cooperazione in relazioni a scopi condivisi, dispute, negoziazioni di scopi e di mezzi, autoregolazione, istituzione di norme e di sanzioni e così via) possono tradursi in altrettante risorse formative.
La rete di relazioni del minore dovrebbe ampliarsi oltre le figure di adulti aventi ruoli professionali ben definiti. L'educatore può inserirsi all'interno di *gruppi naturali* o aggregazioni spontanee contribuendo a ridefinirne (se il caso) dinamiche interpersonali e tavole di valori. Egli può anche costruire gruppi inediti intorno alla sua figura e catalizzare nuove aggregazioni intorno alle sue proposte o i suoi progetti. Se l'educatore viene riconosciuto come leader naturale del gruppo, ovviamente le sue proposte faranno più facilmente presa sui ragazzi e i processi educativi si svilupperanno in modo più rapido ed efficace. Più frequentemente però si tratterà di stabilire una relazione privilegiata con i leader di un gruppo naturale per acquistare progressivamente credibilità e legittimazione agli occhi dei membri del gruppo o degli aggregati.
In ogni caso vale l'ipotesi che il gruppo è un contesto privilegiato per sperimentare sia i vincoli che le possibilità dell'essere parte di una comunità. Per essere accettati come membri bisogna condividere scopi e regole del gruppo, bisogna contribuire alla realizzazione di progetti collettivi, prendere in considerazione punti di vista differenti dal proprio, accettare dei limiti.
Il gruppo non è in sé un contesto risolutivo: esso offre un campo di opportunità educative. Il ruolo dell'educatore è centrale: sottratto alla guida, regia, sostegno dell'educatore, il gruppo può diventare un fertile terreno per una ripetizione dei consueti schemi di azione, di comportamento e un'ennesima esperienza di rinforzo.
Perché l'esperienza di gruppo si traduca in un contesto formativo funzionale agli obiettivi dell'intervento, l'educatore non può limitarsi ad accendere relazioni. Egli dovrà farsi accettare come membro (semmai, atipico) del gruppo e diventare una figura di riferimento. Ciò gli consentirà di suscitare proposte o progetti, di regolare la costruzione stessa del gruppo e le sue dinamiche (distribuzioni dei ruoli, sistemi di sanzione,..) per evitare che il gruppo si trasformi in un contesto che permette una riedizione dei consueti schemi di azione o di comportamento. Inoltre l'educatore dovrà fare in modo che il gruppo contenga, risolva e riassorba i suoi membri "devianti" perché non si creino le condizioni per la riedizione di meccanismi di espulsione che molti ragazzi potrebbero aver già subito in altri luoghi e in altri momenti.

Tempi e luoghi dei servizi educativi

I tempi dell'intervento educativo inteso come processo di costruzione identitaria, come un'opportunità di crescita che punta al cambiamento, si collocano sul medio-lungo termine. Questa è un'indicazione che si scontra ovviamente con il problema delle risorse destinate ai servizi sociali. Molti progetti, sia preventivi che rieducativi, falliscono per una contrazione eccessiva dei tempi che non risponde a parametri pedagogici, ma squisitamente economici. I tempi dello sviluppo e del cambiamento di un'identità si traducono in costi. Stabilire se questi siano adeguati o eccessivi rispetto alla posta in gioco, non è, strettamente parlando, una questione pedagogica. E' una questione politica. Restano però gli studi o i resoconti a carattere longitudinale a testimoniare la produttività sociale dell'investimento.
I luoghi. Alcuni fattori hanno contribuito ad orientare verso la territorializzazione dei servizi educativi: la certificazione delle conseguenze spesso devastanti dell'istituzionalizzazione; la necessità di rispondere in termini di servizi alle misure alternative alla detenzione previste dal Nuovo codice di procedura penale minorile; la necessità di prendere in carico i minori "a rischio psicosociale".
Da questo punto di vista, hanno acquistato sempre maggiore rilevanza sociale e interesse scientifico due luoghi/modi dell'intervento educativo: la comunità e la strada. Ovviamente la figura dell'educatore è anche prevista all'interno degli Istituti di custodia e il suo intervento può avere il carattere del *daycare*.

La comunità di tipo familiare

L'inserimento in comunità è previsto sia per i soggetti a rischio psicosociale sia per i soggetti che sono già entrati nel circuito penale. L'allontanamento (graduato secondo i casi) dai contesti abituali è stabilito sulla base del principio della protezione *del* minore e non *dal* minore. La residenzialità consente di lavorare sulla funzione strutturante delle routine quotidiane e sulla funzione contenitiva della relazione con gli educatori. I principi pedagogici di base che regolano la comunità, sono essenzialmente: la vita quotidiana come contesto educativo, l'equilibrio tra rapporto individualizzato e dinamiche relazionali di gruppo. La vita residenziale non è vista come puro contenitore o appoggio alla ragazza o al ragazzo, ma come la reale chiave di volta dell'intervento educativo. Una precisa attenzione è quindi accordata agli aspetti "istituzionali" della comunità in relazione alle loro funzioni di strutturazione e contenimento: dagli spazi comuni a quelli personali, dall'arredo alla scansione temporale della giornata. Si riconosce rilievo educativo alle routine (ad esempio i pasti, il guardare la televisione, ...) e, in genere, alla "familiarità" come dimensione rilevante nei processi di crescita e di cambiamento. Accoglimento, sostegno, contenimento, mediazione con ambienti non protetti (la scuola, i familiari), condivisione di esperienze attuali, progetti futuri, ricordi o elaborazione di esperienze passate, attendibilità degli adulti di riferimento, nuove opportunità di relazione, di identificazione e nuove esperienze dovrebbero caratterizzare la vita della ragazza e del ragazzo inseriti in comunità.
Allo stato attuale sembra che la formula più indicata per interventi di tipo tanto preventivo quanto rieducativo, sia la comunità con un numero di ospiti non superiore alle dieci unità. Le dimensioni contenute del gruppo di residenti consentono infatti l'instaurarsi di significative relazioni faccia-a-faccia e la costruzione di una (nuova) storia condivisa e significativa fatta di rituali della vita quotidiana, ma anche di eventi salienti, di un dosaggio continuo tra continuità e discontinuità con il campo abituale o pregresso di

esperienza; tutte precondizioni per l'instaurarsi di nuovi modi di agire e di pensare.

L'educazione di strada

In Italia la figura professionale dell'educatore di strada acquista sempre maggior rilevanza sia sul piano della riflessione pedagogica che su quello della progettazione di interventi. In alcune città (Palermo, Torino, Milano, Bologna) sono in atto modelli di intervento formulati intorno a questa precisa figura professionale. L'idea di fondo è l'inversione di direzione: non è il minore che va o è condotto al servizio sociale, è il servizio che va verso il minore e lo incontra o lo "aggancia" là dove si trova. Ciò consente di raggiungere utenti che forse non avrebbero mai incontrato i servizi e che spesso sono quelli che ne hanno maggiore bisogno. I presupposti sono quelli della *pedagogia territoriale*, particolarmente indicati ad orientare l'intervento educativo in ambiti in cui la devianza ha (o rischia di avere) carattere strutturale e non occasionale in quanto sostenuta e legittimata dal tessuto sociale e dalla cultura locale (ad esempio la cultura mafiosa).
I caratteri distintivi di questo servizio sono:

a) *conoscenza delle categorie locali*, regole, norme e modelli di comportamento attraverso cui adulti e minori interpretano e ordinano la loro realtà, stabiliscono significati, investono valori, stringono alleanze, definiscono e distinguono estranei e appartenenti al gruppo, contrattano modalità e margini di accesso al loro mondo, accordano fiducia o diffidenza, scelgono i propri modelli di riferimento e ciò che conta come vita gratificante. La conoscenza di questo ordine di fattori è decisiva: un minore che ha abbandonato la scuola e che si dedica alla microcriminalità può aver trovato in questo non solo una gratificazione economica personale, ma anche il modo di contribuire responsabilmente al bilancio familiare. L'educatore si troverà di fronte ad una scelta che trova dei puntelli di legittimazione sul senso del dovere o sull'attaccamento familiare. Ancora, la devianza può funzionare come un vero e proprio percorso formativo tabellato da prove di iniziazione alla vita adulta la cui posta in gioco non è affatto l'azione in sé, ma il coraggio, l'intraprendenza, la spregiudicatezza necessari a compierla; la dimostrazione della fedeltà o del rispetto nei confronti di adulti di riferimento, l'accredito di fiducia. Il minore manifesta e soprattutto esercitandole costruisce competenze, fa propri valori secondo un vero e proprio percorso formativo completato dai dispositivi del riconoscimento sociale e della valorizzazione.
Qualunque opportunità alternativa rischia di non fare alcuna presa sul minore se non si inscrive sulle categorie locali, se non trova - per quanto possibile - dei margini di consonanza, se non recupera o risponde alle esigenze del tessuto sociale. L'accesso dell'educatore, la sua accettazione da parte del quartiere, della strada, dei gruppi naturali, la sua stessa possibilità di lavorare come educatore di strada dipende largamente - soprattutto nelle prime fasi - dalla sua capacità di trovare dei *margini di compatibilità tra il suo ruolo, le sue funzioni e il campo in cui lavora.*

b) *la ricerca di una sinergia e di una reciproca legittimazione con la gente del luogo.*
Il quartiere, la strada sono una rete di relazioni fortemente strutturate nei cui confronti l'educatore è in prima istanza l'estraneo. In questa rete, altri sono gli adulti di riferimento, quelli che hanno ascendente sul ragazzo e sulla ragazza, quelli a cui loro accordano

fiducia e rispetto, alla cui fiducia e rispetto sono interessati. Per acquistare credibilità agli occhi del ragazzo e della ragazza, l'educatore deve in primo luogo acquistarli agli occhi degli altri, deve farsi legittimare dagli adulti di riferimento. Il che comporta una legittimazione (da parte dell'educatore) del loro ruolo nei confronti dei soggetti. Il progetto deve essere condiviso e le figure di riferimento devono esserne *co-responsabili, alleati e coadiuvanti dell'educatore professionale.* A questo proposito si parla infatti di "educatori grezzi". Il lavoro dell'educatore di strada comincia dunque con la costruzione di *un certo grado di consenso sociale*, egli deve ottenere legittimazione e autorevolezza prima di tutto agli occhi di chi è diventato un modello di riferimento per la ragazza e il ragazzo. Questo genere di consenso si costruisce stando per strada, partecipando alla vita del quartiere, frequentando i luoghi in cui la gente si aggrega, ossia diventando un membro, doverosamente atipico ma legittimato, della comunità.

c) La capillarità dell'economia illegale e la costruzione di modelli di identificazione alternativi.

Due sono i nodi centrali contro cui si scontra l'educazione di strada. Il primo ha a che fare con il confronto perdente con i guadagni che provengono da una economia illegale. Il secondo, concerne lo scontro con modelli che i ragazzi e le ragazze hanno introiettato, spesso incarnati in soggetti nei cui confronti questi hanno elaborato un certo transfert.

Il primo nodo è di difficile soluzione pedagogica e rimanda a ben più ampli parametri di ordine strutturale. L'economia illegale è terribilmente competitiva rispetto alle proposte di qualsiasi educatore professionale: non è evidente pretendere l'apprendistato, il ritorno a scuola o la disoccupazione a fronte di qualcosa che è *di fatto* un lavoro e un guadagno. In molti casi la scommessa sarà perduta in partenza. Ma non in tutti. Dipenderà dal peso relativo e soggettivamente variabile del fattore mete/mezzi, dalla misura in cui il tessuto relazionale legittima, tollera, incoraggia, ignora o fa finta di ignorare i traffici illegali del ragazzo e della ragazza.

Il secondo nodo è invece al cuore di questo tipo di intervento educativo. Uno dei compiti dell'educatore di strada è quello di diventare un *modello alternativo* rispetto a quello o a quelli che la famiglia, il quartiere e la strada propongono. Spesso incarnati in figure rappresentative e significative questi modelli sono oggetto di identificazioni introiettive. Essere esempio di un modello alternativo significa testimoniare una distanza rispetto a quei modelli e suggerire la praticabilità di una diversa identità. Si tratta di un equilibrio delicato: per essere accettati è necessario trovare livelli di compatibilità con norme, valori e regole del quartiere; per poter lavorare in strada è necessario conoscere e saper maneggiare modelli e categorie locali, ma l'educatore deve mantenere un profilo specifico, distintinguibile e chiaramente riconoscibile. Il suo ruolo, funzione, progetto, scopo devono essere compatibili con "la strada", ma non per questo legittimarne valori, norme e modelli o omologarsi totalmente ad essi.

L'educatore professionale non è una figura neutra, puro supporto di meccanismi proiettivi, al contrario egli è un adulto che esibisce contorni precisi, progetti, intenzioni, valori, preferenze, tratti differenziali rispetto ai modelli accettati o persino esaltati dall'ambiente. Il modello identitario incarnato dall'educatore sarà in conflitto con quelli della strada rispetto ad alcune dimensioni (valori, scopi, criteri di legittimità, ecc..) e non è né immediato né scontato che il ragazzo e la ragazza scelgano di costruire su questo la loro identità. I costi sono elevati: esclusione dal gruppo, perdita di prestigio e così via.

Perché il modello identitario proposto riesca ad affiancarsi prima e sostituirsi poi ai

modelli rilevanti per il soggetto, l'educatore deve diventare *oggetto di investimento affettivo*, un adulto che conta, un validatore autorevole di realtà. Ciò comporta un'attenzione alla costruzione della relazione con il ragazzo e la ragazza e la gestione pedagogica del transfert, un lavoro di mediazione con gli adulti del quartiere più vicini ai ragazzi e alle ragazze in funzione di una legittimazione indiretta del loro modello, l'inserimento dell'educatore nei gruppi naturali e conseguente coinvolgimento di una base più allargata di destinatari del progetto educativo.

V. 9. Formare in modo specifico i professionisti che si occupano dell'infanzia

Per una formazione permanente

I processi di formazione dell'identità nell'età evolutiva fanno emergere ad un tempo crescenti e fondamentali esigenze di *guida* e *sostegno* accanto a bisogni di *autonomia ed indipendenza*. Va da sé che queste diverse esigenze si articolano in maniera differenziata lungo il corso della vita con una netta prevalenza del primo polo (guida e sostegno) nei primi anni di vita ed una netta prevalenza del secondo (autonomia ed indipendenza) nella fase dello sviluppo adolescenziale, richiedendo comunque un mix adeguato e personalizzato.
Certo, come già visto, sono entrambi questi periodi, i primi anni di vita e la fase adolescenziale, ad essere fra le fasi più critiche per la costruzione dell'identità personale e sociale del bambino, anche se è particolarmente nella fase dello sviluppo adolescenziale che queste diverse esigenze tendono a confliggere.
Ma ciò che sta radicalmente mutando in questi ultimi anni è il crescente riconoscimento di un problema d'identità che investe anche l'adulto, ed in modo non secondario.
L'emergere dell'*adultità* non come fase indistinta e poco esplorata del percorso di crescita, bensì come fase processuale significativa per la costruzione dell'identità adulta, rappresenta un'acquisizione rilevante per ricontestualizzare le diverse fasi della vita e riconnettere l'età evolutiva con la storia dello sviluppo dell'uomo, dall'infanzia alla vecchiaia.
Chi si basa sulla certezza e sull'inamovibilità della propria identità adulta è strutturalmente meno predisposto a cogliere, ascoltare e comprendere anche empaticamente le incertezze che caratterizzano lo sviluppo in età evolutiva, mentre la consapevolezza sull'identità plurale dell'adulto e le incertezze ancora attuali nella maturità consentono di meglio comprendere ed interpretare necessità ed esigenze dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, degli adolescenti.
Questa nuova consapevolezza può contribuire a finalizzare al meglio sia la *formazione de-specializzata* che è possibile offrire ai genitori, soggetti centrali e strategici del sistema-famiglia del quale bambini ed adolescenti fanno parte, sia la *formazione specializzata* che coinvolge tutte le figure professionali di riferimento del bambino: dagli educatori agli operatori sociali, dal personale sanitario a quello operante nella giustizia, agli insegnanti.
La stessa ricostruzione di quadri di riferimento sufficientemente attendibili sulle condizioni dell'infanzia e sui nuovi bisogni emergenti è una sfida che può trarre giovamento da una nuova comprensione di sé da parte dell'adulto: dell'adulto-genitore nelle problematiche di vita quotidiana, dell'adulto-operatore in un quadro di intervento

professionale con l'obiettivo importante di trovare nuove strade per agire con maggiore efficacia a livello di *interventi preventivi*.
Per le *figure genitoriali*, che sono chiamate ad una rinnovata interpretazione del proprio ruolo dagli stessi ultimi provvedimenti legislativi emanati nel settore, si configurano due diverse modalità di arricchimento esperienziale e formativo: da un lato l'opportunità di essere protagonisti della stessa gestione di servizi per l'infanzia autogestiti o comunque fortemente compartecipati, con la corrispondente previsione di attività formative adeguatamente calibrate e collocate al confine fra formazione de-specializzata e specializzata; dall'altro il supporto previsto da parte di tutti gli operatori dei servizi per l'infanzia al fine di favorire un miglioramento del contesto relazionale e di cura della famiglia con un beneficio indubbio per bambini ed adolescenti.
Per gli *operatori dei servizi per l'infanzia* - utilizzando questa formulazione ad indicare il complesso degli operatori dell'istruzione, dei mass-media, del settore educativo, sociale, sanitario e della giustizia - occorre prevedere un'articolazione degli apporti formativi che tenga conto di numerosi fattori.
In primo luogo il favorire processi di maggior consapevolezza dei ruoli reciproci in ambito familiare è connesso alla centralità del vissuto relazionale di tutti gli adulti presenti nell'ambiente di vita del bambino, ma anche alla necessità che gli operatori dei servizi per l'infanzia sappiano loro per primi fare da contenitori di capacità ed incapacità delle figure di riferimento del bambino, in primo luogo parentali; potremmo affiancare al concetto di *genitori sufficientemente buoni* quello di *operatori sufficientemente competenti*: se, infatti, la professionalizzazione nei settori educativo, sociosanitario e giuridico ha a che fare in misura consistente con elementi di complessità, occorre caratterizzare la formazione in una direzione non esclusivamente *tecnica*, ma ad un tempo *socio-tecnica* e *relazionale*.
In secondo luogo, visto che uno degli obiettivi centrali per gli operatori dei servizi per l'infanzia è quello di orientare l'intervento all'utilizzo mirato e quanto più esteso possibile di tutte le risorse relazionali esistenti, attivandole laddove è fattibile ed auspicabile, occorre che sia prestata una maggiore attenzione al quadro delle relazioni allargate, familiari e sociali, che coinvolgono i bambini e gli adolescenti ed ai mutamenti culturali in atto.
In terzo luogo, occorre ribadire che il quadro di riferimento dei ruoli parentali e del rapporto fra generazioni è in costante mutamento. La nuova centralità del rapporto padri-figli in un contesto di ricontrattazione del potere e delle funzioni reciproche all'interno della famiglia e non solo, la constatazione di eminenti studiosi di come "la rivolta contro i padri sia oggi finita", la permanenza prolungata dei post-adolescenti e dei giovani nel nucleo familiare, la compresenza per la prima volta nella storia umana di tre, quattro e perfino cinque generazioni diverse, la riscoperta della memoria con la necessità di ripensare un nuovo ruolo dell'anziano, nonno e nonna, nei nuclei familiari allargati, sono tutti elementi indispensabili per orientare gli interventi verso reali politiche preventive, di prevenzione primaria, ma anche di efficace prevenzione secondaria.
Occorre inoltre mettere al centro le reali esigenze del bambino, che non sono date una volta per tutte, ma sono da rilevare rispetto alla specificità dei contesti di riferimento, ciò richiede la messa a punto di un approccio *transdisciplinare* ed *interprofessionale*.
Nell'evoluzione della conoscenza è ormai acquisita una tendenza alla *contaminazione* fra saperi diversificati, le discipline definiscono confini sempre più mobili ed intrecciati, l'uso delle *teorie* tende ad essere integrato da un utilizzo crescente di *modelli teorici* più

limitati ma allo stesso tempo duttili, flessibili e transitori nella durata; è quindi più che naturale che gli apporti formativi, specialmente in settori fortemente complessi quali quelli attinenti allo sviluppo umano, tendano ad adeguarsi non solo utilizzando modalità associative negli apporti inter e trans-disciplinari, ma mettendo a punto metodologie di valorizzazione ed intreccio delle diverse competenze professionali.
Infine, non si può pretendere di acquisire in tempi brevi tutti gli strumenti di lettura dei bisogni e delle necessità degli individui e dei diversi *sistemi relazionali,* anche perché questi, come abbiamo già visto, mutano molto velocemente. Non è consigliabile saturare le proprie capacità conoscitive, per il semplice motivo che una tale saturazione non lascia sufficiente spazio all'elaborazione di nuovi strumenti per la comprensione dei nuovi accadimenti. E' per questo motivo che occorre concentrarsi in particolare su di una *formazione permanente* adeguatamente strutturata, come sbocco naturale della *formazione di base,* per promuovere competenze e capacità mediante approcci sperimentali ed esperienziali.
E' pur vero che a seguito della riforma degli ordinamenti didattici dell'università, è previsto che i diplomi universitari (o "lauree brevi") ed i diplomi di laurea rappresentino i titoli universitari base per le figure professionali sia storiche che di più recente nascita.
E l'ampiezza del fenomeno è tale da coinvolgere sia il mondo della scuola, con la progressiva estensione del diploma di laurea dal livello secondario superiore ed inferiore al livello primario dell'insegnamento, sia il mondo dell'extrascuola, con numerose figure professionali coinvolte, sia il mondo della sanità, con la recente individuazione di figure e profili professionali di tecnici e terapisti in ambito sanitario.
La stessa istituzione della facoltà di s*cienze della formazione* e del corso di laurea di s*cienze dell'educazione,* può essere considerato paradigmatico e riguarda trasversalmente diversi settori a partire da quello dell'insegnamento.
Ma questa attenzione alla formazione di base è sicuramente tardiva ed associata al perdurare di rigidità strutturali nel predisporre percorsi adeguati di specializzazione e di perfezionamento in un'ottica di formazione permanente connessa alla realtà odierna.
Ed è ormai evidente che questo processo di *innalzamento quantitativo* dei percorsi di studio necessari tende a coniugarsi con un'esigenza fortemente *qualitativa in ambito formativo:* la necessità di relazioni più comunicative e collaborative fra tutti gli elementi delle reti sociali informali e formali deve essere intrinsecamente connessa al percorso formativo professionalizzante; occorre orientarsi a sostenere le esigenze di cambiamento nell'ambito dei processi vitali, in specie nell'età evolutiva e ad offrire strumenti di potenziamento e di arricchimento in primo luogo delle capacità personali.
Non è in gioco solo la preparazione tecnico-professionale di quanti operano nel settore, ma la stessa possibilità di favorire una più acuta sensibilità all'individuazione, alla riflessione ed alla comprensione dei problemi delle personalità in formazione.
In particolare, sono proprio quelle professionalità che tendono ad operare in territori *separati* e ad agire secondo logiche autoreferenziali che necessitano più di altre di una formazione integrata e orientata a valorizzare l'individualizzazione dell'intervento, il rispetto dei diritti della persona e le differenze di genere.
Solo con queste attenzioni sarà possibile rendere sinergica l'intera rete formativa universitaria ed extrauniversitaria con la costruzione di nuovi scenari più orientati al rispetto dell'identità ed al benessere della persona.

Dal contratto formativo alla costruzione di una pratica riflessiva

In sintesi, quindi, la sfida di un discorso educativo e formativo in costante cambiamento, è una sfida che riguarda su piani differenziati sia le figure genitoriali e parentali, sia gli operatori dei servizi per l'infanzia.
Ma riguarda altresì gli stessi bambini ed adolescenti. Non bastano infatti poche e sporadiche esperienze storiche di co-gestione educativa di ragazzi ed adolescenti nella realizzazione di servizi per loro pensati a soddisfare le crescenti necessità di nuovi percorsi per l'*individuazione*.
E' lo stesso allarme suscitato dai sempre più frequenti problemi di assunzione di un'identità adulta equilibrata, già evidenziati in precedenza, a richiedere uno sforzo particolarmente intenso per restituire un significato alla partecipazione attiva di bambini ed adolescenti al loro stesso percorso educativo.
Ciò che viene spesso a mancare è una dimensione *contrattuale* adeguata che restituisca ai soggetti che utilizzano i servizi un ruolo attivo e concordato, non fissato una volta per sempre, ma al contempo sufficientemente delineato in modo da costituire una sponda utile per la crescita: una sponda che contiene ed indirizza, ma contro la quale è anche consentito infrangersi ed eventualmente superarla.
Alla stessa stregua della *concertazione* che è ormai considerata indispensabile per co-gestire democraticamente le principali scelte politiche e sociali, la dimensione *contrattuale* fra tutti i principali interlocutori nei servizi per l'infanzia e l'adolescenza dovrebbe diventare una prassi costante per poter realizzare servizi efficaci, oltre che efficienti.
Ma perché ciò accada occorre progettare contesti formativi che coinvolgano in maniera differenziata tutti gli operatori dei servizi per l'infanzia e far sperimentare loro in prima persona un contesto di chiarezza, flessibilità ed affidabilità del *contratto formativo*: è stato ampiamente dimostrato infatti che uno dei modi più efficaci di proporre consistenti mutamenti sul piano culturale e professionale, specialmente dal punto di vista metodologico, consiste nel far praticare in modo *attivo* gli stimoli che si intendono proporre, per consentire un trasferimento *creativo* in contesti differenziati. Per fare in modo che, alla fine, si creino dei *clienti* dei servizi per l'infanzia che possano realmente compartecipare all'esperienza non solo come fruitori di un servizio interamente preconfezionato, ma che possano anche esercitare il loro *diritto ad una quotidianità qualificata*.
Come linee di tendenza ed a puro titolo esemplificativo, fra le attività formative a carattere innovativo si possono considerare tutte quelle iniziative che si sforzano di individuare un target di riferimento diversificato e complesso (ad esempio studenti, genitori e docenti di una scuola superiore dove si siano verificati suicidi e/o tentati suicidi da parte di adolescenti) e che su questa base prefigurano un contesto formativo altrettanto complesso ed articolato, che non richiede appiattimenti di ruolo e consente ad ognuno di valorizzare le rispettive capacità e trovare accoglienza per i propri limiti.
Allo stesso modo sono da valorizzare quegli interventi formativi che sanno far coesistere approfondimenti monoprofessionali indispensabili per la messa a punto di specifiche tecniche di intervento con sessioni interprofessionali su tematiche trasversali che aiutano a ricomporre la segmentazione e la parcellizzazione degli interventi per l'infanzia e l'adolescenza: nel caso di un ragazzo riportato in un seminario nazionale erano ben 23 i

professionisti riuniti intorno ad un tavolo per tentare di rintracciare una qualche unitarietà progettuale!
Troppo spesso, in assenza di adeguate attenzioni sul versante della formazione degli operatori dei servizi per l'infanzia, il peso del ricondurre ad unità l'intervento, ricade paradossalmente sui beneficiari degli stessi interventi educativi, sociali, sanitari o giudiziari; sono gli elementi più deboli della catena che devono sopportare il peso maggiore.
Anche a livello strutturale, per quanto riguarda gli investimenti formativi, si assiste spesso ad ingiunzioni paradossali: si sottolinea ad un tempo la centralità del momento formativo e si comprimono gli investimenti in formazione, sottovalutandoli.
Ma è proprio l'attuale riconquista di un'attenzione crescente al mondo dell'infanzia che consente l'apertura di nuove prospettive di intervento. L'esigenza di ricontestualizzare le politiche, la cultura e gli interventi di formazione, punto di passaggio obbligato nel *mondo della formazione* negli anni '90, si presenta ancora più urgente nel vasto segmento trasversale della formazione per operatori che si occupano di infanzia e di adolescenza.
Per l'operatore dei servizi per l'infanzia, in ambito formativo, appare vitale mantenere un equilibrio flessibile fra la propria identità personale, l'identità professionale e l'altrui identità personale e sociale. In questa complessa coesistenza di identità è possibile che vengano interiorizzate al meglio le esigenze di valorizzazione dei processi di individuazione riguardanti bambini ed adolescenti.
Ma questi processi potranno essere tanto più all'attenzione degli operatori quanto più saranno valorizzate le competenze pratiche e le abilità dei diversi professionisti.
In particolare sono due le aree particolarmente cruciali da presidiare:

- la cura dell'intreccio fra sviluppo del sé e delle dimensioni relazionali con un'attenzione all'elaborazione dinamica dei saperi disciplinari di base delle singole professioni (rapporto fra *sapere* e *saper essere*);
- il confronto costante fra l'acquisizione di strumenti e di abilità professionali finalizzate all'operatività e la consapevolezza delle proprie strategie professionali (rapporto fra *saper fare* e *saper essere*).

E' con una centratura su di una *pratica riflessiva* spesso basata sull'incertezza che si può generare nuova conoscenza. E' la *riflessione nel corso dell'azione*, riferibile a professioni ed ambiti anche molto diversi fra loro, che consente di arricchire il proprio percorso formativo, particolarmente in un contesto di *formazione permanente*.
Il superamento della storica frattura *teoria/prassi* non è certo realizzabile in tempi brevi, ma è possibile cogliere l'occasione degli attuali processi riformatori per dare nuovo slancio e centralità ad un progetto ambizioso, ma realizzabile che conferisca maggiore organicità ad un settore da sempre disarticolato in mille iniziative poco verificate e capitalizzate.

Per una progettazione dei contesti formativi

Volendo delineare alcuni elementi specifici di *progettazione formativa* si può affermare che per la formazione in genere occorre agire:

- con strumenti intellettuali e metodologici adeguati;
- in un contesto determinato;

- in un quadro di vincoli, risorse e obiettivi ampi ma ben definiti;
- per delineare *piani formativi* più o meno complessi, con una serie di variabili tecniche ben definite in un disegno coerente, prima dell'avvio della formazione;
- con una valutazione dei risultati al termine.

Ma più in specifico, riprendendo ed integrando alcuni riferimenti già tracciati, si possono sinteticamente riportare alcune prospettive di sviluppo per la formazione degli operatori dei servizi per l'infanzia.

Ed è possibile farlo in una prospettiva di tipo *adhocratico* che può essere applicata in contesti innovativi dove si preveda un'articolazione delle competenze professionali diversificate in gruppi di progetto *ad hoc*.

In sintesi, quindi:

- le *proposte formative* possibili per gli operatori dei servizi per l'infanzia vanno fortemente contestualizzate;
- si possono co-progettare a partire da una *lettura dei bisogni formativi* adeguatamente strutturata;
- possono riguardare *attività di aggiornamento e di apprendimento di tecniche specifiche* - vedi ad esempio il riferimento introduttivo alla necessità di un approfondimento della preparazione psicologica indispensabile in alcuni servizi consultoriali - ma al contempo possono essere riferite a problematiche di natura *relazionale e socio-ambientale*, che più facilmente si prestano ad una formazione trasversale sia in senso professionale che disciplinare;
- le *scelte metodologiche* sono da armonizzare con gli obiettivi formativi, ma dove possibile, per motivi di *trasferibilità creativa* e di contiguità culturale con il mondo e le esigenze dell'infanzia e dell'adolescenza, appare più congruente la sperimentazione di metodologie di tipo *attivo;*
- gli *strumenti* attivabili, proprio per accompagnare processi evolutivi così delicati, oltre a quelli utilizzati normalmente in contesti formativi più tradizionali, possono spaziare dalla ricerca-azione o ricerca-intervento finalizzata a contesti formativi, alla creazione di laboratori di diversa natura per un apprendimento che coniughi al meglio aspetti teorici e pratica esperienziale;
- le *azioni valutative* in ambito formativo, scarsamente efficaci in una cultura di tipo burocratico, nelle più recenti teorizzazioni vengono considerate come processi di ricerca sociale che favoriscono la ricostruzione induttiva del sistema di relazioni generato dagli attori a partire dai risultati dell'intervento, modalità questa che può consentire una ottimale comprensione dei risultati raggiunti;
- infine, la *documentazione* delle attività formative svolte, è forse l'unico strumento, al di là dell'integrazione delle conoscenze a livello del sé, che consenta una socializzazione adeguata dei risultati raggiunti e proietti l'esperienza formativa verso esiti di cambiamento reale delle prassi nei servizi.

E' necessario favorire il concretizzarsi di una pluralità di proposte formative che sappiano facilitare un riorientamento ed una riprogettazione finalizzata dei servizi già esistenti, oltre ad orientare la progettazione di nuovi servizi per quanto possibile in senso preventivo.

Per realizzare un simile progetto occorrono solide fondamenta e gli apporti formativi costituiscono uno dei principali pilastri di un edificio in costruzione, ma già pulsante di vita: *sono gli stessi operatori dei servizi per l'infanzia, infatti, che operando come*

professionisti riflessivi e competenti possono sostenere i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, gli adolescenti nel processo di crescita e di costruzione di una propria ed originale identità adulta.

V. 10. Linee conclusive

Al termine di questo lavoro di approfondimento sui percorsi di costruzione dell'identità del soggetto in formazione e sull'influenza che su questo itinerario hanno agenzie formative e ambienti di vita, non è certo possibile indicare in sintesi le molte proposte, anche operative, che scaturiscono dall'indagine.
In queste pagine conclusive ci si limiterà a sottolineare alcune idee-forza che emergono dal Rapporto e che finiscono con il costituire il tessuto connettivo dell'intera analisi svolta.

1.

L'itinerario di costruzione dell'identità è un itinerario assai difficile, specie in una società come quella di oggi molto complessa e non omogenea: i rischi di sovrapporre una maschera al volto del soggetto che si apre alla vita sono molteplici; il pericolo di fallimenti è rilevante. Appare perciò indispensabile una particolare attenzione, da parte di tutti, a ciò che i bambini e le bambine realmente sono, ai loro effettivi problemi ed alle loro difficoltà nell'affrontare la vita e nell'interpretarla, ai loro bisogni spesso inappagati, alle loro domande di senso che frequentemente rimangono inascoltate.
Si parla molto oggi dell'infanzia e dell'adolescenza, ma molto spesso la realtà e i problemi di questa condizione di vita restano sconosciuti: un'effettiva cultura dell'infanzia non sembra si sia sufficientemente sviluppata e diffusa nel nostro paese e la strategia della disattenzione prevale su una generalizzata preoccupazione di rispettare e di agevolare la costruzione di un'autentica e non posticcia identità.

2.

Non basta sviluppare un'attenzione nei confronti di un generale processo di costruzione dell'identità del soggetto in formazione, senza farsi carico delle differenze che nell'ambito dell'unitaria categoria dell'infanzia e dell'adolescenza ci sono e sono rilevanti. Occorre prendere in considerazione le identità particolari che devono essere aiutate a svilupparsi nell'ambito della identità generale: l'identità del ragazzo e della ragazza stranieri, che vivono nel nostro paese, presenta problemi particolari che devono essere considerati, così come deve essere attentamente sviluppata e valorizzata, senza assurde contrapposizioni, l'identità territoriale.
Principalmente deve essere rispettata e sviluppata l'identità di genere: riconoscendo innanzi tutto la rilevanza del problema legato al mutamento dei ruoli sessuali e della costruzione dell'identità di genere in chiave paritaria; non limitandosi alla lotta alle discriminazioni, anche se questo resta un passaggio chiave per fondare processi di autostima e consapevolezza nelle bambine e nelle ragazze, ma sviluppando principalmente la fierezza della propria appartenenza di genere senza vincolarla ad un modello dato; superando lo scarto nell'autoaffermazione che ancora distanzia maschi e

femmine; accelerando la valorizzazione delle esperienze e dei saperi maturati storicamente dalle donne; individuando e superando il rischio di riproposizione di stereotipi legati ad una differenza sessuale vista come separatezza radicale, incomunicabilità, conflitto permanente irriducibile.

3.

Naturalmente ciò implica a tutti i livelli un'adeguata e corretta educazione alla sessualità ed alle differenze sessuali.
Non solo la famiglia e la scuola, ma tutte le agenzie formative, formali o informali, e gli ambienti di vita debbono sentirsi responsabilizzati ed impegnati per favorire e non ostacolare il processo costruttivo di personalità, anche sul piano della sessualità che costituisce aspetto fondante della persona.
Certo, evidenti appaiono le difficoltà di fondare definitivamente una precisa assunzione di responsabilità in materia di educazione sessuale. Si intende, ovviamente per educazione sessuale l'obiettivo congiunto ed inscindibile di un'educazione globale, etica ed affettiva, della persona e di una corretta e tempestiva informazione sessuale specifica.
E' comunque necessario sottolineare la necessità che l'educazione sessuale non sia troppo caratterizzata in negativo, più in un quadro di paura derivanti dalle emergenze sanitarie collegate all'Aids e al terrore per la pedofilia. E' indispensabile invece, in positivo, che l'educazione sessuale diventi scoperta delle emozioni, delle fantasie e si sviluppi come conoscenza del vissuto corporeo, delle relazioni affettive, come gioia e responsabilità, insomma, come momento di costruzione della personalità globale.

4.

Per rispettare e sostenere il processo costruttivo dell'identità e delle identità del soggetto in formazione è indispensabile che gli adulti, tutti gli adulti, siano più coscienti delle proprie responsabilità, anche educative, nei confronti della generazione che si apre alla vita. Innanzi tutto dei genitori, perché le relazioni familiari siano più autentiche e strutturanti e soddisfacenti. Ma non solo di essi, perché nella società complessa di oggi vi è un policentrismo formativo che ha notevoli influssi sulla costruzione della personalità e quindi dell'identità. Gli operatori delle varie agenzie formative, istituzionali o non (scuola, mezzi di comunicazione di massa, associazionismo giovanile, ambiti religiosi), nonché i professionisti che nello svolgimento delle loro funzioni hanno frequenti e significativi contatti con i minori (operatori sanitari, giudiziari, dei servizi e così via), devono essere sensibilizzati sui problemi di costruzione dell'identità, per non commettere errori che potrebbero essere fatali, per essere veramente in grado di aiutare e sostenere un così delicato processo di sviluppo, per recuperare il disadattamento e la devianza, indice di un interrotto o deviato processo di costruzione dell'identità. Non è possibile delegare sempre a qualcuno e a qualcuno soltanto, il compito educativo: per aiutare la costruzione di una compiuta maturità e quindi di una identità, è indispensabile che l'intera società si senta una società educante.
Il che implica non solo una autonoma assunzione di responsabilità in ordine a questo problema da parte dei singoli, ma anche la realizzazione di strumenti informativi e formativi per i genitori e le varie categorie professionali da parte della comunità organizzata. Non solo gli Enti locali - istituzionalmente preposti alla realizzazione di una

migliore qualità della vita delle persone - ma anche innanzi tutto la scuola e l'Università e poi gli ordini professionali dovranno preoccuparsi di assicurare non solo conoscenze e aggiornamenti tecnici, ma anche una migliore comprensione dei problemi evolutivi della personalità dell'infanzia e dell'adolescenza.

5.

Occorrono anche delle riforme legislative per salvaguardare in modo più compiuto l'identità del minore da manipolazioni e da sopraffazioni che rischiano di violentare l'identità del minore ratificando la sua assoluta dipendenza dall'adulto e la sua riduzione a mera risorsa per l'adulto. Ma occorrono anche riforme legislative per assicurare una reale partecipazione del minore alla vita sociale, riconoscendolo come cittadino e così aiutando la sua costruzione di personalità; sviluppando le possibilità di un suo ascolto nei procedimenti non solo giudiziari, ma anche amministrativi che lo riguardano; dandogli un diritto di parola che troppo spesso gli viene negata.
Occorre anche che la scuola sia sempre meglio posta in condizione di svolgere non solo una funzione di preparazione all'attività lavorativa e professionale, ma anche una autentica funzione di formazione della identità e delle identità: è confortante che la sintesi del lavoro della "Commissione dei saggi", che doveva riflettere sul sistema scolastico da riformare, si apra proprio con la considerazione che "il problema dell'identità individuale e delle forme di appartenenza dovrà essere al centro dell'attenzione della scuola rinnovata". Appare pertanto non più rinviabile una profonda riforma del nostro sistema scolastico.
Fondamentale appare anche una legge quadro sui servizi alla persona che consenta, in un quadro più armonico ed efficiente, di sviluppare adeguatamente un'effettiva e organica azione di sostegno e di recupero.

6.

Occorre, da parte dell'Ente locale, ristrutturare una rete di servizi per il sostegno alla genitorialità (consultori familiari, servizi di mediazione familiare, nuovi servizi per l'infanzia, ecc.); sviluppare servizi direttamente finalizzati allo sviluppo della personalità del soggetto in formazione anche in un tempo libero che deve essere non tempo consumato, ma tempo in qualche modo formativo; attivare servizi di aiuto e recupero del minore che ha subito violenze, trascuratezze, manipolazioni o che è costretto ad abbandonare il proprio ordinario ambiente familiare. Non è indispensabile che tutto sia realizzato direttamente dall'Ente locale, poiché possono essere opportunamente utilizzate le spontanee risorse che una società civile, sempre più attenta alle esigenze dei minori, va sviluppando: ma l'Ente locale deve favorire e stimolare queste provvide iniziative.
La legge 28 agosto 1997 n. 285, recante disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza, può e deve essere un'occasione per sviluppare e sperimentare nuove forme di intervento sempre meglio orientate non solo o non tanto a tamponare le difficoltà di alcuni soggetti in particolari situazioni di disagio, ma principalmente a consentire un più generale armonico sviluppo della personalità.

7.

Per attuare il diritto dei bambini e degli adolescenti alla propria identità è indispensabile non solo una mobilitazione di energie in ogni campo, ma anche una sinergia effettiva tra tutti coloro che si occupano a vario titolo dell'infanzia e dell'adolescenza.
Sul piano nazionale si è cercato di realizzare questo operoso collegamento attraverso il "Piano di azione del Governo per l'infanzia e l'adolescenza". Un analogo, organico, collegamento è opportuno che avvenga anche in sede locale per impostare e realizzare, con il concorso di tutti, una globale strategia di sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Lo esige la legge n. 285 che prevede accordi di programma tra Enti locali, a cui sono chiamati a partecipare i Provveditorati agli studi, le Aziende sanitarie locali e i Centri di giustizia minorile, per la definizione dei piani territoriali. La legge esplicitamente ed opportunamente aggiunge che gli Enti locali devono assicurare alla definizione dei piani di intervento la partecipazione delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale. Quest'effettiva realizzazione di una "rete" per gli interventi è condizione fondamentale per l'attuazione e il reale sviluppo di una politica locale che sostenga ed agevoli la costruzione dell'identità dei soggetti in formazione.
Ed è anche condizione perché finalmente i bambini e le bambine siano visti nella globalità dei loro bisogni che non possono essere settorializzati (il bisogno di istruzione, il bisogno di salute, il bisogno di gioco e così via), ma che debbono essere tutti riportati all'unità della persona che nel suo complesso deve essere sostenuta e sviluppata: è venuta l'ora in cui siano superate le varie autarchie professionali per approntare insieme un sistema organico di aiuto alla costruzione dell'identità e delle identità del soggetto in formazione.

Indice delle Tabelle e delle Figure

Tabella. La frequenza a luoghi di culto 134
Figura 1. Struttura per età della popolazione italiana. Anno 1991 217
Tabella 1. Popolazione residente per genere e classe d'età. Censimenti 1951 e 1991 (valori percentuali) 219
Tabella 2. Popolazione residente per genere e classe di età al 1° gennaio 1996 (valori percentuali) 219
Tabella 3. Popolazione residente per genere, classe d'età e regione al 1° gennaio 1995 (valori percentuali) 219
Tabella 4. Figli non coniugati che vivono nella famiglia di origine, per classe d'età, genere e ripartizione geografica (per 100 persone della stessa età) 221
Tabella 5. Coniugi per genere ed età (16-24 anni). Anno 1994 (valori assoluti e per 1.000 matrimoni) 221
Tabella 6. Popolazione residente e coniugati (valori percentuali) per genere, classe 221
d'età e regione. Anno 1991 222
Tabella 7. Valori e opinioni sul matrimonio e sulla famiglia per genere. Generazione nata nel 1971-75 e totale della popolazione 222
Tabella 8. Età media al primo matrimonio per genere e regione. Anno 1994 223
Tabella 9. Matrimoni per regione, rito, età dello sposo 16-19 anni. Anno 1994 223
Tabella 10. Matrimoni per regione, rito, età della sposa 16-19 anni. Anno 1994 224
Tabella 11. Età mediana al primo rapporto sessuale per genere, ripartizione ed età 225
Figura 2. Trend seguito dalle generazioni nate nella seconda metà del XX secolo per genere e ripartizione geografica 226
Figura 3. Differenza tra i sessi nell'età mediana al primo rapporto sessuale completo per le generazioni nate nella seconda metà del XX secolo per genere e ripartizione geografica 228
Tabella 12. Percentuale di utilizzatori ed utilizzatrici di metodi contraccettivi al primo rapporto sessuale completo per generazione di nascita, genere e ripartizione geografica 230
Figura 4. Percentuale di utilizzatori ed utilizzatrici di metodi contraccettivi al primo rapporto sessuale per generazione di nascita, genere e ripartizione geografica 230
Tabella 13. Livelli di fecondità di donne in età 15-19 anni per regione, 1975-1994 232
Tabella 14. Distribuzione delle giovani dai 16 ai 24 anni per relazione di parentela con il capofamiglia e ripartizione geografica (valori percentuali) 233
Tabella 15. Distribuzione delle giovani dai 16 ai 24 anni per numero di occupati in famiglia e ripartizione geografica (valori percentuali) 235
Tabella 16. Livello d'istruzione delle giovani dai 16 ai 24 anni che vivono in coppia e del partner per ripartizione geografica (valori percentuali) 235
Tabella 17. Coppie in cui la donna ha dai 16 ai 24 anni per titolo di studio dei partner e ripartizione geografica (valori percentuali) 236
Tabella 18. Quozienti specifici di mortalità per genere, regione di residenza e classe d'età. Anno 1994 238
Tabella 19. Quozienti di mortalità infantile per titolo di studio della madre. Italia, medie 1981-1985 e 1987-1988 (numero di morti per 1000 nati vivi) 239
Tabella 20. Nati morti per età della madre (anni 15-24) e causa. Anno 1993 240
Tabella 21. Mortalità per genere, età e grandi gruppi di cause. Quozienti per 10.000 abitanti. Anno 1993 240
Tabella 22. Licenziati dalla scuola media e diplomati per genere dal 1951 al 1995. 242
Tabella 23. Alunni delle scuole materne ed elementari per genere, regione e ripartizione geografica. Anno scolastico 1994-95 242
Tabella 24. Indicatori della selezione scolastica per ripartizione geografica. Anno scolastico 1994-95 243
Tabella 26. Studenti iscritti al primo anno di corso per genere, facoltà e gruppi di corsi di laurea. Anno accademico 1995-96 244
Tabella 27a. Popolazione giovanile tra i 15 e i 19 anni per condizione, ripartizione geografica e genere. Media 1996. Dati in migliaia (valori assoluti) 246
Tabella 27b. Popolazione giovanile tra i 15 e i 19 anni per condizione, ripartizione geografica e genere. Media 1996 (valori percentuali) 246
Tabella 28. Popolazione giovanile (15-19 anni) per condizione, condizione dichiarata, ripartizione geografica e genere. Media 96 (dati arrotondati alle migliaia) 248
Tabella 29. Bambini e ragazzi di sei anni e più per classe d'età, genere e svolgimento di determinate attività nel tempo libero, 1995 (percentuali di coloro che le svolgono almeno una volta al mese sul totale dei soggetti di ogni classe d'età) 250

Tabella 30. Bambini e ragazzi di sei anni e più per classe d'età, genere e per.....250
svolgimento di determinate attività nel tempo libero, 1995 (percentuali di coloro che svolgono attività una o più volte alla settimana sul totale dei soggetti di ogni classe d'età).....250
Tabella 31. Bambini e ragazzi di sei anni e più per classe d'età e genere che hanno assistito a spettacoli vari più di 12 volte nel corso dell'anno, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere).....252
Tabella 32. Bambini e ragazzi di tre anni e più per classe d'età, genere e pratica sportiva, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere).....253
Tabella 33. Bambini e ragazzi di tre anni e più che praticano sport con continuità, per classe d'età, genere e numero di sport praticati, 1995 (percentuali per ogni classe d'età sul totale di coloro che praticano sport con continuità).....254
Tabella 34. Bambini e ragazzi di tre anni e più che praticano sport con continuità, per classe d'età, genere ed eventuale partecipazione a competizioni locali amatoriali, 1995 (percentuali per ogni classe d'età calcolate per lo sport continuativo più praticato).....254
Tabella 35. Bambini e ragazzi di tre anni che praticano sport con continuità, per classe d'età, genere e attività praticata, 1995 (percentuali per ogni classe d'età sul totale di coloro che praticano sport con continuità) 254
Tabella 36. Ragazzi di 11 anni e più per classe d'età, genere e lettura di quotidiani almeno una volta alla settimana, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere) 256
Tabella 37. Ragazzi di 11 anni e più che leggono quotidiani, per classe d'età, genere, tipo di quotidiano e notizie lette, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere).....256
Tabella 38. Bambini e ragazzi di 6 anni e più che leggono abitualmente settimanali, per classe d'età, sesso e tipo di settimanale, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere).....257
Tabella 39. Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe d'età, genere e lettura di libri, 1995 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere.....258
Tabella 40. Bambini e ragazzi di 6 anni e più che leggono libri per classe d'età, genere sessuale e genere di libri letti, 1995 (percentuali sul totale di coloro che leggono libri della stessa classe d'età e genere).....258
Tabella 41. Bambini e ragazzi di 6 anni e più che leggono libri per classe d'età, genere e motivo della lettura, 1995 (percentuali sul totale di coloro che leggono libri della stessa classe d'età e genere) 259
Tabella 42. Bambini e ragazzi di 6 anni e più che non leggono libri per classe d'età, sesso e motivi per cui non leggono, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e geenre) 260
Tabella 43. Bambini e ragazzi di 3 anni e più per classe d'età e genere che guardano la televisione, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere).....261
Tabella 44. Bambini e ragazzi di 3 anni e più che guardano la televisione per classe di età, genere e tempo giornaliero di ascolto, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere).....261
Tabella 45. Bambini e ragazzi di 3 anni e più che guardano la televisione per classe d'età, genere, momenti della giornata in cui la guardano e con chi la guardano, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere) 262
Tabella 46. Bambini e ragazzi di 3 anni e più che guardano la televisione per classe d'età, genere e tipo di trasmissioni seguite, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere).....263
Tabella 47. Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe d'età, genere e presenza in casa di un computer, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere).....264
Tabella 48. Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe d'età, genere ed eventuale uso del computer, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere).....264
Tabella 49. Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe d'età e genere che usano il computer tutti i giorni per tipo di attività svolta, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere) 264
Tabella 50. Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe d'età e genere che conoscono una o più lingue straniere, 1995 (percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere) 265
Tabella 51. Bambini e ragazzi di 6 anni e più per classe di età, genere e frequenza con cui incontrano gli amici - Anno 1994 (valori assoluti in migliaia).....266
Tabella 52. Ragazzi di 14 anni e più per classe d'età, genere e frequenza con cui hanno svolto, negli ultimi 12 mesi precedenti l'intervista, almeno una delle attività sociali indicate. Anno 1994 (per 100 soggetti dello stesso genere ed età) 267
Tabella 53. Ragazzi e ragazze di 14 anni e più per classe d'età, frequenza con cui hanno esercitato negli ultimi 12 mesi precedenti l'intervista una delle forme di partecipazione politica indicate. Anno 1994 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere) 268
Tabella 55. Ragazzi di 11 anni e più per classe di età, genere e frequenza del luogo di culto. Anno 1994 (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere) 269
Tabella 55. Giovani di 15 anni e oltre secondo il consumo di alcolici, classe di età e genere, 1995 e 1996 (valori percentuali).....270
Tabella 56. Fumatori di 15 anni ed oltre per genere e classe d'età (valori percentuali sul totale dei soggetti della stessa classe d'età e genere) 272

Tabella 57. Suicidi e tentativi di suicidio di minorenni per genere; anni 1991-1996 (quozienti specifici per genere ed età per 1.000.000 di soggetti in età 10-17 anni) 275
Tabella 59. Suicidi e tentativi di suicidio di minorenni, secondo alcuni caratteri - anno 1996 276
Tabella 60. Denunce alle Procure a carico di minorenni, per nazionalità e genere. Anni 1991-96 278
Tabella 61. Denunce di minorenni presso le Procure secondo il delitto, la cittadinanza e il genere. Anno 1996 (valori assoluti) 279
Figura 5. Distribuzione delle denunce a carico di minorenni italiani e slavi per anno di età e genere dei denunciati (valori percentuali sul totale) 280
Tabella 62. Ingressi di minorenni nei centri di prima accoglienza, per nazionalità e genere. Anni 1991-96 282
Tabella 63. Tipologia delle misure cautelari prescritte a minori entrati nei centri di prima accoglienza, per nazionalità e genere. Anno 1996 (valori percentuali) 283
Tabella 65. Ingressi negli Istituti penali minorili, per nazionalità e genere dei minorenni. Anni 1991-96 284

Presidenza del Consiglio dei Ministri	
Dipartimento affari Sociali	Capo del Dipartimento: GuidoBolaffi
Collana editoriale	Direttore: Mirella Boncompagni
Redazione	Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza
Coordinamento editoriale	Tiziana Zannini
Progetto grafico	Fulvio Ronchi
Foto di Copertina	Giovanni Ferioli
Realizzazione grafica	Ufficio grafico dell'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato
Stampa e diffusione	Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato Piazza Verdi, 10 - 00198 Roma - Tel. 85081
www.minori.it cndm@minori.it	

Finito *di stampare* nel *dicembre 1997*