

Liceo Classico Statale V. Gioberti  
Via Sant'Ottavio 9/11 – Torino  
Atti del convegno

*Qui parla terra*  
*La comunicazione con il pianeta giovani*

*12 febbraio 2011*



Convegno e atti a cura del Polo di Ricerca Linguistica del Liceo Classico V. Gioberti, coordinato dalle Professoressse Laura Sciolla, Alda Diena, Raffaella Franch, Liliana Biancotti

Si ringraziano la fondazione CRT, le case editrici Il Capitello, Lang Edizioni, Zanichelli, Loescher, De Agostini Scuola, Paravia, edizioni scolastiche Bruno Mondadori il cui contributo è stato fondamentale per la realizzazione del convegno e la pubblicazione dei presenti Atti.

Si ringraziano altresì il Ministero della Pubblica Istruzione, l'Ufficio Scolastico Regionale per Il Piemonte, la Regione Piemonte, la Provincia Torino, il Comune di Torino per il patrocinio offerto, nonché l'ANILS per la collaborazione alla preparazione del convegno.

In copertina, la *Providentia Augusti* capitolina, ricavata, grazie al *corpus* informatico belloriano, dalla tav. a pag. 47 del testo di Francisco Perrier *Icones et segmenta illustrium e marmore tabularum quae Romae adhuc extant a Francisco Perrier delineata incisa et ad antiquam formam lapideis exemplaribus passim collapsis restituta*, Romae 1645; a Paris chez la veufve de deffunct Monsr. Perier.



**Gioberti**  
Liceo Classico Statale  
TORINO

## ANILS

(associazione nazionale insegnanti lingue straniere, soggetto qualificato per la formazione  
D.M. 3 marzo 2004 prot. 826/C/3)

12 febbraio 2011

9.00 – 14.00

Aula magna

Liceo Classico —V. Gioberti

Via Sant'Ottavio 9/11

10124 TORINO



FONDAZIONE CRT



**Zanichelli**

EFFATA'  EDITRICE

 edizioni scolastiche  
Bruno Mondadori

**Loescher**

**Ae**



# Programma

Prof.ssa A. BOGGIO, Dirigente Scolastico del Liceo Gioberti  
Saluto

Prof. ssa SUSANNA WILLIAMS , Macomb Community College, Mi, USA  
*“After two semester s of Spanish , I finally got English”*

Prof. GIANLUIGI BECCARIA, Università degli Studi di Torino  
*“Il linguaggio giovanile-studentesco, fra gergo e linguaggio settoriale”*

Prof. GIORGIO BLANDINO, Università degli Studi di Torino  
*“Il corpo come parola. Forme di comunicazione non verbale nel mondo giovanile.”*

Prof. CORRADO BOLOGNA, Università degli studi di Roma 3  
*“Come parlare di letteratura ai giovani. La letteratura come visione del mondo.”*

Prof. ROBERTO TRINCHERO, Università degli Studi di Torino  
*“Cosa ti dico, come te lo dico. Effetti manifesti e latenti degli atti comunicativi degli insegnanti*

Dott. OMAR FASSIO, Università degli Studi di Aosta  
*“Il dialogo intergenerazionale: promosso/ostacolato dai giovani o dagli adulti?”*

Prof.ssa A. HAUSNER, Università degli Studi di Torino  
Genitore, Presidente del Consiglio di Istituto del Liceo “V. Gioberti”  
*“Kanak Sprak. Ribellione o arricchimento in una società multietnica”*

POLO DI RICERCA LINGUISTICA DEL LICEO “V. GIOBERTI”  
*“Cosa rispondono i ragazzi?”*

Dott. ALBERTO ROBIATI, direttore del Laboratorio Creativo, autore e giornalista  
*“E tu come la vedi? Trovare soluzioni alternative, e un po’ comiche, per farla andare liscia fra studenti, insegnanti e genitori”*

## PREMESSA

Con il convegno del 12 febbraio 2011, il “Polo di ricerca linguistica” del liceo V. Gioberti di Torino è tornato al suo ambito di indagine iniziale: la lingua.. Mentre però i nostri primi incontri esaminavano il linguaggio dal punto di vista dell’insegnante, considerando le relazioni fra i vari idiomi (“Latino e lingue europee”, 2005), le valenze didattiche della traduzione (“Dopo Babele”, 2006), l’utilizzazione degli errori nella didattica delle lingue (“Errare amoenum est”, 2007) e i problemi della valutazione e della didattica multimediale (“Valutare stanca”, 2008 ; “Dai materiali online alla valutazione”, 2009), nel 2011 ci è sembrato necessario ribaltare la nostra prospettiva, esplorando un linguaggio così provocatoriamente lontano dal nostro, che pare talora appartenere a un altro mondo: quello dei giovani. Il titolo

### QUI PARLA TERRA

#### La comunicazione con il pianeta giovani

allude appunto al carattere “alieno” delle forme espressive dei ragazzi, e alle difficoltà che noi adulti incontriamo, nell’entrare in comunicazione con loro (nonché ai problemi dei ragazzi, nell’entrare in comunicazione con noi!). Come nel convegno del 2010 (“La catastrofe educativa: proposte per tornare a educare”), non ci siamo rivolti solo ai docenti, ma a tutti gli adulti (in particolar modo i genitori) che hanno a cuore i giovani e la scuola. Crediamo infatti che, nell’attuale crisi dei rapporti generazionali e dei modelli educativi, la collaborazione fra insegnanti e genitori sia più che mai indispensabile, ai fini della realizzazione di una “comunità educante” che sia veramente tale.

Abbiamo perciò invitato linguisti, pedagogisti, psicologi, animatori culturali a discutere il tema con noi, secondo prospettive diverse: che caratteristiche ha – sia dal punto di vista linguistico, sia dal punto di vista emotivo ed espressivo - il “linguaggio giovanile”? A questa domanda ha risposto con grande ricchezza e vivacità di esempi il prof. Gianluigi Beccaria, che ha parlato de “Il linguaggio giovanile-studentesco, fra gergo e linguaggio settoriale”. Hanno invece approfondito gli aspetti psicologici del linguaggio dei giovani il prof. Blandino e il dott. Fassio.

Come percepiscono e capiscono i giovani il linguaggio di noi adulti, sia nella quotidianità, sia nella dimensione “altra” e “alta” della letteratura? La risposta è stata affidata alla prof. Bergamo, che ha illustrato un’esperienza con gli insegnanti, e al prof. Bologna. Quali strategie possiamo attuare per migliorare la comunicazione con i ragazzi? Suggerimenti di strategie anche originali sono stati dati dal dott. Robiati.

Fedeli alla nostra vocazione internazionalista, ci siamo poi inoltrati (sotto la guida della prof.ssa Hausner) nei misteri del Kanak Sprak e (grazie alla prof.ssa Williams) nelle avventure (a lieto fine) di un docente alle prese con le interferenze linguistiche di una società multietnica e ipertecnologica come quella statunitense. Il Polo ha contribuito con la



8. L'uso del gergo giovanile differenzia secondo te i gruppi come succede con l'abbigliamento?  
sì 136 no 107

perché?

---

---

---

Quali gruppi?

---

---

---

9. Hai acquisito questo modo di parlare da poco o lo hai sempre usato?  
da poco 97 sempre 113 mai 39

10. Quando gli adulti usano questi termini  
sei contento 11 sei indifferente 63

ti urta 13

lo trovi ridicolo 178

Saltano agli occhi la consapevolezza del cambiamento di registro linguistico quando si comunica con coetanei (domanda 1.) e la volontà dei ragazzi di evitare le incursioni degli adulti nel loro pianeta: coloro che osano farlo, sono considerati "ridicoli" (domanda 10.) Appare netto, perciò, il desiderio di differenziarsi e di darsi un'identità, anche attraverso il linguaggio.

Naturalmente, non pretendiamo di aver esaurito, con un convegno di poche ore, un argomento tanto vasto né di aver risposto a tutti gli interrogativi né, tanto meno, di aver risolto tutti i problemi. Siamo però convinti che la lettura degli interventi degli esperti (che ringraziamo per aver accettato il nostro invito) offrirà spunti interessanti, utili e, perché no, divertenti.

Laura Lorenza Sciolla

e i colleghi del "Polo di ricerca linguistica"

del liceo "V. Gioberti" di Torino

## ***AFTER TWO SEMESTERS OF SPANISH, FINALLY GOT ENGLISH***

Susanna Williams, Macomb Community College - Warren, MI, USA

Macomb Community College è un college che offre lauree brevi o corsi trasferibili a università di quattro o più anni. E' aperto a tutti gli studenti che hanno terminato la scuola secondaria a costi molto bassi, perché i Community College sono per circa il 50 per cento sostenuti dallo Stato e dal Governo Federale. Pertanto la popolazione varia tantissimo e va dagli studenti con problemi di apprendimento o che non sono stati accettati dalle università per scarso rendimento accademico e, attraverso tutte le possibili varianti, arriva a studenti particolarmente dotati e preparati ma che non si possono permettere gli altissimi costi delle università (una media di 500 USD per credito che vuol dire circa 2000 dollari per corso semestrale). A questi si aggiungono i nuovi immigrati (di provenienza per lo più africana e asiatica) che hanno frequentato le superiori nei paesi di origine. Ma la diversità non si limita alla preparazione accademica e all'etnia, ma si estende anche all'età. Infatti, con una disoccupazione reale che sfiora il 20 per cento in Michigan, molti lavoratori di quarant'anni e più sono ritornati sui banchi di scuola per potersi ricostruire una carriera.



Eccomi in una foto di qualche anno fa con un gruppo di studenti. Ed è proprio di qualche anno fa che voglio cominciare a parlare perché i primi esempi di linguaggio giovanile che vi offro non sono recenti.

Riporto qui di seguito alcuni esemplari di messaggi ricevuti via email.

Messaggio email ricevuto nell'inverno del 2005:

*hi, This is chalres (...) 1260 spanish. I was absent thursday because of a interview sorry to miss your class only time i could get in. I was*

*wondering what was the homework that we did and the section that we went over. Also sorry about the late email, been busy with work and such.*

*Thanks Charlie.*

Nonostante i numerosi errori grammaticali, ortografici e di punteggiatura, (persino il nome è sbagliato: Chalres invece di Charles) è ancora comprensibile. Gli elementi che richiamano un testo SMS sono la mancanza di maiuscole nei giorni della settimana e nelle materie e molte omissioni e sottintesi.

Messaggio email ricevuto nella primavera del 2006:

*When can I make up exams*

Questa volta non c'è una firma e tuttora non ho idea di chi me l'abbia scritto. Inoltre chiede quando può sostenere "esami" senza specificare quali.

Messaggio email ricevuto nell'autunno del 2008:

*Hi ms williams i just wantd 2 let u knw dat i may nt b able 2 make it 2 class 2day. Cuz my sis house waz broken n 2 n nw me n my brother is helpin her move her stff frm her house 2 my house. So if theirz anyway i cn get da nw assignment 4 2day.*

Tipico testo SMS (es: 2 invece di to, e omissione di molte vocali) con numerosi errori grammaticali e ortografici nonché un elemento del gergo tipico afroamericano (cuz < cause invece di because).

Ma c'è speranza! Infatti negli ultimi due anni non ho più ricevuto nessun messaggio così errati o criptici. E' anche vero che è in corso nelle scuole superiori un'intensa campagna per insegnare ai giovani a non usare a sproposito il linguaggio SMS. Da parte nostra, siamo stati anche incoraggiati a non rispondere a nessun messaggio che non fosse scritto in inglese corretto (o almeno comprensibile). Tuttavia siamo ben lontani dall'aver vinto la battaglia. Infatti, se i giovani nel mio college stanno imparando a limitare l'uso di espressioni gergali, il loro problema rimane irrisolto a livello sintattico. Un po' per il modo in cui la lingua (madre o

meno) viene insegnata nelle scuole dell'obbligo e un po' per la natura della lingua inglese stessa, i miei studenti molto raramente posseggono una solida preparazione grammaticale a livello esplicito né sono stati abituati a riflettere sulla costruzione della frase. Pertanto, quando si tratta di parlare e scrivere correttamente in lingue molto meno intuitive dell'inglese come sono lo spagnolo o l'italiano, si ritrovano a scontrarsi con concetti grammaticali a loro semiconosciuti.

Ecco alcuni esempi delle maggiori difficoltà che incontrano:

I bought my sister a sweater (*ho comprato una maglia a mia sorella*)

In inglese, è ovvio che nonostante la mancanza di preposizioni, sono la posizione e il significato delle parole che determinano il significato.

Di conseguenza, quando gli studenti riportano questa espressione in spagnolo, tendono per lo più a mantenere lo stesso ordine di parole:

*Compré mi hermana un suéter*

Invece di "*le compré un suéter a mi hermana*". Nella forma spagnola può addirittura sorgere il dubbio che sia stata la sorella a comprare qualcos alla maglia!

In questo esempio, la semplice struttura della lingua inglese di soggetto + verbo + oggetto mette a dura prova i poveri studenti che disperatamente cercano di ripeterla nella versione spagnola

*They gave us a kiss (ci hanno dato un bacio)*

Infatti, in spagnolo immancabilmente diventa:

*Ellos dieron nos un beso*

Quando finalmente capiscono che il verbo non necessariamente deve essere coniugato in base alla parola che precede, s'imbattono nel congiuntivo e tutte le recenti conquiste linguistiche crollano miserabilmente. Ne è esempio il tipico tentativo di esprimere *I want you to go to the store (voglio che vada al negozio)* con *Te quiero ir a la tienda* (ti voglio andare al negozio).

Arrivati a questo punto di frustrazione gli studenti o abbandonano il corso o si mettono di buona volontà a capire e soprattutto ad accettare di riconoscere le strutture grammaticali. Fino al successo...magari dopo parecchi anni di studio! Scherzo naturalmente. In genere dopo due o tre semestri, non solo parlano e scrivono correttamente la lingua spagnola ma in più di un'occasione riconoscono di applicare anche alla loro lingua la riflessione metalinguistica che hanno dovuto acquisire per imparare lo spagnolo. E di qui la famosa e comune frase:

*Dopo due semestri di spagnolo ho finalmente capito come funziona l'inglese.*

Ma ritorniamo al linguaggio giovanile. Ho sottoposto ai miei studenti lo stesso questionario compilato dagli studenti del Gioberti. Ho scelto gli studenti di un livello più avanzato (corrispondente più o meno al B2); in pratica, quelli che finalmente “sanno come funziona l'inglese”. Ecco i risultati:

**1. Ti accorgi di cambiare registro linguistico quando parli con**

- a. Adulti            32%
- b. Genitori        10 %
- c. Giovani          26 %
- d. Insegnanti     32 %

**2. Parole e espressioni in ordine alfabetico**

- a. “fail!” (To express discontent)
- b. “win!” (To express content)
- c. Bossy (Cool)
- d. Butter face (Everything is cute but her face)
- e. Chill (Take it easy)
- f. Da real (So real)
- g. Dat (That)
- h. Doe (Though)
- i. Dude (friend)
- j. Got you shaking like a stripper (I have you scared)
- k. Hey bro! (Hey friend!)
- l. Hot (Attractive)
- m. How you sound (What are you saying?)
- n. I am dead (I am happy)
- o. I will dog walk you (I will beat you really badly)
- p. It's like butter (It's smooth)
- q. Lol (Instead of laughing (to express sarcasm)
- r. Perf (perfect)
- s. Sick (Out of ordinary / cool)
- t. Sunthin (something)
- u. That's tight (That's great!)
- v. What's crackin (How is it going?)
- w. What's up (How are you?)
- x. Whoa (something crazy happened)
- y. Wyd (What are you doing?)
- z. Yo (Hello)
- aa. You have mouth diarrhea (You are speaking too much)

**3. Perché ritieni siano più usate da te e/o dagli altri giovani rispetto a quelle tra parentesi?**

- a. Alla moda 17%
- b. Per abitudine 25 %
- c. Per differenziarmi 17%
- d. Più divertenti 33 %
- e. Più incisive 8 %

**4. Nella comunicazione pensi che l'uso del gergo sia più efficace?**

- a. Sì 37%
- b. No 38%
- c. Dipende 25%

**5. Usi questo linguaggio solo parlando o te ne servi per**

- a. Email 33%
- b. SMS 67%

**6. Pensi che la televisione influenzi il gergo giovanile?**

- a. Sì 86%
- b. No 14%

**7. Sui social network vedi usare questo gergo abitualmente?**

- a. Sì 100%
- b. No 0%

**8. L'uso del gergo giovanile differenzia secondo te i gruppi come succede con l'abbigliamento?**

- a. Sì 100%
- b. No 0%

**9. Hai acquisito questo modo di parlare da poco o lo hai sempre usato?**

- a. Da poco 14%
- b. Mai 14%
- c. Sempre 72

**10. Quando gli adulti usano questi termini**

- a. Lo trovi ridicolo 29%
- b. Sei contento 14%
- c. Sei indifferente 57%
- d. Ti urta 0%

## IL CORPO COME PAROLA

### Forme di comunicazione non verbale nel mondo giovanile.

*giorgio blandino*

Il mondo giovanile ha quattro 4 aree di interesse privilegiato: la musica, lo sport, la notte, il corpo.

In questo mio intervento mi occuperò del corpo e del fondamentale ruolo che gioca nel processo di comunicazione poiché è un elemento su cui i giovani hanno un controllo e un potere diretto.

Cercherò pertanto di segnalare alcuni tra i segnali corporei che sono particolarmente importanti e ai quali occorrerebbe prestare molta attenzione - nello svolgimento del lavoro educativo e nella gestione del gruppo classe - perché attraverso di essi si possono comprendere molti conflitti intrapsichici, interpersonali e gruppalì che non solo ostacolano il funzionamento del gruppo classe ma la stessa qualità dell'apprendimento.

Per cominciare va detto subito che il corpo per i giovani può essere - anzi è - fonte di problemi a causa delle **trasformazioni** che subisce nel periodo adolescenziale e alle concomitanti paure.

I mutamenti fisici, connessi alla maturazione biologica e sessuale, costituiscono un vero e proprio trauma poiché l'adolescente sente che all'interno del suo corpo avvengono dei cambiamenti, e deve svolgere tutto un lavoro interiore per realizzare una nuova immagine di sé, cioè l'immagine del proprio corpo come corpo sessuato.

Lo sviluppo del senso e la comparsa delle mestruazioni nelle ragazze, come la crescita della barba e la comparsa delle prime eiaculazioni nei ragazzi, costituiscono un elemento fondamentale ed emotivamente molto pregnante, talvolta financo drammatico.

Per le ragazze il problema delle mestruazioni suscita angoscia in quanto è associato all'uscita di sangue dall'interno del corpo, e quindi rimanda all'idea di una possibile ferita o di parti guaste e malate all'interno di sé. In certi casi sono vissute con grande senso di colpa come frutto di un danno fatto a se stessi o per la paura di aver danneggiato il proprio interno; in altri casi tanto la comparsa delle mestruazioni così come delle eiaculazioni può essere

fonte di colpa e angoscia se viene associata alla paura di essersi procurati delle lesioni tramite la masturbazione.

In ogni caso gli adolescenti si sentono eccitati dalla loro sessualità e vogliono comunicarla e sperimentarla, ma, al contempo, se ne sentono spaventati: hanno desiderio di rapporti sessuali, ma sviluppano anche grandi paure rispetto ad essi. Tanto più si sentono vicini a realizzare esperienze d'amore, tanto più vecchie ansie e problemi non risolti vengono riattivati.

Così i primi scambi e le prime comunicazioni amorose comportano tanto per il trasmettente quanto per il ricevente tutto un travaglio interno fatto in egual misura di timore ed eccitazione. Per un adolescente è molto rassicurante farsi vedere in giro con ragazzi dell'altro sesso perché è un modo di comunicare a sé e agli altri due cose: primo che si è desiderabili e desiderati, e quindi si è adeguati sul piano sessuale; secondo che si sono superate le paure e le ansie connesse agli approcci ad una persona in qualche modo sconosciuta come è quella dell'altro sesso.

Anche gli **odori** corporei sono segnali importanti.

La nostra società iperigienista esorta alla profumazione e ai deodoranti, per occultare gli odori naturali del corpo, come se fossero qualcosa di negativo (qualche volta lo sono); ma gli odori del corpo sono anche importanti informazioni: ad esempio certe persone, che puzzano molto, sono tali non solo perché non si lavano, ma perché sono malate di mente, ad esempio psicotiche o gravemente narcisiste.

Restando nella normalità è interessante la testimonianza di quella maestra elementare la quale raccontava che i bambini delle prime classi avevano un odore corporeo diverso da quello dei bambini della quarta o della quinta e che lei si accorgeva della loro maturazione biofisica (e psichica) dal cambiamento di odore che percepiva.

Ma il corpo in adolescenza può essere anche il luogo della **psicopatologia**: si pensi ai disturbi dell'immagine di sé concomitanti ai disturbi alimentari quali anoressia e bulimia. O ai tagli e alle ferite che certi giovani si infliggono e che sono spesso precisi segnali di gravi problematiche borderline (al proposito si pensi agli emo, un gruppo verso il quale mi riesce difficile assumere un atteggiamento di osservazione scientifica perché è così grottesco che immediatamente sconfinò in un riso incontrollato)

Il corpo poi è connesso a quella specifica e fondamentale forma di comunicazione non verbale che l'**abbigliamento**.

Infatti l'abbigliamento, così come gli ornamenti - quali ad esempio il *piercing* e i tatuaggi oggi molto di moda - le acconciature, i monili e gli stessi accessori quali ad esempio i telefonini, sono per i giovani tutt'altro che elementi superficiali e quindi forniscono all'adulto preziose informazioni sull'immagine di sé che l'allievo ha e intende presentare, in primo luogo, ai compagni come modo per comunicare la propria appartenenza a un gruppo determinato, e, poi, ai docenti.

Raccontava una madre, di pianti veramente disperati (non capricciosi dunque) della figlia sedicenne perché non le era stato acquistato un abito che intendeva mettere il giorno dopo a scuola e senza il quale sarebbe apparsa non conforme al modello in vigore in quel momento tra i compagni. È evidente che l'abito in questo caso gioca funzioni psicologiche particolari cosa che, peraltro, gli stilisti e le aziende di abbigliamento sanno benissimo.

Per esemplificare in modo folgorante il ruolo dell'abbigliamento all'interno della gran massa di segnali non verbali si ricordi quella storiella chassidica che narra di un certo Aza'a Shlemil convocato davanti al Gran consiglio dei grandi saggi di Khelm perché facesse il resoconto di un suo recente viaggio in Africa, il quale disse:

«Faceva così caldo che la gente non poteva sopportare i vestiti e girava completamente nuda!»

Al che uno dei maggiori saggi sbottò: «Ma allora come fanno a distinguere gli uomini dalle donne?».

Oltre alla comunicazione che il corpo veicola nella sua totalità vi sono poi segnali corporei specifici quali, quelli mimici, visivi, gestuali prossemici e posturali.

Rispetto ai segnali mimici diremo che la sede privilegiata per l'espressione è il **volto**: la stessa sua conformazione così come lo stato della pelle, il colore dei capelli, sfuggono in parte al controllo intenzionale, ma influenzano la percezione interpersonali, i pregiudizi e gli stereotipi

A questo livello ciò che un insegnante dovrebbe osservare attentamente sono i tre assi del viso: la parte alta, la parte mediana e la parte bassa. Per esempio il corrugamento orizzontale della fronte è collegato allo stupore, mentre il corrugamento verticale può esprimere incertezza, dubbio o rabbia; la fronte aggrottata è percepita come segnale di ostilità, invece il sorriso è percepito come segnale di atteggiamento amichevole. Le ricerche

mostrano che il genere femminile fa più frequentemente ricorso al sorriso, anche se spesso è una modalità stereotipata una sorta di comportamento automatico o espressione di disagio. Per converso nel genere maschile il sorriso è più raro ma è indice di modalità di tipo affiliativo.

Quanto ai movimenti muscolari facciali, se vogliamo comprenderne le emozioni sottostanti, vanno osservate la fronte, le sopracciglia, gli occhi, le ciglia; il naso e le radici del naso; le guance, la bocca, il mento nonché il capo nella sua interezza. Il linguaggio corrente lo sa: infatti, ad esempio, “restare a bocca aperta” si dice di chi denota stupore e sorpresa, mentre “aggrottare le sopracciglia” è decodificato come un modo per esprimere dubbio o dissenso.

Quanto ai segnali visivi questi si manifestano attraverso gli **occhi e lo sguardo**. Gli occhi e lo sguardo sono infatti un cruciale canale di informazione (“la finestra dell'anima”, nel linguaggio comune) e inviano segnali carichi di significati: ad esempio sono uno degli indicatori di attrazione e intimità: numerose ricerche hanno dimostrato che il primo contatto affettivo, e poi successivamente erotico, avviene attraverso lo sguardo.

Gli occhi hanno un forza quasi concreta: ad esempio sono spesso percepiti come delle mani e lo sguardo è sentito addirittura come qualcosa di materiale, equivalente a un vero e proprio contatto fisico: «toglimi gli occhi di dosso” si dice nel linguaggio comune. “Adesso posso rivestirmi” diceva una mia amica molto carina quando veniva guardata troppo intensamente e voluttuosamente da qualche uomo, ovvero, come si usa dire, veniva “spogliata con gli occhi”.

Ma gli occhi sono anche delle bocche: la mamma si “mangia con gli occhi” il suo bambino e qualcuno può anche “divorare con lo sguardo” un oggetto o una persona, in specie se è un po' troppo invidioso<sup>1</sup>.

Il modo di guardare, nelle interazioni umane, varia da cultura a cultura, per cui la decodificazione che se ne dà deve tener conto di questa diversità. Infatti nelle varie società mutano le regole che stabiliscono come, quando, quanto e chi guardare. Per cui possono sorgere degli equivoci se, per l'emittente, il modo di guardare, determinato culturalmente,

---

<sup>1</sup> Ricordo che l'invidia ha a che fare proprio con la vista, col non poter vedere, e infatti il termine deriva dal latino *in-videre* che significa, appunto, “non poter vedere” cioè guardare in modo bieco, iroso, invidioso appunto. E' anche interessante rilevare che sia *invidus* (invidioso) che *avidus* (avidio) hanno entrambe una parte comune *vidus* quasi a testimoniare anche etimologicamente la loro reciproca connessione. Per sottolinearne la valenza emotiva degli occhi comunque basti ricordare la vicenda di Edipo che, quando scopre di aver trasgredito al tabù dell'incesto, si toglie la vista a significare come l'accecarsi rappresenti l'equivalente della evirazione.

significa qualcosa che per il ricevente, a causa della sua cultura, significa esattamente l'opposto.

Per esempio mentre nella società occidentale il guardare negli occhi è apprezzato come segnale di franchezza, sincerità e apertura (nel linguaggio comune si dice “guardiamoci negli occhi”) - e il tenere gli occhi bassi (per esempio un allievo durante una interrogazione) è interpretato come una forma di timidezza o addirittura ingenera sospetto, come se l'interlocutore avesse qualcosa da nascondere.

Ma in altre culture, come quelle centroafricane o come capitava negli antichi imperi cinesi, il guardare in faccia le persone è considerato (ed era considerato) un atto di maleducazione, verso gli altri. In queste culture il massimo del rispetto è guardare in basso, perché il guardare negli occhi è considerato un segno di violenza e intrusività.

E in effetti è anche vero che lo sguardo ha una componente intrusiva: quando qualcuno ci fissa intensamente ci mette in imbarazzo. Ricordo certi vecchi insegnanti autoritari che per rafforzare il loro autoritarismo piantavano gli occhi addosso agli allievi. E ricordo un allievo, un pò paranoide, che sfidava regolarmente i suoi insegnanti con sguardi diretti e sprezzanti, tanto più quanto più sentiva di essere trattato ingiustamente da loro.

Nell'osservare i segnali visivi nel processo di comunicazione dunque occorre fare attenzione al tipo e alla frequenza degli sguardi e al tipo di contatto oculare. Per esempio le persone più estroverse o coloro che sono motivati da spinte affiliative sembra che mantengano maggiormente il contatto oculare nell'interazione, mentre le persone dipendenti lo incrementano solo quando si sentono in difficoltà e non sanno come muoversi, come ci conferma anche il linguaggio corrente: “cercare con gli occhi” qualcuno a cui appoggiarsi.

A livello **prossemico**, cioè quello concerne la regolazione della distanza-vicinanza interpersonale, sono da segnalare tre tipi sostanziali di posizioni: faccia a faccia, fianco a fianco e ad angolo retto. “Parliamoci faccia a faccia” invoca franchezza e sincerità poiché questa posizione intensifica il contatto, mentre camminare “fianco a fianco” (come nei cortei, ma anche a livello di metaforico) indica la presenza di un progetto di lavoro o un progetto comune perseguito in spirito di collaborazione. Emblematica e chiarificante, a questo riguardo, la rappresentazione dei manifestanti nel famoso quadro di Pellizza da Volpedo // *quarto stato*.

All'inizio di un nuovo anno scolastico, in una classe nuova con insegnanti nuovi, in un nuovo luogo, sedersi vicino al compagno che si conosce, o a distanza dalla cattedra,

risponde a un bisogno di rassicurazione a fronte della presenza di certa paura della situazione nuova e degli altri.

Ma una ricerca americana ha rilevato anche che il sedersi in classe nelle prime file fa sì che si realizzi una maggiore interazione con l'insegnante, con maggiore attenzione e voti più alti (Stires, 1980). Ovvio che si presuppone una classe tradizionale, con i banchi disposti in fila perché laddove i banchi sono disposti a isole o a semicerchio l'interazione risulta maggiore tra gli allievi. La posizione ad angolo retto infine è intermedia in quanto permette tanto di guardarsi negli occhi quanto di distogliere lo sguardo dagli altri e concentrarsi su di sé. Ad esempio è utilizzata in certe psicoterapie (ad esempio da Sullivan, 1954) perché lascia liberi tanto di entrare in contatto diretto, guardandosi, quanto di isolarsi in sé e riflettere. La disposizione ad angolo retto è frequente anche in situazioni di conversazione informale, da salotto.

La distanza interpersonale segnala la dimensione professionale della situazione: quanto più è elevato lo status di una persona tanto maggiore è la zona di intimità che gli si riconosce e gli si lascia. Normalmente lo spazio tende ad aumentare quanto più è importante la posizione sociale dell'interlocutore: il trono del re è lontano e il suddito se ne sta a debita distanza. Teniamo le distanze si dice nel linguaggio corrente

Sembra anche che soggetti con gravi difficoltà relazionali di tipo schizoide preferiscano distanze maggiori, cioè preferiscano tenere a distanza l'interlocutore, mentre i soggetti ansiosi preferiscono l'assenza di barriere e ricercano la vicinanza fisica. Il che non vuol dire che se un allievo sta distante dal professore o dalla cattedra, durante una interrogazione, sia psicotico, né che, se ricerca la vicinanza fisica, sia un ansioso!

Molte maestre di scuola elementare raccontano che spesso i loro allievi vanno sedersi in braccio a loro, quasi a ricercare un contatto e una intimità corporea che evoca il legame primario con la madre, o comunque un vero e proprio bisogno fisico di essere contenuti e accuditi anche fisicamente.

Più difficile l'esperienza di quell'insegnante alle prime armi, imbarazzato di fronte al comportamento di una sua allieva di scuola superiore che pareva cercare spesso il contatto fisico con lui e, quando gli portava i compiti, gli si avvicinava in un modo che lui sentiva come eccessivamente intimo; per questo scelse poi, con discrezione, di contenere i tentativi di vicinanza della ragazza, attraverso movimenti che salvaguardassero la "giusta" lontananza, presidiando in questo modo il sottile luogo di confine dello spazio proprio e altrui.

Connessa alla distanza reciproca è la posizione del corpo.

Infatti, la **postura** che si adotta, cioè il modo in cui il corpo è orientato o inclinato (gambe accavallate, busto eretto o appoggiato ai gomiti), nonché il modo di camminare, ci dicono molto non solo su aspetti profondi della personalità, ma soprattutto sulle modalità di relazione messe in atto dall'interlocutore nei nostri confronti (e viceversa) designando, volta a volta, stati di rilassamento o di tensione, di noia o di ascolto, o addirittura stati mentali patologici: si pensi per esempio alla postura e al modo di camminare e muoversi di un depresso che può oscillare tra movimenti rallentati a stati di agitazione psicomotoria.

In certi colloqui terapeutici, si osservano tipiche posture quali elevato tono muscolare, tronco eretto, tensione dei muscoli addominali, persistenza degli sguardi, proprio come in certe situazioni d'esame. Il fatto interessante è che queste posture che si riscontrano in comportamenti di corteggiamento, a dimostrare come una situazione vissuta persecutoriamente stimola atteggiamenti seduttivi (come quelli del corteggiamento appunto) finalizzati a controllare o "imbonire" l'interlocutore (ovvero l'esaminatore).

D'altra parte è abbastanza facilmente osservabile come le persone autoritarie mostrino posture più rigide (è un uomo "tutto d'un pezzo", si dice nel linguaggio corrente), anche se questo tipo di postura può essere decodificato come un segnale di ostilità.

Si noti che la postura eretta, con testa inclinata all'indietro, è percepita e decodificata come segnale di dominanza e supponenza, mentre invece una postura rilassata è decodificata come segnale di comportamento amichevole. Quello che va osservato comunque non è tanto la posizione del capo e la direzione dello sguardo, ma quella dell'ombelico: è infatti la direzione del torso che ci dice quale è l'interlocutore in quel momento privilegiato, che designa cioè quale è la priorità della relazione.

Quanto ai **segnali gestuali** essi sono importanti perché accompagnano, integrano o addirittura sostituiscono il discorso. Possono confermare e rafforzare ciò che viene detto verbalmente o mandare un messaggio opposto.

I segnali gestuali si riferiscono soprattutto al capo, alle braccia o alle mani: l'uomo le cui labbra tacciono parla con le mani, sosteneva Freud.

Ma anche in questo caso ci sono variazioni da cultura a cultura: i popoli mediterranei gesticolano molto di più di quelli settentrionali e mitteleuropei. E movimento del capo può significare diversamente assenso o disaccordo: nel nord dell'Italia il movimento sull'asse verticale indica il sì, nel sud indica il no, il che fu la causa dell'equivoco in cui cadde un insegnante milanese che aveva invitato una giovane e carina collega palermitana a casa sua, di sera, per discutere di...psicopedagogia e questa, per tutta risposta, mosse il capo sull'asse

verticale. Il nostro pensava di aver rimediato la serata, ma si trovò ad aspettare invano, avendo errato clamorosamente nel decodificare il gesto come un sì, mentre era un no!

Come si può arguire, da queste mie veloci segnalazioni, il tema della comunicazione non verbale è vastissimo, e qui ne ho fatto solo rapidi cenni perchè per comprendere a fondo le problematiche della comunicazione degli e con gli allievi è indispensabile prestarvi molta attenzione. Occorre cioè che un insegnante impari a osservare e accorgersi non solo di ciò che il suo interlocutore dice, ma anche di “come” lo dice.

Invece si ha l’abitudine nella scuola e nel modo di lavorare degli insegnanti, di prendere in considerazione quasi solo il linguaggio verbale consapevole.

Naturalmente bisogna stare attenti a non cadere nell’errore opposto e trarre conclusioni affrettate dai segnali non verbali i quali, in sé e per sé, non hanno alcun significato perché il senso del messaggio trasmesso non viene comunicato da un singolo segnale, ma dall’insieme delle configurazioni cinesiche, che si possono decodificare e comprendere solo se li inseriamo in una sequenza, all’interno di un contesto e di una microstoria.

Perciò sporgere spesso la lingua tra le labbra quando si parla non significa - come ho letto su un periodico di larga diffusione - che “il soggetto vuole dire sempre la sua in ogni occasione”; accarezzarsi il ciuffo non è - come ho sentito dire da una insegnante - “un vezzo femminile e narcisista”; se un collega picchietta sul tavolo con le dita, durante un consiglio di classe, non significa automaticamente che è nervoso. Se un allievo si gratta la testa, durante una interrogazione, non necessariamente lo fa perchè è incerto sulla risposta da dare!

Si eviti quindi di “interpretare” i singoli gesti dei propri allievi perché, presi in sé, senza inserirli in una storia relazionale, in un momento ben preciso, e nell’insieme dei vari messaggi, non vogliono dire nulla.

Lo psicoanalista Giuseppe Pellizzari in un suo testo sulla formazione degli psicoterapeuti si dichiarava convinto della utilità che avrebbe, per un aspirante terapeuta, seguire un corso di recitazione “non certo per imparare a diventare un fine dicatore”, ma per imparare “sulla propria pelle quante cose insospettate si nascondano dietro a un semplice gesto, per imparare la profondità espressiva della mimica e del suono della voce, per imparare la complessità del linguaggio del corpo” (p. 210-211).

Poiché stiamo trattando della importanza della CNV e della capacità di saperla osservare attentamente, si può sottoscrivere l’auspicio di una formazione simile anche per gli

insegnanti, attività che, fra l'altro, oltre a essere innovativa per la scuola, li divertirebbe molto di più di certi noiosissimi corsi di formazione.

Dunque, per concludere, penso che se un insegnante impara a osservare, riconoscere, decodificare, oltre alle comunicazioni verbali anche quelle corporee dell'allievo (o del gruppo/classe nella sua totalità), - prestando attenzione al modo col quale parla, al comportamento all'inizio dell'interazione, alle esitazioni, ai blocchi, ai cambiamenti nella fluidità del discorso e nel tono di voce, all'espressione emotiva del volto, alla posizione del corpo, ai gesti, ai movimenti degli arti, al colorito, al ritmo respiratorio ecc. ecc. - ebbene io penso che in tal caso avrà una potente arma in mano per comprendere più a fondo i propri allievi e cosa accade nel processo educativo.

### **Riferimento bibliografico**

Blandino G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina, Milano

## LA LETTERATURA COME VISIONE DEL MONDO

**Corrado Bologna**

1. Conserviamo tutti nella mente (e, spero, anche nel cuore) la pagina introduttiva delle *Lezioni americane* di Italo Calvino, scritta nel 1985 per trasmettere alle generazioni a venire, che sono quelle degli attuali studenti universitari e liceali, l'essenziale dei valori di civiltà da scegliere e comunicare al futuro, facendo pulizia dell'immenso materiale inerte in cui rischiano di affondare: «La mia fiducia nella letteratura consiste nel sapere che ci sono cose che solo la letteratura può dare con i suoi mezzi specifici»<sup>2</sup>. Qualche anno prima, sulla stessa lunghezza d'onda, Calvino aveva richiamato alla forza etica e antropologica del Classico come operatore della selezione e trasmissione di questi valori fondativi di una cultura, quindi, proprio in senso antropologico, come *eroe culturale della civiltà* scelta, perpetuata, rinnovata nella storia dalla parola letteraria: «I classici sono libri che esercitano un'influenza particolare sia quando s'impongono come indimenticabili, sia quando si nascondono nelle pieghe della memoria mimetizzandosi da inconscio collettivo o individuale. [...] I classici sono quei libri che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplicemente nel linguaggio e nel costume). [...] D'un classico ogni rilettura è una lettura di scoperta come la prima. [...] I classici servono a capire chi siamo e dove siamo arrivati e perciò gli italiani sono indispensabili proprio per confrontarli agli stranieri, e gli stranieri sono indispensabili per confrontarli agli italiani»<sup>3</sup>.

Insegnare la letteratura italiana sui classici significa dunque aprirsi nei confronti di quella che Erich Auerbach, nel 1952, riprendendo una celebre formula di Goethe, definì la *Weltliteratur*, la *Letteratura del mondo*<sup>4</sup>. Si tratta di una scommessa civile, anzitutto etica e di conseguenza politica, che non si limita alla preparazione scolastica, perché coincide con la

---

<sup>2</sup> I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988, p. 1; poi in Id., *Saggi 1945-1985*, a cura di M. Berenghi, 2 tomi, Milano, Mondadori, 1995, p. 629.

<sup>3</sup> Id., *Perché leggere i classici* (1981), in Id., *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1991, pp. 11-19 (alle pp. 13-14, 15 e 19), poi in Id., *Saggi 1945-1985 cit.*, pp. 1816-1824 (alle pp. 1818-1819, 1824).

<sup>4</sup> Cfr. E. Auerbach, *Philologie der Weltliteratur* (1952), in Id., *Gesammelte Aufsätze zur romanischen Philologie*, Francke, Bern 1967, pp. 301-310; trad. it. *Philologie der Weltliteratur - Filologia della letteratura mondiale*, Book editore, Castel Maggiore (Bologna) 2006 (con il testo tedesco a fronte).

creazione di una consapevolezza antropologica delle metamorfosi culturali in atto. Essa scaturisce, infatti, dalla percezione critica dell'*alterità del nostro passato*, della sua *irriducibile differenza*, con la quale dobbiamo confrontarci con l'affinamento di tecniche lontane da qualsiasi inerte tecnicismo, di strumenti *filologici e linguistici* (termini che considero sinonimi di *storiografici ed ermeneutici*) adeguati a conservare la memoria storica di una *communitas*, di un *bene comune* che è insieme lingua, tradizione culturale, universo letterario e artistico. «Scommettere sui classici» scrive ora Luca Serianni, con grande sensibilità scientifica, etica e storiografica, «significa pensare che abbiano ancora qualcosa da dirci; e che ce lo dicano, finché è ancora possibile comprenderla, nella lingua in cui sono stati scritti, ossia con la loro voce»<sup>5</sup>.

È evidente che ci troviamo tutti, professori di liceo, di istituti tecnici, di università, nelle stesse condizioni, a confrontarci con i giovani ponendo sotto i loro occhi quelle categorie concettuali e quei mezzi ermeneutici che sempre più frequentemente vengono percepiti, non solo da loro ma spesso addirittura da parte nostra, come ferri vecchi del mestiere (libri, autori, testi, storia, analisi filologica, analisi delle strutture retorico-stilistiche), in alternativa e in antagonismo soprattutto con le sirene della pur preziosissima, ormai imprescindibile “rete” elettronica. Con sempre maggiore frequenza di rinuncia a tenere, e non certo per conservatorismo, il timone fermo sulla rotta del Testo e di un confronto attivo, raffinato, consapevole con le sue difficoltà, in primo luogo con la sua complessità: quasi che il “gioco elettronico”, con i rischi di dipendenza e di compulsività invasiva che si stanno palesando con crescente preoccupazione, fosse un valore alternativo (e presto, si immagina, sostitutivo). Eppure è di pochi giorni fa l'inquietante (a dir poco) dichiarazione del ministro Gelmini al «Corriere della sera» che «i videogiochi oggi rappresentano un'opportunità per introdurre nella scuola linguaggi digitali e nuove strategie di apprendimento. [...] La nuova generazione di videogiochi didattici offre molte opportunità e non è un caso che siano ormai utilizzati anche all'interno di percorsi universitari»<sup>6</sup>.

Nulla da eccepire, ovviamente, sul ricorso ai «linguaggi digitali». Ma dal momento che la linea di tendenza delle generazioni “digitalizzate” sembra essere proprio l'abbandono dello strumento-libro, certo difficile, faticoso, ma *proprio per questo* utile a sviluppare e rafforzare la

---

<sup>5</sup> L. Serianni, *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 106.

<sup>6</sup> F. Cella, *Videogiochi in 7 case su 10. E la Gelmini li promuove. «Servono per le nuove strategie di apprendimento»*, in «Il Corriere della Sera», giovedì 21 ottobre 2010, p. 31.

“muscolatura intellettuale”, non sarà il caso di preoccuparsi, piuttosto, che la forma-libro perda potere ed energia formativa, e che le generazioni future si ritrovino ben presto private di una competenza ancora fondamentale, quale l'uso agile e consapevole della parola scritta? Insomma, per inseguire la mitologia “digitale” ed accogliere facilitazioni e alleggerimenti “buonistici” rispetto alla fatica formativa, non rischiamo di incentivare proprio quello smarrimento di competenze che solo l'esercizio costante garantisce, come in ginnastica così nella formazione culturale? Riconoscere gli scarti fra i registri, le figure della retorica, i livelli e i dislivelli stilistici, e più ampiamente culturali, non è forse una competenza fondamentale, imprescindibile per un uomo colto, cioè per un buon cittadino?

Volendo maternamente “proteggere” i nostri giovani dalle fatiche e sofferenze formative, non rischiamo di far crescere una generazione incapace di confrontarsi con i loro coetanei europei ed extra-europei, molto più competenti nell'uso di lingue e linguaggi diversificati, di strumenti raffinati e complessi di comunicazione e di interpretazione, ad esempio le analisi delle strutture retorico-stilistiche o la filologia testuale esaminata nelle tappe della sua genesi e correzione, magari sugli autografi degli autori? Una competizione priva di competenze, affrontata con l'abitudine al “gioco” più che al saper “mettersi in gioco”, condurrà i nostri giovani alla sicura sconfitta.

**2.** Antidoto alla pesantezza delle “cose” e del “mondo”, la letteratura va colta nella sua natura più profonda, intimamente mitica, e direi perfino rituale: come «funzione esistenziale», come «ricerca di conoscenza» (sono ancora le *Lezioni americane*)<sup>7</sup>. È nella parola della letteratura, leggera, rapida, esatta, molteplice, visibile, che si realizza «la ricerca della leggerezza come reazione al peso di vivere».

La letteratura si offre quale perfetto dispositivo di accoglienza, entro un sistema coerente di significato, dell'infinita molteplicità di dettagli irrilevanti che si disseminano nella “liquida” vita quotidiana. Essa riesce a dare parola al bisogno di ordine nella visione della realtà proprio portando alla luce la grande disarmonia che vi domina, offrendo una voce consistente, coerente, all'incoerenza e al caos della vita, mostrando come cose infinitamente diverse possono convivere ed entrare in contatto senza mai rinunciare alla propria specificità, nella complessità del sistema.

---

<sup>7</sup> I. Calvino, *Lezioni americane*, cit., p. 28; in *Saggi 1945-1985*, cit., p. 653 (da qui anche la frase virgolettata che segue).

Mai come in un'età della globalizzazione e dell'appiattimento degli scarti storici e culturali è necessario restituire parola alle differenze, per non dimenticarle. La democrazia è la difficile, delicata armonia dei diversi, non la semplificante e falsa omologazione identitaria, dichiarava il saggio presocratico Filolao, ricordato da Leo Spitzer nell'*Armonia del mondo*<sup>8</sup>. Non è, dunque, che la letteratura codifichi l'*armonia del mondo*, la concordia universale. È vero, al contrario, che la letteratura grande, la sola che merita d'essere salvata, rammemorata, consegnata al futuro, porta sempre con sé una lacerazione, una ferita, un disinganno.

Vale in questo senso l'intuizione di Alberto Asor Rosa, che ribadisce la centralità pedagogica, iniziatica, dei grandi classici come operatori di identità e di metamorfosi culturale di una civiltà: «I grandi classici», scriveva Asor Rosa nel 1992, concludendo il discorso preliminare sul canone delle opere della *Letteratura italiana* da lui diretta, «sono sempre degli scrittori “radicali”, nel senso proprio del termine, in quanto, appunto, “vanno alla radice delle cose”, esplorano, sommuovono le profondità dell'essere, come un aratro che rovescia le zolle e ne mostra il lato a lungo nascosto. [...] I grandi classici [...] sono esperti, più che della regolarità e della sistemazione, del “caos” e del “disordine”. Sono degli specialisti di “situazioni originarie”. Siccome l'“essere in sé”, cioè l'“origine”, si presenta come un caos e un indistinto, i grandi classici trovano le “parole”, cioè la “forma comunicabile”, per “dire” questo stato di caos e di disordine. Non v'è dubbio che “forma” abbia qualcosa a che fare con “ordine”: da questo punto di vista, e alla fine, i grandi classici sono dei grandi costruttori di ordine»<sup>9</sup>.

Insegnare letteratura imperniandone la trasmissione sulla funzione centralizzante dei classici come *specialisti del disordine fondativo di civiltà* e come *costruttori non imitabili ma memorabili di un nuovo ordine di significati collettivi*, non significa dunque esaltare la nostalgia di un'identità “collettiva”, “universale” o “nazionale”, o di un “fondamento” ontologico. Né significa soltanto trasmettere “competenze” tecniche e pragmatiche, capacità applicative di metodi di lettura e di esegesi, trasferibili all'occorrenza nella produzione di testi. Insegnare

---

<sup>8</sup> Cfr. L. Spitzer, *L'Armonia del mondo*, con *Introduzione* di C. Bologna (*Storia semantica di un titolo*), Bologna, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 17 ss. Il passo più significativo (non ricordato esplicitamente da Spitzer) si legge in H. Diels, *Fragmente der Vorsokratiker*, sechste verbesserte Auflage hrsg. von W. Kranz, I, Berlin-Grünwald, Weidmann, 1951, p. 409, n° 44 [32], *Philolaos*, B, *Fragmente*, fr. 6.

<sup>9</sup> A. Asor Rosa, *Il canone delle opere* (1992), in Id., *Genus italicum. Saggi sulla identità letteraria nel corso del tempo*, Torino, Einaudi, 1997, pp. 3-31 (a p. 27).

ad esplorare la parola letteraria, ha scritto recentemente Ezio Raimondi, «è la premessa necessaria per recuperare al presente quella profondità e quella distanza interiore che è lo spazio stesso di ciò che un tempo si diceva spirito critico. [...] La lettura dei testi non può che partire dall'esercizio di un artigianato umile che conduca il giovane a sentire il proprio tempo attraverso l'acutezza e la disponibilità della parola della letteratura, una parola sempre tesa al massimo del significato, carica della memoria di altre pronunce che risuonano al suo interno»<sup>10</sup>.

Insegnare letteratura significa esercitare a sentire nella pagina del grande classico la perturbante originalità di un punto di vista che guarda alle radici dell'esistenza, a riconoscervi la forza innovativa che il classico conserva e può ancora trasmettere grazie alla "radicalità", appunto, della sua *visione del mondo* rivoluzionaria. Significa plasmare una consapevolezza della necessità, ma al contempo della parzialità, di ogni "competenza" tecnica, creando invece uno *spirito critico*, cioè una distanza interiore capace di riscattare la profondità dello sguardo, del punto di vista ermeneutico, nel senso più completo del termine. Significa far maturare nei giovani la capacità di commisurare l'infinita, imprevedibile varietà delle cose e delle esperienze con l'irriducibilità dei limiti umani, far cogliere la fatica, il travaglio della lingua dei classici mentre "cerca la parola" per dire l'*umanità* come *progetto* di futuro e nel contempo come *limite* irriducibile.

**3.** Questa fatica, questo *esercizio di complessità*, imprime uno slancio antigravitazionale verso una visione del mondo diversa, molteplice, innovativa, scandita nel senso della storia e del recupero delle radici di una civiltà con la leggerezza e l'esattezza rigorosa invocate da Calvino. «L'umanesimo», ha dichiarato il grande critico palestinese-americano Edward W. Said, «ha a che fare con la lettura, con l'individuazione di una prospettiva, e, come ci mostra il nostro lavoro, con i passaggi da un campo o un'area dell'esperienza umana all'altra. L'aspetto più interessante di una grande opera d'arte è la sua capacità di dar vita a una sempre maggiore complessità»<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> E. Raimondi, *Come insegnare ai giovani ad amare la letteratura*, in «La Repubblica», mercoledì 17 marzo 2010, p. 58.

<sup>11</sup> E. W. Said, *Humanism and Democratic Criticism* (2004), trad. it. *Umanesimo e critica democratica. Cinque lezioni*, Il Saggiatore, Milano 2007, in particolare il saggio *Il ritorno alla filologia*, pp. 83-108; le due frasi citate si leggono rispettivamente alle pp. 105 e 89.

Dobbiamo *insegnare a leggere un grande libro per insegnare a leggere il mondo*, e, in armonia di reciprocità, dobbiamo *insegnare a leggere il mondo per insegnare a leggere i grandi libri*. Alla radice di questa formazione alla lettura sta la trasmissione di un'emozione ancora più necessaria per l'esistenza, che è *l'amore per la letteratura*. Attraverso lo studio della letteratura e dell'arte essi invitano ad approfondire quello che Erich Auerbach, nel celebre saggio sulla *Filologia della Weltliteratur* (1952) definì «lo studio della realtà del mondo»<sup>12</sup>: « il compito degli attuali filologi del mondo e nel mondo » è di ricostruire e insegnare ad amare, con gli strumenti propri della letteratura, «la storia dell'umanità giunta a un'espressione propria. [...] Ciò che noi siamo, lo siamo diventati nella nostra storia, e solo in essa possiamo rimanere tali e svilupparci».

A un'idea della letteratura come forza dirompente rispetto agli schematismi dell'esistenza e alle convenzioni della storia pensava Dostoevskij quando, nelle *Memorie dal sottosuolo*, proponeva che la letteratura sia l'universo degli infiniti possibili, nel quale «due più due non fa più ineluttabilmente quattro, ma cinque»<sup>13</sup>.

Per restare alla letteratura italiana, ad esempio, io credo che piuttosto che “aumentare lo spazio del contemporaneo” riducendo il tempo dedicato all’“antico” (come ora impone il Ministero per il triennio liceale) potrebbe essere più fruttuoso osservare le Origini dal punto di vista del nostro tempo, guardare il Medio Evo con gli occhi del Novecento, per cogliervi ciò che esso ha ancora da dire alla contemporaneità. Pochissimi esempi: le traduzioni cinematografiche di Boccaccio e di Chaucer, dovute al genio di Pier Paolo Pasolini, i cui *Ragazzi di vita* e *Una vita violenta* pullulano della memoria dell'*Inferno*, e le cui *Ceneri di Gramsci* rimeditano la creaturalità di San Francesco e di Dante attraverso la riflessione di Auerbach; la *palus putredinis* dantesca e post-dantesca del *Laborintus* di Edoardo Sanguineti, libro “medioevale” quanto altri mai nel cuore delle neoavanguardie novecentesche; le *Biciclette* di Giorgio Caproni, che riconducono in via diretta alle tecniche dei *motz tornatz* e alle serie rimiche (*viso: diviso*) dei Siciliani e di Cavalcanti, e poi del lamento di Francesca nel V canto dell'*Inferno*; la lettura geniale del canto d'Ulisse di Primo Levi, che nel deserto di morte di Auschwitz porta speranza di vita, al di là della sopravvivenza

---

<sup>12</sup> E. Auerbach, *Philologie der Weltliteratur. Filologia della letteratura mondiale* cit., p. 37 (la formula originale è: «Erforschung der Weltwirklichkeit»).

<sup>13</sup> F. M. Dostoevskij, *Zapiski iz podpol'ja*, trad. it. *Ricordi dal sottosuolo*, Firenze, Vallecchi, 1961, pp. 52-53 (alla fine del cap. IX; la traduzione di Tommaso Landolfi, magnifica, è molto idiosincrasica).

del corpo, proprio come qualche anno prima (Levi non lo seppe forse mai) nel *gulag* siberiano faceva Osip Mandel'stam, grande poeta russo e autore di uno dei saggi sulla *Commedia* più acuti e commoventi che io conosca: Mandel'stam morì (lo ricorda nelle sue altissime liriche Paul Celan, traduttore anche di Ungaretti e di Valéry) traducendo in russo Dante, Petrarca, l'Ariosto per i suoi compagni di sventura.

Questo valeva nella più atroce derelizione esistenziale del Lager, ma vale ancora, sia pure in scala minore, nell'attuale cinica indifferenza di una terra desolata, che sta perdendo il senso delle proporzioni e la misura dell'umano. Quella civiltà, attraverso quella lingua, attraverso quella letteratura, deve continuare ad essere anche per noi orizzonte e bussola, consolazione e riscatto dell'umano, di fronte a chi «cerca di ridurci a bestie», se non portandoci alla morte fisica, di certo soffocando lo spirito di comunità, la democrazia, la condivisione dei progetti e dei sogni, cioè del futuro. E se «noi bestie non dobbiamo diventare», «per vivere è importante sforzarci di salvare almeno lo scheletro, l'impalcatura, la forma della civiltà»<sup>14</sup>.

L'insegnante di letteratura è davvero, nel più ampio significato antropologico (per ricorrere a una splendida formula di Ernesto de Martino) «il signore del limite, l'esploratore dell'oltre, l'eroe della presenza»<sup>15</sup>. Proprio in quanto operatore "sui margini culturali", lavoratore del simbolico sui bordi fra gli spazi incommensurabili dell'*episteme*, ha la competenza per insegnare a mettere in contatto mondo differenti (presente e passato, vicino e lontano, Europa e Nuovi Mondi, lingue e civiltà incommensurabili), creando il *senso di nuove comunità*: categoria della quale mai come nell'attualità nostra si percepisce ferocemente la nostalgia.

Solo la letteratura possiede questa energia ermeneutica. Immergendo i giovani nella lettura dei classici offriremo loro un grande esercizio di complessità e una nuova idea di comunità: dai dettagli, per riprendere la grande idea di Auerbach, «deve irradiare tanta forza da fornire un impulso alla storia del mondo»<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> P. Levi, *Se questo è un uomo* (1958), in Id., *Opere complete*, a cura di M. Belpoliti, con *Introduzione* di D. Del Giudice, 2 voll., Torino, Einaudi, 1997, I, p. 35.

<sup>15</sup> E. de Martino, *Il mondo magico. Prolegomeni a una storia del magismo* (1948), Torino, Boringhieri, 1967 p. 129.

<sup>16</sup> E. Auerbach, *Philologie der Weltliteratur. Filologia della letteratura mondiale*, cit., p. 67.

## COSA TI DICO, COME TE LO DICO: EFFETTI MANIFESTI E LATENTI DEGLI ATTI COMUNICATIVI DEGLI INSEGNANTI

*Maria Grazia Bergamo - Formatore dei formatori  
Roberto Trincherò*

Buongiorno,

ho colto con molto piacere l'invito a partecipare al vostro convegno. Spero di poter soddisfare le vostre aspettative e di poter contribuire alle interessanti riflessioni che sono state fatte fin d'ora e che, come ho visto da programma, verranno fatte dopo di me. Ho diviso il mio intervento in due parti: nella prima parte accennerò alle componenti e ai principi che regolano la comunicazione e parlerò del detto e del non detto dei proferimenti, nella seconda parte parlerò della ricerca sugli atti comunicativi degli insegnanti che ho condotto in 10 classi di diverse scuole primarie della seconda cintura di Torino.

Il mio modesto contributo parte da GIANO, dio romano il cui culto antichissimo risale all'era arcaica.

Era il simbolo del doppio valore di ogni cosa :

il passato e il futuro, il bene e il male, il giorno e la notte, il giusto e non giusto ...

Ho chiesto l'intervento del dio Giano perché se da una parte è molto importante riflettere su come comunicano i giovani, dall'altra oggi necessita aprire i riflettori anche sull'altra fronte di Giano: la comunicazione degli insegnanti.

Non fraintendetemi! Parlo di *fronte* intendendo una parte del volto e non un "fronte" bellico.

Non è mio obiettivo aprire e sostenere una guerra tra insegnanti e studenti! Voglio parlarvi dell'altro aspetto della comunicazione: quello educativo e cioè quello che coinvolge i docenti in prima persona, l'aspetto che i docenti dovrebbero curare con molta attenzione.

Mi sono permessa di smembrare in 3 parti il tema di questo convegno:

- "La comunicazione con il "pianeta giovani".*
- Un territorio amato ma talvolta incomprensibile,*
- e dal quale non sempre sappiamo farci comprendere."*

Voglio soffermarmi su quest'ultima parte perché mi sembra giusto che oggi ci si chieda:

"Gli insegnanti che tipo di comunicazione attivano quando svolgono il loro importante ruolo di modelli educativi?" Quando chiedo "che tipo?" di comunicazione attivano, intendo riferirmi al **senso educativo** che deve avere ogni azione degli insegnanti quando si trovano di fronte a soggetti *in-formazione*.

Ogni azione dell'insegnante, e la comunicazione è un'azione, deve essere indirizzata verso il fine educativo; deve imboccare quel senso, per andare verso il fine educativo.

Che cosa significa avere un fine educativo? Significa avere un *"Fine unitario e globale intorno al quale ordinare, articolare e concentrare la molteplicità e la diversità degli interventi educativi"* (Chiosso, 2004).

Ciò ci aiuta a chiarire che ogni azione dell'insegnante e quindi anche la comunicazione, deve essere educante cioè sintonizzata con il fine educativo.

Pertanto è fondamentale che gli insegnanti conoscano e prestino attenzione a quali sono le componenti e i principi della comunicazione.

Molti sono gli studi fatti sul condizionamento che gli esseri umani sono in grado di esercitare, attraverso la comunicazione, sugli stessi esseri umani, dando vita ad un reciproco condizionamento. Ecco quindi che proprio per il suo potere condizionante la comunicazione attivata dagli insegnanti deve assumere valori educanti.

Ormai sappiamo che le competenze comunicative hanno componenti verbali e non verbali e che sono trasversali alle competenze sociali. Si attivano competenze comunicative quando si delega, si organizza, si gestiscono conflitti, si prendono decisioni, si risolvono problemi insomma in tutto il nostro agire con gli altri, in tutte le competenze sociali si mettono in gioco competenze comunicative.

Ma sappiamo anche, grazie all'ampia letteratura della linguistica, della filosofia del linguaggio, della pragmatica cognitiva, che esistono dei principi che regolano la conversazione. Mi riferisco al principio di cooperazione che H. Paul Grice espone per la prima volta all'Università di Harvard 1967, presentando la teoria degli atti linguistici, mi riferisco alla forza illocutoria espressa da Strawson già prima introdotta da J.L. Austin nel saggio "Come agire con le parole: tre aspetti dell'atto linguistico" del 1951 e ancora, mi riferisco alle regole della cortesia della Lakoff.

Sino agli anni 70 i linguisti americani si erano occupati delle regole sintattiche grammaticali che regolano gli atti linguistici, ma Lakoff, allieva del linguista Chomsky, nel 1973 fece emergere l'importanza della logica conversazionale e del contesto in cui viene proferito un enunciato. "Bada a come parli" è il titolo di un interessante saggio della Lakoff (1973) in cui la studiosa determina le regole pragmatiche per stabilire se un enunciato ha come scopo principale la comunicazione. Analizza infatti la chiarezza e la cortesia degli enunciati.

In "sii cortese" Lakoff elenca 3 regole:

non ti imporre

offri delle alternative

sii amichevole

In "Sii chiaro" Lakoff ingloba le massime conversazionali di Grice di qualità, quantità, relazione e modo che riporto qui di seguito:

1. Quantità: ci si aspetta un contributo alla interazione commisurato alla richiesta (né più né meno);
2. Qualità: ci si aspetta un contributo autentico, non falso, menzognero;
3. Relazione, connessa al grado di congruenza fra i contributi: ci si aspetta un contributo pertinente;
4. Modalità: ci si aspetta che il contributo sia esplicito, eviti ambiguità, confusioni.

Ma spesso il significato attribuito al proferito non è precisamente ciò che è stato detto e Searle, filosofo americano del linguaggio, negli anni 70 riprende la classificazione degli atti illocutori di Austin e distingue i casi semplici da quelli più complessi.

I casi semplici di "significato" sono quelli in cui una persona pronuncia una frase e "vuole dire" esattamente ciò che dice (es. "Per favore, apri la porta." o "Passami il sale, per favore.").

I casi più complessi sono quelli che egli chiama "atti linguistici indiretti" (es. "Puoi aprire la porta?" o "Mi puoi passare il sale?") sono atti in cui il significato del proferimento e il "voler dire" con quella frase non coincidono.

Sono anche le insinuazioni, le metafore, gli accenni, le ironie ossia sono gli enunciati che pur proferendo un determinato significato letterale, veicolano un atto illocutorio che viene compreso come primario, relegando a secondario il significato letterale utilizzato.

Searle nel porsi la domanda di come sia possibile che alcuni significati siano compresi indipendentemente dallo scopo letterale dell'atto linguistico, utilizza un caso-campione e pone l'accento sulla dinamica della comprensione dei significati,

sulla necessità che esista un bagaglio comune tra parlante e uditorio di cognizioni riguardanti i fatti e anche che esista una certa capacità, da parte di chi ascolta, di trarre presupposti e inferenze.

Voglio per maggior chiarezza riportare il caso-campione:

Studente A: "Dai, andiamo al cinema stasera?"

Studente B: "Devo studiare per un esame."

- La risposta di B presuppone che lo studente debba sostenere un esame e presuppone che non sia ancora pronto, inoltre
- implica che non può uscire, deve rimanere a casa a studiare.

Riassumendo possiamo dire che se chi parla non rispetta una delle massime conversazionali, il suo interlocutore, per il principio di cooperazione, fa delle inferenze cioè deduce un significato che non è stato direttamente comunicato dal proferimento.

Credo possa essere utile, per capire meglio il "non detto", fare ulteriori esempi riferendomi sempre a Grice. In questi enunciati viene "fatto intendere" qualcosa che però non viene asserito. Utilizzo per maggiore chiarezza gli stessi esempi proposti da Grice nel suo saggio "La teoria causale della percezione" del 1961:

"Rossi ha smesso di picchiare la moglie" (dove ciò che si fa intendere è che Rossi la picchiava);

"Era povera ma onesta" (dove si fa intendere che c'è qualche contrasto tra povertà e onestà).

Mi soffermo ancora su questo ultimo proferimento per riflettere su come sarebbe stato diverso il non detto di: "Era povera e onesta"!

Alla luce di queste analisi, tornando alla nostra bussola educativa e al fine educativo, bisogna tenere conto che il linguaggio è anche un fare ("fare intendere", nel caso dell'implicatura) e non solo un dire e che anche le implicature devono essere controllate da chi vuole dare un giusto senso educativo alla propria comunicazione.

È importante controllare il senso educativo di ciò che si fa e si dice in presenza di soggetti in formazione, infatti sin da piccoli si impara anche "il fare intendere" e il "Trarre inferenze"

Anche Bruno Bara in *Pragmatica cognitiva. I processi mentali della comunicazione* fa riferimento agli atti semplici e complessi e spiega che i risultati degli studi effettuati su bambini dimostrano che all'età di 4 anni, periodo in cui si manifesta la capacità esplicita di comprendere gli stati mentali altrui, i bambini iniziano a comprendere anche l'ironia e l'inganno e che a "7 anni i bambini capiscono le richieste indirette altrettanto facilmente di quelle indirette" (Bara, 2007).

In questa prima parte del mio intervento ho voluto chiarire alcuni aspetti teorici che ora mi permettono di addentrarmi nella 2° parte: la mia ricerca.

Durante l'anno scolastico 2008/2009 ho condotto una ricerca qualitativa nella quale ho analizzato alcune comunicazioni di insegnanti della scuola primaria ai loro alunni.

Con questa ricerca ho voluto soddisfare la mia curiosità su quale sia la direzione che gli insegnanti danno al loro "far scuola", al loro comunicare con gli alunni.

Ho sviluppato questa ricerca di impianto osservativo presso 10 classi della scuola primaria con la consapevolezza che un'osservazione di solo trenta minuti non può essere significativa se non ha degli obiettivi ben precisi, strumenti e strategie che permettono di raccogliere i dati più verosimilmente vicini alla

4

possibile, normale attività svolta quotidianamente in classe da alunni ed insegnante.

Gli obiettivi della ricerca erano due:

- analizzare la strategia utilizzata dagli insegnanti della scuola primaria nel presentare un'inedita richiesta di prestazione agli alunni;
- analizzare la comunicazione verbale e non verbale degli stessi insegnanti durante la richiesta della suddetta prestazione agli alunni.

La strategia di ricerca è stata quella di fornire uno stimolo alla classe e osservare le reazioni dei soggetti coinvolti.

Ora vorrei chiedervi un po' di collaborazione e di fare con me una **prova di efficacia**. Vi chiedo di fare un lavoro. Nella cartellina che vi è stata distribuita trovate la fotocopia di una scheda stimolo (Allegato 1), immaginate di essere degli alunni di una classe 3°, 4° o 5° della scuola primaria, osservate bene la scheda e pensate a che cosa dovrete fare su questa scheda. Vi aiuto con queste domande:

Che cosa vi chiederò di fare sulla scheda? Quale sarà la consegna?

Avete 30 secondi per pensare individualmente alla risposta.

Mettetevi a coppie con il vostro vicino di sedia e provate a condividere la vostra risposta.

Avete 1 minuto per comunicare con il vostro vicino.

Siete curiosi di sapere se le ipotesi fatte sono quelle giuste?

Bene, dovrete aspettare un pochino perché prima facciamo un po' di meta cognizione: riflettiamo sulla strategia comunicativa che ho attivato chiedendovi di ipotizzare la consegna di questo lavoro:

non vi ho dato la consegna e detto ciò che dovete fare, ma vi ho fatto una domanda, una *domanda educante*. Sì perché esistono domande educanti e domande non educanti: non l'ho dichiarato, ma, se ci pensate bene, con questa domanda ho spostato l'attenzione da me (insegnante) a voi (studenti).

Con una comunicazione come questa infatti, l'insegnante sposta il centro da sé verso gli alunni, conferisce loro dignità. Il contesto è educante e condiviso dal gruppo classe e il bagaglio comune tra parlante e uditorio di cognizioni riguardanti i fatti mette gli alunni in grado di intendere ciò che l'insegnante non dice:

Mi interessa ciò che pensate

So che siete curiosi

So che avete delle conoscenze pregresse

So che siete in grado di fare delle ipotesi

Reputo importante che vi confrontiate

Perciò attivare una comunicazione partecipata crea gli effetti che avete provato su voi stessi quando vi siete prestati a questo piccola prova di efficacia.

Riflettendo sugli effetti manifesti possiamo dire che una comunicazione partecipata crea clima positivo, smorza le tensioni, facilita la comunicazione e la conoscenza tra gli alunni, procura emozioni collaborative e non conflittuali, ma possiamo ancora dire che come effetti latenti avremo lo sviluppo dell'autostima e della self-efficacy (Bandura, 1996).

Bene torniamo ora alla scheda stimolo, alle vostre ipotesi condivise e alla mia ricerca. Ho chiesto alle insegnanti di somministrare la scheda ai bambini che nella prima parte dovevano completare a mano libera, con un pennarello, le 5 serie e nella seconda parte dovevano riflettere sulla difficoltà della prestazione richiesta, colorare la faccina corrispondente e scrivere a penna il motivo della scelta.

Che cosa hanno fatto gli insegnanti?

5

Gli insegnanti hanno spiegato frontalmente ciò doveva essere fatto e come doveva essere fatto.

Ecco i dati che ho raccolto durante la mia ricerca

Presentazione del lavoro –CLASSE

CODICE

3	4	4	4	5	5	5	5	5	5
A	B	C	D	E	F	G	H	I	L

a. L'insegnante distribuisce le schede di lavoro agli alunni e raccoglie le ipotesi, le domande, le curiosità.

b. L'insegnante PRIMA distribuisce le schede di lavoro agli alunni e POI spiega.

c. L'insegnante PRIMA spiega e mostra da lontano la scheda di lavoro che POI distribuisce o fa distribuire dopo la spiegazione.

Come si può vedere dalla tabella la strategia comunicativa scelta da tutti e 10 gli insegnanti è stata:

- frontale/unidirezionale
- direttiva/esecutiva/ non riflessiva

Alla luce di questi dati e di queste conclusioni, d'accordo con quanto scrive Trincherò R. (2009), l'insegnante deve *"Imparare a riflettere sul suo ethos, ossia sui messaggi impliciti ed espliciti che egli dà alla classe"*

Ed ora analizziamo assieme alcuni atti comunicativi degli insegnanti. Dalle sbobinate delle registrazioni effettuate ho estrapolato alcune comunicazioni da presentarvi oggi e sottolineare ancora che l'atto del comunicare deve essere accuratamente indirizzato verso il suo scopo educativo e quindi veicolare messaggi positivi.

Ora vi riporto alcuni esempi di comunicazioni fatte dagli insegnanti [I] ai bambini [B]

1° esempio comunicativo:

[I] **"Prima** vi consegno il foglio lo guardate **un secondo** e **vi spiego** cosa c'è da fare, eh"

**EFFETTO MANIFESTO**

- L'insegnante mi spiega cosa devo fare

**EFFETTO LATENTE**

- Non sono in grado di capire da solo questo lavoro
- Un solo secondo non mi basta per pormi domande

6

Diverso sarebbe stato dire:

"Vi consegno il foglio, lo guardate bene, ipotizzate che cosa dovrete fare, ponetevi delle domande. Confrontatevi con il compagno. Ora scopriamo assieme che cosa c'è da fare, eh".

2° esempio comunicativo:

[I] **Allora come al solito** vi distribuisco una scheda, vi spiego il lavoro che dovete fare e **se poi qualcuno non ha capito alza la mano** e vediamo di spiegare di farci capire meglio...

*Non ho ancora distribuito*

[B] Ma lo dobbiamo finire entro oggi?

[I] *Lo dovete finire entro oggi, sì ma è un lavoro veloce per voi, che dovete fare con cura ma non si fanno domande prima che io abbia consegnato, vero?*

*Consegno a tutti e poi ... Vedete subito, la prima cosa, vedete che non c'è uno spazio per il vostro nome per il vostro numero, perché questo lavoro è anonimo, **anonimo cosa vuol dire?** Significa che non servono i vostri nomi, non serve sapere che questo l'ha fatto Enrico, Giuseppe, Stefano, Andrea invece **c'è scritto? C'è scritto? Cosa c'è scritto?***

[Coro di alunni] La classe

[I] *Bene, quindi ovviamente. Allora vi spiego cosa dovete fare, siete pronti?*

Nella parte iniziale il "**come al solito**" lascia intendere che i bambini solitamente non sono stimolati al porsi domande, al fare delle ipotesi e si tende a procedurizzare le attività; questo esempio inoltre introduce una riflessione sull'importanza che deve assumere il porre domande: bisogna stimolare i giovani al porsi delle domande, al fare domande e porsi problemi a rispondere con meraviglia, stupore e chiarezza, ma come vedremo anche nel terzo ed ultimo esempio spesso gli insegnanti non favoriscono queste disposizioni.

Nel mio lavoro di ricerca ho assunto che esistono domande educanti e domande non educanti. Ho specificato che al primo gruppo appartengono tutte le domande che richiedono una risposta diversa da sì o no o comunque che richiedono l'elaborazione di una frase e che quindi (in modo latente) stimolano la disposizione a pensare e comunicare con chiarezza e precisione, inoltre (sempre in modo latente) educano all'ascolto e alla comprensione empatici. Appartengono invece al secondo gruppo le domande che non attendono la risposta, domande la cui risposta viene ignorata, domande la cui risposta viene, dall'insegnante stesso, suggerita, domande la cui risposta è inutile in quanto la domanda posta riguarda una realtà tangibile e chiaramente deducibile dai fatti.

Nel caso di domande non educanti, il messaggio (latente) che passa è: "fare domande non serve" o "vi faccio la domanda, ma non mi interessa il vostro pensiero" (Ginott sostiene che l'insegnante che dà il meglio di sé conferisce dignità agli studenti e non gliela nega mostrando di essere scarso modello di comportamento umano) ma noi sappiamo come sia importante che gli insegnanti educino gli alunni a porsi, a fare domande e ad ascoltare le risposte. Riporto ora una tabella su cui ho registrato le domande educanti e non educanti degli insegnanti dove si evince che 6 insegnanti su 10, durante la comunicazione, hanno formulato più domande non educanti che educanti.

classe	classe	classe	classe	classe	classe	classe	classe	classe	classe	classe
A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	
Domande educanti	8	12	-	2	10	9	5	4	37	8
Domande <b>non</b> educanti	16	21	9	2	6	12	8	3	4	10

7

Per maggior chiarezza vi propongo ancora questo terzo esempio comunicativo:

L'insegnante rivolto a chi sta bisbigliando mentre sta spiegando:

[I] *Marco, per chi sto parlando?*

**EFFETTO MANIFESTO**

Interruzione del disturbo

**EFFETTO LATENTE**

Mi fa una domanda ma non gli interessa la risposta

L'insegnante non è chiaro, usa l'ironia perché non mi sa gestire

Diverso sarebbe stato l'implicito se l'insegnante avesse detto:

[I] *Questo brusio mi fa capire che qualcuno vuole dire qualcosa, mi interrompo per ascoltarvi anche se avrei preferito terminare il mio discorso.*

Anche questo 4° esempio mi sembra chiarire come a volte gli insegnanti si fanno trasportare da comunicazioni poco educanti:

[B] Maestra, se hai sbagliato? E fai, ti dimentichi qua, con il pennarello hai sbagliato.

[I] Pronto?

**EFFETTO MANIFESTO**

L'insegnante ad una domanda risponde con un'altra domanda.

**EFFETTO LATENTE**

Anche l'insegnante non sa fare le domande, allora siamo in 2!

Dovrei risponderei; "Chi parla?"

Quale poteva essere una comunicazione efficace ed educativa?

[I] *Rifletti su cosa vuoi chiedermi e riformula la domanda con chiarezza.*

Oppure

[I] *Volevi dirmi che ti preoccupa il fatto di non poter cancellare?*

Termino la serie di esempi con questo breve dialogo tra alunno e insegnante:

[B] Posso tratteggiare?

[I] *Beh ... non serve, lo fate ad occhio, fate ad occhio, eh!*

Diverso sarebbe stato dire:

[I] *Tratteggiare, che bella idea, è una strategia che può aiutare a far bene il lavoro, non ci avevo proprio pensato. Brava, suggeriscila ai tuoi compagni.*

Chiudo il mio intervento dicendo che le abilità comunicative rientrano nell'agire umano che, come tale si distingue dall'agire degli animali perché l'uomo, nel suo agire, si chiede: è giusto o non è giusto questo agire?

Spero in questi minuti di avere stimolato la vostra riflessione su quanto sia importante fare sviluppo umano non solo insegnarlo e vi lascio con questa frase tratta da una canzone (Tiromancino, *I giorni migliori*) e con una domanda EDUCANTE:

*"Non ci sono percorsi più brevi. C'è la strada in cui credi e il coraggio di andare."* Qual è la strada un cui gli insegnanti credono?

Grazie

## **IL DIALOGO INTERGENERAZIONALE: PROMOSSO/OSTACOLATO DAI GIOVANI O DAGLI ADULTI?**

***Omar Fassio***

Dirò fin da subito che non è semplice trattare il tema del dialogo intergenerazionale poiché è particolarmente complesso e per essere affrontato correttamente lo si dovrebbe fare abbracciando diverse prospettive (ad esempio una storica, una sociologica, una psicologica etc.); tuttavia è importante e doveroso farlo anche solo parzialmente, ovvero dal punto di vista psicologico come mi accingo a fare io, perché oggi, più che mai, ci troviamo a fare i conti con la carenza di un dialogo intergenerazionale. Mi preme anzitutto dire che ho deciso di dare un taglio provocatorio al titolo della mia presentazione. Infatti in tutta onestà non credo corretto cercare di individuare chi sia il promotore o chi l'ostacolante, poiché il dialogo è l'espressione di una relazione ed è all'interno della relazione e dell'unione tra il giovane e l'adulto che va ricercato il modo di rinnovare il loro dialogo.

Insomma credo proprio che il dialogo intergenerazionale sia una questione di "gioco di squadra".

Nel preparare la mia presentazione ho cercato il più possibile di tirarmi fuori dalla coppia "giovane e adulto" al fine di pormi come ponte tra queste due condizioni e astrarre meglio alcuni concetti utili. Questa mia condizione di outliner mi permette di non allearmi eccessivamente con una delle due polarità, con i giovani o con gli adulti, forse al contrario rischierò di inimicarmi e gli uni e gli altri poiché mi ritroverò a dire cose scomode, sia per i giovani sia per gli adulti, tuttavia l'esperienza maturata in questi ultimi anni con la conduzione di colloqui psicoterapeutici, mi convince a pensare che è nel coraggio di dirsi le cose che non funzionano che risiede il potenziale del cambiamento.

Entriamo dunque nel vivo del discorso.

La condizione dei giovani nella società contemporanea manifesta l'assenza di una relazione significativa con l'età adulta e questa mancanza di relazione è data sia dalla difficoltà del giovane a comunicare con l'adulto, sia dalla difficoltà dell'adulto a comunicare con il giovane. Inoltre, come se non bastasse, a questa condizione si aggiunge da una parte la difficoltà del giovane a sganciarsi, via via crescendo, dalla sua condizione di "giovane", dall'altra parte la difficoltà dell'adulto all'appartenere appieno alla sua età lasciandosi alle spalle la sua condizione di giovane.

Occorrono dunque giovani che sappiano essere giovani e adulti che sappiano essere adulti. Solo con sì fatte persone è possibile parlare di dialogo tra le parti, di dialogo intergenerazionale.

Il dialogo del giovane con l'adulto è preziosissimo e rappresenta quell'esperienza che spinge il giovane dapprima verso l'ignoto poi verso la propria maturazione attraverso il processo di crescita, definito da noi psicologi come processo di individuazione. Momenti istituzionali o figure di adulti con funzioni emancipatrici sono oggi sempre più rari, nonostante la loro domanda e necessità appaia invece pressoché universalmente diffusa.

Nel passato sono diversi gli esempi di situazioni formative istituzionalizzate: si veda l'antica educazione cavalleresca, o la più vicina pratica di bottega, il praticantato. Oggi la nostra società non prevede più percorsi formativi personalizzati; oggi la formazione è orrendamente preconfezionata e in vendita arrivando ad insegnare per lo più a "comprare" mettendo mano al portafoglio e sempre meno a "pagare" facendo appello all'impegno e ai costi dello sforzo implicito in qualunque cambiamento.

Crede nella comunicazione tra il giovane e l'adulto può essere dunque la condizione per favorire un sostegno formativo personalizzato volto al passaggio dall'adolescenza all'età adulta, un modo per tramandare il ricordo e creare una continuità evolutiva. La comunicazione dunque come strumento educativo fondato sulla relazione tra un adulto e un giovane. È nella relazione, infatti, che ci si valorizza come individui.

"L'adulto diventa importante quando mi rende importante, quando si accorge di me e mi capisce" mi disse qualche tempo fa un giovane paziente.

Desidero inoltre spendere un momento per parlare dell'attuale problema della confusione tra i ruoli. Facciamo qualche esempio: un genitore o un insegnante che fa l'amico anziché il genitore o l'insegnante, o un genitore che destituisce agli occhi del figlio il ruolo autoritario dell'insegnante, o un genitore che in situazioni di separazione dal coniuge innalza il figlio a complice, e così via fino ad arrivare ai casi paradossali in cui è il giovane che si deve sobbarcare la responsabilità di un adulto. Tutti questi esempi rimandano a situazioni altamente inquinanti sia per la mente del giovane, sia per quella dell'adulto in questione. Alla perversione dei ruoli si aggiungono errati e rischiosi ideali condivisi; in questi ultimi decenni infatti ci troviamo a vivere in una società che premia ed esalta i nostri tratti narcisisti e ossessivi (quanto sono bello e quanto produco bene), fino a farci rischiare comportamenti francamente maniacali (comportamenti basati sulla produttività e sulla quantità, non stupiamoci dunque se l'utilizzo di cocaina in questi anni è drasticamente in aumento). In questo contesto la giovinezza sembra essere diventata più un ideale che un'età, infatti sempre più spesso ci troviamo di fronte ad anziani che cercano di essere più giovani dei giovani. Ricordo di una docente oramai anziana, pioniera della psicologia universitaria in Italia, che ad un recente convegno ha affermato a piena voce che una persona adulta che sostiene di essere ancora giovane, o pateticamente dice di essere "giovanile", sta di fatto espropriando i giovani di un loro tratto fondante. Credo che oggi si possa tranquillamente affermare di vivere in una società che solo apparentemente promuove l'importanza dei giovani e del dialogo con essi, per il resto siamo pervasivamente calati in un mal nascosto senso di efebiofobia, termine più umoristico che scientifico per indicare la paura verso i giovani. Permettetemi un ulteriore umorismo un po' cinico: oltre a parlare di pedofilia, piaga orrenda che riguarda circa il 3% della popolazione, occorrerebbe studiare anche l'incidenza della pedofobia: paura dei bambini, delle loro tenere richieste di affetto, dei loro diritti e paura anche che un giorno queste "orrende creature" ci portino via il lavoro!

Pertanto la mia sensazione è che oggi si cerchi di anestetizzare i giovani, di lasciare che si parlino tra di loro e che perseguano ideali di intrattenimento troppo spesso demenziale; oppure lasciando il giovane a se stesso si rinforza in lui il bisogno di

esasperare i tratti più caricaturali della sua età per avere un vuoto senso di appartenenza.

Che cosa si può fare dunque? È a questo punto che interviene l'importanza di reinstaurare un autentico dialogo intergenerazionale; e non credo questo possa avvenire in un contesto di globalizzazione ma credo lo si possa fare solo di volta in volta e sempre in modo diverso all'interno delle singole relazioni. È dunque un lavoro quasi artigianale, un lavoro da formichina che però può dare i suoi frutti.

Esercitiamoci innanzitutto, e poi insegniamo ai più giovani, nella capacità di prevedere, ovvero di vedere ciò che è già accaduto ma che si manifesterà nel futuro, quello che può essere definito come il futuro nel passato, cerchiamo di farlo almeno per non dire la classica frase: "era inevitabile che finisse così".

La scrittrice-insegnante, torinese, Paola Mastrocola, nel suo libro *Una barca in un bosco* ci dà un esempio di cosa significhi prevedere:

"Il fatto è che quando planti un albero devi pensare a come diventerà: devi vedere il suo futuro, prevederlo. Fargli posto per quando sarà grande. Se no troppo comodo: tu ti metti attorno tutti quegli alberi che vuoi e poi quando sono cresciuti che non ti stanno più in casa, che ne fai, li butti? Bisogna farcene carico, del futuro di chi ci sta intorno. Bisogna pensarci a quel che sarà di loro"

Insegnare al giovane a prevedere può aiutarlo a figurarsi il suo futuro e gli potrà permettere di passare dalla speranza per il futuro alla fiducia per il futuro; che è un po' come dire farlo crescere, farlo passare da un ideale ad una realtà.

L'adulto che ho in mente mentre vi parlo non è solamente riconducibile ad una figura genitoriale, la madre o il padre, o di un familiare, ma è un soggetto altro quale può essere un mentore, un maestro, un educatore, una guida, un terapeuta, un sacerdote e così via, più in generale è un adulto che non cerchi nel giovane un rispecchiamento di sé, per soggiogarlo e creare in lui una nuova dipendenza, ma una persona in grado di trasmettere conoscenze e lo fa principalmente per il piacere intrinseco, per la passione che nutre verso una relazione formativa.

Metaforicamente si tratta di un adulto in grado di facilitare e assistere al secondo taglio del cordone ombelicale che permette al giovane di guardare alla sicurezza del passato come "ad un abbraccio mortale". Facilitare in lui la definizione di un progetto autonomo di vita che non necessariamente corrisponde a quello che gli altri vorrebbero imporgli. È un adulto che, in piena linea con ideali etici e morali, insegna al giovane a "tradire" chi vorrebbe assegnargli un ruolo non autonomamente scelto e lo fa per insegnargli a non "tradire" se stesso. Il giovane dunque ha bisogno di incontrare persone che lo aiutino a superare la propria paura di crescere e non persone che hanno a loro volta paura di crescere.

Prendendo a prestito dalla letteratura alcuni generi di romanzo si può affermare che il giovane per crescere deve passare dal romanzo familiare al romanzo individuale transitando attraverso il romanzo di formazione; è proprio quest'ultimo genere letterario, il romanzo di formazione, che ci presenta uno schema classico di iniziazione all'età adulta:

- il legame con la madre e la separazione dalla madre,
- il legame con il padre e la separazione dal padre,
- l'arrivo di una persona, o di una situazione, definibile "madremaschile" o "madrepadre" che aiuta il giovane, attraverso un periodo di apprendistato, a gettare un ponte verso il proprio futuro,
- la consapevolezza di appartenere al mondo degli adulti (che può essere sancita dall'ottenimento di un lavoro, dalla celebrazione di un matrimonio, dalla nascita di un figlio, e così via...).

Dall'incontro con il nuovo, il giovane passa per il cambiamento salvifico e arriva, superando la crisi, alla rottura con chi è stato in passato; questo per lui rappresenta il processo di individuazione, l'acquisita capacità di apprendere dall'esperienza. Un tale processo però non può essere svolto in completa solitudine ma va assolutamente testimoniato da un adulto con cui il giovane è in relazione. Di contro l'adulto stesso con la sua reale presenza è di per sé testimonianza per il giovane del fatto che può crescere nonostante tutte le difficoltà.

Virginia Woolf nelle primissime righe del suo libro *Gita al faro* esprime, a mio avviso magistralmente, quello che è il passaggio dalla situazione contenitiva materna a quella normativa paterna:

«Sì, di certo, se domani farà bel tempo,» disse la signora Ramsay. «Ma bisognerà che ti levi al canto del gallo,» soggiunse.

Queste parole procurarono al suo bambino una gioia immensa, come se la gita al faro dovesse effettuarsi senz'altro.

[...]

«Però,» contraddisse suo padre, sostando dinnanzi alla finestra del salotto, «non farà bel tempo.»

La realtà, per quanto ostile, non perde in valore formativo a patto che non si rinunci al dialogo intergenerazionale.

Parlando di dialogo e di relazione non è possibile non parlare anche di comunicazione. Vi sono diverse teorie della comunicazione fra queste ve ne propongo due, una oramai obsoleta ma che spesso persiste nel nostro modo di comportarci ed una più aggiornata. Seguire l'una o l'altra porta a due modi diversi di relazionarsi:

- Una prima teoria afferma come il significato non sia altro che ciò che passa tra chi parla e chi ascolta. Questa teoria però esclude l'importanza della capacità interpretativa di chi ascolta.
- Una seconda teoria, quella oggi più accreditata, è basata sul sistematico fraintendimento. La comunicazione non si dà perché passa un significato da un emittente ad un ricevente, ma piuttosto perché chi parla produce in chi ascolta un effetto di costruzione di significato che è diverso da quello di chi ha parlato. Solo

dopo opportuni aggiustamenti, ovvero diversi scambi comunicativi, si può arrivare a definire qualcosa di comune, anche se non di identico.

La prima teoria è basata sull'imitazione (il presupposto è che il significato sia il medesimo); la seconda invece è causale ovvero scatena un significato nel ricevente. La prima porta ad una mera imitazione, la seconda dà luogo ad un processo di apprendimento differente: è basata sull'anamnesi, sul ricordo. Io apprendo per quello che ho già organizzato nella mia mente ed è per questo che ogni volta che apprendo faccio anche esperienza delle mie capacità.

Passare dalla prima teoria alla seconda equivale a dare importanza allo spostamento dall'intersoggettivo all'intrasoggettivo e all'intrapsichico.

L'azione comunicativa tra adulto e giovane agisce su questi due registri, uno manifesto (passaggio di informazioni) ed uno implicito che porta ad avere effetti sulle capacità di organizzare la propria identità. Impariamo dunque a passare da un passivo sentire ad un attivo ascoltare e partecipare, da un semplice imitare ad un fare pensato.

«Parla tu, e io ti ascolterò» fa dire Mitch Albom nel suo bestseller *I miei martedì col professore*, e rievoca subito in noi l'interesse e il rispetto per chi gli sta di fronte. Credo che se due persone, il giovane e l'adulto, seguissero entrambi il "parla tu, e io ti ascolterò" non si arriverebbe ad un dialogo silenzioso, bensì a due persone disposte a chiarirsi e a comprendersi.

E che sia pure l'adulto il primo ad offrirsi!

Ascoltare il giovane è anche un modo per insegnargli ad ascoltare, è un modo semplice ma efficace per insegnargli l'obbedienza. Obbedire infatti deriva dall'etimologia latina della preposizione ob e della parola audire, il che significa udire stando di fronte a qualcuno. Ascoltare dunque come modo per darsi e per dare delle regole, per insegnarsi e per insegnare a seguirle.

Conosciamo tutti la forte determinazione che può spingere un giovane a raggiungere i suoi obiettivi, il problema talvolta non è quello di alimentarla, semmai farla nascere o frenarla quando indirizzata verso ideali inutili o pericolosi.

Già Collodi in *Le avventure di Pinocchio* ben sintetizzò l'impossibilità di far cambiare idea ad un giovane usando soli consigli moralistici:

"Dai retta a me, ritorna indietro" Dice il grillo a Pinocchio.

"E io voglio andare avanti"

"L'ora è tarda"

"Voglio andare avanti"

"La nottata è scura"

"Voglio andare avanti"

"La strada è pericolosa"

"Voglio andare avanti"

Tuttavia è proprio nell'andare avanti che Pinocchio ottiene, rischiosamente, di essere un bambino.

Conclusivamente possiamo dire che prima ancora di un dialogo ci deve essere la presenza di due persone disposte a passare del tempo assieme. Non inganniamoci puntando troppo in alto come per permetterci il fallimento: “Domandati l'impossibile e ti tranquillizzerai: non avrai tentato neppure il possibile!”.

È dunque importante esserci e coltivare la curiosità reciproca consapevoli dei nostri limiti e sapendo che “Si fa quel che si può con quel che si ha... e, così facendo, si può fare già tanto...”.

# KANAK SPRAK. RIBELLIONE O ARRICCHIMENTO IN UNA SOCIETA' MULTIETNICA

*Alexandra Hausner*

## 1 Jugendsprache oggetto di studio

Da dieci anni esiste un dizionario della Jugendsprache, ovvero del gergo giovanile (edito da Pons), che vuole servire da aiuto per la comunicazione. Suoi destinatari sono soprattutto i genitori, gli insegnanti. Ma il dizionario vuole anche avere in più un valore di intrattenimento

Da due anni viene scelta in Germania "la parola dell'anno" : Niveaulimbo (abbassamento di livello)

## 2 La Kanaksprak ai margini della società

Oltre a questo gergo effimero, da più di 15 anni esiste la Kanak Sprak. Una lingua creola, composta da un tedesco deformato, sgrammaticato, volgare e da un turco altrettanto impuro, fatto di neologismi e termini desueti, popolari. Contraddistinguono la Kanak Sprak una struttura della frase semplice, frasi spesso incomplete, un lessico limitato, con forte accento, una rotazione consonantica. Si tratta, insomma, di un linguaggio molto impulsivo, quasi esplosivo, accompagnato da gesti: un modo molto impersonale di parlare

Questo etnoletto è stato creato e usato dai giovani turchi immigrati della seconda e terza generazione

## 3 La Germania, una società multietnica?

Circa il 10% della popolazione in Germania è di passaporto straniero: una migrazione le cui origini risalgono agli anni 60, quando molti arrivavano come "Gastarbeiter" nelle fabbriche e nelle periferie tedesche. Molti di loro erano italiani. Il termine Gastarbeiter significa, alla lettera, "lavoratore ospite". Un eufemismo, quell' *ospite*, che implicava il ritorno del lavoratore nel suo Paese d'origine. Ma tanti, invece, sono rimasti e hanno cercato di mettere delle radici. Si calcola che siano, in tutto, 16 milioni di persone con "Migrationshintergrund", ovvero con storie di migrazione e sradicamento alle spalle. 1 milione di loro ha, nel frattempo, acquisito il passaporto tedesco.

Tanti di questi giovani stranieri – nati *con* o *fra* due identità socio-culturali-religiose – sono spesso in conflitto fra loro e sono sovente emarginati, svantaggiati. Vivono nei sobborghi tedeschi dove la popolazione straniera supera ormai di gran lunga quella autoctona e dove l'immigrazione può avere ancora un volto cattivo e crudele, segnato dalla disoccupazione, dalla piccola delinquenza, dalle gang giovanili che controllano interi isolati.

Se negli anni 70 gli immigrati in Germania venivano chiamati dagli altri “Kanaken”, in segno di disprezzo e emarginazione, oggi sono loro stessi che (ispirandosi ai rapper afroamericani, i quali si autodefiniscono “nigger”) hanno deciso di nominarsi Kanaken in segno di autostima e di orgoglio.

Kanaken, i canachi, sono una popolazione neocaledoniana, ovvero gli abitanti della Nuova Caledonia, gruppo di isole francesi nel pacifico. Kanaki è un nome hawaiano per L'uomo. Fra i marinai tedeschi era un nome positivo per i marinai dalla Polinesia a e dall'Oceania, quasi un titolo d'onore per la fama di uomini capaci e fedeli che avevano i canachi.

E' stato Feridun Zaimoğlu, scrittore, artista, sceneggiatore e giornalista, che nel 1996 ha reso noto a un pubblico vasto questo fenomeno. E lo ha fatto con il libro [Kanak Sprach – 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft](#) (24 stonature dal margine della società) raccontando 24 storie liminali di giovani tedeschi turchi. Usando la “Kanak Sprach”, ha “tradotto” in un tedesco molto creativo e poetico il processo della loro ricerca di identità da parte di quei giovani. Il suo obiettivo era quello di additare a tutti i problemi della discriminazione e dell'integrazione

Feridun Zaimoglu è nato nel 1964 in Anatolia, ma è cresciuto con la famiglia in Germania. La sua intensa attività di autore (ovviamente in lingua tedesca) di racconti, romanzi, testi per il cinema e il teatro gli è valsa diversi premi letterari. In italiano è uscito per Einaudi Schiuma (1999). Il romanzo della feccia turca. Zaimoglu fa parte degli immigrati ormai integrati nella società culturale e politica (Özdemir), avvocati, professionisti e artisti come Fatih Akin, il regista turco-tedesco di cui avete sicuramente visto Soul-kitchen.

In un'intervista del 1999 Zaimoglu rispondeva così a un giornalista: I giovani turchi non si identificano né con il tedesco che imparano a scuola né con il turco che parlano a casa, ma prendono dalla strada le sollecitazioni che concorrono a comporre la loro lingua speciale. Si tratta di una lingua che ha molto a che fare con la fisicità, con il corpo, che è – in fondo – il loro unico capitale. Si tratta anche di una rottura con i padri, venuti in Germania per lavorare nelle fabbriche. Questi giovani inventano una lingua arrogante, seducente, piena di una sensualità sconosciuta nel Paese che li ha accolti. Una lingua che si colora di sfumature più violente fra i turchi balordi, la feccia dei piccoli gangster, dei bastardi fieri di vivere di loschi espedienti”

La realtà socioculturale, a volte feroce, dell'integrazione sociale la troviamo nella

## **5 cultura dei Rapper**

[Bushido](http://www.youtube.com/watch?v=9jjvIT78pU4&feature=fvw)(\*78 dt. - tunesisch) <http://www.youtube.com/watch?v=9jjvIT78pU4&feature=fvw>,

[Sido](#), (\*80 dt. Sinto)

[Alpa Gun](#) (\*80 dt.- türkisch) [http://de.wikipedia.org/wiki/Alpa\\_Gun](http://de.wikipedia.org/wiki/Alpa_Gun),

sono paradigmatici fra i giovani cresciuti con genitori metà tedeschi e metà stranieri, di estrazione sociale bassa. Si tratta di ragazzi difficili, con carriere scolastiche non portate a conclusione, con esperienze di droghe e alcool: Giovani che, con la musica, danno voce alle loro idee, all'angoscia, la rabbia, i desideri e i sogni. Trovando, così, e offrendo ai loro coetanei nuovi modelli di identificazione.

I testi dei songs – con i loro contenuti provocatori (Sektenmusik), volgari e violenti, razzisti e antifemministi e vicini anche alla estrema destra – sono spesso all'indice. I giovani si giustificano manifestando l'intenzione di rispecchiare, così, la cruda realtà. Una realtà che implica attitudini e atteggiamenti piuttosto aggressivi (veicolati nella musica e nei videoclip)

Esemplare „Ich bin ein Ausländer“ [http://www.instoria.it/home/alpa\\_gun.htm](http://www.instoria.it/home/alpa_gun.htm) una dichiarazione davvero programmatica. ([http://www.instoria.it/home/alpa\\_gun.htm](http://www.instoria.it/home/alpa_gun.htm))

Ma si canta di nuovo in tedesco

### **La popolarizzazione: gli Ethno-Comedy**

Anche nel grande pubblico televisivo la Kanak sprak ha avuto la sua eco

Dragon & Alder, <http://www.youtube.com/watch?v=NS6uwjWNfMc>

### **Erkan und Stefan**

[Kaya Yanar](#) (*Was guckst du?!*)

Nato nel 1973 a Francoforte da genitori turco-arabi, Yanar conduce da tre anni, per l'emittente televisiva privata Sat1, la trasmissione del sabato sera Was Guckst du (Cosa guardi), una sorta di commedia satirica tutta incentrata sulle minoranze e che fa ridere a crepapelle milioni di telespettatori. "La mia trasmissione?", spiega Yanar. "Immaginate un immigrato italiano che racconta a un russo una barzelletta sui tedeschi parlando la classica kanak sprak e avrete un quadro piuttosto preciso". Con un'autoironia davvero disarmante, Yanar imita il tradizionale immigrato turco in Germania, vittima dei pregiudizi correnti, ma finisce per prendere in giro un po' tutti: gli immigrati, i tedeschi, i razzisti ma anche i militanti, spesso ingenui e politicamente corretti, della sinistra, che amano incondizionatamente gli stranieri, tanto più se emarginati. Yanar sdrammatizza con satira tagliente: "Parole come tolleranza, integrazione, accettazione o multiculturalismo sono tutte frasi vuote, che non descrivono nulla se non l'incapacità di fare i conti con una realtà che ormai è molto più avanti dei dibattiti, delle leggi e dei discorsi politici". (Repubblica)

### **Kiezdeutsch**

Ciò che si sta diffondendo fra i giovani è il cosiddetto kiezdeutsch, un gergo che sta diventando lingua franca fra i giovani di tutte le etnie, nei cortili delle scuole e per la strada.

Nonostante le semplificazioni e l'uso errato delle regole grammaticali si riscontra una notevole creatività linguistica (innovazioni grammaticali e neologismi provenienti dalle varie lingue parlate)

I giovani, dalle diverse provenienze straniere, mischiano i loro linguaggi. Si salutano con Yalla (arabo) e si invocano con Lan, che in turco significa "vecchio mio".

Hanno in genere delle competenze linguistiche piuttosto alte: al contrario dei loro genitori, parlano spesso un tedesco molto ricercato e fanno switching fra il tedesco e la linguamadre, una lingua che in genere non sanno molto bene.

Ecco alcuni esempi: *Isch mache disch Messer, Ickschwör' bei Allah* sowie (unterstellt?) *Aalder, binisch Orhan, lebeisch in Schweinefresserland, Du Hure*.

Oggetto di studio Università Potsdam <http://www.kiezdeutsch.de/index.html>

<http://www.youtube.com/watch?v=VdmWqfHmiT0> (Video zum Ethnolekt)

E mentre i linguisti conducono serie ricerche e si rivelano entusiasti della ricchezza contenuta nei neologismi delle varianti e delle nuove costruzioni grammaticali, i genitori - e soprattutto i genitori tedeschi - di quei ragazzi "creativi" manifestano invece grande preoccupazione perché non capiscono più i loro figli.

La lingua potrebbe diventare il sismografo di una nuova generazione cresciuta fra culture multietniche, cosciente delle proprie radici e aperta agli altri...

## **Ausklang**

[Coldmirror](#) uno dei più noti canali Youtube, gestita da Katrin Fricke (\*84) artista video di tutti i community

<http://www.youtube.com/watch?v=iGvYeK7tsYE>

[Bülent Ceylan](#)

# ***E TU COME LA VEDI?***

*Alberto Robiati*

***Trovare soluzioni alternative,***

***e un po' comiche, per farla***

***andare liscia***

***tra adulti e giovani***

**Il nostro modo di lavorare**

***METODO E STRUMENTI***

***tecniche di creatività***

***tecniche espressive (scrittura,  
movimento, arte...)***

***giochi e simulazioni***

***teatro comico e umorismo***

***INVITIAMO A PARTECIPARE CON...***

***disponibilità e apertura al nuovo***

***sospensione del giudizio***

***METTIAMO LE MANI AVANTI...***

*sono spunti di riflessione!*



**Cercando di**



**NON ROMPERE  
TROPPO  
GLI SCHEMI!**

## ***PERCHÉ? 3 risposte:***

**1) E perché no?**  
*(è gratis, tanto vale...)*

**2) Per piacere**  
*(nel senso del benessere e nel senso dell'immagine)*

**3) Per crescere**  
*(come individui, come gruppi – famiglie, classi...)*

***CONSULENZA E FORMAZIONE  
PER LA CRESCITA DELLE PERSONE  
E IL MIGLIORAMENTO DELLA QUALITÀ  
DELLA VITA***

Abbiamo lavorato anche con:

Slow Food, Banca IntesaSanPaolo, Banca Sella,  
Città di Torino,

Provincia di Torino, Regione Piemonte,

Compagnia di San Paolo,

Torino Olympic Park, Asl e Usi in Piemonte e

Toscana, Politecnico di

Torino, Università di Reggio Emilia, Unindustria

Bologna, Manpower,

Rai, De Agostini, Lavazza, Sipra, Csi Piemonte,

Altran Cis...

## **Una settimana da genitori**

**lunedì:** “PASSI TUTTO IL TEMPO A DORMIRE!”

**martedì:** “SAI SEMPRE TUTTO TU!”

**mercoledì:** “SEI TUTTO TUO PADRE / TUA MADRE”

**giovedì:** “NON AIUTI MAI, NON FAI MAI NIENTE”

**venerdì:** “PENSI SOLO A DIVERTIRTI”

**sabato:** “QUESTA CASA NON È UN ALBERGO”

**domenica:** “NON TI VA MAI BENE NIENTE”

**lunedì:** “PENSA PRIMA DI PARLARE / AGIRE”

# I figli so' piezz'e core

***“Non rompere”***



***“Fammi respirare”***

***“Dammi tregua”***

***“E basta!”***

***“ ... ”***

***“GENITORI E FIGLI: AGITARE BENE  
PRIMA DELL'USO”  
...che cosa fare?***

# Ci sono **SOLUZIONI** **ALTERNATIVE?**



***“DIVENTARE ACQUA!”***

**Attivare risorse  
*fluide, adattabili e creative*  
*che generano*  
*“zone di agio”*  
in situazioni vissute  
come dis-agio**

***Pensiamo in modo più elastico e adattabile  
I nostri comportamenti possono essere più  
flessibili***



***Non siamo “sequestrati” dalle emozioni ma  
le esprimiamo***

***Le logiche causali diventano circolari (“e  
anche”)***

***> RELAZIONI AUTENTICHE E APPAGANTI***

**I figli crescono, i genitori...  
anche!**

***Bisogna far fronte al cambiamento***

***CAMBIAMENTO = VITA***

***Necessità di adattarsi***

***CREATIVITÀ = CAPACITÀ DI  
ADATTAMENTO***

**Ci vuole tempo...**

**prendiamocelo!**

***NON C'È TEMPO PER TUTTO!***

**La qualità della vita (e delle relazioni)  
dipende da ciò che scegliamo di fare  
nel tempo disponibile**

**CHE COSA STA AL PRIMO POSTO?  
(prendiamoci 1' prima di decidere...)**

# **Il proprio ritmo**

*andamento: alternanza di pause e  
durate*

**Il ritmo della natura:**



**IL CUORE, IL RESPIRO  
I GIORNI, LE STAGIONI**

***RITMO DELLE RELAZIONI (come  
l'acqua...)***

***=> alternanza di velocità e  
lentezza,  
suono e silenzio, azione e  
immobilità***

(promemoria) **Ricerchiamo...**

***BENESSERE***

***AUTENTICITÀ***

***LEGGEREZZA***

***DIVERTIMENTO***

***AGIO***

***...Facile, no?***

*Mmmm... MOLTI DUBBI!*



**...UN BEL RESPIRO!**

*inspiriamo*



*espiriamo*

# La creatività

*Un'esplosione di pensieri ed emozioni*



# La creatività

*Capacità di OGNI essere umano che serve per:*

ALLARGARE LE VEDUTE

INVENTARE COSE NUOVE

RISOLVERE PROBLEMI

IMMAGINARE, PREVEDERE,

PIANIFICARE

MIGLIORARE LE RELAZIONI

ADATTARSI, CAMBIARE

# La creatività

## *RICERCA DI EQUILIBRIO*



CAOS e ORDINE  
LIBERTÀ e REGOLE  
OZIO e ATTIVITÀ

**=> facciamola diventare una  
ABITUDINE**

# La creatività

*Stessa etimologia di CRESCERE  
("kere")*

## Condizioni essenziali:

SOSPENSIONE DEL GIUDIZIO

UN'IDEA GENERA ALTRE IDEE

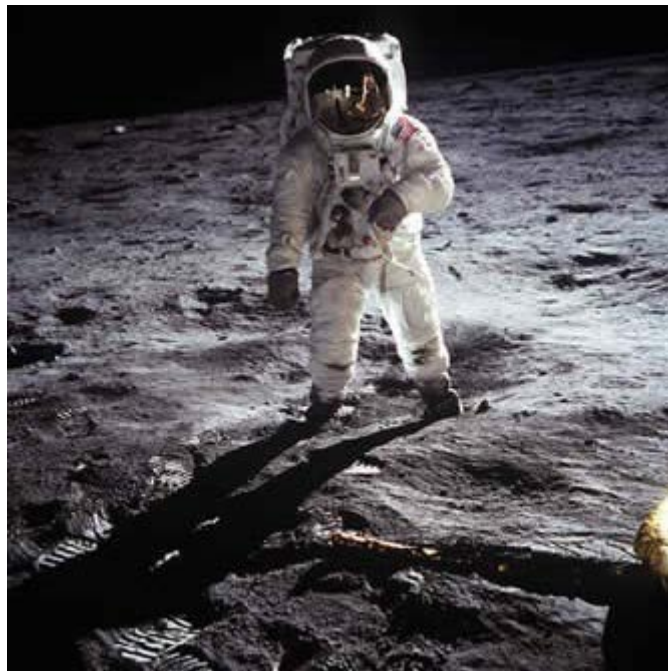
UN PROBLEMA HA ALMENO 2  
SOLUZIONI

C'È SEMPRE QUALCOSA DI BUONO

ESPLORAZIONE MAGICA, SURREALE,  
FOLLE

# La creatività

## QUESTIONE DI PUNTI DI VISTA...



***“DA QUI  
COME LA VEDO?”***

# La creatività

## ..E DI CURIOSITÀ

*“CHE COS'È?”*



*“COM'È FATTO?”*

# La creatività

**Dove abita?**

**MEMORIA**

**AUTOSTIMA**

*Nutrimiento* **EMOZIONI** *Allenamento*

*quotidiano* **UMORISMO** *continuo*

**PIACERE**

**NECESSITÀ**

# La creatività

**Dove NON abita?**

“Torniamo alla realtà”

“Facciamo i seri”

**Gabbie** “Troppo complicato” **Killer**

**Mentali** “Impossibile” **delle idee**

“Nel mio caso non funziona”

“Sì, MA... / D'accordo, PERÒ...”

## Che cosa ci chiedono, che cosa ci comunicano?

“Vorrei uno scambio: raccontami di te”

“Sono cresciuto: dimostrami che te ne sei accorto”

“Sono diverso dagli altri, sono unico”

“Può darsi che non sia stato bravo a fare quello che ho fatto o che non abbia fatto tutto quel che ti aspettavi, ma riconoscimi quello che invece ho fatto e bene”

“Ho i mezzi per cavarmela, qualsiasi cosa capiti”

## Che cosa ci chiedono, che cosa ci comunicano?

“Dimostrami che mi accetti anche con le mie debolezze”

“Quando faccio un errore, lasciami sbollire la rabbia e la delusione che provo: e spesso so anche che cosa andava fatto per evitare l'errore...”

“Anche la scuola stanca, magari non come il tuo lavoro, ma io non ho la tua esperienza...”

“Dimmi sinceramente e in modo diretto che cosa provi”

**In sintesi**

***AAA cercansi Adulti!***

**AUTENTICI**

**ACCOGLIENTI**

**AMOREVOLI**

*(il ritmo delle relazioni)*

# PICCOLO IMPEGNO DI CAMBIAMENTO

**(scrivere su un foglio)**

Io accetto che (*NOME*) sia / faccia:

.....

.....

.....

...e lo \* amo \* proprio così com'è!

**RESTIAMO IN CONTATTO?**

[www.laboratoriocreativo.com](http://www.laboratoriocreativo.com)

**ALBERTO ROBIATI**

[alberto@soluzionialternative.it](mailto:alberto@soluzionialternative.it)

*(NON astenersi perditempo)*

**SALUTI NON CONVENZIONALI**

*(la stretta di gomito, il cenno del ginocchio...)*