

# R. S. SERVIRE

RIVISTA SCOUT PER EDUCATORI

4 Ottobre-Dicembre 2003  
Anno LVI

## La violenza



## La violenza

Editoriale	Roberto D'Alessio	pag. 1
<i>La lettura sociale del fenomeno</i>		
La violenza: una regressione	Franco La Ferla	pag. 3
Trasgressione e violenza	Diego Miscioscia	pag. 8
L'aggressività nell'uomo	Fabio Bodi	pag. 11
Media e la violenza: opportunità o minaccia?	Laura Galimberti	pag. 17
<i>Problemi educativi</i>		
Il rapporto educativo come lotta	Stefano Pirovano	pag. 21
Educazione e violenza	Davide Brasca	pag. 24
La coscienza tra violenza e libertà	Giuseppe Grampa	pag. 30
<i>Lo scoutismo</i>		
Violenza nelle attività scout?	Claudia Cremonesi	pag. 34
Colpa, pentimento e punizione	Stefano Blanco	pag. 37
Per una educazione responsabile	Giancarlo Ripamonti	pag. 41
<i>Contributi</i>		
Il cristiano e il suo tempo	Remo Sartori s.j.	pag. 45

**D**a qualche tempo (vedi il n 1/2003 “Nel mondo che cambia”) la redazione si interroga su alcuni fatti che sembrano avere come terreno di cultura, la diffusione di un clima violento: adolescenti che compiono atti di sopraffazione su loro simili, bande giovanili responsabili di delitti, comportamenti aggressivi (ad es. negli stadi) accettati come normali, violenze intrafamiliari e sui minori eccetera. È un interrogarsi non da criminologi o sociologi, né da psicologi attenti ai singoli casi, ma da educatori che, guardando la vita quotidiana delle famiglie e dei luoghi di educazione istituzionali e non, cercano di capire se si sta instaurando una relazione nuova tra violenza e educazione.

Sappiamo che è esistita, e purtroppo esiste ancora, una cattiva educazione autoritaria o manipolativa (oggi più di ieri la manipolazione è la manifestazione della violenza nella cattiva educazione), ma vediamo anche una società molto poco attenta a dare buoni esempi, ad educare. E avremmo mezzi molto più potenti che in passato!

Il paradosso è evidente: nell’epoca della formazione permanente e continua, poche persone e pochi soggetti accettano di assumere responsabilità educativa; le logiche della economia (attente al risultato quantitativo), ma anche quelle della psicologia (attenta ai singoli individui) rendono la riflessione sull’educazione assai debole e scarsa.

In un certo senso sembra che la riflessione sull’educazione sia parcellizzata e nessuno ne vede più il carattere unitario, cioè etico: è divenuta affare di psicologi, medici, professori universitari, educatori professionali e non più di madri, padri, maestri, scout, preti; ha abbandonato il terreno suo proprio (quello etico del raggiungimento della felicità compiendo atti soggettivamente e oggettivamente buoni) per “ridursi” a problema di salute biologica o psicologica; di ricupero da si-

tuazioni di marginalità; di acquisizione di super-competenze e status elevati per pochi singoli o gruppi ristretti.

Bene e Male sono, per una parte sempre più grande di questa società “flessibile e adattabile“, parole passate di moda: la regola sembra essere quella del “tutto è possibile...”; la vera educazione vive e prospera con un’altra idea: certe cose si devono fare sempre ed altre mai; e l’educazione, nell’età evolutiva, consiste proprio nel permettere qualcosa e impedire qualcosa d’altro.

Nello specifico del nostro tema sembra accadere questo circolo vizioso: un’educazione permissiva dal punto di vista etico impedisce una assunzione collettiva di responsabilità morale (ci sono sempre altri responsabili..., educare è diventata una scelta difficile...; si parla di accompagnare più che proporre...). Quando accadono fatti violenti socialmente gravi, la morale pubblica si trova impreparata a giudicarli e ancor più a reagire solidariamente: scatta la paura e la soluzione individuale, si cerca la risposta occasionale, repressiva, ci si affida a procedure, leggi e norme come se queste potessero essere sufficienti da sole. Passata la crisi si ricomincia. Per l’educatore (insegnante, educatore, volontario...) questa è una vera e propria trappola! Senza una visione etica forte e condivisa il suo ruolo è difficile e rischia di essere considerato inattuale; quando ci sarà un fallimento sarà accusato di non aver fatto abbastanza o di non aver rispetto delle regole uguali per tutti; inutilmente difenderà il 5% di buono che sta in ognuno e le sue buone intenzioni.

Prendendo coscienza di questa situazione occorre, con rinnovato rigore, contribuire alla riflessione educativa e alla costruzione di un sentire etico comune: di questo si occupa il presente quaderno.

Nella prima sezione i contributi della antropologia culturale (Franco La Ferla e Fabio Bodi), della psicologia (Diego Mi-

scioscia), della filosofia (Giuseppe Grampa), della comunicazione (Laura Galimberti).

Suggestiva e piena di speranza nel futuro la tesi di Franco La Ferla: “...se guardiamo alla evoluzione umana e consideriamo di 24 ore la giornata dell’Uomo sulla Terra... solo gli ultimi 6 minuti sono stati dedicati alla educazione e alla cooperazione!”

Fondamentale l’articolo di Miscioscia sulla differenza tra violenza e trasgressione in età adolescenziale e sul passaggio tra gruppo dei pari e banda.

Laura Galimberti prende in esame alcuni prodotti della cultura cinematografica sulla violenza cercandone spunti per un’analisi più completa del fenomeno ma svelandone anche le opportunità educative.

Don Grampa fonda il primato della coscienza aperta alla ricerca della verità come antidoto al soggettivismo e al relativismo considerati oggi la forma più subdola di violenza sul-

l’uomo e l’umanità.

La seconda sezione applica la riflessione sulla violenza all’educazione e in particolare alla educazione scout.

Il contributo di Davide Brasca analizza l’atto violento e tenta, all’interno di una concezione “forte” della educazione, di aiutare il lettore a capire come si formano buone abitudini e comportamenti liberi e virtuosi: rispetto a certe prassi educative è una vera e propria rivoluzione culturale che ci viene proposta. Nello stesso filone l’articolo di Stefano Pirovano costituisce un grande invito a genitori e educatori a proporre “quei no che fanno crescere”.

Giancarlo Ripamonti, Stefano Blanco e Claudia Cremonesi affrontano il tema della pratica educativa, in particolare quella scout, evidenziandone le aree di possibile criticità (Ripamonti), i possibili fenomeni violenti (Cremonesi), la morale di Kipling circa le punizioni (Blanco).

*Roberto D’Alessio*



# La violenza: una regressione dell'Homo sapiens sapiens

*Attraverso l'analisi dell'evoluzione della specie,  
Franco La Ferla lancia un'originale ipotesi: la cooperazione  
è funzionale all'evoluzione socioeconomica  
dell'Homo sapiens sapiens e, al contrario, la violenza  
costituisce un regresso.*

## **Avvertenza per il lettore**

La tesi sviluppata in questo articolo non ha un pieno fondamento scientifico. Mi sembrava di poter affermare che l'evoluzione biologico-culturale dell'umanità fosse segnata soprattutto dalla cooperazione fra gli uomini, contro il conflitto e la violenza dell'uomo sull'uomo (*homo homini lupus*); che cioè fosse stata la solidarietà a generare l'affrancamento dalla vita raminga di caverna in caverna e a rendere l'*Homo sapiens sapiens* capace del buono e

del nobile che ci circonda, quando invece la violenza lo avrebbe solo fatto riparare, solitario e ramingo, nelle caverne stesse.

Ho riletto un po' di testi di antropologia che mi erano serviti in passato ad approfondire il rapporto fra l'uomo e l'ambiente e ho riscontrato alcune forzature nella mia affermazione. C'è naturalmente del vero in essa, ma una cosa è dire che, potenzialmente, *la cooperazione facilita l'evoluzione biologico-culturale dell'umanità*, altro è trasforma-

re in un imperativo categorico l'affermazione stessa. Così, in definitiva, questa costituisce nient'altro che una esortazione forte ad abbandonare la violenza e a percorrere la solidarietà in forza di alcuni indubbi vantaggi evolutivi. È una esortazione intrisa di quell'utopia che ci è rimasta appiccicata addosso dal precedente numero di *Servire*.<sup>1</sup>

## **L'evoluzione dell'uomo**

In una età della Terra databile in circa 4,6 miliardi di anni e in una prima presenza in essa della vita (colonie di alghe azzurre) a partire da circa 3,2 miliardi di anni fa, la comparsa dell'uomo è veramente recente. L'anello di congiunzione tra uomo e animali compare circa 5-4 milioni di anni fa in Africa, nell'ampia regione che si estende dall'Africa meridionale a quella nord-orientale. Di questo antenato, comune a noi e allo scimpanzé, non abbiamo trovato per ora le sue ossa (solo quelle di un suo discendente abbastanza immediato, l'*Australopithecus afarensis* di 3,5 milioni di anni fa): doveva comunque essere capace di camminare sui soli arti posteriori, anche se non con un'andatura disinvolta come la nostra; e liberando le mani ha segnato l'inizio dell'elaborazione di strumenti via via più raffinati. Nella stessa area geografica e più recentemente (2,5 milioni di anni fa), è vissuto l'*Homo habilis*, capace di fabbricare strutture abitative e strumenti di pietra per aprire le carcasse degli animali

morti per cause naturali, perché solo più tardi imparerà a cacciarli. Fra 2 milioni e 1 milione di anni fa (la data è molto discussa), l'uomo ha iniziato a espandersi via terra e ha occupato le parti non troppo fredde dell'Europa e dell'Asia; ha sviluppato strumenti più efficaci e un linguaggio; ha imparato a controllare il fuoco. Molto concisamente, le tappe con le relative tracce culturali più significative sono le seguenti:

- *Homo erectus*: (poco più di un milione di anni fa) senso della simmetria e acquisizione di un certo senso estetico; (400.000 anni fa) controllo dell'uso del fuoco e primi accampamenti organizzati all'aperto; (300.000 anni fa) nascita di tradizioni culturali regionali, utilizzo di sostanze coloranti, prime testimonianze di un rito, rivoluzione tecnica di scheggiatura della pietra;
- *Homo sapiens neanderthalensis*: (60.000 anni fa) primi riti funerari e nascita di sentimenti religiosi;
- *Homo sapiens sapiens*: (30.000 anni fa) origine dell'arte, costruzione di utensili compositi.

Evolutivamente parlando noi tutti apparteniamo a quest'ultima specie, i cui discendenti, dopo essere diventati cacciatori abilissimi e pescatori valenti, capaci di cucirsi abiti per ripararsi dal freddo e di costruire solide capanne dotate di focolare, riescono a diventare pastori (8.000 anni fa), agricoltori (7.000 anni fa) e a usare i metalli (5.000 anni fa).

Questa comune discendenza dell'intel-

le ro genere umano dalla stessa specie africana sbarazza anche il campo da qualunque rimasuglio di *razzismo* che ancora potesse albergare nella testa di qualcuno e contesta quindi in termini antropologici una delle cause di violenza ancora esistenti.

### **L'evoluzione socioeconomica dell'*Homo sapiens sapiens***

A tutto il periodo più antico della storia umana, che termina intorno a 10.000 anni fa, viene dato il nome di *paleolitico*: gli strumenti sono fatti solo di pietra o di legno, il cibo viene procurato con la caccia e raccogliendo frutta, foglie, semi, radici e tuberi; gli esseri umani si riuniscono in gruppi di piccole dimensioni, conducendo un'esistenza nomade, con rari insediamenti fissi.

Poi finisce questo periodo in cui si vive di sola caccia e raccolta: le bocche da sfamare sono cresciute troppo; anche in conseguenza di questo, si sono uccisi troppi animali; il clima è cambiato e con esso cambiano flora e fauna. Non si sa esattamente quale fattore abbia contato di più: forse tutte e tre le ragioni insieme. Bisogna allora cercare di adeguarsi, cambiando il modo con cui ci si procura il nutrimento, e nasce una grande idea: non si mangia più soltanto il cibo che la natura genera spontaneamente, ma lo si produce. Si iniziano a coltivare molte delle piante che prima si raccoglievano allo stato selvatico, in particolare cereali dall'alto potere nutritivo. Il fenomeno

avviene contemporaneamente in più parti del mondo, troppo lontane e diverse l'una dall'altra per pensare che potessero intrattenere scambi. Più tardi, pur continuando l'attività della caccia, l'uomo impara anche ad allevare alcuni animali, così da garantirsi scorte viventi di cibo.

È questa la *rivoluzione neolitica*, quando in due-tremila anni i cacciatori-raccoglitori diventano allevatori-coltivatori e i nomadi diventano stanziali, con gruppi via via più numerosi, fino alla costruzione di vere e proprie città. Ed è qui che colloco la mia pseudo-tesi che la cooperazione sia funzionale all'evoluzione socioeconomica dell'*Homo sapiens sapiens* e che la violenza costituisca invece un regresso.

Questo nuovo modo di procacciarsi il cibo chiede infatti attività specializzate, sia per produrre il cibo stesso (costruzione di strumenti agricoli, canali di irrigazione, ecc.), sia per gestire le eccedenze prodotte (stoccaggio, trattamenti di conservazione, ecc.). Non è pensabile una svolta così importante nella cultura dell'uomo se non con un vero trionfo della cooperazione, che richiede una organizzazione sociale e si porta dietro una gerarchia e la creazione di classi sociali fisse, con diversi diritti e doveri. Non è tutto rose e fiori: i conflitti individuali diventano conflitti di gruppo, si perfezionano anche le armi per guerrieri divenuti professionisti e cresce inesorabilmente il potere detenuto da singoli gruppi e individui. Ma se la società umana si è

svilupata da allora ad oggi, vuol dire che, nella scelta fra cooperazione e conflitto, la prima ha tendenzialmente prevalso. Guardandosi intorno si potrebbe ricavare l'impressione contraria, tanta è la violenza cui assistiamo ancora oggi; ma se ci fosse stata una marcata prevalenza del conflitto, la società umana si sarebbe rapidamente estinta, mentre così non è stato. Un ulteriore spunto per la ragionevolezza di questa "utopia della cooperazione" è che essa comunque è stata sperimentata ancora da troppo poco tempo: risalendo solo fino all'*Homo habilis*, possiamo dire che su 2,5 milioni di anni una cooperazione seria si è sperimentata solo negli ultimi 10.000 anni. È come se, fatta uguale a 24 ore la storia dall'*Homo habilis* fino a noi, la cooperazione fosse stata provata in poco meno degli ultimi 6 minuti prima della mezzanotte di questa giornata umana. Quindi è possibile che la sua inadeguatezza sia dovuta ad inesperienza. Mentre la violenza è più atavica, con i suoi 5-4 milioni di anni di istinto naturale che continua a riaffiorare in ognuno di noi...

### Imperativi biologici

Del resto, qualcosa di simile alla violenza sembrerebbe legata al primo degli imperativi biologici comuni a tutti gli esseri viventi: *sopravvivere*. Per farlo, la concorrenza più pericolosa è quella con altre specie, in particolare con i predatori, di cui ogni specie è abbondantemente "fornita", ma dove la pro-

babilità di restarne vittima può essere minore per chi vive in gruppi sociali. Sopravvivere e diventare adulti e sessualmente maturi permette di soddisfare il secondo imperativo: *riprodursi*. Le modalità con cui ciò avviene presenta una varietà infinita; limitandosi alla riproduzione sessuata, molto vari sono anche i modi e i tempi di contatto e fecondazione e sono differenti le modalità di cura della prole. Sono però molte le specie animali che conducono per tale fine una vita rigorosamente sociale: tale socialità è determinata biologicamente, cioè imposta dalla natura, come lo è anche la sua mancanza in altre specie.

Il terzo imperativo biologico, che interaggisce fortemente con gli altri due, è quindi quello *sociale*, che si manifesta nei viventi da forme più semplici ad altre via via più complesse.

Ma è sbagliato considerare come una forma di violenza la predazione legata all'imperativo del sopravvivere: la violenza, per essere chiamata tale, chiede di essere riferita al principio di responsabilità delle scelte morali, non ad una "imposizione della natura" (tralascio e rimando ad altre pagine di questo quaderno le indispensabili precisazioni che questa frase richiede). Non vi è dubbio però che gli atti di violenza di cui l'uomo è capace rimandano spesso, almeno come modalità di comportamento, all'atavico imperativo del sopravvivere, al ritorno alla legge della giungla, dove "l'uomo si fa lupo per l'altro uomo".

Così, è possibile che il rinforzo dell'imperativo sociale, finalizzato in primo luogo a un più facile soddisfacimento dell'imperativo del sopravvivere, sia la chiave del superamento della violenza personale e di gruppo sugli altri uomini e sulla natura. Con la maggior facilità di procacciarsi il cibo generata dalla rivoluzione neolitica, tutto questo sembra aver cominciato ad affermarsi, almeno nei confronti degli altri uomini, se non ancora della natura tutta: l'utopia (il non-luogo) della cooperazione sembra quindi chiedere solo un altro po' di tempo perché possa irrevocabilmente aver luogo.

### Trasmissione culturale

Il grande successo evolutivo dell'uomo come specie è indubbiamente legato alla trasmissione culturale. Almeno dall'*Homo habilis* in poi, nasce e si sviluppa la *cultura*, cioè quell'insieme di comportamenti, abilità, nozioni, tecnologie, trasmesse di generazione in generazione che consentono di superare più agevolmente la selezione naturale subita da tutti i viventi nel proprio ambiente di vita. Si discute se si possa parlare di "trasmissione culturale" anche per gli animali; quello che è certo è che la specie umana la esercita con particolare potenza e successo, grazie soprattutto all'esistenza del *linguaggio*: una cosa è infatti apprendere per osservazione più o meno casuale, un'altra è poter imparare dalla voce di un genitore o di un insegnante, da un

libro, da un manuale di istruzioni con figure, da un computer interattivo.

La trasmissione culturale, agendo sulla selezione naturale e interagendo con gli altri due fattori evolutivi, e cioè la riproduzione e la mutazione genetica, ha influito in modo determinante sulla evoluzione sociobiologica della specie umana.

La potenza e la rapidità della trasmissione culturale umana, rispetto alle evoluzioni che avvengono di generazione in generazione, derivano da due aspetti: le novità culturali, ad esempio le innovazioni tecnologiche, possono prodursi a getto continuo nel corso della vita, non si verificano solo a ogni cambio di generazione; queste novità non si trasmettono solo ai figli, ma potenzialmente a ogni membro della comunità. Ne risulta una straordinaria velocità di diffusione per le novità che portano vantaggi, con una accelerazione nella diffusione stessa dovuta ai miglioramenti nei mezzi di trasmissione culturale (comunicazione, trasporti, ecc.): così, ad esempio, l'arco si è diffuso in pochi millenni nel paleolitico, il mulino ad acqua in pochi secoli nel medioevo, il computer in pochi decenni nel XX secolo.

### **L'altruismo per l'evoluzione dell'umanità**

Di solito, la vitalità di un gruppo sociale, cioè la sua possibilità di sopravvivere e perpetuarsi, dipende da un certo grado di altruismo degli individui del gruppo, se non di tutti almeno

di alcuni. L'esistenza di qualche forma di altruismo è cioè una condizione necessaria perché la vita in società rechi vantaggio al gruppo.

In gruppi ampi come quelli in cui viviamo, non basta l'altruismo verso le persone imparentate (si regredirebbe alle microcomunità dei "propri cari"); serve un altruismo più generalizzato. Un altruismo anche non corrisposto? La teoria matematica dei giochi, con il "dilemma del prigioniero", ha cercato di dimostrare quale fosse la strategia più efficiente per ottenere la cooperazione fra individui e vincere la possibile defezione (un altruismo non corrisposto) di un interlocutore in una società (animale o umana). In una successione nel tempo di rapporti fra due "giocatori avversari", la fredda matematica ha dimostrato che la strategia migliore è: cooperare come prima mossa e, in tutte quelle successive, fare la stessa mossa che ha appena fatto l'avversario la volta prima. Provare per credere.

Ma per un *Homo sapiens sapiens* ancora più sapiente, la vittoria della cooperazione e dell'altruismo sulla violenza non potrà basarsi su tentativi ed errori; dovrà, con forte determinazione rifarsi a quella parte della potente trasmissione culturale che va sotto il nome di *educazione*.

Può sembrare una conclusione banale, in cui sempre andiamo a parare noi che di educazione siamo appassionati. Ma se ancora una volta riguardiamo alle 24 ore della giornata umana e ai 6

minuti scarsi di tentativi di cooperazione, forse l'educazione, come specificazione della trasmissione culturale, ha solo pochi secondi di esperienza, con solo alcuni decimi di secondo visuti all'interno di una esperienza di democrazia (in parti molto limitate del mondo).

Dunque non è irragionevole pensare che l'evoluzione prosegua, grazie anche all'educazione, verso l'allargamento della cooperazione e l'inibizione della violenza.

Franco La Ferla

<sup>1</sup> Per le considerazioni che seguono ho ampiamente saccheggiato, soprattutto per la parte dedicata a "Le strade della natura", un testo di cui consiglio vivamente la lettura: Francesco e Luca Cavalli-Sforza, *La scienza della felicità. Ragioni e valori della nostra vita*, Milano, Oscar Mondadori, 1997. Ho evitato nel mio articolo di riportare correttamente le citazioni (virgolettandole, ecc.), perché il mio scritto non ha ambizioni di pubblicazione scientifica, poi perché la frequenza delle virgolette avrebbe complicato la lettura e, infine, perché nei saccheggi è facile usare gli oggetti del bottino per fini diversi (una scodella per il cibo che diventa un portavasò) e non ho voluto correre il rischio che affermazioni testuali dei Cavalli-Sforza sostenessero argomentazioni eventualmente da loro non condivisibili. Spero che questo minor male spinga i lettori a leggere quel testo completo, che è davvero interessante.





# Trasgressione e violenza

*Diego Miscioscia, psicologo, psicoterapeuta e formatore  
propone una lettura psicologica e sociale della violenza in età  
adolescenziale, nella sua evoluzione dagli anni '60  
al tempo contemporaneo.*

Per capire il significato psicologico dei comportamenti violenti nel corso dell'adolescenza, innanzitutto è opportuno distinguere tra la normale tendenza dell'adolescente alla trasgressione e le più gravi manifestazioni di comportamenti violenti che indicano la presenza di una vera e propria personalità antisociale.

La trasgressività, infatti, è una caratteristica normale e generalizzata durante l'adolescenza. Essa solitamente si manifesta attraverso l'uso di droghe leggere, i piccoli atti di vandalismo, il non pagare il biglietto sull'autobus, il bere alcolici, il commettere piccoli furti nei negozi, ecc..

Statisticamente 7/8 ragazzi su 10 commettono reati perseguibili penal-

mente, il 50% degli adolescenti considera un valore positivo il commettere un'azione rischiosa, mentre il 60% considera giusto ubriacarsi durante il fine settimana.

Durante l'adolescenza il rapporto con le norme familiari e sociali viene ripensato e rielaborato in vista della costruzione di un proprio "Ideale dell'Io", cioè di quell'insieme di norme di riferimento definite in modo personale e consapevole da parte del soggetto. Questa struttura, nella mente del giovane adulto, dovrebbe sostituire il Super Io, cioè quell'insieme di norme rigide e poco pensate inculcate nella sua mente dalla famiglia e dagli altri ambienti educativi prima dell'adolescenza.

In questo senso, la maggioranza delle

azioni violente degli adolescenti esprime soltanto un'esigenza evolutiva, una tensione ad essere più che un bisogno ad avere, un modo per affermare la propria autonomia e il proprio coraggio, più che il desiderio di negare le regole del mondo adulto. La presenza dell'adulto, al contrario, è sempre fortemente evocata all'interno del gesto trasgressivo, che assume quindi anche il significato di una "funzione di appello" per richiamare l'adulto alle sue responsabilità educative.

Per questi motivi, l'azione educativa dell'adulto dovrebbe essere finalizzata a restituire un senso educativo al gesto trasgressivo, riaffermando il valore della norma trasgredita, ma anche, al tempo stesso, esplicitando e riconoscendo il valore sotteso all'azione trasgressiva, in modo da offrire alla legittime esigenze evolutive, una possibilità alternativa alla trasgressione.

Altre volte, invece, l'azione violenta esprime il disagio di un soggetto che ha una personalità violenta e antisociale, correlata con un grave disagio psichico che nella maggioranza dei casi è direttamente percepibile. I ragazzi con una personalità antisociale, infatti, hanno in genere uno stile di vita irresponsabile, un'aggressività soprattutto reattiva, molto spesso, inoltre, essi hanno serie problematiche sociali ed emotive. Fin da piccoli essi hanno avuto difficoltà nei processi di internalizzazione del controllo del comportamento, hanno manifestato deficit di attenzione, poca capacità di pensare alle conse-

guenze delle azioni e di provare senso di colpa, situazioni, in sostanza, che hanno loro impedito di diventare soggetti responsabili. I più gravi tra loro sono narcisisti, egocentrici, insensibili, freddi, senza alcun rimorso o colpa, poco empatici e sadici.

Da un punto di vista statistico, i ragazzi violenti sono prevalentemente maschi, anche se la differenza tra maschi e femmine negli ultimi decenni è diminuita: da un rapporto di 11 maschi contro 1 femmina che commettevano reati negli anni '50, siamo passati ad un rapporto di 6 a 1 negli anni '90. La maggioranza delle azioni violente commesse da questi ragazzi sono furti, gli altri crimini violenti sono meno del 10%. Per ciò che riguarda il rapporto tra reati commessi da ragazzi italiani e ragazzi stranieri, negli ultimi anni la percentuale si è assestata intorno al 74% di italiani denunciati rispetto al 26% di stranieri, anche se il rapporto si inverte per ciò che riguarda la detenzione: 84% di detenuti stranieri maschi e 97% di detenute straniere femmine, queste ultime quasi tutte nomadi. Tale dato è spiegabile con le minori possibilità, da parte degli stranieri, di usufruire dei benefici della legge prevista dal nuovo Codice di procedura penale minorile del 1988 (messa alla prova e pena sostitutiva).

Dal 1950 al 1990 i reati minorili sono aumentati di sei volte. Tale aumento è spiegato dalla maggioranza dei ricercatori con i cambiamenti intervenuti nel processo di crescita e di socializza-

zione delle nuove generazioni.

A partire dagli anni '60, infatti, la vecchia famiglia autoritaria e normativa ha lasciato gradualmente il posto ad una nuova famiglia "affettiva" impegnata soltanto a costruire "figli felici". All'interno di questa famiglia, la figura del padre autoritario è stata sostituita da una figura "pallida", "assente" o "maternalizzata", non più capace di trasmettere ai figli un Super Io forte e protettivo fino alle soglie dell'età adulta. I nuovi genitori abbassano il più possibile la soglia del dolore mentale e delle frustrazioni dei figli e cercano di soddisfarli in tutti i loro bisogni, materiali e affettivi. I figli, tuttavia, resi vulnerabili da un'educazione affettiva che li ha troppo impreziositi e poco allenati alla frustrazione e al dolore mentale, arrivano all'appuntamento con l'adolescenza e con il sociale poco attrezzati, vulnerabili narcisisticamente e con valori insufficienti e inadeguati. Essi appaiono come ragazzi buoni e simpatici, meno violenti di un tempo, ma in realtà sono fragili, incerti, confusi, immersi in una sorta d'anestesia etica, incapaci di pensare il passato e di progettare il futuro.

La nuova famiglia affettiva, nata sulle ceneri del vecchio modello repressivo, ha rifiutato l'autoritarismo e, al suo posto, ha preferito scegliere il dialogo e la negoziazione. I nuovi genitori attuali si fanno ubbidire "per amore" e non più per paura, in questo modo, tuttavia, alle soglie dell'età adulta arrivano ragazzi poco capaci di inserirsi

nella realtà. Figli ambiziosi e pieni di sogni, ma troppo vulnerabili, troppo impreziositi narcisisticamente, più in contatto con le proprie fantasie grandiose che con la capacità di trasformare i propri sogni in progetti reali. È dunque questo clima psicologico, caratterizzato da vissuti depressivi, nostalgia dell'infanzia, fantasie grandiose irrisolte, incapacità di pensare il futuro, che facilita il passaggio ad azioni violente.

I comportamenti più violenti, come abbiamo visto, spesso sono alimentati dal grave disagio dei ragazzi più problematici. L'aumento del numero dei reati commessi dagli adolescenti, tuttavia, è imputabile soprattutto a questo modello educativo e quindi ad una fragilità che riguarda la maggioranza degli adolescenti attuali. Tale fragilità, come vedremo, si trasforma facilmente in comportamento violento all'interno del gruppo dei pari.

### **Il passaggio dal gruppo dei pari alla banda**

Per un adolescente il gruppo degli amici è sempre stato ed è tuttora una delle principali risorse per affrontare e risolvere i difficili compiti evolutivi di questa fase del ciclo di vita. Da alcuni decenni, tuttavia, il gruppo dei pari ha sviluppato una cultura che favorisce l'azione impulsiva, violenta, insensata. Tale cultura è la principale responsabile dell'aumento del numero di episodi di violenza in età giovanile. L'incapacità di pensare il futuro, tipica degli

adolescenti attuali, li porta a chiudersi nel gruppo dei pari cercando al suo interno senso, identità e consolazione. La “mente” del gruppo adolescenziale, tuttavia, è rozza ed incapace di elaborare un pensiero complesso. Il gruppo dei pari, spesso, è in grado di erogare ai suoi membri solo un caldo sentimento di appartenenza. In questo modo, esso diventa per loro una “nuova famiglia affettiva”, capace di consolarli per la perdita delle illusioni infantili, al tempo stesso, tuttavia, esso non è capace di aiutarli ad elaborare una nuova immagine di sé ed un valido progetto adulto.

Oggi, dunque, il gesto violento non nasce all'interno di un gruppo deviante ed emarginato socialmente, ma, il più delle volte, all'interno di normali gruppi di adolescenti.

Si tratta di gruppi che si muovono in un clima relazionale apatico ed apparentemente annoiato. La noia, tuttavia, non è che la maschera emotiva superficiale di un altro sentimento negativo molto più pericoloso e più diffuso tra i giovani e che fa da vero regista all'azione deviante: si tratta di un radicale vissuto depressivo per la morte del futuro che i membri del gruppo condividono tra loro senza saperlo.

Quando il gruppo non è in grado creativamente di superare tale vissuto attraverso un progetto minimamente realistico, esso deve essere evacuato in azioni violente ed allontanato magicamente. Nel momento in cui il gruppo adolescenziale decide di dedicarsi al-

l'esecuzione di imprese trasgressive e violente non ha una mentalità delinquenziale, in un certo senso non considera neppure delittuosa la propria attività. Si tratta agli occhi dei membri del gruppo di uno scherzo, di un'azione insolente, malvagia ma ancora nell'area della trasgressione adolescenziale. In realtà, la particolare gravità di molte azioni violente compiute oggi da gruppi adolescenziali apparentemente “normali” (sassi buttati dal cavalcavia, stupri collettivi, gravi atti di bullismo, di vandalismo, violenze negli stadi, ecc.) testimonia di un disagio molto più profondo, sintomo di uno scacco evolutivo che all'interno del clima deresponsabilizzante del gruppo dei pari può trasformarsi in un'azione particolarmente pericolosa. La gravità e la follia del gesto violento del gruppo è facilmente riconducibile alla disperazione sottostante dei suoi singoli membri ed a un desiderio inconscio di vendetta nei confronti di un mondo adulto che sembra aver tradito le illusioni infantili e le promesse di visibilità, successo e protagonismo implicite nel modello educativo della “famiglia affettiva”.

È evidente che questa situazione di rischio, che caratterizza attualmente il gruppo dei pari adolescenziale, è più accentuata là dove le condizioni sociali o familiari creano maggiore disagio ed emarginazione a chi sta crescendo. Quartieri poveri, di periferia, abbandonati e senza servizi, facilitano negli adolescenti l'idea di un sociale emar-

ginante che impedisce loro di avere accesso al futuro. In questo caso il gruppo si avventa sul sociale con intenti vendicativi e distruttivi, più che con un'inconscia funzione d'appello, esprimendosi con azioni violente mirate, individuando nella legge, nelle norme e nei suoi rappresentanti i colpevoli della morte del futuro. L'azione violenta per qualche giorno, fino a che dura il clamore del gesto violento sui mass media, dà ai membri del gruppo socialmente emarginato la sensazione di rientrare in possesso di tutti i bene che il futuro avrebbe potuto loro regalare: il successo, la visibilità sociale, la capacità di fare paura o incutere rispetto, restituisce magicamente e illusoriamente il futuro. Da parte sua il sociale, enfatizzando sui mass media i gesti violenti dei minori ed etichettandoli come azioni di “bande” o di “baby gang”, regala a questi ragazzi un'identità negativa molto pericolosa.

Quando la famiglia è particolarmente disgregata o assente, invece, è più probabile che i comportamenti violenti si esprimano sul registro della violenza fisica nei confronti di coloro, extracomunitari, tossicodipendenti e barboni che esprimono in modo visibile una caricatura del proprio destino più temuto.

I ragazzi trasgressivi e violenti sono incapaci di empatia con le vittime delle loro azioni. Non sanno “mettersi nei loro panni” perché innanzitutto non sanno mettersi nei propri, non sono in

grado di esprimere i propri bisogni, il proprio disagio e le proprie reali esigenze di crescita. Sta all'adulto cogliere dietro il gesto violento e insensato la presenza di questi bisogni. Questi ragazzi, tuttavia, oltre che di giustizia e comprensione, hanno bisogno di essere aiutati ad assumere responsabilità per sé e per gli altri. Per questo, al di là di una logica punitiva, la scuola, la famiglia e gli altri contesti educativi devono definire progetti concreti per sostenere i compiti evolutivi e la capacità di progettare il futuro di tutti gli adolescenti.

Diego Miscioscia



# L'aggressività nell'uomo

*L'articolo di Fabio Bodi analizza il contributo dell'etologia, della psicanalisi, della filosofia, alla comprensione dei fenomeni violenti che accompagnano l'uomo nella sua storia.*

*L'oscuro senso di colpa che fin dalle origini opprime l'umanità, e che in alcune religioni giunge a supporre una colpa originaria, ... non è altro che l'espressione di un delitto di sangue di cui si è macchiata l'umanità primitiva<sup>1</sup>.*

## **Premessa**

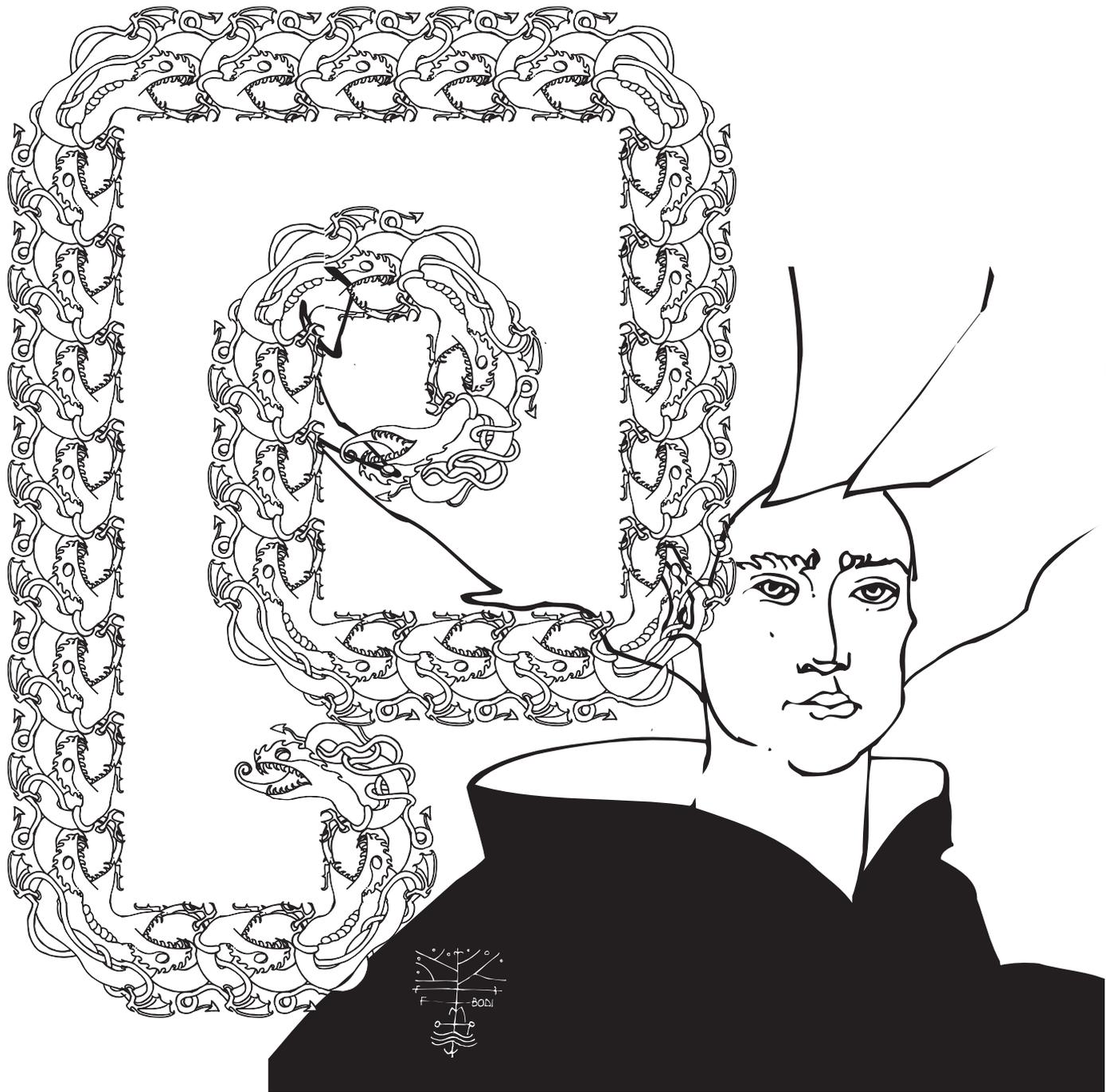
Ci sono profondità, alle soglie della terra di nessuno, sulle quali occorre vigilare. Ci sono confini da guardare, perché ciò che ci distingue dall'assassino più che mai è una striscia ed è solo il timore di "poterlo fare" che può preservarci dal "farlo".

## **La considerazione del male**

Siamo abituati ad una considerazione etica della violenza. La nostra condizione di educatori, il nostro ethos cristiano, la speranza di giustizia ci muo-

vono ad una ripugnanza dell'atto violento che va dalla condanna alla rimozione. Siamo facilmente portati a ritenere la violenza lontana da noi. Dimentichiamo che l'ammonimento a Caino: «il peccato è accovacciato alla tua porta; verso di te è il suo istinto<sup>2</sup>...» è avviso per ognuno e nessuno può sentirsi escluso.

In ogni persona e con singolare frequenza, la dove l'inibizione sociale si attenua, può riaffiorare l'orgasmo del sangue. Questa pulsione aggressiva è oggetto di interpretazioni diverse e non saranno queste battute a dipanare la questione. Vi sono prospettive, volte alla considerazione del "Male"<sup>3</sup>, che sebbene insolite possono allargare il nostro orizzonte nella comprensione di quel mistero divino che è l'uomo. La sintesi che segue non fornisce ri-



sposte alle domande che la pulsione aggressiva dell'uomo contro l'uomo suscita. Le affermazioni che vengono riportate hanno caratteri diversi, possono suscitare interrogativi ma non certo esaurirli; in sostanza rimandano alle opere citate. Non sarà cosa da poco, però, se riusciremo ancora una volta a stupirci di "come, in una umanità così educata, il male possa riapparire con tale forza" (S. Freud).

### Interpretazioni

Vista da un etologo di un altro pianeta, la società umana apparirebbe in qualche modo simile a quella dei ratti: esseri affatto sociali all'interno del gruppo ma diavoli scatenati contro quelli di altro partito. Da questa posizione difficilmente si potrebbe pensare al comportamento umano come a qualcosa governato dalla ragione o da una morale responsabile. Se poi si sapesse dell'esplosivo aumento di popolazione, delle trasmissioni intercontinentali, della devastante potenza delle armi di offesa si potrebbe considerare il nostro futuro alla stregua di ratti bellicosi su una nave ormai priva di viveri. Da un punto di vista sociologico la pulsione aggressiva che ne deriva, suffragata anche dall'esame delle reazioni comportamentali di alcune popolazioni animali all'aumento di densità (o perlomeno, per l'uomo, i cui sensi sono più schermati di quelli degli animali, alla "ideologia del sovrappopolamento"<sup>4</sup>), sarebbe l'elemento causale della guerra<sup>5</sup>. Nel Marxismo

tradizionale, invece, la violenza non è altro che il prodotto delle contraddizioni di classe ed è risolvibile solo nella evoluzione dei "soviet" in una società comunista. Per Freud la pulsione erotica, "éros", è l'elemento vitale e conservativo della specie umana, al quale è legato ma polarmente opposto, l'istinto di morte, "thánatos". Questo istinto di morte, in quanto principio distruttivo, sarebbe opposto a tutti gli istinti di conservazione. A questi orientamenti interpretativi dobbiamo aggiungere la considerazione dell'etologia comparata di Lorenz e di Tinbergen in cui la pulsione alla lotta contro appartenenti alla stessa razza, sarebbe un istinto come tutti gli altri e anch'esso finalizzato alla sopravvivenza della specie.

L'uomo dunque ucciderebbe esseri della sua stessa specie con finalità conservative? Questo fatto che possiamo definire bestiale è invece squisitamente umano, poiché nella competizione tra appartenenti alla stessa specie non avviene mai, se non a causa di un incidente o in condizioni di cattività. Gli animali capaci di uccidere in una competizione intraspecifica sono dotati di freni inibitori, anche perché senza sarebbero vittime di una rapida estinzione. Animali meno "letali", invece, non conoscono tali freni ma sono normalmente dotati di efficienti capacità di fuga. Nella mancanza di questa "uscita", ad esempio nella cattività, avvengono soppressioni feroci, come nel caso della tortorella (simbo-

lo di pace) che scortica a morte i suoi avversari. Si può ben immaginare cosa sarebbe questo animale dotato del becco di un'aquila. L'uomo, dotato di una pietra aguzza, è qualcosa di simile. C'è da rabbrivire al pensiero di un essere della irascibilità di uno scimpanzé che brandisce una mazza. Questa competizione "interna" può produrre comportamenti privi di valore o addirittura dannosi. Per l'uomo, che si trova senza veri rivali al di fuori della propria specie, si produce un disturbo nell'equilibrio esistente tra capacità di uccidere e inibizione a farlo. Già la mazza dà la possibilità di annientare l'avversario così in fretta che la vittima non ha possibilità di risvegliare con grida di dolore l'inibizione ad aggredire dell'attaccante.

### Disconoscimento dell'avversario

Freud nel 1915 constata che gli antropologi delle parti avverse, siamo negli anni della guerra, sono spinti ad individuare nell'antagonista "un essere di natura inferiore e degenerato e lo psichiatra ne diagnostica le perturbazioni dello spirito e della mente". Questa complessa opera di disconoscimento del nemico, che viene giudicato così diverso da essere ai limiti, se non del tutto fuori, della nozione di uomo, è un procedimento con il quale viene elaborata una giustificazione alla pulsione aggressiva intraspecifica altrimenti soggetta a potenti freni inibitori. All'epoca di Freud questa elaborazione avviene attraverso un mediazio-

ne “scientifica” ma, con forme diverse, questa è un’operazione piuttosto comune a tutte le società umane belligeranti. Sebbene nemmeno il riconoscimento del legame di sangue garantisca in pieno la vittima dall’aggressione va dunque riconosciuta, in linea di principio, una sorta di necessità al disconoscimento dell’avversario per poter espletare fino in fondo la pratica omicida. Sarà meglio dunque, nella logica della aggressione, rappresentare il nemico come inumano, alieno: infatti gli scontri tra gruppi esogeni sono sempre più feroci di quelli tra gruppi endogeni<sup>6</sup>. A noi oggi sembra strana la difesa in giudizio degli Indios, da parte del domenicano Bartolomeo de Las Casas, ma ciò che lui sosteneva, ovvero l’umanità degli amerindi, non era affatto una evidenza. E ancora non è un caso se nei lager le cavie umane, per poter essere sottoposte ad esperimenti medici, erano classificate come “suini”<sup>7</sup> e mai come umani. Meccanismi come questi servono per poter avviare agli impedimenti dei freni inibitori che altrimenti ostacolerebbero la messa in opera dell’azione cruenta. Ovviamente questo vale per condizioni di normalità e non per forme patologiche o, caso unicamente umano, di grandi atti di volontà.

### **Riconoscimento e ritualizzazione**

Quando invece tra parti in conflitto avviene un certo riconoscimento, come nel caso di truppe al soldo o di scontri tribali, la lotta viene misurata

da una ritualizzazione. Attraverso rumori ritmici, come fanno anche gli scimpanzé, grida, esibizioni di parti del corpo, movimenti alterni di avvicinamento e di fuga, di minaccia o di resa si dispone uno scenario bellico che in genere contiene fortemente il numero delle vittime esaurendo la sua spinta in una rappresentazione scenica della violenza. Questa forma rituale perde progressivamente pregnanza quando avviene l’elaborazione concettuale dello scontro, come nel caso dell’organizzazione della legione romana finalizzata all’annientamento del nemico, e cessa definitivamente nella teorizzazione della guerra totale che solo il progresso tecnico-scientifico può attuare. Ma questa potenziamento dell’offesa, teorizzata e materializzata, da sola non basterebbe a decidere per l’annientamento dell’avversario e, specialmente là dove rientri un qualche riconoscimento dell’altro, occorrerà una forte pressione ideologica che deve non tanto indurre una pulsione aggressiva, che già esiste, ma, portandola alla luce, giustificarla.

Il miglioramento tecnico dell’arma di offesa non produce nell’uomo un aumento della soglia aggressiva ma un miglioramento qualitativo delle sue possibilità di annientare. È un po’ come dare ad un bambino un martello anziché un orsacchiotto: le sue azioni sono pressappoco le stesse ma, evidentemente il risultato sarà considerevolmente diverso. C’è un aspetto regressivo nell’evoluzione tecnologica delle

armi che da oggetti penetranti, da corpo a corpo, diventano oggetti che si “staccano” dall’operatore per andare a colpire il nemico a distanza e infine ad ordigni dissolventi e apocalittici. Le tre categorie, secondo Fornari<sup>8</sup>, corrispondono pienamente a fantasmaticizzazioni<sup>9</sup> delle tre fasi evolutive dello psichismo umano: fase genitale, sadico anale, orale, ripercorse in senso inverso. Secondo l’antropologo sud africano Dart l’uomo si è evoluto perché usava le armi e cioè si è evoluto perché era un assassino. Dobbiamo ammettere che la guerra è di fatto l’attività umana che produce un balzo tecnologico maggiore, tanto da essere definita da lord Elton “un fattore supremo del progresso evolutivo”. Per l’umanità insomma il vero pericolo non sarebbe tanto la guerra quanto l’astenersi da essa per paura di un’estinzione<sup>10</sup>.

### **Mi chiami buono**

Seguendo alcune considerazioni di carattere etologico o sociologico, facilmente viene a mente l’affermazione lapidaria di Gesù: “Perché mi chiami buono? Nessuno è buono” (Mc 10, 18). Ma “L’uomo (almeno dal punto di vista dell’etologo) non è affatto cattivo fin dalla nascita, ma semplicemente non è sufficientemente buono per le esigenze della vita sociale moderna”. Per Lorenz vi sono nell’uomo dei malfunzionamenti dell’aggressione per i quali non ci si può spendere in una dichiarazione di sufficiente bontà: se proprio l’uomo non è una immon-

da carogna dunque egli è comunque inadeguato al suo posto nel creato. Vi sono rimedi? L'individuazione di una soluzione all'uomo per l'uomo si presta al paradosso e suggerisce in fondo che la suprema operazione igienica consiste nell'eradicazione dell'uomo, pervicace parassita della terra. Se però si cercherà di superare la nozione futurista della guerra come "sola igiene del mondo" la traccia aperta dall'etologia risulterà quanto mai significativa. Nel testo citato Lorenz prova ad indicare una via di ricerca descrivendo l'attuale situazione dell'umanità ed indica possibili rimedi a quella malformazione citata di cui, forse, ha individuato le cause. La sobrietà di questa scienza, giovane, non deve ingannare: i testi di etologia sono pieni di riflessioni puntuali e di grande portata. La stringente logica dello zoologo che si occupa di comportamento è piena di speranza, anche là dove si scontra con il dramma della natura umana. La necessità di individuare un congegno inibitorio che impedisca l'aggressione ed i suoi meccanismi si ancora ad una fiducia nella ratio umana piuttosto stupefacente in una scienza abituata a decrittare i codici dell'istinto. Resterà sul fondo comunque un quid di mistero nell'aggressione umana e se là dove incontrando una belva potrò dire come e perché mi uccide, mai potrò fare compitamente lo stesso con un uomo.

### **Il delitto di sangue**

Nel mio angolo di mondo sono nato e ho vissuto lontano dagli eventi più cruenti. Nonostante questo, come ognuno, ho visto e patito episodi di violenza estrema, che, come uno sfregio, segnano questa pace. Non vorrei scrivere qualcosa di mio, anche per non dover mettere in causa la memoria. Ricordare non è mai "politicamente corretto" ma l'incursione negli scritti dello zoologo certo non basta. Ho visto, arso dalle molotov, un'uomo seduto, aspettare l'ambulanza trattenuata dal corteo, e l'impunità dei suoi carnefici. Ho preso botte "democratiche" e fratture sul volto e penso che "certi uomini sono pronti ad ubbidire a qualsiasi ordine, per cretino che sia, purché venga pronunciato da una voce risonante e ben modulata".<sup>11</sup> Non volevo dire qualcosa di troppo personale ma la violenza non è soggetto asettico. Perché la dissezione del genere umano operata dall'etologo non basta a rendere ragione allo sgomento del "sangue". Non basterà nemmeno relegare alla follia l'abnormità del fatto violento. Occorrerebbe sciogliere il nodo del sangue, tanto più quando questo supera il confine dell'immaginazione e la madre, lucidamente, massacrò il bimbo ed il funzionario, diligentemente, pianifica lo sterminio. Certo non ci piace scoprire la piena facoltà nel mostro. Ma questo è il nesso della libertà perché lo posso fare: io ti posso fare visitare l'orrore e lo faccio senza piacere e senza rancore. Cre-

do che nessuno ami ricordare la morte di James Bulger a Liverpool. Aveva due anni ed era stato adescato da due bambini di dieci che dopo averlo orribilmente seviziato lo lasciarono ancora vivo sul binario del treno, dove fu travolto. Furono dichiarati in giudizio "perversi e malvagi, colpevoli di un male che non aveva confronti". Un giudizio tormentato, forse temerario, che apre la porta alla paura.

Ma è questo il cuore dell'uomo?

"... Satana lotta con Dio, e il loro campo di battaglia è il cuore degli uomini".<sup>12</sup>

Resta un peso che opprime: abbiamo visto quello che non doveva accadere ed è accaduto. Ciò che abbiamo alle spalle è enorme. In questo vertice di storia tutto il passato è stato superato nell'orrore. È appena finito il secolo in cui l'evento criminale ha superato ogni altro crimine della storia e non certo per la quantità di cadaveri quanto per la qualità delle intenzioni che aprono un nuovo capitolo nella cronaca del male.<sup>13</sup>

Per poter realizzare una catarsi nella partita del sangue, per poter così rallentare la pretesa di giustizia nel delitto, l'uomo ha bisogno di un capro espiatorio, ripugnante, o più ancora ha necessità di schiacciare l'innocente, onde fermarsi, spezzando l'ascesa della spirale distruttiva delle vendette<sup>14</sup>. Certo, talvolta, possiamo osservare un rinnovarsi di quel, pur raro, stato di innocenza che sembra come contenere la storia, interrompendo la prolifera-

zione di alcuni meccanismi perversi in una sorta di azzeramento pacificativo. Anche questo è uomo: speranza, contro tutto e tutti, da avvitare ai segni minimi della pace.

### Sottosviluppo morale

Che dice Lorenz? Bisogna inibire quel malfunzionamento della aggressività che in scala planetaria minaccia non solo la qualità dell'esistere ma la stessa esistenza. Ma questo argine può fondarsi su semplici considerazioni di opportunità? La percezione della morte dell'anima, così come è rivissuta dalla modernità, genera una crisi etica profondissima, una sorta di sottosviluppo morale al quale sembra impossibile dare risposta. La fiducia positivista di Lorenz in uno sviluppo razionale inibente non sembra sufficiente a giustificare una speranza. Per una fondazione etica occorre recuperare nell'uomo quel senso d'imminenza che gli è proprio, per quanto mascherato dall'eterno rimandare della modernità. Se non sono capace di credere all'uomo, perché mi faccio orrore, credo che questo sentire, nel quale l'essere stesso ha radice, possa salvarci. Nell'imminenza troviamo quella occasione fondativa altrimenti improbabile. Occorrerà però restituire all'uomo un vero senso del tempo, che rimetta quel delirio di onnipotenza che ci fa soli. Dovremmo dunque nuovamente percepire l'esistenza come qualche cosa di niente affatto scontato. Solo riprendendo coscienza di essere "sospesi" ab-

biamo per intero la nozione della vita. Ma è possibile compiere questo miracolo?

Questa imminenza per altro è la condizione per seguire Cristo. Imminenza significa infatti letteralmente "essere sospeso al di sopra" (imminere) e questa sospensione implica una totale fiducia in chi ci tiene. L'imminenza è un passo buio dove capire la precarietà del tempo. È certamente uno stato vertiginoso nel quale può essere legittimo serrare gli occhi ma gli occhi chiusi non rendono giustizia alla bellezza e alla vita. Riaprendo gli occhi possiamo vedere, sedere e attendere: e attendere significa curare e aspettare ed in qualche modo tutto questo compensa la pulsione aggressiva. L'imminenza è un luogo della Grazia e quel miracolo di contaminazione, nel restituire il senso del tempo all'uomo, se impossibile all'uomo sarà possibile a Dio. È forse il motivo per cui contro ogni ragionevole speranza popoliamo ancora queste valli.

Fabio Bodi

<sup>1</sup> Sigmund Freud "Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte" Edizioni Studio Tesi

<sup>2</sup> (Gn 4, 7) Letteralmente: «la Maligna (se ricordo bene "peccato" è qui reso con un'impressionante femminile) è alla porta come un Robes (Spirito malefico della mitologia accadica)».

<sup>3</sup> Konrad Lorenz "Il cosiddetto male" I Garzanti. (Lorenz usa il termine "male" per definire la pulsione aggressiva.)

<sup>4</sup> E.T.Hall, "La dimensione nascosta" Bompiani

<sup>5</sup> G. Bouthoul "Les guerres" Paris, Payot  
"Les phénomènes guerre" Paris, Payot

<sup>6</sup> John Keegan "Il volto della battaglia" Il sagggiatore

<sup>7</sup> Giorgio Galli "Hitler e il nazismo magico" Rizzoli (La Germania nazista aveva per altro una severissima legge contro la vivisezione!).

<sup>8</sup> E. Fornari "Psicoanalisi della guerra" Feltrinelli

<sup>9</sup> dal greco phantázō "io mostro"- phántasma immagine

<sup>10</sup> Ardrey "L'istinto di uccidere" Feltrinelli

<sup>11</sup> Woody Allen, Colloquio di Abramo con Dio

<sup>12</sup> Dostoevskij "I fratelli Karamazov"

<sup>13</sup> Berel Lang, "Act and idea the nazi genocide" University of Chicago press, 1990

<sup>14</sup> René Girard "Il capro espiatorio" Adelphi

Devo ringraziare Federico Reviglio, filosofo, Alberto Vitalucci, psichiatra e Margherita Perosino, psicologa sistemica, con i quali ho discusso le questioni trattate.



# Media e violenza: opportunità o minaccia?

*L'articolo di Laura Galimberti, nel passare in rassegna la recente filmografia sul tema della violenza, sottolinea il tentativo di comprenderne le radici profonde e le implicazioni sociologiche da parte dei più noti autori cinematografici.*

La violenza, le armi, i giovani “un problema ignorabile come un elefante in un salotto” così il regista Gus Van Sant presenta *Elephant*, Palma d'oro al Festival di Cannes 2003.

La macchina da presa documenta un tranquillo giorno di scuola in un liceo di periferia americano: si seguono le lezioni, si spettegola, si gioca a football. Chi cammina nel parco, chi lavora in biblioteca e chi amoreggia. Illuminazione naturale, scarsa sottolineatura musicale, dialoghi improvvisati.

È in questo contesto che l'esplosione della violenza, innescata da due studenti come tanti, solo un po' più soli e incompresi, travolge lo spettatore. Sconvolge la sua rappresentazione:

fredda come i videogiochi a cui si ispira. Una violenza inaspettata, anche se si è già a conoscenza della trama, che inorridisce e fa riflettere; che non permette di far finta di niente.

Van Sant non propone soluzioni, né spiegazioni: “Non appena spieghi qualcosa ci sono altre cinque possibili risposte che vengono negate da quella spiegazione, senza considerare che alcune cose semplicemente non ce l'hanno una spiegazione”, sono le sue parole.

Forse la spiegazione è nascosta, nella complessità del mondo non solo dei giovani, ma soprattutto degli adulti, nelle pieghe dell'animo, nel confine tra la sociologia e la patologia psichiatrica. Le pagine di giornali che ripor-

tano massacri di genitori e fratellini, spesso abbondano di cenere sul capo delle famiglie e di superficialità.

Torniamo ai nostri due diciassetenni: diciassetenni armati di fucili ed esplosivi uccidono 12 compagni e un insegnante. È il 20 aprile 1999, il giorno del massacro alla Columbine High School. Il 20 aprile 1999 è anche il giorno del più massiccio bombardamento del Kosovo da parte degli Stati Uniti. Una coincidenza?

*Bowling for Columbine*, il documentario realizzato nel 2002 da Michael Moore partendo dal quell'episodio di violenza a scuola, riepiloga la prossimità dell'America con regimi dittatoriali e sanguinari sulle note di “What a wonderful world”; le guerre preventive nascondono sempre interessi economici. Il prezzo del benessere è la pace?

Il regista, già noto per il documentario, *Roger & Me*, sui licenziamenti della General Motors, è di Flint in Michigan, uno dei posti più poveri degli Stati Uniti. Proprio a Flint, durante la lavorazione del film, un bambino di 6 anni uccide una compagna di classe con un colpo di pistola. Chissà? Forse se sua madre non avesse dovuto fare due lavori per pagare l'affitto, non sarebbe diventato un assassino. La donna era nera e senza marito, impastava dolci in un centro commerciale frequentato da benestanti... forse... It's a wonderful world, isn't it. Il prezzo del benessere è la felicità?

Una puntura all'american way of life che già *American beauty* di Sam Mendes,

nel 1999, aveva demolito. Nel capovolgimento di prospettive spiccano le parole del satanico istigatore di violenza Marilyn Manson, tra le più belle del film “Cosa direi ai sopravvissuti della Columbine High School? Non direi niente. Starei piuttosto ad ascoltare quello che hanno da dire loro, che è una cosa che nessuno ha ancora fatto”.

Moore si interroga e interroga lo spettatore: perché gli Stati Uniti hanno il primato mondiale di omicidi con armi da fuoco? Come si giustificano più di 11.200 omicidi l'anno negli USA, contro i 70 del Regno Unito? La ricerca di una risposta apre domande sulla strategia della paura messa in atto dai media e sostenuta dalla politica che ne fa un mezzo di controllo sociale: in America, nel corso degli anni '90 gli omicidi sono calati del 20% eppure il numero dei reportage che le televisioni hanno dedicato a questo argomento è aumentato del 600%. Una strategia del terrore finalizzata al controllo dell'individuo, che alimenta il razzismo e nasconde i problemi di chi è più emarginato nella opulenta società occidentale.

Un tema nuovo? Pochi anni fa è tornato nelle sale un film che Stanley Kubrick ha girato nel 1971. *Arancia Meccanica* anticipa l'incubo di una società che tenta di esorcizzare la violenza e in realtà la alimenta.

Molti lo hanno eletto a proprio culto senza quasi averlo visto, altri lo hanno guardato ritenendolo un gratuito incitamento alla violenza: *Arancia meccanica* è una riflessione sull'uomo, sulla sua natu-

ra a contatto con i condizionamenti della cultura. Attraverso la vicenda di Alex, capo dei “Drugh”, una banda di giovani che, senza motivo apparente, si diletta a violentare donne e a devastare abitazioni, privi di moventi ideologici, sociali o di sopravvivenza, si racconta dell'uomo moderno, delle sue contraddizioni e dei suoi istinti.

Ciò che nel 1971 era sembrata violenza gratuita, puro balletto brutale ed aggressivo fine a se stesso oggi, superato a sinistra da miriadi di pellicole con schizzi di sangue, strangolamenti, pestaggi e da immagini televisive raccapriccianti, appare finalmente per quello che è: un esempio di caricatura in cui si riconoscono “comportamenti, difetti, peculiarità, persone del mondo reale e la nostra vita di tutti i giorni”.

La cultura e le istituzioni assorbono l'uomo e se ne servono in modo nemmeno troppo velato.

Alex è un personaggio del nostro tempo, che vive in una società permissiva, si è costruito la convinzione che qualsiasi organismo sociale coltiva la violenza: la cultura corrente non porta che alla disperazione e di qui la necessità di inserirsi in tale universo di sopraffazione servendosi del potere così com'è. Da essere schiavo di presunti istinti ereditari, Alex si trasforma in soggetto d'azione scegliendo lucidamente per un potere che ora lo serve, lo nutre, è ai suoi piedi (nel film: il ministro dell'Interno), dopo averlo cresciuto e dopo aver tentato di condizionarlo definitivamente.

Il tema della violenza del potere non

era nuovo per Kubrick di cui sottilmente attraversa tutta l'opera: già nel 1957 *Orizzonti di gloria* è una spietata denuncia degli errori e orrori commessi in nome di valori male interpretati (il coraggio, l'amor di patria, la disciplina...) che divengono dis-valori. Il tema è esasperato al massimo grado: non è la violenza privata di Alex, ma l'aggressività di Stato che sempre passa attraverso gli individui. Una violenza «apparentemente» legittima, perché esercitata da parte di chi detiene il comando e in condizioni anomale ed estreme quali si presentano sulla linea del fronte in tempo di guerra.

Il discorso negli anni successivi è stato raccolto da altri registi: Abel Ferrara, Ken Loach, Oliver Stone, Mathieu Kassovitz (autore nel 1995 del film francese *L'odio*), i fratelli Coen e Quentin Tarantino, per ricordare solo i più famosi, fino a Fernando Meirelles con il suo recente *City of God*.

Il cinema ci propone scene di violenza, ma insieme momenti di riflessione e chiavi di lettura sociologica e psicologica sull'esplosione dell'aggressività umana.

Forse una speranza si apre proprio nella realtà più atroce della favola: l'ordinaria violenza non smette di affiancarsi all'amore (le storie di Buscapé in *City of God* sono straordinarie) e ai sogni dell'adolescenza. L'educazione può essere un'arma contro la violenza?

“... uccidere non è come fumare, si può smettere...” (da *Basic Instinct* – Sharon Stone a Michael Douglas)

Laura Galimberti

**1971 Arancia meccanica**

All'epoca della sua prima comparsa sugli schermi non era mancato chi aveva denunciato *Arancia meccanica* per oscenità all'autorità giudiziaria. A Milano su richiesta del Pubblico Ministero De Liguori, è stata emessa una sentenza di assoluzione del Giudice Istruttore Mitelo. Mi sembra utile e interessante proporre le motivazioni.

«II PM, letti gli atti relativi all'esposto del Dott. Eugenio Benedetti inerenti il film *Arancia meccanica*, presa diretta visione della pellicola in esame, osserva quanto segue:

[...] Durante la proiezione si assiste a scene di violenza, lesioni, percosse, sangue... tanto sangue; nudi di donne, stupri etc. etc., ma tutto ciò a parere dello scrivente non integra assolutamente l'ipotesi delittuosa di cui all'art. 528 c.p. né altra che si vorrebbe ipotizzare. La pellicola infatti è tutta percorsa e pervasa da un sottile velo satirico-grottesco che annebbia le scene più «crudeli» facendone sfumare i contorni e stimolando lo spettatore a ridere amaramente delle disavventure di questo ragazzo preso e stritolato da una società che è violenta in tutti i livelli.

[...] In definitiva il film ipotizza una società (proiettata nel futuro a giudicare dalle strutture tecnologiche) nella quale la violenza è in definitiva coltivata ed accettata da tutti, anzi in taluni casi è strumentalizzata dai centri di potere (il governo) a fini di propaganda settoriale e personale (il ministro degli interni).

In un tale contesto sociale deve essere interpretata l'intera vicenda. Alla migliore comprensione dell'opera torna utile richiamare la teoria della dinamica della aggressività: in qualsiasi gruppo sociale, la condotta del singolo corrisponde, nella media, alle domande ed alle attese degli altri e l'adeguamento della condotta individuale alle attese collettive conferisce alla prima il carattere di condotta legittimata. Ne consegue quindi che in una società violenta è normale comportarsi con violenza. Infatti se il giovane protagonista è indubbiamente un violento, violenti sono i suoi genitori che lo cacciano di casa e violente in definitiva sono le sue vittime: i vagabondi, gli amici poliziotti, il vecchio paralitico, e violento è in definitiva lo stesso governo che attraverso una cura pseudo scientifica, coarta la personalità e la psiche stessa dei suoi cittadini quando vuole curare la delinquenza annullando la personalità dei pazienti.

Il regista non esprime palesemente dei giudizi, lascia allo spettatore di dire una parola conclusiva sulle conseguenze di un contesto sociale così strutturato. Lo spettatore quindi non esce certamente scanda-

lizzato né offeso nel suo senso di pudore, ma si sente indotto a riflettere e perché no, anche a migliorare.

P.Q.M.

Chiede che il Giudice istruttore in sede, voglia pronunciare, per le ragioni suddette, decreto di non doversi promuovere l'azione penale, non ravvisandosi nelle scene e nel contesto del film *Arancia Meccanica*, estremi di reato».

Il giudice istruttore osserva: «[...] Quanto alle scene di violenza [...] È vero che ne ricorrono, ma esclusivamente nella prima parte del film, quando cioè è necessario, anzi indispensabile mostrare la personalità del protagonista nella sua più spietata, brutale espressione al solo scopo però di meglio far risaltare nella seconda parte il suo diverso comportamento sociale [...]

È ben vero che la trasformazione del protagonista non è determinata da una libera scelta, ma dalla applicazione del predetto trattamento terapeutico che gli fa venire la nausea appena avverte il ritorno dello stimolo della violenza, ma ciò, se impedisce di conferire dei meriti, non significa affatto che dalla violenza ci si può salvare solo per effetto di un metodo scientifico. Anzi, questo metodo, poiché solo «meccanicamente» (*Arancia meccanica*) doma nel protagonista l'istinto della violenza, si rivela in definitiva un fallimento sotto il profilo sociale e morale perché non gli impedisce di tornare a male operare, come quando non resiste alla tentazione di accettare la proposta fallagli da un Ministro di essere strumentalizzato a fini politici. Ciò sta sostanzialmente a significare che, ove il mutamento della condotta umana non è il risultato di una libera scelta, di una decisione presa con la profonda convinzione della sua rispondenza ad un più corretto sistema di vita, di un profondo discernimento insomma tra il male da ripudiare ed il bene da accettare, è sempre un mutamento effimero inesorabilmente destinato a naufragare ed a cedere alla prima tentazione del male. In ciò il film rivela un insospettabile intento moralizzatore.

Né le scene, dunque, né il tema svolto integrano l'ipotesi delittuosa di cui all'art. 528 C.P. né di altro reato.

P.Q.M.

Letto l'art. 74 C.P.P., su conforme richiesta del P.M.

DECRETA

Di non doversi promuovere l'azione penale in ordine al sopracitato esposto non ravvisandosi nel film *Arancia meccanica* gli estremi di alcun reato ed ordina l'archiviazione degli atti ».





# Il rapporto educativo come lotta

*L'articolo affronta in maniera analitica l'evoluzione della personalità e la formazione dell'Io e fornisce al capo-educatore gli strumenti per trasformare la normale propensione alla lotta e allo scontro in una opportunità educativa.*

*“Dimmi, come fai a sopportare l'arrogante condotta esasperante della gioventù?”  
“Non avessi anch'io, più di una volta, tenuto una condotta insopportabile, Sarebbe insopportabile davvero, la gioventù”  
J.W. Goethe*

Il mandato affidato a questo intervento è quello di capire quanto nel gioco dello scoutismo e più in generale nel rapporto adulto-ragazzo si stabilisca e si organizzino una relazione dove si fronteggiano – a volte con grande intensità – forze diverse che correttamente orientate sono indispensabili alla crescita. In alcune situazioni queste forze possono sfuggire al controllo e a par-

tire dalla sfida e dalla lotta sfociare nella sopraffazione e nella violenza. Nell'approfondimento dell'articolo ci si riferisce soprattutto all'età adolescenziale-giovanile, che è quella dove con più intensità si definiscono le divergenze fra generazioni. Nell'età della fanciullezza, quando il bambino è portato a mitizzare la figura dell'adulto, il rapporto fra le forze in campo è evidentemente asimmetrico e il potere dell'adulto è quasi assoluto. Il bambino cresce nella ricerca dell'identificazione di sé con le persone che ammira e queste, in un corretto rapporto educativo, devono dare al bambino l'opportunità di una identificazione positiva. Il

genitore violento o distratto o poco empatico sarà un modello negativo che il bambino dovrà inevitabilmente seguire, non avendo a disposizione altri modelli. Subirà dunque passivamente la violenza, la scarsa attenzione, l'assenza di passione e di affetto e le introietterà nella propria personalità. Chi si occupa di bambini osserva frequentemente come un bambino violento non sia tale per ribellione nei confronti dell'ambiente, ma al contrario per omologazione al linguaggio prevalente dell'ambiente di riferimento. Non va dimenticato che la ricerca medica e psicologica sull'età evolutiva attribuisce alle prime esperienze (nelle prime settimane di vita) di accudimento e di separazione un'importanza fondamentale nella formazione della persona. Il modello negativo o positivo verrà riprodotto nell'età adolescenziale-adulta. Appare evidente qui, senza bisogno di ulteriori approfondimenti, come il genitore /educatore /capo nel rapportarsi con i bambini debba esercitarsi all'autodisciplina. Purtroppo questa ovvia raccomandazione è spesso disattesa e l'adulto assume nei confronti del bambino, incapace di difendersi, atteggiamenti punitivi, dolorosi, umilianti che costituiscono un'esperienza estremamente traumatizzante perché toglie al bambino il senso di sicurezza che scaturisce dall'incondizionata fiducia nell'adulto.

## **Gioco, lotta, aggressività**

Ho dei ricordi molto netti nella mia vita di esploratore-adolescente del

rapporto fisico e di lotta a viso aperto che in alcuni momenti di campo si sviluppava tra noi ragazzi in crescita e gli aiuti di reparto. Non col capo reparto: il suo ruolo e la sua figura ci impedivano di superare il tabù del contatto fisico. Ma con i due aiuti, entrambi fisicamente molto ben disposti ed esperti di judo, era un divertimento: 20-25 ragazzi addosso ai due come nei più classici film spaghetti-western. Nessuna limitazione di colpi, ma mai che alcuno si sia fatto male, mai che si sia superato il sentimento giocoso, mai che il contatto fisico abbia valicato il limite del rispetto dei corpi. La stessa foga e la stessa lealtà veniva poi messa nell'affrontare i temi in discussione in reparto. Si era alla fine degli anni sessanta e il clima dello scontro fra generazioni era diventato caldo, almeno fra i più grandi del reparto e i capi.

Ancora oggi, quando incontro quelli che allora erano i miei amici di reparto, pur nella estrema diversità delle esperienze che sono venute per ciascuno di noi dopo quegli anni, rimane forte la sensazione che quello stile di relazioni leali e forti, aperte e vigorose, è stato determinante nella formazione del carattere.

“Tutti i giochi insegnano a controllare l'impulsività, consentendo la scarica a livello simbolico – e dunque innocuo – di impulsi aggressivi o di emozioni negative e incoraggiandone e premiandone la sublimazione.” Questa affermazione di Bruno Bettelheim, psicanalista dell'età evolutiva, sintetizza

in maniera efficace l'essenza della proposta educativa scout dove, attraverso l'uso della simbologia del gioco, si attivano modalità di sviluppo dell'Io.

La questione della “lotta” nel rapporto educativo e nella crescita dell'individuo è scritta nella storia dell'umanità. La mitologia e la letteratura – Crono, Edipo, Dostoevskij, Kafka e via dicendo – hanno continui riferimenti al conflitto, a volte mortale, fra le generazioni.

Crono si nutre dei figli per impedire che crescendo possano insidiare il suo potere, Biancaneve sta superando in bellezza la madre, che la fa perciò sopprimere, ma anche Erode annienta una generazione di possibili pretendenti. E quale lotta col padre nelle pagine de *I fratelli Karamazov!* Ma anche gli studi antropologici, a partire dalle società primitive, pongono il risalto il bisogno dell'autonomia attraverso i riti di iniziazione, spesso segnati da vere ferite nel corpo (e spiegano anche i *piercing* e i tatuaggi dei giovani di oggi).

Dunque è ben documentata la tensione che si genera per la paura, da una parte di trovare nel figlio un antagonista, dall'altra di trovare nei genitori una forte inibizione al proprio desiderio d'autonomia.

Ma se la tragedia greca o il rito tribale del centro Africa hanno una funzione di positiva catarsi, per noi si tratta di trovare letture e interpretazioni dei fenomeni di scontro che non sfocino – evidentemente – in fatti tragici. Va pre-

messo che non costituiscono argomento di questo articolo l'aggressività e la violenza “devianti”, che seppur frequentemente alla ribalta delle cronache giornalistiche, rappresentano in termini numerici (non certo di impatto emotivo, ma questo è un altro discorso) una rilevanza del tutto marginale. È curioso a questo proposito ricordare come il verbo latino *adgredior* sia traducibile con avvicinarsi, intraprendere, cominciare, tentare e assalire: l'aggressività adolescenziale va letta con questa larga definizione.

### **Valori, regole, affetti**

È nel momento del passaggio adolescenziale e della formazione della “nuova identità” che scatta il bisogno di affrancarsi dalla identificazione con il modello adulto. Nasce l'esigenza di un pensiero autonomo, della ricerca di nuovi modelli al di fuori della famiglia, della trasgressione delle regole imposte dal potere degli adulti. Questo processo non è, per l'adolescente, privo di rischio e di dolore. Anzi, il rischio della solitudine (viene meno la protezione dell'adulto) e il dolore della separazione (si lascia dietro le spalle l'illusione dell'infanzia) angosciano l'adolescente. In questa fase separare ciò che si accetta da ciò che si rifiuta, identificare cioè i confini del proprio mondo, comporta spesso il ricorso all'aggressività, specialmente quando gli adulti non riconoscono la fatica e, ancor prima, la necessità di questo passaggio. È sufficiente ricordare con

quanta foga e animosità un adolescente difende ciò che ha scelto, si tratti di un'idea, di una squadra di calcio, di un gusto estetico, di un amore.

Va anche sottolineato come questo processo debba avvenire non solo all'interno della famiglia, ma anche negli altri luoghi del confronto con il mondo degli adulti come la scuola e, nel nostro caso, il gruppo-reparto o clan.

Ognuno di noi, genitore o educatore, sa quanto sia costante la sfida della separazione e quante volte sia supportata dal ricorso alla provocazione, all'aggressività, alla violenza, nella gran parte dei casi solo verbale.

È evidente che l'adulto-educatore deve trovare risposte adeguate. Quello che col bambino veniva brutalmente risolto col "si fa così perché lo dico io", non è più accettato dall'adolescente. Il tentativo di imporre ancora la propria indiscutibile autorità risulta fallimentare. L'adolescente è capace oramai di un pensiero autonomo. Rispondere con l'aggressività all'aggressività dell'adolescente è una strada che porta inevitabilmente all'incomprensione e alla rottura dei fragili ponti della comunicazione.

Credo che la prima risposta sia quella di uscire dalla rigidità del proprio ruolo (attenti dunque i capo branco che passano a fare il capo reparto o il maestro dei novizi: da modello da imitare ciecamente a uomo capace di mettersi in discussione).

Credo anche che l'educatore debba

essere sorretto dalla profonda disposizione ad amare, con un atteggiamento carico di fiducia, di attesa, di trepidazione, di simpatia, di consonanza. Un amore che accetta la diversità e ne fa motivo di crescita per se stesso. È un amore disponibile, umile, entusiasta, gratuito.

Perché questo accada l'educatore deve possedere una profonda unità interiore e deve aver fiducia nelle proprie capacità. Il genitore, ma ancor più il capo, che non ha ancora risolto i suoi problemi adolescenziali – ad esempio la stabilità affettiva o il superamento del relativismo etico – difficilmente sarà in grado di affrontare in maniera positiva il proprio ruolo di educatore, non potendo testimoniare quella personalità adulta che non possiede. Il capo che è sempre insoddisfatto dei propri ragazzi, che non sa giocare con loro, che cerca di imporsi alzando la voce, che adotta rigorosamente il sistema delle punizioni, che usa lo strumento del sarcasmo e della derisione, che infligge umiliazioni pubbliche, non ha dei ragazzi difficili, è un cattivo capo. Il processo educativo non si svolge con l'asseccamento incondizionato. Sono a questo proposito molto interessanti le osservazioni di Gustavo Charmet, psicologo dell'adolescenza (G. Charmet: *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina Editore). Sono scomparse le figure del padre forte e autoritario e della madre devota e sacrificale. Queste hanno lasciato il posto ad un padre debole e assente o forse coinvolto so-

lo emotivamente ed una madre forte e decisa. L'organizzazione della famiglia così trasformata è passata dalla trasmissione dei valori alla trasmissione degli affetti. Tanto che oggi il bisogno di separarsi dalla famiglia si fa più debole e gli adolescenti restano tali, nella loro calda famiglia, fino a trent'anni e oltre. Quante volte capita di sentire genitori che con compiacimento si definiscono "amico e non padre o madre" dei propri figli. Viene meno la lotta, sostituita dalla complicità.

L'educatore deve anche saper contrariare. L'adolescente è in grado di riconoscere l'autorevolezza dell'adulto che è così forte da accettare le sue critiche e di sapersi confrontare con lui. La correzione dei difetti, delle spinte egoistiche, degli istinti negativi è irrinunciabile. Occorre trovare il modo giusto, che non interrompa il rapporto educativo, che non tagli i fili di una relazione a volte precaria, ma occorre anche avere il coraggio di far vivere momenti di sofferenza e di difficoltà. L'educatore sa quando è il momento di rimproverare e sa come farlo, perché ha ben chiaro in mente l'obiettivo che si prefigge e sa mostrare le ragioni del proprio rimprovero. La proibizione, il rispetto delle regole hanno senso se l'adolescente le percepisce come dipendenti da una reale preoccupazione di adesione ai valori e non da un astratto adeguamento alla "normalità" o, peggio, come l'incapacità di tollerare da parte dell'adulto uno stile di vita che sia anche solo un po' diverso dal



# Educazione e violenza

*Debole, forte, violento: tre modi di interpretare  
il ruolo dell'adulto-educatore.*

*Davide Brasca dà una lettura sistematica dei “tipi” di educazione  
e li pone in relazione con lo stile aggressivo dell'adolescente.*

proprio. Amore, intelligenza, energia sono gli elementi che conferiscono incisività al rimprovero; coerenza e lealtà lo caricano di credibilità.

## **Uomini e cretini.**

Concludo con una citazione di Char-met: “ ‘Mio figlio è un cretino’ titolava un’accurata lettera al direttore di un grande quotidiano scritto da una madre acculturata, politicizzata e delusa dal prodotto del proprio allevamento. Sono sicuro si trattasse di una madre modello che ha duramente lavorato per rendere suo figlio ‘cretino’, cioè politicamente ebete, incurante della storia e del tutto sregolato, ma sensibile, pieno di amici, confidente nella famiglia, blandamente studioso, psicologizzato e tutto sommato un figlio obbediente, che ha capito e si è molto interessato alle faccende nelle quali sua madre ha saputo coinvolgerlo.”

La questione non è “tu devi capire (le mie regole, i miei comportamenti, ...)” per stare bene insieme, ma “tu devi vivere” per diventare adulto. Distingliere il giovane dal conflitto, dal bisogno dello scontro, anestetizzarlo, blandirlo, assecondarlo sempre è certamente comodo e rassicurante, per tutte e due le parti in gioco. Cresceranno cretini e non uomini.

*Stefano Pirovano*

Le riflessioni che seguono intendono affrontare tre questioni:

1. *L'educazione “forte”, quella che propone, quella che “stringe”, quella che chiede ragioni, quella che mette a nudo le incoerenze, ... è educazione violenta?*
2. *Qual è il significato della violenza/aggressività adolescenziale?*
3. *Come la violenza si distribuisce lungo la linea emozione/sentimento/comportamento/abitudine?*

## **1. L'educazione “forte” è educazione violenta?**

Uno sguardo all'antropologia

Scriveva Mons. Andrea Ghetti:

*“Il capo deve impegnarsi all'aderenza ad uno spirito e ad uno stile: nell'accettazione*

*– sincera e leale – di tutto il metodo, in tutti i suoi aspetti e con tutti i suoi impegni. Deve condizionare il ragazzo al metodo e non il metodo al ragazzo, nel senso che il capo deve sforzarsi di determinare un profilo ben chiaro nell'educando e non semplicemente di intrattenerlo per una piacevole ricreazione. Ogni educazione è nascita alla vita, e non può avvenire senza un sacrificio. È un educare talora sofferto: l'educazione va contro qualcosa di ben radicato: istinti, abitudini, atavismi ecc., allo stesso profondo dell'io, che nasconde nelle sue pieghe le conseguenze del peccato originale. L'educazione da delle strutturazioni valide ed eterne e non può assecondare, come taluno vorrebbe pretendere, solo il gioco della spontaneità”. (introduzione al “Libro dei capi”, 1963).*

Certo l'espressione *"deve condizionare il ragazzo al metodo e non il metodo al ragazzo"* ci suona molto strana e in fondo ci sembra il presupposto di una educazione autoritaria e violenta.

Bisogna andare più a fondo.

L'antropologia cristiana, a cui B.-P. attinge a piene mani, afferma chiaramente che vi è nell'uomo, anche dopo il peccato originale, una positività di fondo e che proprio a partire da questo "resto" inattaccabile di positività è possibile per lui accogliere la Grazia del Vangelo e convertirsi.

B.-P. lo esprime chiaramente nella celeberrima immagine del 5%.

B.-P. però, nei suoi testi mette chiaramente, di fronte ai capi e ai ragazzi, anche, la perenne verità che la positività dell'umano è costantemente e prepotentemente minacciata dal male. Basti pensare alla contrapposizione fra il ragazzo di città, senza energia e volontà, totalmente in balia di cucù e ciarlalani, e l'esploratore, attivo e autonomo; oppure le belle pagine di "Strada verso il successo" dove si parla degli scogli che bisogna evitare e dove si mettono all'indice i comportamenti del bere, di un approccio volgare alla sessualità, di uno smarrimento della vita nell'attività sportiva.

Queste riflessioni di B.-P. sono in profonda sintonia con tutto il pensiero cristiano che parla dei vizi, dei desideri disordinati, della fragilità umana, dello spirito maligno accovacciato alla porta della casa dove l'uomo abita.

Torniamo al testo citato: l'educazione

forte (e dunque anche l'educazione scout) deve contrastare con energia tutto ciò che nei ragazzi e nei giovani ha a che fare con il peccato, con la pigrizia, con i cucù, con i desideri disordinati, con gli istinti,...

La differenza fra l'educazione *"forte"* e l'educazione *"minima"* (quella che fa aggregazione, che offre una piacevole ricreazione) risiede nella visione antropologica: per l'educazione *"forte"* l'uomo raggiunge la sua pienezza facendo leva sulla sua irriducibile positività e insieme contrastando il negativo che lo minaccia ma a cui in qualche modo e misteriosamente è, pure, inclinato; per l'educazione *"minima"* l'uomo è positività totale e nulla di negativo vi è in lui né come atto né come intenzione. Il negativo viene da fuori ... e precisamente dalla costrizione.

Lo scautismo degli ultimi 20/30 anni, anche per reazione alla fase storico/culturale precedente che enfatizzava la negatività, ha prodotto una sintesi pedagogica/culturale totalmente sbilanciata verso una positività dell'umano e totalmente dimentica di quel male minaccioso che sta accovacciato alla porta della casa dell'uomo di cui parla la Genesi e che così tanto potere di attrazione ha sull'uomo stesso.

Fin qui abbiamo mostrato la possibilità dell'educazione *"forte"* sulla base dell'autentica antropologia cristiana e scout, ora ci resta da rispondere in modo esplicito (implicitamente lo abbiamo già fatto) alla questione se l'educazione forte sia violenta.

### **Analisi dell'atto violento**

Prendiamo le mosse dall'esperienza concreta.

Un pomeriggio una mamma costringe, con voce ferma e decisa, suo figlio a studiare in vista dell'interrogazione del giorno successivo.

A nessuno dotato di razionalità viene in mente di accusare la mamma di violenza. Per tutti è chiaro che ella ha agito per il suo bene. Ci sarebbe da criticare se l'avesse picchiato; ma non è il nostro caso.

Un'obiezione però si impone: la mamma ha spiegato le ragioni per le quali si deve restare a studiare? La nostra mamma lo ha fatto; lo ha fatto ripetute volte ottenendo l'assenso del figlio.

Poi veniamo a sapere che proprio oggi c'è la festa di un'amica *"particolare"* del nostro figliolo e di fronte a questo diciamo: che sfortunata!

Usciamo dalla storiella.

Un'azione per essere buona deve rispondere a tre criteri: deve essere buona in sé (studiare è un bene), deve essere libera (il figliolo sa che per lui è importante studiare e vuole farlo), interagisce con le circostanze (la festa dell'amica *"particolare"*).

Buona in sé è quell'azione che potenzia la nostra umanità autentica.

Libera è quell'azione saputa nel suo significato e scelta come bene.

Le circostanze agiscono sulle azioni indebolendo o rafforzando la nostra capacità di sapere e volere il bene o il male. Alla luce di questa distinzione possiamo definire violenta quell'azione che

impedisce all'altro di potenziare la sua umanità autentica, che lo ostacola nel sapere e lo costringe a scegliere il male e, infine, che costruisce circostanze che indeboliscono la capacità di sapere e volere il bene.

Su questo sfondo ci domandiamo: l'educazione forte è educazione violenta? La risposta è certamente no!

L'educazione forte non impedisce l'emergere dell'umanità autentica ma è impegnata su due fronti in favore di essa. Da un lato con la delicatezza della relazione educativa e la qualità buona delle esperienze proposte coltiva il lato autentico del ragazzo, dall'altro con il rigore del ragionamento e con la forza dell'esempio contrasta senza sconti il negativo che, nelle forme della pigrizia e dell'egoismo, minaccia l'esistenza.

Non così l'educazione "minima". Essa rinforza nel ragazzo l'idea falsa che tutto ciò che pensa e desidera sia bene e che non vi sia in lui e fuori di lui nulla da contrastare preparandolo così ad una vita da cinico o da frustrato. Una vita comunque non degna della sua dignità altissima.

L'educazione forte è guida alla libertà (sapere/volere) e non ostacolo.

Precisamente: il rigore di un ragionamento guidato dal principio che il bene non è il male e il vero non è il falso abitua a pensare liberamente; il confronto serrato con il bene e il vero che altri propongono colloca la libertà di ciascuno dentro una storia; l'obbligo imposto e l'indecisione insegnano che

la libertà non è assoluta ma sempre con-libertà; il mostrare e far sperimentare le conseguenze delle scelte mette in chiaro che "a libertà corrisponde responsabilità".

Il tutto nell'asimmetria educativa dove l'uno, l'educatore, è già in grado di disporre liberamente della sua esistenza, mentre, il ragazzo, sta cimentandosi per la prima volta con il mistero della libertà.

Per contro l'educazione minima, con la strategia della falsa accoglienza, proclama solennemente l'indifferenza: "l'importante è che tu scelga con la tua testa"...poi sottovoce: "tanto non mi stai così a cuore da suscitare in me preoccupazione per quello che sceglierai".

L'importante, diciamo noi, è che con la tua testa tu scelga il bene, non quello che il tuo sentire ti attesta come bene (quanti abbagli abbiamo sperimentato) ma quello che alla dura scuola dell'educazione forte hai potuto intuire come bene per tutti e per sempre e dunque anche per te, ora.

### **Quale è il significato dell'aggressività/violenza adolescenziale?**

La seconda questione che vogliamo affrontare è quella del significato dell'aggressività/violenza che segna l'età dell'adolescenza e più in generale il tempo del passaggio dalla fanciullezza alla maturità.

Disponiamo in continuità aggressività e violenza per quel tratto comune ad

entrambe per il quale esse tendono a disporre dell'altro a proprio piacimento, ovvero a piegarlo a sé.

Si occupano abbondantemente di questa questione sia la psicologia che la sociologia. Per quanto ci riguarda intendiamo affrontare la questione appoggiandoci alla prospettiva della filosofia morale.

Nel suo saggio sull'etica del desiderio umano Carmelo Vigna (C.Vigna, "Etica del desiderio umano" in "Introduzione all'etica", Milano 2001) descrive le relazioni intersoggettive secondo tre forme: quella del riconoscimento, quella del dominio, quella dell'oblatività.

La relazione di riconoscimento dice il rapporto interpersonale come un "essere l'uno per l'altro". Dove l'essere l'uno per l'altro è riconoscere nell'altro colui che mi fa essere felice e insieme custodire l'altro come un bene. La relazione di dominio è quella in cui una persona cerca di costringere un'altra a riconoscerla. Tutto comincia quando una persona si rapporta ad un'altra chiedendo di essere da essa riconosciuta e riceve un rifiuto. La frustrazione del rifiuto genera una reazione che vuole estorcere con la violenza il riconoscimento negato.

La relazione di oblatività si ha quando una sola delle due parti è disposta al riconoscimento e l'altra lo rifiuta (nella sordità o nel dominio). Il permanere nella disponibilità al riconoscimento di fronte al rifiuto è l'oblatività.

La riflessione è interessante e getta una luce sulla dinamica aggressivo/violen-



BOBI

ta dell'età adolescenziale.

Facciamo il caso di un fanciullo cresciuto in un contesto familiare e sociale assolutamente favorevole; dobbiamo costatare che ci troviamo in situazione di perfetto reciproco riconoscimento: il fanciullo è stimato e amato e lui con tutta tranquillità contraccambia amore e stima.

Perché ad un certo punto della sua crescita egli rompe l'equilibrio? Più precisamente: qual è il senso di questa rottura?

Ciò che il ragazzo sente mancare a riguardo della precedente relazione di reciproco riconoscimento (essere l'uno per l'altro) è la certezza che gli adulti lo amino e lo stimino disinteressatamente e non perché lui contraccambia. Il ragazzo si domanda: questo amore e questa stima varranno ancora se io disubbidisco?

In altri termini la violenza/aggressività adolescenziale hanno il valore sperimentale di verificare il disinteresse o l'interesse della precedente relazione di riconoscimento.

L'adulto messo alle strette ha due strade o assumere un atteggiamento dominante dimostrando la falsità della precedente bontà o instaurare una relazione oblativa che manifesti la genuinità della relazione passata.

Non di meno, tuttavia, la violenza/aggressività che l'adolescente usa per stanare l'adulto agisce anche su di lui rischiando di modellarne per sempre le relazioni.

L'adulto deve vigilare anche sotto

questo profilo e se da un lato assume un atteggiamento oblativo amando e stimando il ragazzo anche se disobbediente per altro verso sta fermo nell'indicazione del bene da ricercare e del male da evitare.

Ovvero: tenendo fermo il contorni del bene e del male si depotenzia la carica di aggressività/violenza lasciandola agire solo sull'ordine dei mezzi e della opportunità e non sull'ordine del fine e del bene.

### **Come la violenza aumenta o diminuisce sull'asse emozione/sentimento/comportamento/abitudine**

Buone o cattive, pacifiche e violente non sono le emozioni o i sentimenti ma solo i comportamenti e le abitudini.

Emozioni e sentimenti riguardano la qualità buona o cattiva, pacifica o violenta delle azioni solo in quanto partecipano a costruire l'intenzione soggettiva che muove l'azione.

Del resto qualificiamo "santo" colui che vince i suoi sentimenti e le sue emozioni cattive e le piega ad un agire buono.

Procediamo con ordine.

#### *L'emozione*

È opinione comune che l'emozione sia un accadimento improvviso e casuale a cui non è possibile opporre alcuna resistenza da parte della ragione. Il motto sovrano di questo approccio è il citatissimo "va dove ti porta il cuore".

Niente di più falso.

Le recenti teorie psicologiche (N.H. Frijda, Emozioni, Bologna, 1990) hanno messo in risalto come le emozioni sorgano in risposta ad una struttura di significato di una determinata situazione. Esse non sono attivate dall'evento in sé, nella sua obiettiva realtà; bensì sono generate dai significati e dai valori che un individuo attribuisce a questo evento. Eventi che soddisfano scopi e desideri generano emozioni positive; eventi che sono ritenuti dannosi conducono a emozioni negative.

L'azione educativa dovrà fare in modo che ad eventi buoni corrispondano emozioni positive e ad eventi cattivi corrispondano emozioni negative; e questo in vista di una disposizione favorevole a compiere azioni buone e contraria a realizzare azioni cattive.

La cosa sembra facile ma non è così perché il male si presenta come seducente e di facile accesso e il bene è accessibile solo attraverso la porta stretta. Per assolvere questo compito l'educazione ha due strumenti. Primo: la proposta di esperienze buone. Secondo: la rilettura esplicita delle esperienze per farne comprendere il senso vero e sempre un po' nascosto.

Una certa tendenza dell'educazione scout a considerare l'esperienza come capace da sola di parlare al cuore e all'intelligenza dei ragazzi è falsa. Lo scoutismo entra dai piedi ma va avanti con il cervello e il cuore; come spiegare diversamente le lunghe chiacchierate di bivacco di B.-P. se non come un rendere ragione delle esperienze vissute?

*I sentimenti*

I sentimenti altro non sono che il consolidarsi delle emozioni in stadi d'animo stabili.

Ho incontrato una ragazza, il suo modo di parlare mi ha emozionato (cioè corrisponde a quello che io mi aspetto). L'ho incontrata di nuovo e ho provato la stessa emozione anche per le cose che sa fare, per il suo corpo, per il suo modo di stare con gli altri... ovvero l'emozione che lei mi suscita si va in me trasformando in qualcosa di stabile, qualcosa a cui il mio pensiero si volge anche in sua assenza, qualcosa che modella il mio agire...

Siamo passati da una emozione ad un sentimento.

I sentimenti cattivi, quelli che predispongono alla violenza se non ostacolati, si contrastano a due livelli; primo: sottraendo loro le occasioni per rinforzarsi (occhio non vede cuor non duole; lontano dagli occhi lontano dal cuore). Secondo: affiancando agli stadi d'animo stabili (sentimenti) l'esercizio di una ragionevolezza stabile che mantiene alto il riferimento ai valori, alle scelte già fatte e alle responsabilità che tali scelte comportano.

*Intermezzo*

I sentimenti, ovvero le emozioni divenute stati d'animo stabili, non sono l'unica sorgente delle azioni; sono la sorgente più forte ma anche la più confusionaria. Ad essa va affiancata l'intelligenza che giudica gli stessi sentimenti secondo l'orientamento al be-

ne. Non a ciò che è sentito come bene ma a ciò che è capito (con un po' di distacco e di ponderazione) come bene.

Così è per i sentimenti e per le emozioni che generano stati d'animo violenti; se anche dovessero esserci possono essere dominati dalla ragione (e dall'immersione nella grazia di Dio).

Per contro esistono persone violente (e cattive) non per sentimento (stato d'animo stabile) ma per ragionamento. Contrastarle è possibile solo su vasta scala, ovvero impedendo il diffondersi di una cultura violenta e malvagia.

*I comportamenti*

I comportamenti sono il luogo proprio della violenza e delle cattiveria.

Essi possono nascere dall'imitazione di altri da parte di personalità non ancora formate, oppure da disorientamenti adolescenziali, oppure da sentimenti male orientati e/o da ragionamenti falsi e malvagi (spesso acquisiti dal contesto).

In prima istanza sarà necessario capire da dove essi provengono e che possibilità hanno di incidere sulla formazione della personalità e in un secondo momento bisognerà evitarne la ripetizione, contrastandoli apertamente e insieme facendo leva sulla parte migliore del ragazzo.

L'operazione di contrasto sarà di natura e di forza diversa a seconda dell'origine e delle conseguenze del comportamento.

*L'abitudine*

Quando certi comportamenti violenti sono abituali siamo nell'ordine del vizio. Il suo contrasto è difficilissimo perché la parte migliore su cui far leva è ormai ridotta ad una fiammella.

È ragionevole pensare che nell'età della crescita non si possa ancora parlare di abitudini malvagie consolidate e tali da costituirsi come vizi; tuttavia nella marginalità delle grandi città, o nei micro villaggi isolati, o nei contesti sociali di elevata criminalità si sviluppano nei ragazzi e talvolta anche nei bambini comportamenti violenti assimilabili al vizio. Qui l'educazione mostra i suoi limiti. Arginare il fenomeno è sempre assai difficile, soprattutto nelle forme del volontariato più o meno organizzato. Quello che si può fare è mantenere aperto un canale di relazione. Mantenerlo aperto nella convinzione profondissima che la violenza e il male, se ricevono dal ragazzo qualche forma di assenso libero e responsabile sono, più originariamente, frutto dell'azione di altri uomini che con piena scienza e coscienza seminano violenza e morte.

“È meglio per lui che gli sia messa al collo una pietra da mulino e venga gettato nel mare, piuttosto che scandalizzare (*far inciampare*) uno di questi piccoli” (Luca 16, 2).

*Davide Brasca*



# La coscienza tra violenza e libertà

*L'articolo di Giuseppe Grampa propone una lettura filosofica della parola evangelica: "La verità vi farà liberi".*

## **La coscienza 'situata' è esposta alla violenza**

Usiamo qui il termine 'violenza' come indicatore di tutti quei molteplici, palesi e occulti condizionamenti che si esercitano sulla coscienza, in particolare delle persone in cammino di formazione. Condizionamenti che per il fatto di essere quasi sempre non consapevoli sono una forma palese o occulta di violenza. È vero che oggi siamo più consapevoli della complessa trama di determinazioni che assediano la coscienza e la plasmano. Anche il nostro linguaggio corrente esprime questa consapevolezza: ogni volta che di fronte ad un comportamento trasgressivo o deviante ci chiediamo: "Da quale ambiente proviene questo comportamento? Quale formazione ha ricevuto la persona in questione?". L'educatore che si pone questa domanda

avverte il carattere situato e quindi 'esposto' della coscienza. Marx usava a questo proposito la metafora dello specchio, quindi una coscienza passiva rispetto al dato e affermava: "Non è la coscienza che determina l'essere, è l'essere che determina la coscienza". In molti casi questo è vero e noi siamo anche il nostro passato, il nostro ambiente. Ecco perché è tanto importante offrire alla coscienza, in particolare a quella in formazione, gli stimoli, gli esempi, gli orizzonti più efficaci e propositivi. Tutto il lavoro educativo si fonda su questa persuasione. Certo, se questa 'violenza' delle condizioni ambientali rispetto alla coscienza viene radicalizzata, la coscienza stessa è dissolta. In tale prospettiva essere liberi significa comprendere la necessità. Eppure la coscienza è sempre, inesorabilmente situata. Sarebbe qui utile ri-

prendere il contributo che Gadamer ha dato alla comprensione della coscienza storica. Attraverso il recupero di categorie quali quelle di pre-giudizio, di tradizione e soprattutto di 'storia degli effetti' o di 'coscienza esposta agli effetti della storia' (Wirkungsgeschichte) Gadamer ci porta a riconoscere la nostra costitutiva appartenenza alla storia: "In realtà non è la storia che appartiene a noi, ma noi apparteniamo alla storia" (Verità e Metodo, p. 324). Un frutto di tale consapevolezza – nell'ambito della riflessione teologica – è la nozione di 'strutture di peccato' che troviamo nella *Sollicitudo rei socialis* di Giovanni Paolo II: "La somma dei fattori negativi che agiscono in senso contrario a una vera coscienza del bene comune... dà l'impressione di creare in persone e istituzioni, un ostacolo difficile da superare" (n. 36). In anni recenti si è parlato a questo proposito di 'peccato sociale', una nozione non priva di ambiguità e che ora viene sostituita appunto con quella di strutture di peccato. Il riconoscimento della natura situata della coscienza e cioè della sua almeno parziale passività, la stessa nozione di 'strutture di peccato' impone compiti specifici sul piano politico, ovvero della messa in atto delle condizioni più favorevoli al dispiegarsi della coscienza, alla crescita integrale della persona. Dobbiamo riconoscere che una sopravvalutazione della sfera coscienziale e dei dinamismi spirituali e culturali può avere talora indotto la svalutazione delle condizio-

ni storiche obiettive. La sterile contrapposizione tra cammini di conversione del cuore e iniziative di cambiamento delle strutture politiche ed economiche attesta appunto l'unilateralità che ha segnato questo dibattito. Noi siamo oggi assai più sensibili a questa pressione che le condizioni esercitano sulla coscienza. Ma l'attenzione per le condizioni di esercizio della libertà e della vita della coscienza non deve trasformarsi in radicale passività della coscienza e conseguente annullamento della libertà nel gioco complesso dei determinismi. "Se la situazione di oggi è da attribuire a difficoltà di diversa indole, non è fuori luogo parlare di 'strutture di peccato' le quali... si radicano nel peccato personale e, quindi, sono sempre collegate ad atti concreti delle persone, che le introducono, le consolidano e le rendono difficili da rimuovere. E così essi si rafforzano, si diffondono e diventano sorgente di altri peccati, condizionando la condotta degli uomini" (ibid.).

### **Il primato della coscienza**

La coscienza non è però meramente passiva, essa si leva talora a giudicare, è capace di opposizione, di obiezione appunto. La coscienza non solo riceve o subisce le pressioni dell'ambiente, è anche capace di dire no e non solo adeguarsi in maniera conformistica. Pensiamo a certi fenomeni di contro-cultura, a svolte che hanno impresso un mutamento nel corso della storia. Pensiamo oggi alle diverse forme di

obiezione; in esse risalta appunto il ruolo attivo della coscienza, capace di levarsi contro il dato, per quanto imponente. Se non vi fosse questa apertura della coscienza, questa forza determinante, l'intero cammino della libertà e dell'etica sarebbe impossibile. La nuova consapevolezza che il nostro tempo manifesta circa la relazione tra razionalità etica e razionalità delle diverse scienze, in particolare quelle economiche o medico-biologiche, è certo un segnale prezioso di riconoscimento del ruolo della coscienza. Il Concilio Vaticano II ha dedicato grande rilievo al ruolo attivo della coscienza: "Gli imperativi della legge divina l'uomo li coglie e li riconosce attraverso la sua coscienza la quale è tenuto a seguire fedelmente... Non si deve quindi costringerlo ad agire contro coscienza" (Dichiarazione conciliare sulla libertà religiosa, n. 3). "La coscienza è il nucleo più segreto e il sacrario dell'uomo, dove egli si trova solo con Dio, la cui voce risuona nell'intimità propria. Tramite la coscienza si fa conoscere in modo mirabile quella legge che trova il suo compimento nell'amore di Dio e del prossimo. Nella fedeltà alla coscienza i cristiani si uniscono agli altri uomini per cercare la verità e per risolvere secondo verità tanti problemi morali che sorgono tanto nella vita dei singoli quanto in quella sociale. Quanto più dunque, prevale la coscienza retta, tanto più le persone e i gruppi sociali si allontanano dal cieco arbitrio e si sforzano di conformarsi alle nor-

me oggettive della moralità. Tuttavia succede, non di rado che la coscienza sia erronea per ignoranza invincibile, senza che per questo essa perda la sua dignità. Ma ciò non si può dire quando l'uomo poco si cura di cercare la verità e il bene, e quando la coscienza diviene quasi cieca in seguito all'abitudine del peccato" (*Costituzione su La chiesa nel mondo contemporaneo*, n. 16).

### **La coscienza aperta alla verità**

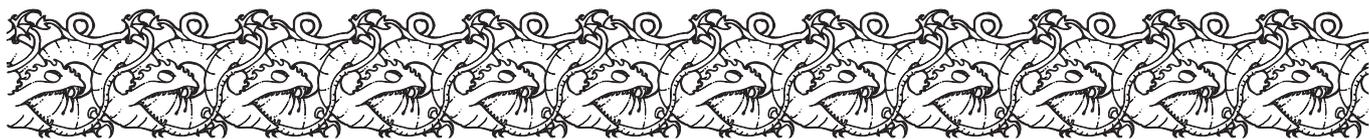
Ma se vogliamo che la coscienza si sottragga alla 'violenza' che sempre l'ambiente su di essa esercita dobbiamo ancorarla saldamente alla ricerca della verità, secondo la parola evangelica: "La verità vi farà liberi" (Gv 8,31). È invece tenace nella nostra mentalità la persuasione che Nietzsche formulava in *Al di là del bene e del male*: "Quello che importa non è la verità, non sono i giudizi veri o falsi, anzi i giudizi più falsi sono per noi più indispensabili. Quello che importa è un giudizio che promuova la specie". Che cosa sta al fondo di questa tesi? Sta precisamente la sostituzione del criterio di verità con quelli che Nietzsche chiama i valori vitali. È una forma dirompente di pensiero perché si muove in una prospettiva di valorizzazione di tali istanze vitali rifiutando un criterio veritativo in grado di dirmi se tali istanze rappresentino davvero un valore autentico o uno pseudo-valore. Se a monte del valore vitale non sta un criterio veritativo, siamo nell'impossibilità di trovare una linea di demarcazio-

ne tra pseudo-valori e valori autentici. Nietzsche ha appunto detto che quello che conta non è la verità, operando una di quelle svolte radicali che stanno alla base della cultura contemporanea. Su questa scelta di fondo si impongono le conseguenze etiche. Per esempio in *Così parlò Zarathustra*, scrive: “Allora lo spirito amava il ‘tu devi’, quando l’uomo era allo stadio di cammello. Tu devi era allora la cosa più sacra. Ora la cosa più sacra lo spirito la deve trovare nell’arbitrio e nella follia di procacciarsi a forza, ribellandosi, la libertà del proprio amore. Qual è la cosa più sacra: il ‘tu devi’ o l’io voglio? È la norma o la libertà?”. E l’esito della metamorfosi è: “Quello che tu scegli diviene bene, non la tua scelta è regolata da qualche cosa fuori dalla tua volontà”. Potremmo ricordare anche la posizione sartriana: “Non esiste una natura se non conseguenza alla tua scelta. Tu sei libertà”. “L’uomo non è una natura, ma una condizione e una possibilità”. “Non abbiamo davanti a noi, né dietro a noi nel luminoso regno dei valori, giustificazioni e scuse. Noi siamo soli e siamo condannati ad essere liberi. Condannati perché una volta gettati nel mondo siamo radicalmente responsabili di ciò che facciamo.” Analogamente potremmo ricordare altre affermazioni di Nietzsche nelle quali si esprime, a partire dal primato della libertà dell’uomo, la cancellazione stessa del valore della fede: “Se vuoi raggiungere la pace dell’anima e la felicità, credi. Se vuoi es-

sere discepolo della verità, indaga”. “La scelta del porto sicuro priva l’uomo della spina dorsale. L’uomo è veramente se stesso quando sceglie il mare aperto, carico di insidie ma proprio per questo affascinante”. Certo, dobbiamo misurarci con tale posizione e valutarla criticamente. Risulta chiaro come sia contraddittorio dire: la verità non conta, e al tempo stesso affermare: i valori vitali sono veri. Come dire che è insuperabile l’orizzonte della verità. Per poter andare al di là di tale orizzonte, negarlo, devo fare appello ad esso. La caduta dell’istanza di verità ha come conseguenza la sostituzione dell’io voglio al tu devi, i valori vitali a quelli essenziali.

Sono queste alcune voci della cultura contemporanea. Esse esprimono quel diffuso atteggiamento che viene indicato come soggettivismo, relativismo: l’affidamento cioè della propria coscienza all’immediatezza delle pulsioni, in una parola a quella sottile violenza che inesorabilmente ci domina quando desistiamo dall’incessante ricerca della verità.

Giuseppe Grampa





# Violenza nelle attività scout?

*Lo scautismo è strada di libertà: niente può giustificare un atteggiamento dei capi che non sia attento, disponibile, comprensivo, tollerante, amichevole.*

*In una parola: non-violento.*

*“Ridere, lottare, mangiare! Ecco i tre elementi indispensabili al mondo del ragazzo (...). Un ragazzo non è un animale da tavolino e non è fatto per restare seduto. E non è neanche un pacifista, o un seguace del detto “prudenza innanzitutto”, o un topo da biblioteca o un filosofo. È un ragazzo, Dio lo benedica, pieno di allegria, di combattività, di appetito, di audace monelleria, di rumorosità, di spirito di osservazione, di agitazione, fino a traboccarne. Se no, è un anormale (...). Perché continuare a dire con voce lamentevole “i ragazzi sono ragazzi”, invece di gioire della loro meravigliosa energia, del loro coraggio, del loro spirito d’iniziativa? Nessun compito può essere più nobile e congeniale ad un vero educatore di quello di guidare allegramente le forze selvagge della natura del ragazzo verso le vie*

*che conducono al servizio per la società” (B. P., Il libro dei Capi)*

## **Violenza ed aggressività**

Esiste violenza nelle attività scout? Direi di no. Esiste l’aggressività, la competitività, a volte persino la cattiveria ed esistono i conflitti. Ma la violenza, quella forma di cattiveria volta intenzionalmente a far del male a qualcuno, direi proprio che non dovrebbe esistere. L’educazione scout è un tipo di educazione che fa leva sul 5% di buono che c’è in ognuno di noi, e non sul 95% probabile di cattiveria. È un’educazione che ha come scopo ultimo la pace, non solo intesa in senso politico, ma esistenziale. La buona convivenza con gli altri, l’assunzione di responsa-

bilità per il bene comune, lo sviluppo di persone equilibrate che si impegnano attivamente perché credono nell’esistenza di una fratellanza universale e nella solidarietà come modalità di comunicazione fra gli uomini.

L’educazione scout è educazione pacifica non solo nella teoria dei nostri progetti educativi, ma nella pratica concreta delle attività, nelle relazioni positive che nascono dall’aver progettati comuni, dal fare qualcosa insieme. Il capo lo sa, lo vede tutte le volte che si trova in attività con i ragazzi, e sa anche di avere gli strumenti giusti per veicolare le loro energie verso questo fine. In un certo senso vedo due prospettive essenziali nell’educazione scout: una interna ed una esterna. Quella interna riguarda la vita dell’unità, i ragazzi e la loro crescita, mentre quella esterna riguarda la creazione di prospettive sul mondo ampie e non banalizzanti.

L’apertura verso il mondo, infatti, dà respiro all’educazione. L’unità scout non è una monade che vive di vita propria indipendentemente dai contesti. È inserita in una società, in una comunità più o meno grande e il lavoro educativo deve tener conto di ciò. Deve poter aiutare i ragazzi a costruirsi un’idea rispetto al mondo, a capire la complessità delle nostre società e ad avere su di esse uno sguardo critico.

Dal punto di vista della vita dell’unità scout, poi, diventano essenziali alcuni principi ed atteggiamenti che aiutino i ragazzi ad imparare a investire la cari-

ca energetica che posseggono al servizio del clima della comunità e della buona riuscita delle attività. Mi riferisco qui in particolare all'età preadolescenziale ed adolescenziale durante la quale il ragazzo trova in sé nuove energie che lo investono in maniera talmente forte da lasciarlo il più delle volte confuso. Questa confusione va innanzitutto capita e poi orientata, con particolare attenzione agli atteggiamenti e alle situazioni di conflitto. Compito del capo scout è allora quello di assumere un atteggiamento di accoglienza e osservazione, potremmo dire che egli deve costantemente avere occhi ed orecchie ben aperti. E poi, dopo aver osservato, non resta che dedurre, cosa che gli scout sanno fare molto bene. L'intervento educativo arriva dopo e deve assolutamente tenere conto di una cosa essenziale: i ragazzi sbagliano, commettono "errori" e questo sta dentro alle regole del gioco.

### **Fiducia ed "errori" possono convivere**

La stessa parola errore forse non aiuta a comprendere il senso profondo del percorso di crescita che i ragazzi stanno vivendo, ma l'ho sentita spesso nelle unità e voglio approfondire questo tema. "Il capo squadriglia ha sbagliato in uscita di squadriglia, ha tradito la mia fiducia di capo e verrà quindi punito". Anche il tema della fiducia è molto sentito dai capi: ti ho dato la mia fiducia e tu l'hai tradita con un comportamento sbagliato. A volte

penso davvero che dovremmo fare molta più attenzione al linguaggio, alle parole con cui ci rivolgiamo ai ragazzi. Certo, l'educazione scout è educazione alla responsabilità, ma credo che nessuno di noi lucidamente possa davvero pensare che un capo scout riponga tutta la sua fiducia nel fatto che un ragazzo di quindici anni non commetterà sbagli per un anno intero. Personalmente ripongo la mia fiducia nel fatto che è un ragazzo che si impegna, che probabilmente commetterà "errori", ma che insieme riusciremo, magari con fatica, a recuperarli.

È chiaro poi che tra i ragazzi ci sono diversi ordini di errore, o meglio di comportamento: c'è quello che definirei "naturale" di chi sta crescendo e sta imparando come vivere le diverse situazioni, oggi sempre più difficili, che si presentano, c'è anche lo sbaglio che chiamerei "intenzionale" di chi sta cercando di provocare in modo più o meno eclatante una reazione nell'adulto educatore, ed esiste infine un comportamento che potremmo definire "patologico" e che quindi è sintomo di una situazione di disagio più o meno profonda.

Le situazioni di conflitto sono frequenti all'interno dei nostri gruppi scout, è abbastanza naturale quando si ha a che fare con ragazzi che stanno crescendo e stanno quindi mettendo alla prova la vita e le persone che incontrano. Spesso, infatti, gli atteggiamenti dei ragazzi assumono la forma della provocazione e della trasgressio-

ne delle regole. Mi chiedo se anche questo non faccia parte delle regole del gioco. Mi piace pensare all'unità scout come ad una palestra di vita dove i ragazzi possono mettersi alla prova in modo autonomo rispetto alla famiglia, alla scuola e alla stessa società, all'interno di un clima educativo. È essenziale che il capo scout si faccia garante delle regole e del buon clima dell'unità: un clima accogliente verso i più piccoli e nello stesso tempo stimolante per tutti, un clima dove "frizzano gli impegni" delle persone e dove tutti hanno un compito da assolvere.

### **Responsabilità concrete e verifiche collettive**

Questo ci porta inevitabilmente a considerare lo sviluppo del senso di responsabilità verso le cose e le persone come la chiave di volta essenziale per guidare atteggiamenti e comportamenti dei ragazzi. Un grande vantaggio dello scoutismo è il fatto che l'assunzione di impegni avviene in un contesto non formale, fatto di vita all'aria aperta e di spirito d'avventura. Non è una cosa noiosa e soprattutto non è una responsabilità fittizia. La vita nei boschi infatti è bella solo se tutti sono competenti e solo se tutta la comunità lavora assieme per la buona riuscita del campo.

Dall'inizio del cammino scout fino alla partenza il ragazzo si trova a vivere avventure ed esperienze con altri ragazzi, in un gioco interminabile di relazioni che rimandano ad un'idea ben

precisa di uomo e di donna. Essere buoni cittadini significa assumersi delle responsabilità di fronte alla comunità e significa anche dover rispondere di tali responsabilità.

*Il dare responsabilità aiuterà i ragazzi e le ragazze a rendersi utili non solo per se stessi ma per l'intera comunità. Il successo delle esperienze vissute contribuirà a far acquisire sicurezza, fiducia nei propri mezzi e nei propri talenti e a sperimentare la stima degli altri<sup>1</sup>.*

Mi sembra essenziale il fatto che le esperienze vissute dai ragazzi siano il più possibile positive, questo rinforzerà l'idea che hanno di se stessi e li stimolerà a lanciarsi in avventure sempre più grandi.

L'assunzione di responsabilità, inoltre, porta con sé anche il fatto che gli impegni assunti debbano essere verificati da tutta la comunità. Questo mi pare il passaggio essenziale: non è cosa tra me e il ragazzo, è un problema di tutte le persone coinvolte. Il momento della verifica è il momento in cui si riorienta il cammino fino ad ora intrapreso. Esso non serve solo per dire hai o non hai portato a termine il tuo impegno, ma serve soprattutto per dire: bene, alla luce di ciò che hai fatto fino ad ora, quali pensi che saranno i passi successivi? Cosa pensi di fare da qui in poi? Dal punto di vista educativo questo momento è importante per aiutare i ragazzi a darsi delle prospettive di miglioramento, per identificare esattamente e concretamente ciò che essi devono fare.

### **Giudicare i comportamenti e amare le persone**

È chiaro che nella fase di verifica possiamo scoprire il fallimento, il fatto che un ragazzo non ha fatto ciò che ci si aspettava da lui. E devo dire che qui gli atteggiamenti e le reazioni del capo sono di svariata natura dipendendo dalla gravità dei fatti. A tutti noi sarà capitato di vivere questa situazione, quando i ragazzi l'hanno combinata talmente grossa che ci pare che una punizione sia l'unica via percorribile. Le punizioni sono intese in vario modo, ultimamente ho sentito sempre più spesso del ricorso a punizioni corporali più o meno gravi che non riguardano solo il picchiare, ma anche tutta una serie di stratagemmi che i capi inventano e che riguardano la fisicità, la corporeità dei ragazzi. Credo che questo tipo di azioni sia assolutamente da condannare, perché non solo non ottiene risultati (non indica prospettive di miglioramento), ma veicola un messaggio orribile verso i ragazzi: quello della violenza e del poco rispetto verso la persona.

A volte i comportamenti dei ragazzi sono davvero incredibili e il panorama dei fatti vastissimo: dallo scarso impegno durante le attività scout (la squadriglia non va in uscita e resta a casa di qualcuno, il fumo nelle attività, lo sprezzo delle attività proposte dai capi, ecc...) a fatti più gravi che coinvolgono altre persone (piccoli furti, atti di nonnismo, disprezzo manifesto verso gli altri, ecc...).

Chiaramente ci occupiamo qui di fatti che restano comunque nell'ordine della "normalità", gli atteggiamenti che portano con sé situazioni patologiche vanno trattati in altro modo, cosa che qui non faremo.

Mi sembra che il far leva sulle responsabilità assunte sia un buon modo per fronteggiare questi problemi: porre di fronte ai ragazzi le loro responsabilità, chiamarli a risponderne di fronte a tutti, a motivare i propri comportamenti aiuterà i ragazzi non solo a rendersi conto di ciò che hanno fatto, ma ad individuare anche i passi da compiere per riparare. Credo che nel fare ciò si debba prestare molta attenzione al fatto che ciò che è in discussione, ciò che è giudicato non è la persona, ma i suoi comportamenti. Questo passaggio mi sembra molto importante per fare in modo che il ragazzo capisca che ciò che noi condanniamo non è lui, non è la sua personalità, ma è il modo in cui lui agisce, le cose che fa; consapevoli del fatto che le azioni le possiamo cambiare facilmente, mentre la nostra personalità no. Chiediamo ai ragazzi di migliorare le loro azioni, non di diventare persone diverse.

Tutto questo processo va inserito all'interno di due componenti essenziali: il clima fraterno dell'unità e la relazione significativa capo-ragazzo. Il clima è importante perché le persone non si sentano giudicate, ma fraternamente corrette (non è cosa da poco), perché diventi prassi costante e comune nelle nostre attività il fatto di esse-

re tutti partecipi e consapevoli delle responsabilità che i singoli hanno assunto di modo tale che ogni membro della comunità abbia voce in capitolo per orientare il cammino degli altri.

D'altro canto la relazione capo-ragazzo è anch'essa essenziale nel processo di responsabilità/verifica, ma diventa relazione significativa se nutrita da un fattore talmente semplice che spesso sfugge: l'amore. L'affetto di chi accompagna sulla strada fratelli più piccoli, di chi si diverte genuinamente a stare con loro, di chi ha a cuore con disinteresse il bene degli altri, di chi ama le persone esattamente per quello che sono, né più, né meno.

È l'affetto verso i ragazzi che ci spinge a stimolarli, a non lasciare che si siedano sugli allori, perché sappiamo che possono vivere la loro vita da protagonisti e perché in loro già vediamo i cittadini di domani.

*Claudia Cremonesi*

<sup>1</sup> AAVV, *Manuale della Branca Esploratori e Guide*, Nuova Fiordaliso, Roma, 2001, pag. 120.



# Colpa, pentimento e punizione

*Il problema della punizione per un educatore si pone a un livello superiore: come far accettare una regola condivisa?*

*Come far comprendere che l'errore di uno coinvolge tutti?*

*Come far crescere l'idea che a certi errori non c'è rimedio?*

*“Mowgli - disse Bagheera stizzita - il naso di Baloo è pesto e contuso per colpa tua, e così pure i miei orecchi, i miei fianchi e le mie zampe, e il collo e le spalle di Baloo sono morsi per causa tua. Né Baloo né Bagheera saranno in grado di cacciare con soddisfazione per molti giorni.”*

*“Non è niente - disse Baloo - abbiamo ritrovato il cucciolo”. “È vero ma ci è costato caro abbiamo perso del tempo che avremmo potuto impiegare in buona caccia. Ci è costato ferite e pelo. Io sono mezza spelata sul dorso e infine c'è costato l'onore. Perché ricordati, Mowgli, che io, la Pantera Nera, sono stata costretta a invocare l'aiuto di Kaa, a chiamare Kaa in soccorso; e Baloo e io ci siamo lasciati stupidire come due uccellini*

*dalla Danza della Fame. Tutto questo, cucciolo, è accaduto perché ti sei divertito coi Bandarlog”. “È vero, è vero - disse Mowgli tristemente - io sono un cucciolo cattivo e il dolore mi passa il cuore” “Che cosa dice la legge della Giungla, Baloo?” Baloo non voleva tormentare più Mowgli, ma non poteva transigere sulla legge e brontolò: **“Il pentimento non risparmia il castigo**, ma ricordati Bagheera che è tanto piccino” “Me ne ricorderò, ma ha fatto male e ora bisogna che si prenda le busse. Mowgli hai niente da dire?” “No, ho fatto male. Tu e Baloo siete feriti. È giusto”.*

*Bagheera gli somministrò una mezza dozzina di amorevoli zampate... che per un fanciullo di 7 anni rappresentavano una buona bastonatura*

*di cui uno avrebbe fatto volentieri a meno. Come tutto fu finito, Mowgli starnutì e si rialzò senza fiatare.*

*“Ora disse Bagheera – montami in groppa, fratellino, e torneremo a casa”.*

*C'è anche questo di bello nella legge della Giungla: che **la punizione salda ogni conto e non lascia rancori...***

*(Rudyard Kipling, Il libro della Giungla, Mursia)*

Esiste ancora oggi la necessità (e nel caso la capacità) di punire? È necessario punire o siamo nella condizione di accompagnare il percorso dall'errore all'essere migliori, senza per forza passare da questo snodo?

È un tema che evoca spiacevoli ricordi sia personali che collettivi: quali sono le punizioni maggiormente frequenti nei nostri gruppi?... purtroppo il repertorio è vario e assortito.

C'è poi il problema del pentimento che nasce dall'aver compreso il proprio errore, ma il pentirsi riconoscendo il proprio errore è del tutto indipendente dalla punizione? Oppure a volte è proprio la durezza della punizione a generare un pentimento salutare? Ma di che tipo di pentimento si tratta? E quale è il percorso che ogni educatore deve sostenere per ricondurre un "errore" ad un "essere migliori" nel futuro? Perché solo questo conta ed è bene dirlo subito.

### **Ogni azione ha delle conseguenze**

Ho un ricordo ancora abbastanza vivido di quel momento: stavamo giocan-

do, credo agli spadaccini o qualcosa di simile, ero verde dalla rabbia e con un gesto inconsulto feci male a un esploratore. Non lo feci apposta, ma il segno che gli lasciai sulla mano lo ricordo ancora: ebbi una sensazione strana che ancora oggi è viva nella mia mente.

Poi negli anni ho sentito un po' di tutto: siamo passati dalle punizioni esemplari alle punizioni cosiddette educative che, si dice, insegnano, ma non è mai chiaro cosa insegnino.

E poi c'era chi diceva, invece, che punire era sempre sbagliato, suscitare nei ragazzi quel senso di colpa era un errore che poteva avere ripercussioni negative nel futuro del singolo. La conseguenza è ovvia: ogni comportamento "andava bene".

Potremmo cavarcela facilmente rispondendo che "dipende", che dipende da ciò di cui stiamo parlando e dal contesto in cui inseriamo il tutto. Certo la risposta ai singoli casi non c'è, come spesso accade, ma alcuni punti fermi e sentieri da percorrere ci sono sicuramente.

Ci sono situazioni nella vita in genere, come nella vita scout, dove quando commetti un errore è la situazione stessa che ti fa capire che hai sbagliato e che ne pagherai le conseguenze (un esempio banale: hai dimenticato il sacco pelo, hai sbagliato il sentiero...).

Questo penso sia un punto basilare: ogni azione ha le sue conseguenze solo che spesso non le vediamo o perché si renderanno evidenti più lontano, nel tempo o nello spazio o perché qualcu-

no "amorevolmente" ce le nasconde! Non siamo più abituati a far vivere le conseguenze delle proprie azioni ai ragazzi: la punizione più giusta ritengo che sia quella di dover accettare, capire, subire le conseguenze di una propria azione sbagliata senza aspettare che altri mi debbano o possano trarre d'impaccio.

Così come dobbiamo far sì che in una comunità educativa le "belle cose" che fanno i ragazzi abbiano ripercussioni positive sui singoli e sulla comunità, altrettanto dobbiamo far sì che gli errori "si paghino"; è necessario insegnare che non si può mai tornare indietro. Si può ricuperare certo, ma solo al prezzo di una sofferenza, di una fatica, di un cammino di presa di coscienza.

La vita nella natura dovrebbe esserne la parabola migliore: là dove ogni mancanza, ogni leggerezza si paga e duramente. La realtà di oggi per molti bambini e ragazzi italiani è una realtà ovattata, virtuale, dove per molto tempo le conseguenze dei propri atti possono non apparire per ciò che sono... il risveglio sarà tardivo e molto duro. È necessario che ogni ragazzo possa comprendere quanto le azioni, le parole e gli atteggiamenti di ognuno generino qualcosa e non c'è sempre il capo ad aggiustare tutto.

La possibilità di veder "punita" un'azione dalle evidenze delle sue conseguenze, non è sempre possibile o auspicabile (pensiamo a situazioni di autentico pericolo), ma dobbiamo facili-

tarla tutte le volte che si può rendendo evidenti la conseguenze dei propri atti a chi non li vuole vedere. Solo così saremo in grado di costruire un percorso educativo forte e lineare che riesca a tenere testa alle tante tentazioni di uno stile di vita dove a tutto si può rimediare.

In questo percorso il primo passo è far comprendere al singolo ciò che è accaduto.

È importante insistere su questo concetto: quello che l'errore provoca va compreso e giudicato.

Dobbiamo poter vivere in comunità dove le regole siano il modo di sentire comune: se non le si rispettano sarà la comunità stessa a fartelo notare e a farti sentire "out" per ciò che hai fatto. A questo punto l'affetto degli altri e verso gli altri sarà uno stimolo a rimediare invece che a fuggire o a ribellarsi.

È perciò necessario uscire dal dualismo punizione-capo come un binomio unico. È utile invece considerare una dialettica dove entra in gioco la comunità con le sue regole e il suo stile e dove l'ambiente ove si vivono le attività deve essere il primo giudice delle nostre azioni.

Commettere qualcosa di sbagliato è da tutti, anzi penso che ognuno di noi sia quello che è, proprio perché ha fatto delle scelte nella vita ed anche scelte sbagliate. Ma bisogna far sì che le conseguenze di queste azioni si rivolgano su di noi, nel bene e nel male, per essere persone "vere".

È importante educare al non ritorno

di alcune nostre azioni che fanno un danno a noi, all'ambiente e agli altri. Questo è un tema talmente poco di moda nella quotidianità, che quasi mai affrontiamo.

### Esperienze di punizioni

1.) A volte le punizioni sono dilatate nel tempo; arrivano a scoppio ritardato per vari motivi: perché i sentimenti di rabbia sono tanti e tali da far (s)ragionare l'educatore o perché più semplicemente non si sa che fare. Asha Phillips (nel suo "I no che aiutano a crescere" Feltrinelli, 1999) sostiene che la punizione più efficace è quella che ha a che fare con il misfatto ed è proporzionale ad esso: è qualcosa di specifico e non comporta un giudizio globale sulla persona; è abbastanza forte da farlo riflettere ma non tanto grave da inibire l'apprendimento; è qualcosa in cui si crede e ci si attiene affrontando il rischio della impopolarità. È questo un punto difficile per ogni educatore (genitore, capo...). A tutti piace in genere essere considerati buoni sempre, ma questo non è possibile: dobbiamo essere pronti a essere criticati, e messi alla prova, senza per questo perdere i nostri orientamenti.

2.) La punizione che nega la partecipazione ad un evento positivo (vedi il classico "non vai agli scout perché non hai studiato", ma anche rimandare a casa la squadriglia

che "fa casino" al San Giorgio). È un po' di tempo che vedo spuntare azioni punitive negative che tendono cioè non a proporre rimedi ma a impedire la partecipazione ad altre attività educative: sono punizioni che hanno il sapore della vendetta.

Mi domando se è utile punire negando la partecipazione ad eventi o attività della comunità. Ma può esistere una punizione utile proprio in quanto non permette ad una ragazzo di partecipare a un'attività educativa con altri?

Credo che se impediamo qualcosa è assolutamente necessario trovare un'esperienza educativa sostitutiva che sia ancora più educativa dell'altra: potremmo dire che le punizioni efficaci promuovono lo sviluppo e non costringono alla sottomissione; si vivono in una relazione di amicizia che è scossa ma non intaccata da ciò che è successo e avendo lo scopo di promuovere il bene non devono impedire esperienze positive.

3.) Attenzione a ciò che succede intorno a noi. Le regole comuni sono importanti! Ci troviamo davanti una società dove non c'è una durezza verso gli atti che creano una rottura nelle regole comuni; dove è sempre possibile recuperare e trovare una scappatoia; dove si è miopi nell'impedire esperienze positive; dove il metro di misura è la legge (essere scoperti) e non la co-

scienza (ho fatto qualcosa di male); dove con una sanzione economica posso risolvere tutto.

In questo senso la mentalità diffusa non ci aiuta: mi pare chiaro che ove non ci sia una diretta punizione pecuniaria o penale e ci sia solo un biasimo etico nessuno si preoccupa troppo di rispettare le regole di buona convivenza o ancor di più di solidarietà. Occorre perciò sapere che stiamo andando controcorrente.

- 4.) Stando sul tema “del fuori moda” possiamo citare l’esperienza della colpa (parente da una parte della contrizione e dall’altra della responsabilità). È un qualcosa di estremamente connesso con la punizione e l’azione commessa. Si tratta penso di un sentimento che si costruisce nel tempo, che viene da lontano e che è da rivalutare come esigenza di valutarsi rigorosamente, come tensione verso un esterno che ho in qualche modo colpito, come seria e serena responsabilità verso le proprie azioni. Proprio qui vedo il valore del rapporto educatore-ragazzo e della comunità di amici che sta attorno, in quel essere vicino e aiutare a comprendere i fatti in relazione ai propri atteggiamenti passati e futuri. Anche qui la società non ci aiuta: la vergogna (che nasce dalla immagine di sé a confronto degli altri) è il sentimento predominante e può riguardare l’abito che indosso

o il fatto di fare cose che la maggioranza non fa. La colpa nasce invece da quel confronto del tutto interno tra quello che avrei dovuto fare (gli ideali e le regole che mi sono dato) e quello che ho realmente fatto: implica un allenamento e un esercizio della coscienza.

### **Alcuni consigli scout**

Forse soltanto tornare alle cose semplici potrebbe aiutare anche nei nostri rapporti educativi. Esistono regole di convivenza civile da rispettare e su queste dobbiamo tenere alto il livello; esistono regole di una comunità scout (quelle della legge e quelle che si da la stessa comunità per funzionare e vivere uno stile che si è scelto insieme) e queste vanno rispettate: chi non lo fa si pone ai confini di essa, sceglie più o meno inconsapevolmente di esserne fuori, per rientrare deve fare qualcosa. Poche attività educative come quelle vissute in ambiente scout si prestano ad una visione dove la verifica della vita di comunità si sviluppa tanto unita alla vita del singolo.

Qualche parola va, allora, spesa anche sulle ormai classiche verifiche collettive, che di per sé mantengono il loro valore intrinseco. Spesso però quel parlarsi addosso, quel giustificarsi e spostare le valutazioni sulle persone più che sulle azioni riesce a non far valutare i fatti con la necessaria lucidità che permette ad ogni persona di capire e capirsi in relazione alle azioni che ha compiuto. È assolutamente necessa-

rio ritrovare lo stile di una comunità e di un ambiente di vita che sia stimolo alla verifica delle azioni, non altro.

*Stefano Blanco*



# Per una educazione responsabile

*L'articolo, dopo aver descritto i limiti di una educazione troppo incentrata sulle norme e le procedure, evidenzia come la comunità capi sia responsabile delle scelte educative che avvengono nelle unità.*

*Ciò non significa limitare l'autonomia dei capi.*

Tra tutte le possibili violenze compiute verso un essere umano, il costringerlo a fare o a non fare, o addirittura a pensare o a non pensare contro il suo senso del giusto è tra le più odiose e insidiose ad un tempo.

La percezione di subire una violenza necessita di mettere a fuoco l'incongruenza tra quanto richiesto e il giusto; è dunque necessario possedere una coscienza etica. Ma ciò non è sufficiente: occorre anche essere in grado di mettere in relazione i propri principi con gli atti che vengono richiesti. Sorge dunque un problema di intelligenza e di cultura. Ogni metodo educativo che persegua l'educazione alla libertà, cioè che porti alla capacità di

opporsi ad atti ritenuti ingiusti e di perseguire il giusto, anche se scomodo, anche 'facendo violenza su se stessi', non può pertanto limitarsi al problema della creazione di una coscienza etica, ma deve intervenire anche sul piano culturale e su quello della coerenza tra pensiero razionale e azione, rendendo il soggetto capace di accettare le conseguenze delle sue scelte coerenti. Si tratta di vivere, e non di sopravvivere, nella realtà reale, combattendo le tentazioni dei sogni, delle realtà virtuali e dei paradisi artificiali, ma anche e soprattutto di evitare di essere soddisfatti di eseguire acriticamente ciò che una non ben definita coscienza collettiva impone, spacciandolo per unico bene.

## **La burocratizzazione della formazione scolastica**

La crescente complessità del vivere moderno ha portato ad una sempre maggiore astrazione dei concetti necessari per la comprensione della realtà, anche solo fisica: una accurata ispezione dell'interno di un computer non porta alla comprensione del principio di funzionamento dei transistori che lo compongono: nessuna parte sembra essere in movimento. Al contrario, per semplice ispezione è possibile comprendere come funzioni un motore a scoppio, tecnologia più antica. La comprensione del funzionamento del computer è dunque legata ad un percorso di conoscenza, che necessita di astrazione e dell'acquisizione di concetti che non trovano facilmente corrispondenza in oggetti semplici di comprensione immediata.

Una società come la nostra, che impiega tecnologie avanzate in modo pervasivo, non può più contare solo sul buon senso e sull'esperienza concreta: il comune cittadino deve essere in grado di far funzionare questi nuovi apparati in modo corretto.

La risposta a queste esigenze è stata una sempre maggiore enfasi per un apprendimento di tipo procedurale: si prescinde dal comprendere il perché delle cose per acquisire –in modo essenzialmente mnemonico– il modo per farle funzionare più o meno correttamente. Coerentemente con questa impostazione, il rispetto delle procedure non viene sanzionato, anche se

porta a risultati scadenti o negativi, mentre scelte alternative, seppur giustificate a priori da un ragionamento o da esperienza, portano quanto meno a critiche in caso di insuccesso. Dal punto di vista di chi opera vi è dunque la forte, deresponsabilizzante spinta a seguire la procedura, indipendentemente dalla previsione sull'esito della sua applicazione: in altre parole, alla burocratizzazione.

Se la capacità critica e di giudizio autonomo supportata dalla conoscenza non viene più premiata, anzi viene in alcuni casi sanzionata, essa non appare più funzionale al vivere e finisce con l'essere nei fatti trascurata nel processo formativo.

L'apprendimento procedurale trova qualche senso nel caso della formazione professionale, ma non ha ragione d'essere in altri campi ed in specifico in quelli relativi alla formazione della visione del mondo e della coscienza. Ciò nonostante, esso ha invaso anche questi ambiti. D'altro canto, è forte la tentazione negli educatori di prendere atto della obiettiva difficoltà degli allievi a sviluppare percorsi razionali fra principi ed applicazioni, e viceversa fra fatti e principi che li sottendono. Quando ciò avviene non si richiede più al giovane uno sforzo di comprensione; anzi, di pari passo con la perdita di fiducia nella capacità di apprendimento autonomo degli allievi, si enfatizzano tempi e metodi di studio.

### **Oltre la procedura: l'educatore e la necessità di un metodo**

Lo stesso processo educativo subisce l'attrazione dell'abbraccio mortale con la procedura. In una visione limite l'educatore ha a disposizione una serie di strumenti e attività ritenuti "buoni", completamente definiti, tra cui scegliere, in modo da non dovere operare in modo estemporaneo. È ovvio che una tale scelta non può portare se non per caso a risultati significativi, troppa essendo la variabilità delle situazioni dei singoli ragazzi e dei gruppi: in ogni caso sarebbe sorprendente che questo metodo portasse a realizzare in modo ottimo gli obiettivi primari di educazione alla libertà.

Si pone dunque la necessità di superare la "ricetta" di attività spicciola per valutare caso per caso ciò che conviene fare in quel contesto con quei ragazzi: ciò, per quanto su accennato, comporta l'esposizione a rischi anche personali in caso di insuccesso.

Questo implica da parte dell'educatore la acquisizione di concetti; di capacità di comprendere le situazioni sia personali che dei gruppi strutturati e non, nonché di stabilire obiettivi e priorità; di criteri per passare dall'obiettivo educativo allo strumento operativo; di competenze, per poter svolgere l'attività nel migliore dei modi, minimizzando i rischi per i ragazzi e per sé; di capacità critica per poterne valutare a posteriori gli effetti educativi. Si realizza così una forte correlazione fra obiettivo (l'educazione alla libertà),

il metodo per realizzarlo e la maturità e l'atteggiamento dell'educatore.

Emerge dunque la necessità di una grande maturità dell'educatore che, in linea di principio, deve possedere queste doti, competenze ed abilità. Sentirsi inadeguati è pertanto la norma, più che l'eccezione, per qualunque educatore che abbia una visione alta degli obiettivi del suo agire. Per sopperire alle proprie inadeguatezze, l'educatore ha alcune possibilità aperte: può astenersi fino a quando non abbia raggiunto quelle competenze, oppure cercare un esperto che lo aiuti, oppure seguire le procedure standard. Va notato tra l'altro che molto spesso anche l'esperto giunge ad operare secondo procedura, ma per via diversa, cioè avendola valutata come migliore scelta in quella situazione. In questo senso, l'opera di stabilire procedure e metodi da parte di gruppi di educatori (tutte le norme di qualunque genere sono frutto di lavoro collegiale) ha grandissimo valore ed utilità. Questa è la funzione sostanziale in ambito scout della Comunità capi

### **La difficoltà di valutarsi e di valutare i risultati dell'educazione**

Il momento critico della scelta dell'educatore di affidarsi o meno alle sue conoscenze ed esperienze nella scelta ed attuazione delle attività è quello della valutazione della propria obiettività adeguata in quel frangente. Altro momento cruciale in ogni processo

educativo consiste proprio nella valutazione della situazione di ogni ragazzo, da cui l'educatore non può prescindere, se intende personalizzare il cammino di crescita di ognuno di essi. Abbiamo di fronte momenti di apprendimento e di verifica, che avvengono spesso contestualmente. Ma come valutare se il ragazzo ha appreso dei principi oppure soltanto qualche abilità operativa? Se saprebbe trasferire le capacità acquisite in altro contesto da quello presente?

Si possono evidenziare due criteri limite che possiamo definire "totalmente soggettivo" e "totalmente oggettivo". Una valutazione totalmente soggettiva considera esclusivamente l'evoluzione nel tempo delle conoscenze/competenze, e considera positive le situazioni in cui vi è stata un'evoluzione favorevole indipendentemente dal livello raggiunto. Al contrario, la valutazione totalmente oggettiva è quella che, prescindendo dal singolo, ed in particolare dal suo sforzo e dalla sua evoluzione, considera sufficienti conoscenze/competenze superiori ad un certo standard.

La scuola italiana ha scelto nei fatti di privilegiare il primo criterio. Lo Scautismo cattolico italiano, già negli anni '70, ha fatto lo stesso, con una transizione che, riferendosi al Reparto, ha sostituito alle 'prove di classe' lo strumento delle "tappe", in cui vi è un contratto personalizzato fra ragazzo e Reparto su ciò che viene richiesto per ottenere il successivo riconoscimento.

Chi scrive non ha mai avuto il brevetto di esploratore di prima classe perché, vergogna!, non è mai riuscito a nuotare per cinquanta metri, ma probabilmente avrebbe facilmente conseguito la quarta tappa, se non altro per l'impegno mostrato nel cercare di superare questo suo limite.

Il criterio soggettivo non può essere adottato dall'educatore per la valutazione delle proprie adeguatezza. Per esemplificare, io non sono in grado di condurre un'uscita in canoa senza esperti nuotatori al seguito, perché oggettivamente non sono in grado di garantire un'adeguata sicurezza. In questo caso è dunque necessario un riorientamento graduale del criterio di giudizio da soggettivo ad oggettivo nel corso del cammino formativo: d'altronde come interpretare altrimenti il senso della progressione tra il motto L/C (del nostro meglio) e quello dell'E/G (sii preparato)? si noti anche l'impiego del modo imperativo. Lo spostamento ad età più avanzata del confronto delle proprie capacità con la realtà oggettiva rende il perseguimento di questo obiettivo concentrato nella Branca R/S: la Partenza infatti non può non celebrare una acquisita capacità seppur minima di autovalutazione oggettiva.

Vale anche la pena di sottolineare la possibilità di usare due situazioni tipiche della attività scout, il (grande) gioco e la vita all'aria aperta, come momenti ottimali per una misura della qualità dell'apprendimento: infatti in

queste situazioni il coinvolgimento è tale da fare sì che tutte le capacità di ognuno vengano sfruttate in modo creativo per la soluzione dei problemi. Si può dire di avere imparato qualcosa solo quando si è capaci di applicarla fuori dal contesto in cui la si è acquisita, magari in situazione di stress.

### **Le responsabilità della comunità capi**

L'educatore non è isolato nella sua opera: nel caso dello scautismo il capo opera su mandato di una Comunità Capi che è inserita all'interno di una Associazione a sua volta aderente ad un movimento mondiale. Gli scout minorenni possono frequentare le attività in quanto i loro genitori acconsentono. Si delineano dunque altre figure adulte estremamente significative. Il capo non è più infatti l'unico misuratore della propria adeguatezza ma, proprio come avviene nel rapporto educativo con i singoli ragazzi, chiede ed ottiene fiducia e libertà di operare, anche fuori dalle procedure consolidate, sulla base della esperienza precedente e del consenso che riesce ad ottenere sulle proprie capacità. Se il capo chiede autonomia ed messa gli viene accordata, ciò comporta una sua assunzione di responsabilità tanto maggiore quanto maggiore è l'autonomia ottenuta. Gli adulti che lo circondano devono esigere di essere resi edotti dei motivi educativi che portano a scegliere questa o quell'attività, questo o quell'atteggiamento o provvedimento,

e ciò anche e soprattutto in riferimento al Progetto educativo. Questo è il modo con cui si ottiene la corresponsabilità delle scelte educative compiute da ogni singolo capo. Specularmente, la Comunità capi ha il dovere di opporsi ad accordare eccessiva autonomia, anche fino al punto estremo di rimuovere il capo, qualora il giudizio collegiale sulla sua adeguatezza sia negativo. Lungi dal configurarsi come atto non violento, l'omissione di un tale giudizio costituisce una delle tante violenze verso capo e ragazzi che si possono produrre per insipienza o malcompresa magnanimità: nel concreto si sostituisce infatti un giudizio necessariamente oggettivo con uno soggettivo o addirittura coll'omissione dello stesso. La violenza si manifesta in questi casi con il tollerare situazioni educativamente non adeguate, con grave danno potenziale per i ragazzi ed anche per l'adulto responsabile. Al contrario, il giudizio negativo non può essere annoverato come atto violento se all'interno di rapporti corretti tra gli educatori, se limitato alla situazione contingente e non esteso alla persona e se motivato oggettivamente.

Vale la pena di soffermarsi sui doveri che i quadri associativi hanno nei riguardi delle singole Comunità Capi quando esse non paiano rispettare criteri minimali di funzionalità: ad una richiesta di deroga dal rispetto delle regole, quando ciò significa ammissione di inadeguatezza, deve corrispondere l'accettazione di una perdita di

autonomia perchè il rischio di contravvenire alla regola viene passato ad altri, che acquisiscono così il diritto/dovere di controllo. Al livello di massima autonomia sta ovviamente la sperimentazione educativa: si può facilmente comprendere quale debba essere il coinvolgimento dei vari livelli associativi qualora l'autorizzazione venga accordata.

Una corretta comprensione delle libertà e delle corrispondenti responsabilità può e deve avvenire per ognuno di noi con la riflessione sul proprio ruolo nella società che è esemplificato su scala minore nelle interazioni fra i vari livelli di un'associazione educativa correttamente funzionante; questa comprensione è anche in grado di aiutare una valutazione adulta del livello di violenza nei rapporti con i nostri simili che, se si scopriranno violenti, potranno essere sottoposti a interventi correttivi.

*Giancarlo Ripamonti*



# Il cristiano e il suo tempo come servire la verità

*Il testo che segue è l'estratto di un articolo pubblicato nel 1939 nella rivista Stimmen der Zeit. Il contesto è quello di un'ideologia nazista che dedica un culto ai valori biologici e razziali, alla forza e all'efficienza, disprezzando la persona e i valori spirituali. L'autore è padre Alfred Delp.*

*Questo giovane gesuita tedesco fu giustiziato il 2 febbraio 1945 dal regime nazista all'età di 37 anni. Ingiustamente accusato di tradimento, subì, dopo oltre un anno di prigione e di torture, la violenza del regime nazional-socialista, al quale egli contestava un impossibile umanesimo al di fuori di Cristo, ricordando che ogni dimenticanza o rifiuto di Dio contiene germi di morte.*

Ogni epoca ha il proprio modo di misconoscere e minacciare il cristianesimo. Non ne parleremo qui perché quello che ci interessa è l'atteggiamento dei cristiani, ma anche per i cristiani ci sono pericoli particolari ad ogni epoca.

Il confronto con il mondo comporta

sempre per il cristiano delle possibilità di contagio e di deviazione. Da qui nasce la pericolosa tentazione di vivere fuori dal tempo e in un mondo fittizio. Il nostro dovere, al contrario, è quello di evitare gli equivoci e contemporaneamente di vivere il tipo di cristiano che dobbiamo incarnare. Sa-

rebbe mancanza di discernimento sottovalutare i pericoli che può correre la fede cristiana e seguire più o meno ciecamente tutti i richiami propri di ogni singolo momento storico. Ma anche il vedere pericoli ovunque sarebbe dare prova di un giudizio limitato e angusto.

Laddove vi è un conflitto, bisogna combattere senza compromessi, senza vigliaccheria e tradimenti, ma questa battaglia difensiva non deve mai essere la prima preoccupazione di una generazione cristiana. Attraverso le posizioni che noi difendiamo deve sempre manifestarsi la pienezza della vera vita. Lo splendore del Regno di Dio che si realizza in noi deve essere la nostra migliore giustificazione, la nostra miglior difesa.

Accanto a questa inflazione di atteggiamenti negativi e difensivi, un'altra tentazione è in agguato e deriva anch'essa da un mancato riconoscimento della dimensione storica del cristianesimo. In un'epoca di vita in espansione, molti cristiani si sentono minacciati, danno l'impressione di essere spiritualmente sottoalimentati e di temere un confronto aperto. Sembra che non abbiano fiducia nel messaggio di grazia che essi possiedono e si accomodano su posizioni di ripiego. Essi abbandonano così i dogmi fondamentali del cristianesimo per rifugiarsi in devozioni più o meno autentiche, in una sorta di superstizione cristiana nella quale sedicenti profezie e una quantità di elementi accessori giocano

un ruolo eccessivo. Viene messo in primo piano il surrogato e cose meritevoli appena dell'attenzione di un istante vengono considerate come essenziali e assumono un valore assoluto.

Ancora più grave per i cristiani di oggi sarebbe la tentazione di negare valore al mondo; tentazione assai naturale in epoche prometeiche, che ripongono ogni fiducia in se stesse e non vogliono conoscere altro che il mondo e la sua conquista da parte dell'uomo.

I cristiani sono tentati di affermare in modo così unilaterale la trascendenza delle realtà soprannaturali della fede che il mondo della creazione si trova a perdere quasi completamente di valore. La storia non è più crescita del Regno di Dio, ma è interamente abbandonata al male. Si considerano le facoltà naturali dell'uomo solo con diffidenza e non si vorrebbe conoscere altro che la sicurezza di ciò che vive nascosto in Dio. In pratica non ci si cura dei valori naturali più di quanto facessero i teologi riformati che condannavano la natura. Stanchi di riflettere e di cercare, si vorrebbe essere portati di peso da Dio fino agli ultimi passi del pensiero e dell'azione. La Chiesa diventa così l'Arca, che nasconde in sé quelli che salva e resta indifferente alla corrente che la trasporta. Non si dice più che la Chiesa è umana, che la sua legge è quella del cammino e della storia e che questo suppone sforzi e fatiche. È l'evasione dal tempo e dal mondo, ma allora la grazia cessa di essere quella struttura sovran-

naturale che penetra ogni realtà vera, e diventa una sorta di potenza esterna che può affermarsi solo sulle rovine della natura.

Il cristiano di oggi deve possedere in pienezza tutte le ricchezze della sua fede. Deve avere costantemente la coscienza che ogni realtà autentica gli appartiene, che il Padre gliela affida perché ne sia responsabile. In un'epoca che ha un senso vivo della realtà e un amore molto forte per la vita, i cristiani devono avere una vita spirituale più grande. Se la terra arriva a suscitare un simile entusiasmo, perché le forze che ci sono donate e che sono più grandi della terra, dovrebbero essere meno capaci di ispirare decisioni generose? Gli uomini che ci vedono vivere dovrebbero sentire che noi possiamo soffrire, possiamo essere colpiti dall'ingiustizia, ma con la coscienza di non essere né inutili né superati nel mondo. Noi siamo uomini che rendono giustizia alla realtà nella sua totalità, che mantengono vive nel mondo le forze che lo salvano e in questo senso siamo indispensabili, anche a coloro che ci combattono. Siamo, nel tempo, i portatori delle promesse e delle grazie divine. Così ciò che conta per noi, non è tanto di vivere qualche anno di più ma di essere ciò che siamo, quale che sia il prezzo da pagare per questo. Le tentazioni della stanchezza, della fuga o della rassegnazione, che talvolta ci opprimono, vorrebbero indurci a tradire la nostra vera vocazione, e a farci dimenticare che abbiamo a che fare

con Dio, con il suo mondo e le sue grazie.

Da questa coscienza delle nostre ricchezze spirituali deve nascere una corrispondente volontà di impegno e di servizio. Certo avremo, rispetto agli altri, una diversa considerazione delle cose della terra, ma non per questo le disprezziamo, e il nostro atteggiamento a loro riguardo deve manifestare chiaramente la certezza di svolgere rispetto ad esse una missione superiore. C'è un modo cristiano di valorizzare il mondo: è fondato sul nostro essere creati ad immagine e somiglianza di Dio, sulla benedizione divina donata a tutte le cose e sulla presenza, nel mondo, di questo riflesso della gloria divina che ogni progresso e ogni nuova realizzazione mettono in luce.

Ci potranno forse rimproverare di lasciarci prendere da un gergo storico-evoluzionista, ma resta vero che anche la situazione più fatale che può prodursi sulla terra, quella che conduce alla morte, viene nobilitata e interiormente trasformata per il fatto di essere assunta dalla morte redentrice del Signore: evento che è la legge suprema della storia. Se vogliamo vivere cristianamente in un'epoca piena di dinamismo bisogna che testimoniamo le forze spirituali che sono in noi. Non basta che la nostra fedeltà e la nostra carità siano efficaci, bisogna che appaiano come il frutto normale di un'esistenza ricolma di grazia...

Ciò che oggi deve guidarci e farci scoprire l'armonia esistente tra la nostra

vita e il mondo creato da Dio, è la certezza che abbiamo di appartenere al Cristo, di essere i figli del Padre, riscattati dal Figlio, membra del popolo nuovo, la Chiesa. Bisognerebbe che la vita cristiana si alimentasse costantemente alla sorgente di queste verità fondamentali della nostra fede. È questo del resto lo scopo delle diverse tensioni al rinnovamento che si delineano oggi nella Chiesa: rinnovamento biblico, rinnovamento liturgico, rinnovamento eucaristico, spiritualità teologica, ecc. Ancora una volta, in questo pellegrinaggio verso le sorgenti, non si tratta di cercare un morbido rifugio spirituale, ma di chiedere forza e sostegno per un'azione che sia valida. Se crediamo alla vocazione missionaria del cristianesimo, dobbiamo anche affermare che sono veramente cristiani solo coloro che testimoniano la loro fede, che irradiano intorno a sé la vita che è in loro. Il cristianesimo non santifica il ripiegamento su di sé, ma lo scaturire di forze interiori in funzione di un rinnovato agire.

Il cristiano che ha preso seriamente la propria vocazione storica, sarà immune anche da un'altra tentazione alla paralisi, derivante, paradossalmente, proprio dall'essere inseriti nella storia. In effetti chi ha compreso che è proprio della storia riprendere il passato per darne nuove immagini, sarà sempre tentato di guardare indietro per cercare nel passato le direttive di cui ha bisogno. Ora, anche il passato più glorioso non è di alcun aiuto quando

mancano forze vive che si uniscano al peso di gloria ereditato da una lunga storia. La tradizione ha valore come realtà attuale, non come ricordo. Come ha detto un poeta tedesco: il ricordo è la speranza dei vecchi. Viceversa è inutile, come alcuni a volte hanno tentato di fare, volerci schiacciare sotto il peso dei nostri errori storici. Quanti hanno abbastanza vitalità per vivere il presente, non si lasciano paralizzare da alcun ricordo e nemmeno si sognerebbero di invocare un passato glorioso per esimersi dal dovere di agire e scegliere nel presente. L'essere dell'uomo è storico, e non potrà svilupparsi che nella storia, cioè, per un cristiano, continuando l'opera del Cristo...

La nostra riflessione sui rapporti tra il cristiano e il suo tempo ci ha dunque portato a meditare sulla natura profonda della nostra vocazione e insieme ad impegnarci per esserle fedeli.

C'è vera vita solo là dove l'essere si realizza secondo la sua verità. Il presente del nostro mondo è affidato ai cristiani, appartiene alla loro fedeltà.

*Tradotto e presentato da  
p. Remo Sartori S.J.*

# RICORDATI DI RINNOVARE O DI REGALARE L'ABBONAMENTO A R-S SERVIRE PER L'ANNO 2004

fotocopia il coupon e invialo in busta chiusa a:  
Nuova Fiordaliso s.c.a.r.l. - piazza Pasquale Paoli 18, 00186 Roma

---

## CARTOLINA DI SOTTOSCRIZIONE PER L'ABBONAMENTO 2004

*Mi abbono per il 2004 ai quaderni di R-S Servire*

Nome..... Cognome.....

Indirizzo.....

CAP..... Città..... Prov.....

*ho versato l'importo di \_\_\_\_\_ sul ccp. 55637003 intestato a Nuova Fiordaliso s.c.a.r.l.,  
piazza Pasquale Paoli 18, 00186 Roma*

*firma .....*

abbonamento annuo 20

abbonamento biennale 35

sostenitore 60

estero 25

## Niente di grave

*Forse l'estate ha finito di vivere.  
Si son fatte rare anche le cicale.  
Sentirne ancora una che scricchia è un tuffo nel sangue.  
La crosta del mondo si chiude, com'era prevedibile  
se prelude a uno scoppio. Era improbabile  
anche l'uomo, si afferma. Per la consolazione  
di non so chi, lassù alla lotteria  
è stato estratto il numero che non usciva mai.*

*Non ci sarà scoppio. Basta il peggio  
che è infinito per natura mentre  
il meglio dura poco. La sibilla trimurtica  
esorcizza la Moira insufflando  
vita nei nati-morti. È morto solo  
chi pensa alle cicale. Se non se n'è avveduto  
il torto è suo.*

Eugenio Montale - Satura



Fondata da Andrea  
e Vittorio Ghetti

**Direttore:** Giancarlo Lombardi  
**Capo redattore:** Stefano Pirovano  
**Redazione:** Alessandro Alacevich, Andrea Biondi,  
Stefano Blanco, p. Davide Brasca, Elena Brighenti,  
Achille Cartoccio, Roberto Cociancich, Maurizio  
Crippa, Roberto D'Alessio, Maria Luisa Ferrario,  
Federica Fasciolo, Federica Frattini, Franco La Ferla,  
Laura Galimberti, Mavi Gatti, don Giuseppe Grampa,  
p. Giacomo Grasso o.p., Cristina Loggio, Agostino  
Migone, Luciano Morati, Giovanna Pongiglione,  
Remo Sartori, Gian Maria Zanoni.  
I disegni sono di Fabio Bodi.  
**Direttore responsabile:** Angelo "Gege" Ferrario

**Editore:** Associazione R-S Servire Onlus  
via Burigozzo 11, 20122 Milano.  
**Amministrazione:** piazza Pasquale Paoli 18, 00186 Roma.  
**Corrispondenza:**  
R-S Servire - via Olona 25, 20123 Milano Tel. 028394301.  
**Abbonamento:** annuo € 20, biennale € 35, sostenitore € 60,  
estero € 25, copie singole € 5, copie arretrate € 7  
**Conto corrente postale:** n. 55637003 intestato a Nuova  
Fiordaliso s.c.a.r.l. - piazza Pasquale Paoli 18, 00186 Roma.  
**Fotocomposizione:** Elledue, Milano  
**Stampa:** Sograro, via Ignazio Pettinengo 39, Roma  
Associato all'USPI. Tiratura 17.800 copie. Registrato il 31 luglio  
1972 con il numero 14661 presso il Tribunale di Roma.