

PAOLO GIANNINO — PIERO AVALLONE

I doveri dei minori | Educare a...

FONDAZIONE
BANCO DI NAPOLI
PER L'ASSISTENZA
ALL'INFANZIA

F

Quaderni della
Fondazione

I doveri dei minori

Educare a...

a cura di

PAOLO GIANNINO — PIERO AVALLONE

3
2006

3
2006

FONDAZIONE
BANCO DI NAPOLI
PER L'ASSISTENZA
ALL'INFANZIA

F

Quaderni

della
Fondazione

I doveri dei minori

Educare a...

a cura di

PAOLO GIANNINO — PIERO AVALLONE

3

2006

© 2006 grauseditore
piazza san domenico maggiore, 9
palazzo sansevero
80134 napoli
tel. +39.081.7901211
fax +39.081.7901211
www.grauseditore.it
info@grauseditore.it

editing
geppina landolfo

impaginazione
ciro marino

Nota sugli Autori

Rosa D'Amelio, Assessora Politiche Sociali Regione Campania.

Pierluigi Lo Presti, componente del Comitato Direttivo dell'INVALSI, Dirigente del Settore Istruzione, Educazione Permanente e Promozione Culturale della Regione Campania

Rosalba Cerqua, responsabile politiche sociali della Fondazione Banco Napoli per l'Assistenza all'Infanzia

Beniamino Calabrese, sostituto procuratore presso il Tribunale per i minorenni di Catanzaro

Mario Di Giovanni, docente di storia e filosofia

Paolo Giannino, presidente del Tribunale per i minorenni di Salerno

Piero Avallone, giudice del Tribunale per i minorenni di Napoli

Edoardo Cilenti, giudice Tribunale Napoli

Geppino Fiorenza, psicologo, responsabile Centro di Documentazione contro la Camorra della Regione Campania

Rosa Esposito, mediatrice, Cooperativa Sociale "SCACCO MATTO"

Paolo Siani, pediatra, direttore Unità Operativa Complessa di Pediatria AORN. A. Cardarelli - Napoli

Giuseppe Cirillo, pediatra Dipartimento Socio-Sanitario ASL Na 1, Servizio di Programmazione Centro Studi interistituzionale Comune di Napoli

Laura Pescatore, pediatra, AORN. A. Cardarelli, Napoli

Angelo Azzarello, psicopedagoga Centro Medico Sociale Don Orione - Napoli.

Stefano Vecchio, psichiatra, direttore Dipartimento Farmacodipendenze ASL NA1

Pio Russo Krauss, responsabile settore Educazione Sanitaria ed Ambientale, ASL Napoli 1

Angelo Zotti, giudice del Tribunale per i minorenni di Salerno

Mario Covelli, professore a contratto di procedura penale minorile nell'Università di Cassino

Fabrizia Bagnati, presidente Unione Nazionale Camere Minorili

Prefazione

La pubblicazione di questo nuovo volume della collana *I Quaderni della Fondazione* è un fatto certamente positivo che arricchisce il dibattito su come promuovere strategie di intervento per alleviare il disagio sui minori a rischio lavorando con l'impegno e la speranza che questa società possa essere migliorata.

Pur in differenti situazioni e avvertendo un grande disagio, non ci sfugge quanto avviene nelle nostre città, nelle periferie delle stesse, nella nostra regione.

Rispetto a queste tematiche la tavola rotonda ha mutato la sua impostazione iniziale per aprirsi ad un dibattito molto franco e per questo molto utile. Una conferma, questa, che spiega come ci sia una attenzione vera su queste questioni che investono il futuro della democrazia nella nostra regione, nel nostro paese.

Da assessora al Welfare della Regione Campania mi chiedo cosa si possa fare. Alcune risposte già ci sono, altre sono da elaborare insieme.

Da qui ad un anno, a partire da settembre, si comincia con l'adozione sociale, con le scuole aperte. In questo arco di tempo verificheremo cosa succede in quella famiglia che ha bisogno del reddito di cittadinanza, dove ad esempio il padre carcerato non vede il bambino, in cui il genitore tossicodipendente non è assistito, in cui la scuola non viene frequentata. Proprio su quest'ultimo argomento voglio dire da subito che la stessa deve essere aperta al territorio, ai bambini a rischio e ai bambini non a rischio del territorio, in cui gli educatori, il sociale, gli insegnanti si mettono assieme e costruiscono un percorso condiviso di un pezzo di quel territorio che si apre.

L'efficacia dell'azione si misura nel capire se quel bambino può diminuire il rischio della baby gang, se può abbassare il rischio a cui lo espone la sua condizione fin dalla nascita.

Una misura di tutela può essere di certo l'azione proposta dai nidi di mamme, che rifinanziamo in questi giorni con i fondi Por. Abbiamo re-

cuperato 2 milioni di euro per questo servizio. Il che non è poco. È solo l'inizio di un percorso che mette al centro l'infanzia come investimento sul welfare, un welfare vero, di qualità, che tuteli la persona con i propri bisogni, le proprie sensibilità, le proprie emergenze, il proprio disagio. Investire su queste situazioni vuol dire investire anche sul nostro futuro, su una società diversa che non si affida alla repressione, perché la repressione interviene sempre e solo quando non c'è più niente da fare. Invece, io credo che dobbiamo lavorare a monte.

Quando si creeranno le condizioni per la repressione non ci tireremo indietro, ma sarà sempre l'ultima possibilità, dopo che abbiamo davvero sperimentato tutto.

Ad oggi non abbiamo sperimentato tutto, c'è ancora molto da fare. Abbiamo tutti delle responsabilità. Per questo dobbiamo qualificare gli interventi selezionando. Dobbiamo ragionare in controtendenza, scegliendo questa strategia come un elemento di investimento. Subito dopo dobbiamo verificare se le risposte ci sono e se esiste la possibilità di modularle nel corso del nostro percorso.

ROSA D'AMELIO
Assessora Politiche Sociali
Regione Campania

Presentazione

Dopo il Quaderno dedicato ai diritti dei minori, eccone un altro, il terzo, che affronta il tema dei “doveri”. Quando lo abbiamo immaginato, il titolo è venuto naturale, non tanto per giustapporlo al precedente lavoro, una sorta di corollario di buonsenso – laddove vi sono diritti devono esservi, necessariamente, dei doveri – quanto, piuttosto, per declinare un approccio diverso. Per dichiarare ancora una volta di essere dalla parte delle bambine e dei bambini ma sollecitando una riflessione che vede i minori soggetti attivi di tutti i processi che li riguardano. E in tale riconoscimento di titolarità vi è anche la necessità di una loro adesione, sempre più consapevole, ai progetti di vita e di sviluppo che gli adulti costruiscono per loro, una partecipazione responsabile che li aiuti proprio ad esercitare al meglio quei diritti su cui tanto lungamente ci siamo in passato soffermati.

Si è ben consapevoli che un siffatto approccio può facilmente sconfinare nel moralismo, e ciò sarebbe davvero accaduto se gli autori che hanno contribuito a mettere insieme una così ricca gamma di suggestioni avessero assunto il punto di vista ed il tono del “grillo parlante”, saccente e ricco di ammonimenti, quel tono che un “bambino” come Pinocchio, proprio perché Pinocchio, non può ascoltare. D’altro canto, *“L’elogio di Franti”* di Umberto Eco ci ha pure insegnato qualcosa. Almeno ci ha insegnato a stare dalla parte di tutti i Franti del mondo, anche se è difficile e faticoso.

Diventa allora prioritario decidere in quale maniera stare dalla parte dei bambini, di tutti i bambini ma, particolarmente, di quelli che sono più bisognosi di attenzione e che, talvolta, non appaiono disponibili a ricevere tale attenzione. Questa scelta di campo non può che essere incondizionata e comporta, necessariamente, un capovolgimento del concetto di “assistenza” così come è stato fino ad ora interpretato. Per cui, accanto alle ordinarie iniziative nel campo dell’assistenza tradizionalmente intesa – non sono possibili “stacchi” repentini – che si concretizzano nei

circa 1100 bambine e bambini assistiti in Istituti, a totale carico della Fondazione Banco di Napoli, sono stati attivati progetti speciali in aree particolarmente a rischio, percorsi individuali rivolti a bambini particolarmente bisognosi di persone che si dedicassero a loro con completa disponibilità. Soprattutto, si sta avviando l'attivazione di una rete che, a partire da un territorio carico di emergenze – il Rione Sanità – riesca ad esprimere le più ampie sinergie possibili, in una logica che, non solo colloca i bambini al centro dell'intervento ma, soprattutto, si fa carico dell'intero quartiere, nella consapevolezza che le problematiche non possono essere parcellizzate.

In tal senso si è mosso il Primo Forum organizzato dalla Fondazione, che ha visto la presenza, oltre che degli Assessorati regionali competenti – Servizi Sociali e Istruzione –, delle Istituzioni preposte e delle Associazioni del terzo settore. Se si dovesse indicare una particolare motivazione dietro l'assunzione dell'iniziativa, e ve ne sono molteplici, credo vada soprattutto ricordata l'emergenza e l'allarme creatosi tra i cittadini relativamente al fenomeno della "baby criminalità" e alle grida sempre più alte lanciate da ampi settori dell'opinione pubblica che invocano il pugno di ferro e l'abbassamento dell'età punibile, portandola degli attuali quattordici anni, a dodici.

Sono queste le risposte, ci siamo domandati in molti? Coincide questa soluzione tutta giocata sul terreno dell'ordine pubblico e delle carceri minorili con quello che pensiamo, intimamente, quando parliamo di "prenderci cura", di farci carico di bambini e ragazzi in difficoltà?

La nostra risposta è forte e univoca: un *No* chiaro e deciso che rivendicheremo in tutte le sedi insieme alle associazioni ed agli operatori. Riteniamo, infatti, che la nostra campagna di ascolto sia un esercizio per nulla retorico, ma indichi piuttosto un metodo di lavoro.

La violenza va riassorbita nei luoghi dove essa si produce, questo è il nostro slogan e l'impegno che ci sentiamo di prendere. E allora avanti con un'opera di contrasto a tutto campo che unisca tutte le sinergie che è possibile raccogliere, mettendo in rete tutte le esperienze che si sono realizzate, sfruttando tutte le opportunità che il territorio e le istituzioni offrono.

Lo stesso impegno lo abbiamo chiesto ed ottenuto dagli autori dei testi di questo volume. Desidero ringraziarli, accanto ai curatori Paolo Giannino e Piero Avallone, per la serietà con la quale hanno risposto al

nostro appello, fornendo il proprio contributo con relazioni esaurienti che abbracciano la problematica a trecentosessanta gradi.

Leggiamo insieme, allora, “Il dovere di sorridere” di Rosalba Cerqua, che cura con passione le politiche sociali della Fondazione, e le relazioni di Angelo Azzarello, Giuseppe Cirillo, Pio Russo Krauss, Laura Pescatore e Stefano Vecchio. In questi scritti c'è tutto il loro vissuto quotidiano nelle Asl e nei centri sanitari dove più forte si avverte il disagio. Ed ancora le note di Fabrizia Bagnati, Beniamino Calabrese, Edoardo Cilenti, Mario Covelli, ed Angelo Zotti, impegnati sul versante della giustizia con scrupolo e sensibilità. La stessa sensibilità che anima gli altri tre autori, Mario Di Giovanni e Geppino Fiorenza, nel contatto con i ragazzi e Rosa Esposito sul versante della conciliazione scolastica.

Concludo con un'ultima annotazione: qualcuno si potrebbe domandare perché la Fondazione si imbarchi in un'avventura del genere. Ebbene io credo che la Fondazione Banco di Napoli, proprio perché è un istituto di assistenza all'infanzia, in un momento di grandi trasformazioni debba entrare più direttamente nel dibattito ed offrire riflessioni ed opportunità di approfondimento collocandosi, e credo che ne abbia tutte le potenzialità, anche come punto di riferimento per tutti coloro che vogliano operare nel territorio ed avvertano la necessità di strumenti e di aggiornamenti.

PIER LUIGI LO PRESTI
*Commissario Straordinario
Fondazione Banco di Napoli
per l'Assistenza all'Infanzia*

ROSALBA CERQUA

Il dovere di sorridere

Quando mi è stato richiesto di scrivere intorno a “Il dovere di sorridere”, il ricordo di una vecchia fiaba di Hans Christian Andersen mi ha spinto a riformulare il titolo in “Il dovere di sorridere: perché?”.

“C’era una volta...!”.

Non so se la fiaba, come tutte le fiabe, iniziasse proprio così...

Ma, in effetti, una volta c’erano due fate: una giovane e, naturalmente, bellissima che distribuiva i doni della felicità, l’altra, molto anziana e molto seria, che “era” il dolore e andava sempre di persona a compiere le sue missioni.

La fata bella aveva appena ricevuto delle sovrascarpe che avevano un dono speciale: la facoltà di trasportare, in un attimo, colui che le indossava nel luogo e nel tempo preferiti e di esaudire, in quel luogo e in quel tempo, ogni suo desiderio affinché egli, per un momento almeno, potesse essere felice. La fata del dolore si mostrò scettica e le due donne scommisero....E così le sovrascarpe passarono, con molte peripezie, da un uomo all’altro.....Il primo che le indossò fu un consigliere da sempre convinto che solo nel passato si potesse trovare la felicità; ma costui, riportato indietro nel tempo dalla magia delle sovrascarpe, non incontrò se non oscurità, miseria, pestilenza e desolazione tanto che, perduta casualmente la sovrascarpa, iniziò a riconoscere finalmente la felice realtà del tempo vero in cui viveva che, con tutte le sue mancanze, era certo migliore del passato in cui si era ritrovato magicamente immerso. Stessa sorte per tutti gli altri che casualmente si trovarono ad indossare le sovrascarpe dopo di lui: tra i tanti, quello che riusciva a vedere nei cuori della gente e vi trovava soprattutto aridità e dolore e l’altro, il copista, che auspicava di diventare poeta e di volare e, trasformato in uccello, dopo aver rischiato di essere divorato da un gatto, seppe finalmente da un pappagallo una grande verità: “La risata è il segno del più alto livello spirituale”...

In questa favola insomma c’è già la sintesi di tutta la nostra ricerca perché essa ci ammonisce ad accettare il nostro stato in un percorso di

crescita dall'interno, senza soprastrutture posticce, senza sovrascarpe appunto, ma con dignitosa auto-ironia che, laddove raggiunta, diventa anche sorriso o risata.

Ma, terminata la riflessione sul significato profondo della favola (e, nella mia convinzione di sempre, le favole si raccontano ai bambini ma aiutano gli adulti), mi sono subito posta il secondo quesito: come agire per fare recepire ai ragazzi il “dovere di sorridere”? e, soprattutto, “di sorridere in ogni occasione”?

Nel mio lavoro di responsabile dell'Ufficio Assistenza della Fondazione Banco Napoli Assistenza Infanzia ho ormai da anni imparato una cosa almeno stupefacente. Riescono a sorridere meglio e più spesso col profondo degli occhi (e quindi nel cuore) i bimbi della fascia del disagio che i figli della nostra borghesia (piccola o grande che sia) forse perché questi ultimi sono troppo adusi ad avere **tutto e subito** e quindi ormai sono privati anche dei sogni nel cassetto. Per capire questo, noi - i grandi (di età naturalmente) - dobbiamo compiere un viaggio (senza soprascarpe questa volta) nel nostro passato; dobbiamo ricordare quanto le privazioni legate ancora a tempi di guerra e/o ad abitudini di educazione familiare ancora allora vigente, ci abbiano lasciati intatti, anche in età matura, i sogni e i desideri e, solo con questo confronto, ci renderemo finalmente conto di quanto abbiamo privato in realtà le nuove generazioni della “fascia dell'agio” dando loro tutto tranne il nostro “tempo”, sempre troppo occupati a costruire il futuro e rubando loro il presente.

Rispetto a questi bambini quindi, solo “restituendoci” a loro, gli daremo la possibilità di imparare a sorridere.

Di questa nostra **assenza reale** non sono sempre immuni neanche i bimbi della fascia del disagio.

Ma per loro, subito, possiamo fare praticamente di più. E ce ne danno continua lezione tutte quelle Associazioni di qualsiasi tipo che operano per l'Infanzia.

Mi trovo, ad esempio, da qualche giorno in borsa un progetto - “Cioccolato in fiale” - che tratta dei **diritti del bambino in ospedale**, che consistono nel diritto a stare meglio possibile, a ricevere cure mediche, ad essere riconosciuti come individui, ad avere a disposizione spazi personali e persone amate, a conoscere la propria malattia e la cura più appropriata, a dare l'assenso a terapie specifiche, a rapportarsi all'ospedale, a parlare con i medici. Una sorta di decalogo che, laddove praticato dagli

adulti con veridicità, serietà e conoscenza, potrebbe aspettarsi in cambio “la costruzione di un sorriso” da parte del bimbo che è chiamato così a diventare co-gestore della propria malattia e, dunque, della sua stessa vita, in uno spazio ospedaliero rasserenante e, per se stesso, curativo.

Penso ancora alla recente esperienza che, come Fondazione Banco di Napoli Assistenza Infanzia, stiamo portando avanti: una serie di sperimentazioni territoriali e culturali tutte destinate a far rinascere la volontà di sorridere per se stessi e per gli altri bambini e ragazzi che forse ne avevano perso qualsiasi speranza; si pensi ai bambini di Scampia che, col progetto di Mus-e cui noi abbiamo aderito, stanno incontrando la musica con tanti piccoli violini “personali”...

Ma “una rondine non fa primavera” e, se veramente vogliamo rispondere alla priorità necessaria per i Minori (in un momento in cui il malessere etico ed economico è diffuso) di credere in un futuro con ottimismo e senza disperazione, il loro sorriso alla vita non potrà essere un “una tantum”, ma dovrà avvalersi di un progetto compiuto “nel tempo” e “nello spazio”; e così immagino due azioni: la prima per la nostra città, la seconda per il mondo intorno a noi, a partire dai Paesi vicini.

Soltanto va molto sottolineato che, in entrambe le azioni, necessitiamo di due principi: il buon governo nazionale e la pace internazionale...

E così, per richiamare i ragazzi alla possibilità (che è un loro preciso dovere) di sorridere al futuro, per il progetto su Napoli entra fortemente in campo il decentramento realizzato in questa Consiliatura, eppure ancora tutto da costruire nella pratica del buon governo; e ad esso si lega fortemente la mia proposta:

– un patto vero e proprio per l'adozione sociale dei ragazzi a rischio (all'inizio un minimo di 100 ragazzi per ogni municipalità) dai 5 ai 16 anni con la municipalità come capofila e coibente di tutte le realtà territoriali: mondo dell'industria, del commercio, dell'artigianato, dell'associazionismo e realtà sindacali: tutti insieme con protocolli di intesa precisi per collaborare a costruire il futuro di questi ragazzi.

Questo deve voler dire “lasciare i figli in famiglia” perché siamo convinti che la dimensione familiare sia comunque, anche nei casi di disagio maggiore, la più umana possibile.

Ma significa anche prelevarli e seguirli dall'alba al tramonto, attraverso la scuola (laddove necessario il semiconvitto), lo sport, il gioco, l'avviamento al lavoro.....

Tutto ciò deve attrezzare ogni singolo ragazzo a effettuare scelte responsabili e personali nei vari settori dell'attività umana, sotto la tutela sicura di una città che "c'è", anche per aiutare i suoi cittadini più giovani a crescere serenamente sorridendo, nella consapevolezza di un futuro che potrà essere per loro diverso dall'attuale presente.

Se quindi questa prima azione riguarda la nostra città, la seconda, quella per il mondo intorno a noi, è, se possibile, ancora più ardua soprattutto perché, mentre abbiamo ancora forte nelle nostre mani e nelle nostre possibilità la costruzione di un buon governo cittadino, nel fragore delle notizie quotidiane, la costruzione della pace come pre-condizione, può apparire anche come utopia.

Eppure, nei miei due diari di viaggi- "Israele e Palestina" e "Diario rumeno" – ho personalmente riscontrato e raccontato le condizioni di vita dei ragazzi dei luoghi visitati.....

«Il presente dei piccoli profughi palestinesi è fatto di case minate, neonati disidratati e moribondi, sole, vento, polvere, deserto, paura.....A un tratto - come io stessa ho scritto – un cammello con il suo piccolo (tenerissimo!).....una giovane vita che ci entusiasma e ci ridà la voglia di vivere e di aiutare a vivere...».

Questo in Palestina!

In Romania, invece, eravamo andati a costruire un protocollo d'intesa tra Comune di Napoli e Istituzioni rumene per salvare i bimbi schiavi...

Piccoli semi che, unitamente a tanti piccoli semi di "altri", molti altri, se tentati e ritentati con pazienza, alla fine daranno il loro frutto che è appunto il diritto/dovere di ogni fanciullo della terra di sorridere guardando con serenità e fiducia al proprio futuro.

Per una cittadinanza attiva

Premessa

Si è detto che più che allo slogan “tolleranza zero” che ricorda spiacevoli amari medicinali, si deve puntare ad un più democratico “ignoranza zero” che significa conoscenza dei fenomeni, delle loro cause, delle possibilità d'intervento, consapevolezza delle forze e dei limiti di tutti, disponibilità al coinvolgimento, solidarietà, uguaglianza, consapevolezza di diritti correlati ai doveri, corresponsabilità, interesse per gli altri e per la cosa pubblica, attenzione vigile a non trarre dal nostro “privato” privilegi e particolarismi.

Per tornare agli slogan, più un “I care”, dunque, piuttosto che il “me ne frego” di nostalgica memoria.

Come giustamente afferma Norberto Bobbio si è molto parlato, in questo periodo, di diritti poiché la loro esigenza nasce dalla necessità di difendersi dalla prepotenza e dall'oppressione del potere dispotico.

Si sono rivendicati i diritti in opposizione al dispotismo che esige dai sudditi solo doveri e non riconosce diritti.

Occorre ribellarsi al “credere, obbedire, combattere” che è, poi, lo stesso del “me ne frego”.

Continua Bobbio affermando che non esistono diritti senza doveri corrispondenti e se i principi affermati nelle dichiarazioni internazionali non devono restare un elenco di desideri, ci deve essere una dichiarazione dei doveri e delle responsabilità di chi deve far valere questi diritti.

Primo fra tutti il dovere di rispettare gli altri. Il superamento dell'egoismo personale. Accettare l'altro. La tolleranza degli altri.

Il dovere fondamentale è rendersi conto che vivi in mezzo agli altri.¹

Non può trascurarsi che viviamo in un momento storico ove l'affermazione dei diritti democratici si è fatta nuova strada grazie alle profonde trasformazioni dell'Europa orientale.

¹ N.Bobbio, M.Viroli, Dialogo intorno alla Repubblica, Bari, 2001, p. 39 e ss.

Sono nati liberi parlamenti, si sono promulgate leggi sulla libertà e i diritti dei cittadini che necessitano, tuttavia, di essere concretizzati e non lasciati mere affermazioni di principio.

Questa è, infatti, la sfida per l'affermazione di una reale cittadinanza e di una effettiva democrazia non più legata al ristretto panorama nazionale ma che tenga conto della dimensione europeistica della cittadinanza e di una condizione internazionale che ha superato, in larga parte, l'antico concetto dei blocchi contrapposti.

I Bambini, i diritti, i doveri e la vita sociale

Se è vero che i bambini non sono più oggetto nelle mani degli adulti o portatori di semplici interessi, ciò si è determinato grazie all'elaborazione dottrinale e al diritto positivo delle convenzioni internazionali, in primo luogo, e al diritto comunitario, oggi, che li ha resi titolari di autentici diritti.

Questa titolarità è spesso sconosciuta agli stessi.

Non si può ritenere esaurito il compito dell'ordinamento giuridico con la proclamazione dei diritti dell'infanzia ma lo stesso deve garantire, e questo è dovere primario dello Stato - collettività, che questi diritti vengano azionati per creare crescita armonica nelle nuove generazioni.

Probabilmente che i diritti dei minori vengono solo enunciati e, spesso, disattesi, è dipeso dal fatto che non vi è reale attenzione ai bisogni esistenziali dei giovani, come essi lamentano insistentemente, vi è povertà nei messaggi educativi, verbali e non, vi è mancanza, in chi deve "educare", di bellezza fascinatrice (*chàris* dicevano i greci).

Nel corso di questi anni le mete educative offerte ai giovani dalle famiglie, dalle scuole, dalle associazioni, hanno subito un riduzionismo che ha enfatizzato i diritti individuali svuotando di significato lo stesso concetto di diritto.

Si è persa di vista la fondamentale e semplice osservazione che i diritti sono sempre correlati ai doveri e sono a questi ultimi sempre relativi e subordinati.

"Un diritto non è efficace di per se, ma solo attraverso l'obbligo cui esso corrisponde; l'adempimento effettivo di un diritto non proviene da chi lo possiede, bensì dagli altri uomini che si riconoscono nei suoi con-

fronti, obbligati a qualcosa...Un uomo, considerato di per se stesso, ha solo dei doveri, fra i quali si trovano certi doveri verso se stessi: gli altri, considerati dal suo punto di vista hanno solo dei diritti. A sua volta egli ha dei diritti dal punto di vista degli altri che si riconoscono degli obblighi verso di lui".²

La mancata presa di coscienza da parte del minore sia dei suoi diritti, sia dei correlati doveri, è, probabilmente, ascrivibile anche all'atteggiamento tenuto anzitutto dai genitori indotti a delegare ad altre agenzie il compito educativo senza integrarsi con le stesse e alla rivendicazione dei docenti dell'esclusivo compito specifico di fungere da trasmettitori di nozioni.

Si è osservato che la delega reciproca di famiglia e scuola di fronte ai valori che danno senso (nella duplice accezione di significato e di direzione) alla vita trasforma i giovani in "orfani sociali".

Questi orfani identificano come loro modelli o i pari o i gruppi dei pari o i mass – media, in particolare la televisione, propositori di stili di vita di riferimento facili da assumersi perché inclini al conformismo e privi di doveri, in primo luogo quello della solidarietà.

Ed invece occorre cercare nella relazione educativa che i due protagonisti del rapporto creino l'incontro e realizzino il confronto con gli altri perché è solo nell'educare, che è anzitutto educarsi e capacità di suscitare un processo di autoeducazione, che può concretizzarsi armonicamente la fusione tra diritti / doveri.

Perché è proprio attraverso la realizzazione di vissuti ispirati alla coscienza – conoscenza dei diritti e dei doveri, come scrive Buber, che si realizza la libertà, opposto della costrizione, determinandosi, quindi, la solidarietà che è il legame costruttivo volutamente cercato e vissuto per una crescita comune nel contesto sociale.

I bambini e l'eguaglianza delle opportunità

Quando esiste diseguaglianza di fatto, conseguentemente non può in alcun modo affermarsi il principio della eguaglianza delle opportunità, sancito, tra l'altro anche nella nostra Costituzione all'art. 3.

² S. Weill, *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*, Milano, 1980, p. 9.

Se questo assioma è vero appare evidente che sono proprio i bambini quelli che maggiormente subiscono il peso della “diseguaglianza delle opportunità”.

È necessario affrontare il problema dell’eguaglianza e delle pari opportunità perché in una società mondiale nella quale alcuni beni ed alcuni obiettivi finali non sono in numero tale da soddisfare la richiesta di tutti, è almeno necessario porre tutti nella medesima condizione di partenza.

D’altra parte nell’affermazione di questo principio non vi è nulla di particolarmente nuovo o “rivoluzionario”.

È stato, infatti, correttamente osservato che il porre tutti nelle medesime condizioni è principio elementare.

Ad esempio, se si considera il mondo dello sport, che vede coinvolti in particolare i giovani, in tutte le competizioni dove vi siano delle differenze di partenza da colmare, si provvede con l’applicazione di “handicap” che pongano, di fatto, tutti nella medesima condizione iniziale.

Questo elementare principio va esteso a tutti i momenti della vita sociale per tradurre l’idea regolativa delle uguali opportunità in educazione alla democrazia possibile.

Senza un forte senso di democrazia realizzata, partendo in posizioni paritarie, la vita sociale diventa una continua lotta per la sopraffazione reciproca.

Ciò è di quotidiana evidenza se solo si pone attenzione ai mass-media che danno esempio di considerare, spesso, la vita come una continua competizione che vede tutti contro tutti.

Prevale così la concezione conflittualistica globale della società.

Il principio dell’eguaglianza delle opportunità elevato a principio generale mira a mettere tutti i membri di quella determinata società nelle condizioni di partecipare alla gara della vita, o per la conquista di ciò che è vitalmente più significativo, partendo da posizioni eguali.

Occorre, come si afferma, richiamare l’attenzione sul fatto che proprio allo scopo di mettere individui diseguali per nascita nelle stesse condizioni di partenza, può essere necessario favorire i più disagiati o sfavore i più agiati, cioè introdurre artificialmente discriminazioni altrimenti non esistenti.

In tal modo una diseguaglianza diventa strumento di eguaglianza per il semplice motivo che corregge una diseguaglianza precedente: la nuova eguaglianza è il risultato del pareggiamento di due diseguaglianze.³

Purtroppo occorre considerare che, come si è sopra accennato, sono proprio i bambini i più svantaggiati nell'affermazione del principio dell'eguaglianza delle opportunità.

Se solo si considera l'istituzione scolastica immediatamente si deve notare che molti che partono in condizioni svantaggiate, per ragioni familiari o sociali, accumulano, nel corso del tempo, disagio su disagio sino, come spesso accade nel sud, ad abbandonare l'agenzia educativa.

Se si considerano gli strumenti comunicativi di massa e, per essi, la televisione, si deve notare che i messaggi subliminali di violenza, di competizione, affrontati in assenza di strumenti corretti di decodificazione finiscono, ancora una volta, per svantaggiare i più deboli per cultura, per sovraesposizione allo strumento mediatico e per assenza di sostegno da parte degli adulti.

Se si considera la invivibilità delle metropoli divenute "giungla urbana" e dei quartieri del disagio, spesso esclusivamente dormitorio, ove nessun luogo pubblico è previsto per aggregare il mondo dei bambini, ci si rende conto che sono proprio i minori a pagare il prezzo più alto della non corretta lettura costituzionale della vita con la conseguenza che ineluttabilmente ci si troverà dinanzi un mondo di diseguali.

Tale logica va ribaltata e occorre, pertanto, lavorare tutti e subito per costruire lo "star bene" del minore.

Si è pensato questo secondo quaderno, séguito di quello sui diritti del minore, non per contrapporre diritti a doveri, ma per completare e coniugare insieme la necessità, per noi adulti, di non poter enunciare principi senza trarre conseguenze e predisporre azioni e, per i bambini, di non caricarli di responsabilità scaturenti dai doveri e di tante belle intenzioni scaturenti dai diritti senza pensare che gli stessi debbono affacciarsi alla vita con semplicità e fiducia sapendo che gli adulti li prendono per mano e li accompagnano amorevolmente guardandoli con accattivante benevolenza, con consapevole attenzione, con costruttivo amore.

Questo è il senso del quaderno che diamo alle stampe.

Esso è complementare a quello sui diritti del minore approfondendo alcuni concetti, ribadendo la centralità dell'educazione, scoprendo il rap-

³ N.Bobbio, *Eguaglianza e libertà*, Torino, 1995, p. 26.

porto dinamico che esiste tra diritti e doveri e che deve essere, in maniera semplice, ma adeguata, illustrata ai minori.

La mappa del quaderno

Il lavoro collettivo che viene proposto è stato articolato in tre ideali aree tematiche

Nella prima, “educare ai doveri” affrontando la tematica dell’educare, si esplorano i principi fondamentali che debbono fondare e regolare i comportamenti, il relazionarsi, il vivere con responsabilità la coscienza di sé con gli altri, in una parola sviluppare il costruirsi come cittadini attivi, responsabili, consapevoli che scelgono ciò che rende la vita “felice”.

Nella seconda parte, “educare allo star bene”, vengono evidenziati comportamenti, usi, abitudini affrontati spesso, dai giovani, con superficialità che rasenta l’incoscienza.

Così, ad esempio come avviene con il consumo di droghe durante raduni “rap” o i rapporti sessuali non protetti che possono, non solo causare infezioni e malattie, ma anche più gravi conseguenze.

Tali disordinati comportamenti vengono illustrati e rappresentati poiché provocano danni complessivi alla vita che, così, “disordinata” rappresenta una grave responsabilità etica e sociale.

Proprio qui va sottolineato che non trattasi di moralismo bacchettone ma dell’educare ad una crescita della felicità che si tramuta, anche, nel vivere bene i momenti aggreganti, la sessualità, l’evasione.

L’ultima parte è dedicata all’educare alle leggi.

Partendo dalla normativa internazionale si evidenziano, sempre non contrapponendoli ai diritti, ma completandoli, i doveri giuridici che nonostante si tratta di minori gravano anche su di loro.

I numerosi articoli, nel complesso, vogliono significare che una società moderna, etnicamente evoluta, multiculturale, solidale, puerocentrica deve al proprio interno generare le occasioni di riflessione per far crescere cittadini capaci di aderire un domani, non passivamente, ai principi fondamentali intoccabili di eguaglianza, solidarietà, libertà posti a base dalla nostra Costituzione:

in una parola ad essere cittadini attivi.

P.G. – P.A.

EDUCARE A: I DOVERI



BENIAMINO CALABRESE

Educare a:

**all'accoglienza
alla comunicazione
alla relazione
alla tolleranza attiva
alla socialità
all'indipendenza
all'autonomia**

Mio padre è stato un Maestro per tutta la vita. Un educatore. A scuola ed in famiglia. Sempre. Ha allevato nel Sorriso centinaia di studenti e Me, accompagnandoci tutti verso l'autonomia e l'indipendenza, qualità rappresentate sempre come doveri di un diritto più ampio dell'essere uomini e cittadini. Ho conosciuto alcuni dei suoi tanti discepoli....e tutti erano adusi al sorriso e ricordando mio padre sorridevano.

Mio padre è morto...non da molto e ricordarlo mi allarga il cuore e mi induce al sorriso. Ricordo ancora che fu a lungo maestro di vita e d'amore per giovani diversamente abili... tutti a lui legati da profondo affetto ed a tutti loro insegnò a sorridere, ad accettare con più serenità ed abilità la loro diversità, a farsi accettare dagli altri ed a trasmettere agli altri simpatia ed emozioni e attraverso il sorriso insegnò ad essi il valore della loro umanità e della loro persona accompagnandoli verso l'autonomia e l'indipendenza.

Questo prologo breve ma per me intenso ci incammina verso un percorso appassionato e intrigante: il riconoscimento di alcuni doveri forti, fondamentali, inalienabili ed imprescindibili nell'esperienza dell'età evolutiva dei nostri figli, sempre che il mondo degli adulti, detentore del potere di condizionamento, a sua volta riconosca ed accetti il suo dovere di rendere possibile la costruzione di un'esperienza di doveri minorili assolutamente funzionali alla loro emancipazione.

In questi termini ovviamente si discute di doveri in modo paradossale, come di un corredo comportamentale primario che dovrebbe essere garantito a tutti i minori, quale speculare dovere degli adulti, per consentire agli stessi una congrua e consapevole gestione dei propri diritti.

Dovere del minore, dunque, di conoscere, comprendere ed usare i propri diritti! Dovere degli adulti garantire che ciò accada e nel migliore dei modi possibili!

Prima e fondamentale tappa di quest'evoluzione-costruzione, substrato ineludibile d'ogni successiva possibilità d'espansione, stella polare d'ogni possibile navigazione è la costituzione di un preziosissimo patrimonio d'indipendenza e autonomia, nelle loro rassomiglianti ma pur differenti significanze: l'una quale estrinsecazione di libertà d'essere, gelosi ed orgogliosi della propria identità, l'altra quale capacità di pensare e di agire liberamente senza subire influenze estranee!

Dunque, prima conquista d'una sana forza interiore (autonomia); poi espansione di sé e della propria forza d'identità verso e in relazione agli altri ed alle cose del mondo (indipendenza).

Tutte le moderne scienze umanistiche (che studiano l'uomo ed i suoi comportamenti) ci hanno insegnato l'immensa e benefica influenza dei processi di autostima, di costruzione di una sana autonomia, indipendenza e responsabilità sul normosviluppo intrinseco e relazionale delle persone in tutte le fasi dell'età evolutiva (età infantile, età puberale, preadolescenza, adolescenza).

L'esperienza e la conoscenza diretta dei fenomeni hanno, poi, richiamato la nostra attenzione sulla necessità di non disattendere gli insegnamenti delle Scienze Umanistiche, ma di praticarli concretamente e quotidianamente, anzi implementandoli con l'amore delle relazioni affettive e la cura di un'attenzione adeguata e consapevole.

Conseguentemente, dovere degli adulti, d'ogni tipo di adulto, sia esso genitore, familiare, educatore, istituzione, è consentire, accompagnandoli con il proprio sorriso, amore, affetto, sensibilità, adeguatezza, conoscenza, esempio, autorevolezza, coerenza, che i minori, i giovani, gli adolescenti possano elaborare e costruire, ciascuno di loro, come imprescindibili doveri primari verso se stessi e gli altri intorno a sé, autonomia e indipendenza.

Ciò comporta, inevitabilmente, per gli adulti un delicatissimo dovere d'attenzioni e di cure, vigili ma discrete, continue ma impercettibili, atti-

ve ma silenziose, affinché intrusioni mediatiche sempre più invadenti, plagianti e condizionanti, private dell'insostituibile valore della relazione diretta, del pregio di una comunicazione bidirezionale e dell'emozionanti esperienze concretamente vissute, non diventino esse stesse la negazione d'ogni possibile sviluppo d'autonomia e d'indipendenza, l'atrofizzazione d'ogni anelito di libertà, strumentalizzazione di dipendenza collettiva.

A tale doverosa ed imprescindibile condizione d'attenzione e sapienza educativa dovrà corrispondere per le giovani generazioni un impegno vivace, progressivo e trasgressivo verso la conquista di un'autonomia e di un'indipendenza essenziali alla loro sopravvivenza come individui e come collettività.

Certo, l'osservazione obiettiva ed essenziale, senza retorica alcuna o demagogica etichettatura, delle quantità e delle qualità delle stimolazioni esterne e delle informazioni mass-mediatiche e soprattutto le loro modalità di interazione che oggi occupano pesantemente lo scenario pedagogico-educativo di giovani corpi e di malleabili coscienze in formazione, nuovi caratteri del domani, ci lascia molto perplessi, se non intensamente preoccupati in vista del risultato finale auspicabile: la costruzione di nuove personalità libere, autonome ed indipendenti!

Ciò si rende ancor più evidente sol se si pensi al progressivo sforzo di corredare di limiti, d'attenzioni e di cautele, attraverso la predisposizione di codici deontologici, comitati di controllo, esperti d'ogni genere, pubblici uffici di garanzia, lo straripante potere conformativo e condizionante dei mezzi di formazione/informazione, passati e presenti, d'ogni ordine e tipo, puntualmente, però, resi inefficaci e di fatto inoperanti dalla imperturbabile, agnostica, cinica, asettica logica del profitto, inarrestabile vincente filosofia dell'essere e dell'avere.

Timidi tentativi di erigere degli argini, di costruire zone o luoghi o tempi di contenimento, di individuare percorsi per differenti velocità, pur propugnati da validi studiosi ed esperti di settore, pur fatti propri dalle ideologie politiche o sociali, pur riconosciuti come ormai imprescindibili e non più procrastinabili dal comune sentire, franano inesorabilmente, nel più generale ed assordante silenzio, sotto l'ormai irrinunciabile pressione/compressione del profitto consumistico.

La regola/non regola del profitto ad ogni costo, novella **Grund-norm** d'una filosofia della cosa, giammai della persona, travolge la costruzione di ogni altra possibile regola, annienta ogni possibile etica della respon-

sabilità, annichilisce ogni possibile valenza pedagogica della relazione-comunicazione, moderne stimate d'un odioso ed inutile sacrificio.

Ecco perché, ancor più che in passato, appare non più paradossale, ma davvero necessario saper costruire per i nostri ragazzi un dovere all'autonomia ed all'indipendenza da tutto quanto è sacrificio della loro anima: un dovere innanzitutto per la loro stessa sopravvivenza, per la loro possibilità di libertà, di autodeterminazione, di felicità.

Così come è irrinunciabile e non più rinviabile consentire ai nostri figli più deboli di praticare la speranza, di costruire una forza che li tenga in piedi, orgogliosi e sicuri delle loro libere scelte, doverosamente autonome ed indipendenti, possibilmente scelte, necessariamente libere.

Si delinea, allora, netto e chiaro il nostro compito di adulti educatori ed accompagnatori: aver cura di condurre per mano con rispetto e dignità, sempre affiancati dall'amorevole attenzione, i nostri figli, attraverso le intricate interferenze manipolatorie, verso la scoperta e la costruzione di un sentimento del dovere all'indipendenza ed all'autonomia quale diritto all'affermazione di sé e del sé, in un nuovo, complicato, intrigato, inconnosciuto contesto relazionale.

Affermare ciò significa allora per noi adulti impegnarci concretamente, ciascuno nei propri contesti personali, familiari, professionali e relazionali, affinché le nuove stimolazioni informative telematiche e tecnologiche, lungi dall'essere demonizzate "tout court", siano, invece, rese fruibili da un'attenta e vigile e preparata utenza giovanile nell'alveo di un percorso relazionale comune, informato, però, ad un'etica della responsabilità e ad un rigore normativo saldamente ancorati a principi guida e precise regole condivise.

Ancora una volta, dunque, ritorna, forte e pressante, il tema del rispetto delle regole da parte degli adulti in un contesto di principi etici e normativi condivisi, quale fondamentale momento formativo dei e per i giovani, esemplare momento pedagogico tutto incentrato sul valore assoluto del buon esempio.

Ed ecco allora, e solo allora, affacciarsi naturalmente ad un possibile orizzonte esperienziale per i nostri ragazzi e man mano affermarsi quali progressive espressioni d'una acquisita personalità e caratterialità d'autonomia e d'indipendenza, i temi profondi ed impegnativi della relazione, della socialità, della comunicazione, della tolleranza attiva, dell'accoglienza: in breve, il tema della maturità!

Dopo avere dunque incontrato se stessi, in questa lunga *recherche* guidata e assistita da cure amorevoli ed attenzioni pedagogiche, novella odissea verso un sé autorevole, autonomo ed indipendente, finalmente l'incontro con gli altri e la scoperta della diversità, senza paure o reticenze o avversioni o pregiudizi di sorta: liberi di sé e da sé per apprezzare la libertà per e degli altri!

Ecco dunque i nuovi doveri affacciarsi naturalmente all'orizzonte di vita dei nostri ragazzi: la necessità di aprirsi, come boccioli di nuovi fiori ai mille profumi d'una Primavera annunciata e non più rinviabile, alla comunicazione con altre miracolose e meravigliose esperienze simili alle nostre; la necessità di apprezzarne la conoscenza, nella condivisione delle similitudini e nel rispetto delle differenze, attraverso l'ineludibile corollario della tolleranza attiva, ovvero comunicare partecipando con le proprie idee e la propria personale esperienza d'autonomia e d'indipendenza con altre, altrettanto autorevoli, testimonianze di vita, liberi dai pregiudizi inculcati, dalle morali assegnate e rassegnate, da un'etica conformata e mai conquistata, dai ceppi d'una socialità troppe volte costruita non sulla trasversalità delle esperienze, ma solo sui percorsi di genere, d'appartenenza, di omologazione, d'assonanze.

Coltivare e progettare per i nostri figli un dovere all'accoglienza, che affondi le sue radici ed una concreta sperimentazione nell'educazione sentimentale ed un'etica della ragione espressione d'un progetto educativo autorevole e condiviso: accogliere la differenza senza perdere l'identità, nella consapevole certezza che le differenze metabolizzate irrobustiscono l'identità: queste le nuove sfide per un Futuro possibile e sostenibile!

Quanto più le giovani coscienze, le infantili sensibilità, le adolescenti emotività verranno educate, in un continuo confronto dialettico e diacronico, in un permanente reciproco scambio d'umori e d'amori, all'immenso valore-dovere, laico e sostanziale, dell'accoglienza, tanto maggiormente potremo sperare nella costruzione di futuri schemi sociali, relazionali, politici, istituzionali adulti, corretti, maturi.

Perché dunque, in conclusione, il tema del sorriso quale diritto-dovere primario del minore, scelto quale titolo evocativo ed introduzione d'intenti del presente contributo?

Semplicemente perché attraverso il sorriso e il sorridere, quale segnale di apertura del cuore e della ragione, è possibile accorgersi degli altri, in-

contrare gli altri, comprendere le differenze degli altri, amare gli altri, condividere le esperienze degli altri, accogliere gli altri ed essere accolti dagli altri, chiunque essi siano, di ogni colore, razza, sesso, religione, cultura, esperienza, condizione economica e sociale essi siano!

Il sorriso ed il sorridere diventano, allora, per i nostri ragazzi, le porte d'accesso alle esperienze, alla maturità, alla responsabilità, alla scoperta della propria autonomia e della propria indipendenza: educiamo con l'esempio i nostri figli al dovere del sorriso, all'accoglienza consapevole, alla reciprocità della comunicazione, alla tolleranza attiva; avremo costruito per essi autonomia ed indipendenza e forse li avremo salvati dall'oblio, una delle insidie peggiori per il genere umano.

Come diceva John Adams, nel suo *Discourses on Devils*, in *Works, Boston 1851, vol. VI, pp.239-240* (così citato a sua volta da Hannah Arendt nel suo *"Sulla rivoluzione"*): "La coscienza dell'uomo povero è pulita: e tuttavia egli si vergogna... Si sente fuori dagli sguardi degli altri, brancolante nel buio. L'umanità non si accorge neppure della sua esistenza. Egli vaga a casaccio e passa inosservato. In mezzo ad una folla, in chiesa, al mercato...egli è del tutto nell'ombra, come se fosse in una soffitta o in una cella. Non è biasimato, criticato, o censurato: semplicemente nessuno lo vede... Essere completamente trascurato, e rendersene conto, è intollerabile. Se Crusoe nella sua isola avesse l'intera biblioteca di Alessandria, e fosse sicuro di non vedere mai più la faccia di un uomo, aprirebbe mai un volume?".

MARIO DI GIOVANNI

Può darsi che io abbia torto e che tu abbia ragione

La tolleranza

Mentre mi accingo a scrivere sulla tolleranza, sono preso dal dubbio che si tratti di un argomento vagamente pre-moderno, invecchiato, incapace di coinvolgere il lettore al quale, forse, potrebbe risultare datato.

Ma sono proprio i fatti della cronaca sia cittadina che nazionale e internazionale, a smentirci, proponendoci con frequenza episodi crudi e allarmanti di intolleranza.

Ricordo, tanto per citare un caso recente, l'aggressione a Guidonia, in piena campagna elettorale per il rinnovo del Parlamento, subito dalla candidata di Rifondazione comunista Vladimir Luxuria a opera di alcuni uomini guidati, raccontano le cronache, da due ex consiglieri di AN.

Il motivo? Non si tollera che Luxuria sia transgender, al di là dei due generi sessuali tradizionali, e la paura del diverso scatena la violenza.

E che dire di quelle vignette per combattere il 'culto dell'olocausto', cinquanta pagine zeppe di disegni antisemiti, una pubblicazione dell'editrice Effepi mandata in visione, a marzo 2006, a una scuola elementare romana dal Ministero della Giustizia di via Arenula? Già il titolo è chiarissimo: *Prontuario illustrato del revisionismo olocaustico*, traduzione italiana di una raccolta di disegni satirici antisemiti di due autori francesi, Chard e Konk.

E ciò accade quasi a ridosso dell' 'impresa' che vede protagonista un allora ministro della Repubblica, che indossa in televisione una vignetta contro Maometto, già pubblicata in Danimarca; e il mondo islamico s'infiamma d'ira e si registrano diverse vittime.

Tutti, infine, conoscono la storia di Abdul Rahman afgano, che, per essersi convertito al cristianesimo, è condannato a morte dal tribunale di Kabul su delazione anche dei suoi più stretti familiari; si salva per-

ché è ‘mentalmente instabile’, come sentenziano i giudici per ‘giustificare’ la soluzione escogitata: l’asilo politico in Italia, dove si trova attualmente.

Non è possibile, allora, indugiare o far finta di niente, occorre reagire con la stessa passione di un Voltaire, polemista irriducibile, che di fronte alla tragedia realmente accaduta nella cattolica Tolosa nel 1762, si batté con tutte le sue forze per denunciarla e ristabilire la verità e la giustizia.

È ancora una volta un fatto di cronaca alla ribalta.

Jean Calas, accusato ingiustamente dal fanatismo popolare di aver ucciso, in collaborazione con i suoi familiari, il figlio che aveva manifestato l’intenzione di convertirsi al cristianesimo, viene condannato alla morte atroce della ruota. Quel ragazzo, però, in realtà si era suicidato e la battaglia intrapresa da Voltaire per la riabilitazione di Calas, vittima innocente dello spirito dell’intolleranza, è raccontata, ‘in un’atmosfera da *fiction* criminale’, nel celebre *Trattato sulla tolleranza*, che non sarà mai riletto abbastanza, per la sua attualità e per la sua capacità di costringerci a pensare¹.

Vorrei concludere questa premessa, indicando la traccia che seguirò.

Innanzitutto mi soffermerò sulla storia di questa travagliata idea di tolleranza che permea tanti secoli del nostro Occidente e la sua evoluzione fino ai nostri giorni; successivamente cercherò di indicare un percorso pedagogico per educare e rieducare al dovere della tolleranza, poiché è possibile e necessario raggiungere questo obiettivo; in conclusione, in modo provocatorio, ridarò fiato a una ‘certa’ intolleranza.

¹ VOLTAIRE (F. M. AROUET), *Trattato sulla tolleranza*, Editori Riuniti – Roma 2005. Il testo è quello tradotto e curato da P. Togliatti nel 1949, con una ‘Introduzione’ di G. Marra-mao del 1994 che si apre con una citazione di Voltaire che qui riproduco per offrirla anche alla considerazione di chi si è lasciato suggestionare dai recenti, violenti, scritti sull’argomento, di O. Fallaci: “Ci saranno sempre dei barbari e dei bricconi che fomenteranno l’intolleranza [...]. Noi siamo stati contagiati a tal punto da tale furia che, nel corso dei nostri lunghi viaggi, l’abbiamo portata in Cina, nel Tonchino, in Giappone. Abbiamo impestato quei bei climi. I più indulgenti fra gli uomini hanno imparato da noi a essere i più inflessibili. Noi abbiamo detto loro innanzitutto, come premio per la loro buona accoglienza: Sappiate che noi siamo, sulla terra, gli unici ad aver ragione e che dappertutto dobbiamo essere i padroni. Allora siamo stati scacciati per sempre; sono scorsi fiumi di sangue; questa lezione avrebbe dovuto correggerci.” (VOLTAIRE, *Questions sur l’Encyclopédie*, 1772)

Cenni storici su tolleranza/intolleranza

Il termine tolleranza ha una complessità di significati determinati dalla storia e dalla evoluzione della sensibilità individuale e sociale.

Tenterò per linee generali di ripercorrere questo itinerario, così da offrire qualche spunto di riflessione per superare l'istintiva difficoltà a usare nel nostro linguaggio la parola *tolleranza* che allude alla *sopportazione* di ciò che non si può evitare o modificare a proprio vantaggio; quindi, il termine si carica di forti connotazioni negative, non 'ci sta simpatico'.

Figuriamoci allora il fallimento già scritto, se siamo invitati a batterci per essa.

Dunque, vediamo come, in realtà, nel corso di molti secoli, si è trasformata la nozione di tolleranza, anche se a qualcuno ciò è sfuggito forse per pigrizia mentale².

La *tolleranza in senso stretto* è *religiosa*, figlia dell'intolleranza che caratterizza la diffusione e l'istituzionalizzazione della dottrina cristiana. Il problema dell'intolleranza non sembra, però, connesso con il cristianesimo in quanto tale, perché quest'ultimo si presenta come una religione fondata sull'amore non solo di Dio per noi, ma anche degli uomini tra loro dichiarati tutti fratelli in quanto figli di un unico Padre.

Eppure è vero che, analogamente alle altre religioni monoteiste rivelate come l'ebraismo e l'islamismo, il cristianesimo ritiene di possedere la verità, unica e assoluta, di conseguenza non è portato ad 'includere', anzi tende ad 'escludere' gli altri, quelli, cioè, che cristiani non sono: ma ciò non ha comportato subito, di per sé, l'intolleranza come prassi puntuale e abituale, almeno nella fase d'avvio della diffusione del Vangelo.

Infatti, alcuni Padri della chiesa, come per esempio Giustino (+ 165), progettano, attraverso la *mediazione* culturale tra la civiltà classica e il cristianesimo, un modello duttile, dinamico, di cristianità, destinato nel

² È molto utile a riguardo il testo di M. MARUZZI, *La tolleranza*, Paravia – Torino 2002. L'autrice scrive, fra l'altro, che la polarità intolleranza/tolleranza è estranea, in linea di massima, al mondo antico. È vero che c'erano allora discriminazioni basate su una scala di valori ('positivi' quelli dei Greci e dei Romani, 'negativi' quelli degli altri, i 'diversi', come la donna o lo schiavo o i barbari); discriminazione, però, è sinonimo di distinzione non di intolleranza, tanto che nella stessa società non ne è impedita la convivenza. Del resto la religione pagana "si caratterizzò più per la coesistenza pacifica di culti diversi e per il sincretismo religioso che per eventuali pratiche persecutorie" (*Ivi*, p.10).

tempo a evolversi e ad aggiornarsi continuamente; esso risulterà, però, estraneo alla patristica *apocalittica* di un Tertulliano (+ 240 c.), per es., per il quale i filosofi, a cominciare da quelli greci, sono i ‘patriarchi degli eretici’ e, quindi non c’è spazio per alcuna conciliazione.

Tertulliano, diversamente da Giustino, risulterà perdente: la ‘politica della mediazione’, del compromesso, sarà la ‘fortuna’ della chiesa, garantendone il successo nei secoli.

Quando, in seguito, si definiscono le strutture di potere della chiesa, la sua alleanza con l’impero dopo l’editto di Tessalonica (380) e la conseguente affermazione del cristianesimo come religione di stato, le cose cambiano.

Nel quarto secolo, infatti, la chiesa, non solo svolge il suo ruolo di guida delle coscienze con la salvaguardia dell’ortodossia del suo credo, ma comincia a usare gli strumenti coercitivi propri del potere civile per difendere la purezza e l’integrità della sua dottrina minacciata dalle eresie e per salvaguardare, quindi, la coesione e la coerenza dei fedeli, anche a costo di ingaggiare una persecuzione dei dissidenti, magari a scopo correttivo e non vendicativo, come sosteneva già Agostino in una lettera scritta tra il 407 e il 408 contro i donatisti³.

Dunque, dal IV-V secolo, diffondendosi le eresie, la chiesa sfodera l’intolleranza, che usata con forti connotazioni ideologiche, colpisce veri e/o presunti eretici; vengono eliminate cioè, anche persone che semplicemente danno fastidio con quel loro richiamarsi, e richiamare i vescovi e i papi, al vangelo ‘sine glossa’, con il suo messaggio di amore e povertà.

Com’è noto nel XII secolo viene istituita, inoltre, l’inquisizione, istituzione ecclesiastica mirata a reprimere il dissenso con condanne esemplari che le leggi civili eseguono.

Tommaso d’Aquino, posta l’equivalenza eretico/fuorilegge, dimostrerà che il delitto di falsificare la fede doveva essere punito come la legge prevedeva per i falsari, cioè con la pena di morte⁴.

³ SANT’AGOSTINO, *Le lettere*, I, Città Nuova – Roma 1969, pp. 806 – 887; qui egli cita il passo del Vangelo di Luca (14,23) in cui il padre di famiglia dice ai servi: “Costringete ad entrare tutti quelli che troverete” (p. 813). Queste parole diventeranno l’*alibi alto* dei fautori dell’intolleranza religiosa.

⁴ TOMMASO D’AQUINO, *Summa theologiae*, II, q. 11, a. 3 (“Utrum haeretici sint tolerandi”), ed. Catolica – Madrid 1956, pp. 88 – 89.

Siamo ormai incamminati sulla strada dell'intolleranza più dura, in una Europa 'cristiana' che difende la sua unità religiosa e la sua ortodossia sia all'interno combattendo le eresie, sia all'esterno programmando e attuando le crociate in Oriente per recuperare il santo sepolcro, e in Occidente, per citare solo qualche evento clamoroso, per sterminare gli albigesi o per cacciare dalla penisola iberica gli 'infedeli' musulmani, contro i quali Tommaso scriverà appunto una delle sue opere più note, la *Summa contra gentiles*.

Il crescendo dell'intolleranza raggiunge l'acme durante la diffusione del luteranesimo, tra il XVI e il XVII secolo, quando si poté osservare, inoltre, che non solo la chiesa di Roma, ma anche i seguaci di Lutero reprimevano con inaudita ferocia i dissidenti: il contagio oscurantista si trasmetteva dai papi alle guide politico-religiose delle chiese riformate, in nome del dogmatismo teologico, di un rigido integralismo insomma.

Eppure, durante questo tempo buio, cominciano a riemergere gli antichi richiami di qualche voce fuori dal coro, inascoltata, come quella di Abelardo che nel XII secolo avrebbe voluto rifarsi alla legge naturale e alla ragione battistrada della fede, per affrontare e risolvere i problemi interreligiosi.

È così che comincia a delinearsi, molto lentamente e non senza contraddizioni, la nozione di *libertà di coscienza*, cara a Lutero e ad Erasmo da Rotterdam, intesa come lo spazio interiore delle scelte autonome di ogni uomo, che va rispettato sempre, prescindendo dalle sue simpatie religiose e privilegiando la coerenza e l'autenticità delle sue convinzioni: solo in questo modo è possibile la convivenza tra le diverse confessioni cristiane.

È questa la *via individuale della tolleranza religiosa*: posso scegliere, determinarmi, legarmi a una religione personale, distinta e distante da quella istituzionalizzata.

È questa la tesi, di ascendenza erasmiana, che viene diffusa tra Cinquecento e Seicento, dal poeta inglese Milton e dal filosofo calvinista francese Bayle, tanto per citare due importanti personalità.

Posta così la questione, è facile cogliere la sua interdipendenza con la *via statuale della tolleranza religiosa*, l'esigenza, cioè, che hanno gli stati di essere o almeno presentarsi, neutrali in campo religioso: l'intolleranza è un pericolo per l'ordine pubblico, la tolleranza è una tattica politica che favorisce la convivenza e la coesione sociale.

Così la pensano il partito francese dei 'politiques' e Montaigne: l'intolleranza spinge alla ribellione le confessioni religiose discriminate, la tolleranza difende la pace e l'ordine dello stato.

In tale ottica, la nozione di tolleranza resta debole; *si sopporta* la religione 'altra', perché nel tentativo di sopprimerla si registrerebbero mali maggiori: questo è il significato, per esempio, di quell'*Editto di Nantes*, emanato da Enrico IV in Francia nel 1598.

Risulta comunque evidente un primo ampliamento della nozione di tolleranza, dal campo squisitamente individuale a quello statale: è la *tolleranza politico-religiosa*.

Ne sono espressione molto significative, tra Seicento e Settecento, le opere di Spinoza, Locke e Voltaire, che hanno considerato la tolleranza come un concetto cardine della modernità, concetto che si delinea 'positivo' poiché allude alla *libertà di pensiero* di ogni uomo e alla *laicità dello stato*, distinto dalle chiese.

Voltaire, in particolare, ce ne ha offerto forse la più famosa definizione: "Che cos'è la tolleranza? È l'appannaggio dell'umanità. Noi siamo tutti impastati di debolezze e di errori: perdoniamoci reciprocamente le nostre balordaggini, è la prima legge di natura"⁵.

Sempre nel Settecento dobbiamo a Kant l'enunciazione del principio cardine della vita morale, il rispetto dell'umanità: "Agisci in modo da considerare l'umanità, sia nella tua persona, sia nella persona di ogni altro, sempre come fine, mai come semplice mezzo"⁶.

Ma Kant ha sostenuto anche, nel suo più famoso scritto politico, *Per la pace perpetua*⁷, il *diritto alla differenza*, che è oggi, come vedremo, di grande attualità: "Tutti gli individui e tutti i gruppi hanno il diritto di esser differenti".

Esattamente duecento anni dopo, nel 1995, l'ONU con la *Dichiarazione dei principi sulla tolleranza*, lo faceva suo scrivendo: "La tolleranza è il rispetto, l'accettazione e l'apprezzamento della ricchezza e della diversità

⁵ VOLTAIRE, *Dizionario filosofico*, voce 'Tolleranza', Mondadori – Milano 1970 (5° ed.), p. 620.

⁶ I. KANT, *Fondazione della metafisica dei costumi*, in *Scritti morali*, a cura di P. Chiodi, UTET – Torino 1970, p. 119.

⁷ ID., *Per la pace perpetua*, in *Kant. Antologia degli scritti politici*, a cura di G. Sasso, il Mulino – Bologna 1977, pp. 106 – 160.

delle culture del nostro mondo, dei nostri modi d'espressione e delle nostre maniere di esprimere la nostra qualità di esseri umani. La tolleranza è l'armonia nella differenza. Non è solo un obbligo di ordine etico; è anche una necessità politica e giuridica. La tolleranza è una virtù che rende la pace possibile e contribuisce a sostituire la cultura della pace alla cultura della guerra”.

Almeno sulla carta sembra concludersi il cammino secolare che ha trasformato la tolleranza in nozione, senza ombre di dubbio, ‘positiva’: è la *tolleranza socio-etno-antropologica*, a cui si riferisce l'ONU.

Dal ‘700, comunque, il cammino non è stato omogeneo e coerente, poiché alle prese di posizione significative ma formali, contenute in documenti solenni, spesso non è corrisposta una prassi in linea con ciò che si predicava: sono molte le contraddizioni.

Ricordiamo, per esempio, la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e del cittadino*, approvata a Parigi dall'Assemblea Nazionale Costituente il 23 agosto 1789; all'art. 10 è scritto: “Nessuno può essere molestato per le sue opinioni, anche religiose”, ma ciò non ha impedito, per esempio, la tragedia della Vandea.

Anche gli Statuti emanati dai sovrani nella prima metà dell'Ottocento recepiscono in linea di massima il principio delle tolleranza, ma va notato che lo Statuto albertino (1848) ribadisce che il cattolicesimo è la religione di stato e questa indicazione ha avuto successo dal momento che è rimasta in vigore in Italia fino al 1984, anno in cui veniva sottoscritto dalla chiesa e dallo stato italiano un nuovo Concordato che per la prima volta nella nostra storia nazionale, abrogava – almeno sulla carta – quel vecchio arnese.

Ma, anche nell'800 le contraddizioni con la prassi sono clamorose.

Quando, per esempio, l'Occidente capitalista si lancia alla conquista di terre in Africa e in Asia, ricche di materie prime, utili per lo sviluppo industriale, queste imprese coloniali e imperialistiche vengono ‘giustificate’ con l'ideologia della superiorità della civiltà europea e del cristianesimo.

Infatti, lo scrittore inglese R. Kipling sostiene che l'uomo ‘bianco’ ha il fardello, il dovere morale, di diffondere tra le popolazioni ‘selvagge’, i principi e i valori della civiltà europea.

Il ‘darwinismo sociale’, inoltre, estendendo arbitrariamente all'ambito storico e sociale le teorie di Darwin (che erano, invece, relative all'evol-

zione biologica della specie), motivava la supremazia europea nel mondo, con la 'selezione naturale' che premia i migliori, gli europei appunto, e la loro civiltà.

Infine, c'è da menzionare l'interpretazione della storia come lotta tra le razze, che esalta la superiorità e, quindi, il primato della 'pura' razza ariana: sono, allora, legittimi e legittimati, il colonialismo e la sottomissione delle 'razze inferiori'⁸.

Ci sono tutte le premesse per quella tragica ricaduta - una sorta di nemesis - in Europa nella prima metà del Novecento, che è il genocidio degli ebrei e dei 'diversi', operato dai regimi totalitari.

È il buco nero di 'un passato che non passa'. È la grande gelata sulla tolleranza, nonostante tutte le dichiarazioni contrarie di principio.

Sicché, solo dopo le immani tragedie connesse con la 'guerra civile europea'⁹, lentamente, a fatica, nel corso della guerra fredda mondiale (altra, sempre attiva fucina d'intolleranza), riemerge il filo rosso della tolleranza.

Nella prima metà degli anni Sessanta, papa Giovanni XXIII nella lettera enciclica *Pacem in terris* (1963), distingue nettamente tra errore ed errante: il primo va contrastato con impegno, il secondo è da rispettare sempre, comunque, prescindendo dalle sue idee, in quanto è un essere umano e come ogni essere umano è portatore di una dignità primaria, assoluta.

È una distinzione preziosa, farà breccia in molte intelligenze e in molti cuori.

E due anni dopo, il concilio ecumenico Vaticano II, nel documento sulla libertà religiosa: *Dignitatis humanae* (1965), riconosce solennemente il valore assoluto della libertà di coscienza individuale e afferma la necessità di rispettare le altre confessioni religiose che si richiamano al cristianesimo, come pure le religioni non cristiane.

Abbiamo citato questi due documenti cattolici, non solo per il loro

⁸ Cfr. J. - A. DE GOBINEAU, *Saggio sulla disegualianza delle razze umane*, [1853/55], Rizzoli - Milano 1997. Il significato prevalentemente etnico delle sue idee venne trasformato anni dopo, in senso politico-razziale da Gumpłowicz e da Chamberlain, che divennero gli ispiratori diretti della mitologia ariana e antisemita del nazionalsocialismo tedesco.

⁹ Sulla 'guerra dei trent'anni del 900' (1914/45), unico tragico evento bellico, concordano sostanzialmente gli storici più autorevoli, anche se E. NOLTE ne vede l'avvio con la rivoluzione d'Ottobre, diversamente da E. J. HOBBSBAWM che nel suo eccellente saggio: *Il secolo breve* (1995), fissa il big band del XX secolo nell'attentato di Sarajevo.

rilievo in sé, ma anche per segnalare il compimento, almeno formale, di un cammino di revisione, di ripensamento, realizzato dalla chiesa di Roma che, come abbiamo visto sopra, aveva innescato la miccia dell'intolleranza e, quindi, le toccava l'onere del disinnescare. Almeno formale, ribadisco, perché la prassi del successivo quarantennio, non è priva di contraddizioni, a volte clamorose (scomuniche, anatemi, scismi ecc.), di cui c'è memoria tenace nell'esperienza curiale del card. Ratzinger, fino all'anno scorso prefetto della Congregazione per la dottrina della fede.

E sul versante laico? Negli stessi anni si traccia, così mi pare, una vera e propria pedagogia della tolleranza, di cui di seguito ci occupiamo.

Come educare alla tolleranza

Accennavamo sopra, dunque, che si è allargato oggi l'ambito della tolleranza; esso si realizza sul terreno socio-etno-antropologico.

E per sapersi misurare con questa sfida occorre rivisitare con coraggio il nostro universo mentale, spesso appesantito da pregiudizi atavici, e i nostri codici di comportamento, appiattiti dal conformismo: in altre parole, occorre rieducarci ('educazione permanente') per accompagnare i processi formativi dei 'minori' a condividere il dovere della tolleranza.

Ci sono almeno cinque indicatori o principi al centro della riflessione contemporanea, che possono costituire una vera e propria pedagogia della tolleranza.

Essi sono:

1. la problematicità e incertezza del sapere umano;
2. la verità da ricercare senza pause, oltre i nostri comprensibili errori;
3. la discussione critica carburante del nostro avvicinarci alla verità;
4. l'inclusione dell'altro come singolo e come comunità;
5. la valorizzazione della differenza intesa come risorsa.

K. POPPER (+ 1994) illustra il *primo principio* e lo enuncia in questi termini famosi: "*Può darsi che io abbia torto e che tu abbia ragione*"¹⁰.

¹⁰ K. POPPER, *Tolleranza e responsabilità individuale*, in AA. VV., *Saggi sulla tolleranza*, Il Saggiatore - Milano 1990, pp. 36 - 41

In tutte le discussioni, in tutti i confronti che abbiamo con gli altri e nei contesti più disparati, non ci deve mai abbandonare l'antico e intramontabile insegnamento di Socrate: so di non sapere. La *dotta ignoranza*, dubitando stabilmente di me, mi rimette sempre in discussione e mi dà la mia vera dimensione.

E se questo è vero, ne consegue che io ho innanzitutto il dovere di educarmi (ed educare, avendone responsabilità, gli altri) all'*ascolto* di chi mi parla, ascolto reale, non formale, per cui cerco di capire non solo materialmente le parole che mi vengono rivolte, ma il loro retroterra soggettivo, quel vissuto da cui si originano, che mi consente il dialogo autentico, inteso come il trasfondersi nell'altro per comprenderne appieno lo stato d'animo e uscirne, comunque, arricchito.

E allora, oltre all'ascolto, ne deriva un altro obbligo: il *rispetto* per la persona che mi sta di fronte. Essa, è vero, partecipa come me della fallibilità umana, per cui, come scriveva Voltaire, può dire corbellerie, ma né più né meno di me, in tutto simile a me sia rispetto ai dati di partenza, sia rispetto alla decisione di quale sia l'azione più giusta, più appropriata da compiere in una situazione precisa.

Non è -continua Popper- che tutti e due possiamo avere ragione in caso di disaccordo, il disaccordo implica, invece, che "ci può essere un punto di vista giusto ed uno sbagliato di qualunque problema: ed implica, soprattutto, che *tutti e due possiamo avere torto*".

Occorre qui precisare che il filosofo viennese vuole combattere il riemergere nel '900 di quel relativismo che si è distinto nel secolo precedente fino a teorizzare l'assenza della verità.

Nell'Ottocento, infatti, contro le numerose posizioni dogmatiche (a cominciare da quella idealistica tedesca), si era affermata per contrasto, per insofferenza, la relatività non solo gnoseologica, ma anche assiologica e culturale.

Ed è così che, da allora, oltre alle teorie della conoscenza, tutti i valori fondamentali della vita umana, la verità filosofica e religiosa, quella morale e scientifica, sono investiti dal relativismo, il quale sostiene, dunque, che va riconosciuta la diversità dei costumi e delle norme presenti nell'ambito di culture diverse ma paritarie, staticamente paritarie, senza sollecitazioni al cambiamento di cui non si avverte alcun bisogno.

"Ogni cultura ha il suo proprio criterio, la cui validità comincia e fini-

sce con esso. Non vi è alcuna morale universale”, come scriveva il filosofo relativista tedesco Spengler¹¹.

A queste posizioni, peraltro antiche (si pensi per es, ai suggestivi ‘frammenti’ del sofista Protagora), Popper oppone il suo *fallibilismo*, solo apparentemente simile.

Esso è sì quel procedimento, ‘ricerca senza fine’, che ci porta a formulare *congetture* e a sottoporle a *confutazioni*, rinunciando a ogni pretesa di certezza assoluta, a cominciare dalla scienza; ma, il fallibilismo, come dicevamo sopra, è soprattutto una sorta di ripresa del socratismo: “Il fallibilismo è nient’altro che il non sapere socratico”¹².

Perciò, il fatto di riconoscerci soggetti all’errore (e all’ignoranza) non significa la rinuncia alla verità, bensì la consapevolezza circa la problematicità della conoscenza e la necessità del suo sviluppo attraverso il confronto critico.

Il *secondo principio* di pedagogia della tolleranza si deve ancora a Popper: “*Se discutiamo il problema razionalmente può darsi che possiamo correggere alcuni dei nostri errori*”.

La discussione razionale del problema comporta l’intento di scoprire *che cosa* è vero, giusto, e *che cosa* è falso, sbagliato, sforzandoci di prescindere, per quanto è possibile, da *chi* ha ragione e da *chi* ha torto.

La ricerca della verità, la cui esistenza va affermata oltre ogni ragionevole dubbio, è la prassi conseguente, costituiscono la discussione razionale, che per sua natura è nella disponibilità degli uomini, tutti dotati di ragione.

Ognuno di noi, continua Popper, argomenta parlando razionalmente, e usa il *linguaggio* di cui si assume la responsabilità: “Parole anziché spade! [...] Usa la parola invece dei fucili, delle bombe, delle armi nucleari!”.

È fondamentale, allora, in un’opera educativa efficace, imparare ed insegnare a prendere sul serio le parole che devono esprimere i nostri

¹¹ Cfr. O. SPENGLER, *Il tramonto dell’Occidente. Lineamenti di una morfologia della storia mondiale* [1918 – 1923], Guanda – Parma 1991.

¹² POPPER, *I due problemi fondamentali della teoria della conoscenza*, Il Saggiatore – Milano 1987, v. I, p. XXI (‘Introduzione’). Per tutta questa problematica è utile riferirsi alla sua opera fondamentale: *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, vv. I e II, Il Mulino – Bologna 1972, che ruota intorno a una tesi molto semplice: “possiamo imparare dagli errori” (p. 3).

pensieri con chiarezza, semplicità, univocità di significato dei termini; è un *dovere* etico-politico lottare per reagire all'arroganza del potere, coltivando il *rigore semantico*, senza "concedere al dominio l'appropriazione dello scrigno di una parola-valore, e l'impunità di svilirla e rovesciarla nella prassi"¹³.

Solo a queste condizioni i nostri contenuti mentali possono diventare oggetto di critica e le parole che li esprimono possono consentirci di eliminare quegli errori a cui si riferiva Voltaire.

Ed eccoci al *terzo principio* di Popper: "*Se parliamo del problema razionalmente, tutti e due possiamo avvicinarci alla verità*".

Ciò significa che tramite la comunicazione fondata sul pensiero, 'parlare razionalmente', possiamo avvicinarci di più alla verità, anche se non raggiungiamo un accordo. Questo è un progetto che merita il nostro impegno.

Ma come si fa ad avvicinarci alla verità, se non siamo d'accordo? Impariamo l'uno dall'altro a capire che possiamo avere torto, a comunicare con correttezza, rafforzandoci con una sorta di retropensiero permanente che è appunto la tolleranza: "La ricerca della verità, e l'avvicinarsi alla verità attraverso la critica reciproca, sono impossibili se non esiste una notevole tolleranza reciproca"¹⁴.

Si presti attenzione che ancora una volta è in ballo, per Popper, la ricerca della verità e l'avvicinarsi ad essa senza posizioni dogmatiche di chiusura e schivando tentazioni relativistiche; ribadire, insomma, che io, comunque, ho sempre ragione o che tutte le idee sono, in ogni caso, giuste, non va, è profondamente sbagliato.

Ad Habermas si deve, poi, la riflessione sul *quarto indicatore/principio*: il dovere dell'*inclusione* che è efficace per la tolleranza nei confronti non solo dei singoli, ma anche delle comunità¹⁵.

Infatti, nelle società occidentali, a cominciare dagli Stati Uniti, donne e neri, omosessuali e membri di piccole comunità etniche e religiose, si sono battuti per un'accettazione incentrata sul gruppo e sulle differenze, piuttosto che sulle uguaglianze individuali.

¹³ P. FLORES D'ARCAIS, *Il sovrano e il dissidente ovvero La democrazia presa sul serio. Saggio di filosofia politica per cittadini esigenti*, Garzanti – Milano 2004, p. 11.

¹⁴ I tre principi e le relative citazioni che ho trascritto a commento, sono in POPPER, *Tolleranza e responsabilità intellettuale*, o.c.

¹⁵ J. HABERMAS, *Lotta di riconoscimento nello Stato democratico di diritto*, in HABERMAS e TAYLOR, *Multiculturalismo*, Feltrinelli – Milano 1998, pp. 69 – 73.

Se vogliamo, cioè, riconoscere le loro richieste, non possiamo limitarci a chiedere il rispetto di norme che garantiscano i diritti giuridici individuali, ma è necessario rispettare le appartenenze collettive e, quindi, tutelare i diritti comuni, culturali e sociali, di gruppi minoritari che difendono la loro diversità, rifiutando l'omologazione e rivendicando il riconoscimento della loro identità collettiva.

L'inclusione, dunque, non è né 'accaparramento assimilatorio' (faccio degli altri la mia fotocopia), né chiusura a saracinesca di un gruppo contro gli 'altri', bensì è l'apertura verso coloro che sono e si sentono estranei e che tali vogliono rimanere, come singoli e come gruppi.

È giusto, allora, il riconoscimento politico dei loro valori culturali che sono costitutivi delle loro identità, ma essi vanno inseriti in una realtà sociale fondata su criteri costituzionali universali, cioè condivisi da tutti, e transculturali, cioè non vincolati a nessuna compagine culturale specifica.

Una società diventa una comunità che si identifica in istituzioni e leggi comuni, se è formata da gruppi aperti, non chiusi, capaci di comunicare tra loro, di includersi appunto.

Lo stato che tutela le identità particolari ed è attento alle richieste dei gruppi minoritari, ha titolo per esigere, in cambio, lealtà alle istituzioni democratiche e adesione ai principi politici che le ispirano.

Commentando, per esempio, la lunga storia del femminismo, Habermas osserva che le politiche dello stato sociale, tendenti a superare la parificazione puramente formale dei diritti tra uomo e donna enunciata dal liberalismo, producono conseguenze ambivalenti.

In realtà questi provvedimenti, non calati nella specificità della situazione femminile, caratterizzata anche dai ruoli della maternità e della cura dei figli, hanno finito per danneggiare la posizione lavorativa delle donne: "Pensiamo ai maggiori rischi di licenziamento derivanti alle donne da questo privilegio giuridico, alla loro presenza statisticamente più elevata nei livelli salariali più bassi, a che cosa debba intendersi per 'bene del bambino', alla progressiva 'femminilizzazione' della povertà, e così via"¹⁶.

Ne viene che il dibattito sulle *pari opportunità* è purtroppo, a cominciare dall'Italia, in grave ritardo non solo cronologico, ma culturale, poiché si sviluppa in modo formale, quantitativo.

¹⁶ *Ivi*, p. 70.

Veniamo, allora, alla questione chiave: c'è un legame tra il sistema dei diritti individuali affermatosi con la cultura illuministica, e i nuovi diritti collegati oggi al riconoscimento delle appartenenze collettive?

Habermas sostiene una 'concezione giuridica proceduralista', secondo la quale "il processo democratico deve assicurare *nello stesso tempo* l'autonomia privata e l'autonomia pubblica. I diritti individuali con cui le donne dovrebbero progettarsi autonomamente l'esistenza privata non possono essere formulati dall'alto, ma in maniera adeguata *dopo* che le dirette interessate (e i diretti interessati) abbiano articolato e giustificato (in discussioni pubbliche su casi tipici) gli aspetti volta a volta rilevanti alla parità (o disparità) di trattamento"¹⁷

Solo così l'autonomia privata di cittadini eguali viene assicurata in parallelo all'attivazione della loro autonomia civica.

In altre parole l'universalismo dei diritti non può essere frainteso con il livellamento delle differenze. Le differenze, infatti, sociali e culturali vanno individuate, riconosciute e valorizzate con una sensibilità sempre più spiccata nei confronti della diversità: "Per tutelare l'integrità dei soggetti giuridici, il sistema dei diritti deve anche equiparare e tutelare con rigore – sotto il controllo degli stessi cittadini – i contesti di vita che garantiscono la loro identità."¹⁸

Non sembri un dibattito puramente teorico, dal momento che tutti ci troviamo in concreto a effettuare scelte di fronte a politiche sessuali, familiari o scolastiche, che ci interpellano, mettono in discussione la nostra capacità di tolleranza, cioè di inclusione/accettazione di modelli diversi di famiglia, di educazione multiculturale, di attenzione, in sintesi, alle esigenze delle minoranze che ci vivono accanto.

E pensare che, invece, non siamo riusciti ancora, nel nostro Paese nemmeno ad approvare quella proposta minimalista che va sotto il nome di 'quote rosa'!

Si badi, la bocciatura delle quote non ha la motivazione forse accettabile, di chi voleva di più (in tal caso, comunque, verrebbe a proposito il proverbio che l'ottimo è nemico del bene), ma l'ottuso e pervicace antifemminismo espresso in Parlamento a volte con linguaggio da osteria, che la dice lunga sulla mentalità corrente rispecchiata dai nostri eletti maschi e intolleranti.

¹⁷ *Ivi*, p. 72.

¹⁸ *Ivi*, p. 73.

Figuriamoci quante ulteriori, infinite difficoltà per ‘concedere’ il voto agli extracomunitari, o l’ora coranica nelle nostre scuole, o i pacs, visto che non siamo riusciti a risolvere dopo ventidue anni dal Concordato, la vexata quaestio del Crocifisso nei luoghi pubblici, a cominciare dalle scuole statali, dove si dovrebbe praticare ed insegnare la laicità dello stato, che comporta rispetto e accoglienza per tutti i cittadini, “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”¹⁹.

La scommessa educativa è nel trovare un equilibrio tra il momento individuale e quello collettivo, obiettivo prezioso ma arduo, comunque di vitale importanza.

Infine, ci riferiamo a WALZER che condivide la tesi della fine delle certezze razionali dell’epoca moderna. La razionalità ha, infatti, aspetti ambigui e contraddittori, deboli e instabili, senza fondamenti ultimi e risolutivi; sul piano etico questo significa che la ragione dei postmoderni coincide con una ragione tollerante, nemica del dogmatismo e del dispotismo.

Walzer ritiene, di conseguenza, che nella complessità sociale contemporanea, le tradizionali coordinate della tolleranza vanno integrate per risultare di fatto universali e condivisibili: è universale solo il bisogno di tolleranza, non la modalità con cui essa si esprime.

L’unica convinzione sottoscritta è che la sua acquisizione è sempre precaria, i conflitti sono permanenti, nonostante tutti i progressi conseguiti²⁰.

Con Walzer torna attuale il tema della *differenza*: è il *quinto indicatore/principio* di cui sopra, che il filosofo statunitense esamina in tutte le sue sfaccettature in modo molto efficace, partendo dal presupposto che noi oggi abbiamo un’identità fluida, sempre meno riconoscibile con rigidi criteri di appartenenza a *uno* Stato, a *una* famiglia, a *una* cultura.

¹⁹ Costituzione della Repubblica italiana, a. 3.

²⁰ H. WALZER, *Sulla tolleranza*, Laterza – Roma/Bari 1998. La svolta postmoderna si avvia in campo artistico negli anni Settanta del 900; nel 1979 J. F. LYOTARD pubblica *La condizione postmoderna*, in cui il pensatore francese sostiene che anche in ambito filosofico si sono esaurite le possibilità di quella grande ‘autostrada’ della modernità che poggia su Cartesio, Kant ed Hegel e non è più tempo, dunque, di sistemi totalizzanti, di ‘grandi narrazioni’ globalizzanti tese a fornire, invano, un senso unitario all’insieme delle conoscenze di un’epoca. Il sapere, oggi, frammentato dalle specializzazioni, si fonda su una quantità indefinita di ‘giochi linguistici’. A questa filosofia, che annuncia la fine ineluttabile del moderno, si oppone Habermas che ne evidenzia il carattere *per ora* incompiuto.

Di conseguenza, dobbiamo evitare, anche per la tolleranza, di fissare gerarchie precise tra i vari motivi che la determinano, badando di più all'efficacia delle pratiche tese a realizzarla.

In altri termini, ci dobbiamo riferire a più tipologie di tolleranza; non è possibile individuarne un modello unico, valido in tutte le situazioni.

La tolleranza innanzitutto, può risultare semplicemente un'*accettazione rassegnata* della differenza per amor di pace.

Ma essa è anche, in altri contesti, una *passiva indifferenza*, che non fa caso alle differenze, perché 'per fare il mondo ci vuole di tutto'.

Un terzo tipo di tolleranza è quello di chi riconosce che *gli altri hanno dei diritti*, anche se il loro esercizio non ci convince, non ci piace.

La tolleranza, ancora, è *apertura agli altri che io rispetto*, disponibile ad ascoltarli e a imparare da loro.

C'è, infine, l'*approvazione entusiastica della differenza* in quanto tale, perché accresce la varietà e la ricchezza della nostra vita.

"Rispetto alla concezione illuministica, questa di Walzer è più flessibile e aperta: ci lascia scegliere di volta in volta, a seconda delle persone, delle situazioni e dei momenti, in quale modo essere tolleranti. [...] La tolleranza è dunque qualcosa di fluido, dipende dalle circostanze. Per essere tolleranti è sufficiente adottare di volta in volta uno dei cinque atteggiamenti appena descritti"²¹

A mo' di conclusione provocatoria

Siamo giunti, dunque, alla conclusione che oggi la tolleranza è ancora d'attualità a patto che l'ambito religioso non ne esaurisca la portata, ma essa venga collegata alla possibilità di convivenza con le minoranze, diverse per ragioni sociali, etnico-religiose, fisiche e linguistiche; insomma, la tolleranza deve essere assimilata al pluralismo dei valori, essendo "comprensiva di ogni forma di libertà, morale politica e sociale".²²

²¹ F. FIORE, *Fede e tolleranza. Problemi religiosi e riforme della cristianità in Europa fra XVI e XVII secolo*, Paravia – Torino 2000, p. 8.

²² N. BOBBIO, *Le ragioni della tolleranza*, in *L'intolleranza, uguali e diversi nella storia*, a cura di C. BONI, Il Mulino – Bologna 1986, p. 243. Il volume raccoglie gli atti del Convegno internazionale sull'argomento, svoltosi a Bologna dal 12 al 14 dicembre 1986.

Si aggiunga, poi, che in un tempo come il nostro, globalizzato e al tempo stesso senza certezze assolute, attraversato da nuove ondate migratorie e da nuovi contrasti etnico-religiosi, da fondamentalismi e integralismi forieri di tragici conflitti, la tolleranza è ancora una volta, come in passato, sollecitata dalla pratica dell'intolleranza.

Scriva Bobbio, a proposito di questa nozione allargata di tolleranza, che "altro è il problema della tolleranza di credenze o di opinioni diverse, che implica un discorso sulla verità e la compatibilità teorica e pratica di verità anche contrapposte; altro è il problema della tolleranza di colui che è diverso per ragioni fisiche o sociali, un problema che mette in primo piano il tema del pregiudizio e della conseguente discriminazione".²³

Qui, però, Bobbio mette in campo una sorta di provocazione.

Egli, infatti, rifacendosi a tesi famose di pensatori che, pur battendosi per la tolleranza, non intendono, come Locke²⁴, concederla ai cattolici poiché essi divulgarebbero in tal caso l'intolleranza, o, come Voltaire, di riconoscerla agli intolleranti perché non meritano la tolleranza in quanto fanatici²⁵, scrive: "Le buone ragioni della tolleranza non debbono farci dimenticare che anche l'intolleranza può avere le sue buone ragioni"²⁶.

Certamente non è tale il caso in cui l'intolleranza è sinonimo di fanatismo e di violenza e porta all'ingiusta esclusione del diverso. Ma, a tal proposito, va detto che non è accettabile anche la tolleranza intesa in senso negativo, come sinonimo di indulgenza e lassismo, che comporta, quindi, condiscendenza al male, scetticismo e relativismo universali.

Sicché se la tolleranza, continua Bobbio, è presa nel significato più alto di rispetto dell'altro che riconosco e con il quale mi confronto, dovrò far mia quella *sana intolleranza* che mi spinge alla severità, al rigore e alla fermezza, "tutte qualità che rientrano nel novero delle virtù"²⁷.

Occorre, cioè, saper distinguere gli intolleranti rigorosi e virtuosi da quelli che si avvantaggiano del significato negativo della tolleranza/lassi-

²³ *Ivi*, p. 243.

²⁴ J. LOCKE, *Lettera sulla tolleranza*, in *La "Lettera sulla tolleranza" di Locke e il problema della tolleranza nella filosofia del Seicento*, a cura di R. CORTESE, Paravia – Torino 1994.

²⁵ VOLTAIRE, *Trattato sulla tolleranza*, o.c.

²⁶ BOBBIO, *Le ragioni della tolleranza*, o.c., p. 250.

²⁷ *Ivi*, p. 251.

smo per ergersi a tutori della moralità pubblica e privata, e della religione, delegittimate dal relativismo: insomma, c'è intolleranza e intolleranza!

Così come fa Locke che, per essere più credibile e meno attaccabile, nella sua citata *Lettera sulla tolleranza*, dichiara che non intende tollerare gli atei perché cittadini inaffidabili in quanto non hanno motivo per onorare una promessa o un giuramento, dal momento che non credono in Dio.

Salta, in questo modo, lo schema di contrapposizione frontale estremamente semplificato tolleranza/intolleranza, che può, paradossalmente, far rialzare la testa agli intolleranti.

In altri termini, la tolleranza e l'intolleranza non sono mai assolute, ma, come si addice a tutte le nostre esperienze, entrambe sono relative, storiche, pur non venendo mai meno la loro differenza; e sono anche contrarie, per cui s'intravede una zona intermedia, la cui ampiezza è variabile, ed è proprio qui che si valuta il grado di tolleranza e di intolleranza di una società.

Per chiudere queste considerazioni, vorrei aggiungere un ultimo principio/orientamento pedagogico illustrato da Bobbio: la fecondità della tolleranza, per cui l'intollerante può cambiare, può convertirsi, non con la persecuzione o l'emarginazione, ma riconoscendogli il suo diritto ad esprimersi; prima di rispondere con l'intolleranza all'intolleranza, pensiamoci bene.

“Non è detto che l'intollerante, accolto nel recinto della libertà, capisca il valore etico del rispetto delle idee altrui. Ma è certo che l'intollerante perseguitato ed escluso non diverrà mai un liberale. Può valer la pena di mettere a repentaglio la libertà facendo beneficiare di essa anche il suo nemico, se l'unica possibile alternativa è di restringerla sino a rischiare di soffocarla o per lo meno di non permetterle di dare tutti i suoi frutti. Meglio una libertà sempre in pericolo ma espansiva che una libertà protetta ma incapace di svilupparsi. Solo una libertà in pericolo è capace di rinnovarsi. Una libertà incapace di rinnovarsi si trasforma presto o tardi in nuova schiavitù.”²⁸

²⁸ *Ivi*, p. 255.

PAOLO GIANNINO e PIERO AVALLONE

La legalità

Premessa

Sembra per lo meno strano sentir parlare e invocare legalità proprio da coloro che, come è stato osservato, predicano da pulpiti improbabili, abituati a praticare una deregulation selvaggia.

Forse, per essere ottimisti, ciò dipende dal fatto che anche chi afferma il ripristino della legalità non ha ben chiari i contenuti che sottendono il termine e nemmeno se lo stesso concetto di legalità sia esclusivamente soggettivo, morale o politico.

Inoltre le strategie tese a ripristinare una legalità, quando essa si assume violata, non possono prescindere dalla creazione di una gerarchia di valori e di priorità d'intervento che consentano il rifondare un nuovo sistema di vita da parte dei cittadini e, in particolare, di quelli più giovani, che, forse, non hanno mai avuto la opportunità di vivere in contesti in cui è simbiotico il rapporto tra legalità e normalità.

Va anche considerato che, e ci si riferisce ancora e soprattutto ai giovani, questi ultimi allorché i richiami alla legalità vengono da soggetti che in virtù del loro modo di agire manifestano una scarsa domestichezza con essa, assumono un atteggiamento di rifiuto per qualcosa che gli appare come una vuota sovrastruttura e non come un'appartenenza.

Tale equivoca interpretazione della legalità è utilizzata, da alcuni, per riversare su di essa le inadempienze di scelte politiche che ledono, spesso, i principi fondamentali del vivere civile.

E qui il ruolo della politica è fondamentale: non è lo stesso ripristinare la legalità lottando le mafie o liberando le città dalla presenza fastidiosa di accattoni e lavavetri, contrastare la speculazione edilizia e l'inquinamento ambientale o perseguire chi protesta, magari con qualche eccesso, a tutela della salute propria e dei propri figli; impegnandosi per elimina-

re (o contenere) l'evasione fiscale oppure sgomberare edifici abbandonati occupati da contestatori o marginali.¹

Occorre dimostrare ai giovani che la legalità non è solo un concetto astratto né esclusivamente il ripristino di regole violate da chi, anche contravvenendo alla legge, vive in situazioni di marginalità e al limite del vivere civile, ma è un sistema che deve combattere, prima di tutto e con forza, le sopraffazioni, le violenze, da chiunque provengano, in una parola le "mafiosità", e che vivere nella legalità è, come è stato osservato, il modo più importante e più concreto per dimostrare a tutti - ai giovani in particolare - che essa non è soltanto un concetto astratto, non è soltanto un problema di guardie e ladri, ma è un qualche cosa che se c'è conviene, perché significa più lavoro, più possibilità di organizzare meglio la propria vita, di costruire il proprio futuro con maggiori speranze di normalità, di tranquillità, di felicità.

La legalità è una cosa che conviene, la legalità è una cosa vantaggiosa, è una cosa che se c'è si vive meglio, e che può modificare in senso decisamente e fortemente positivo la qualità della vita.²

Per una definizione di legalità

Numerosi gli enunciati che vari documenti danno del termine legalità.

Tra gli altri sia nella nota pastorale della CEI³ che nella circolare 25/10/93 del Ministero della Pubblica Istruzione costante e univoco è il riferimento ai diritti umani e ai principi di eguaglianza e di solidarietà. Ma in questi documenti, come in altri, non viene mai enunciata una definizione esaustiva di legalità; la stessa Enciclopedia del diritto non ha una voce autonoma che definisca la legalità.

Nei documenti citati vengono sempre evidenziati gli aspetti e i contenuti formali ed esterni della legalità, ma non viene mai compiutamente enunciato quello intrinseco che la definisca.

La nota della CEI sottolinea che la legalità è "l'esistenza di chiare e legittime regole di comportamento che temperando gli istintivi egoismi in-

¹ L. Pepino, Quando si dice legalità, Narcomafie, dicembre 2005.

² G. Caselli, Criminalità organizzata, società, economia, istruzione, in Mafie nel nuovo millennio, Ass. Libera, 2005.

³ Commissione "Giustizia e Pace" della CEI, Educare alla legalità, Roma 1991.

dividuali o di gruppo antepongano il bene comune agli interessi particolari". Ma tale enunciazione è un effetto della legalità, una condizione perché essa si espliciti e si sviluppi, non la sua essenza.

Così come effetto della legalità è la definizione che si trova nei dizionari, ove si legge "conformità alla legge" o, peggio, "legittimità".

Anche tali definizioni, evidenziando un effetto della legalità, tengono solo conto del termine nella sua accezione.

Inoltre il vocabolo legalità è sempre associato ad altro termine: educazione alla, rispetto della, principio di, valore della, quasi che la parola da sola non possa esprimere esaurienti contenuti.

Va precisato subito che il termine contiene in sé non solo e non tanto aspetti giuridici ma, in modo determinante, elementi concettuali morali e filosofici. È questa la ragione per cui, nei vari documenti sul tema, vengono sottolineate le conseguenze di una scelta di legalità e di una cultura che su essa si fonda.

Così, ad esempio, il documento della CEI enuncia, per una scelta di legalità, l'esistenza di chiare e legittime regole di comportamento, la stabilità delle leggi che regolano la convivenza civile, l'efficienza delle strutture sociali; mentre la circolare ministeriale sottolinea l'acquisizione della consapevolezza della reciprocità fra soggetti dotati della stessa dignità, inoltre – continua la circolare – gli elementi caratterizzanti una scelta di legalità: dignità, libertà, solidarietà, sicurezza, non possono considerarsi come acquisite per sempre, ma vanno perseguiti, voluti e, una volta conquistati, protetti.

Se queste considerazioni sono vere diviene necessario tentare di definirne il concetto in maniera compiuta: la legalità, allora, può affermarsi come la consapevolezza della giustezza di un comportamento che, solo in un secondo momento, può anche essere dettato e coincidere con la legge.

Per esemplificare si può affermare che la legalità è la volontà di costruire un orientamento e un ordine di convivenza al di là e al di fuori di una imposizione codificata. Essa, pertanto, mira fondamentalmente alla costruzione e alla organizzazione di un atteggiamento, di uno stato interno, di una disponibilità interiore che esercita un'influenza, orientativa e propulsiva, sulle scelte che si compiono, sul tipo e le modalità di azione e di relazione nei riguardi di persone, cose, situazioni e avvenimenti.

Con ciò si vuol dire che mentre la legge è espressione di un patto sociale e indica sempre una reciproca convenienza, la legalità può, e forse deve, prescindere da ciò.

Per questo il senso di legalità è superiore anche a credi religiosi e morali, storicamente determinati.

Si può, allora, affermare che la legalità trova il proprio fondamento, profondo e intimo, nel rispetto delle altrui libertà e convinzioni, anche se diverse ed opposte alle proprie. L'eticità della legalità prescinde, pertanto, dai concetti di credo e di morale individuale, connotandosi di un senso quasi universale di giustizia. Questo atteggiamento concretizza la disponibilità al "dovuto", a riconoscere a se stesso e agli altri il proprio diritto, nel convincimento che tutti siano "uomini" e tutti coinvolti nel promuovere, garantire e costruire il bene comune.⁴

Per concludere come afferma Don Ciotti la legalità non è solo rispetto formale delle norme: è partecipazione attiva e critica dei cittadini alla vita sociale, è rispetto reciproco e collaborazione tra cittadini e istituzioni, è trasparenza di rapporti, è distribuzione equa e solidale di risorse e di opportunità, è tutela dell'ambiente, è condivisione delle regole perché è condivisione del loro fondamento.

L'illegalità

È opportuno domandarsi perché la legalità ha vissuto, e vive, una crisi di così ampie proporzioni, e perché l'illegalità si è diffusa a tal punto da permeare di se anche significativi momenti della vita civile e politica determinando l'assuefazione a modi di agire illegali non più avvertiti come tali.

Va subito detto che l'illegalità è l'effetto di comportamenti illegali, significando con ciò, affermazione di diritti individuali e determinati egoisticamente senza tener presente non solo il bene comune, che per alcuni è solo un concetto astratto e indeterminato, ma l'altro nella sua concretezza esistenziale.

L'illegalità comincia, quindi, a manifestarsi allorché, lasciando prevalere gli istinti egoistici individuali si tende a dimenticare l'altro con i suoi

⁴ P.Giannino, P.Avallone, L'eclissi della legalità, in Nord e Sud, Napoli, 10/1995.

bisogni. E dai piccoli egoismi nascono, poi, i privilegi che determinano ulteriore discriminazione in quanto il portatore degli stessi si pone in una condizione di supremazia sugli altri che, a loro volta, tenteranno di entrare nella cerchia dei privilegiati così lacerando, definitivamente, la tela della solidarietà che è, da sempre, il fondamento delle aggregazioni degli esseri viventi.

Per ciò lo Stato deve esplicitare una politica che, rispettando i bisogni primari e le singole individualità, sviluppi, in maniera omogenea e armonica, diritti privati dei singoli e bene comune, solidarietà e benessere individuali, uguaglianza e diversità culturali, omogeneità di sviluppo e originali caratteristiche territoriali.

In questi ultimi anni, invece, la gestione del bene comune si è trasformata in affermazione di interessi particolari, di benessere individuale e clientelare, dimentica della solidarietà, in affermazioni di uniformi monopoli culturali confliggenti con le collettive antropologiche individualità.

È proprio il documento della Conferenza episcopale italiana, sopra citato, che conferma quanto detto: occorre “ricondere l’azione politica alla sua funzione originaria che consiste nel servire il bene di tutti i cittadini, con particolare attenzione ai più deboli, ma si deve rilevare, purtroppo, una sempre maggiore marginalizzazione di un’autentica azione politica. Il progressivo sviluppo della società e il tumultuoso svilupparsi delle soggettività nel campo privato e pubblico, hanno portato a coltivare più l’interesse immediato dei particolarismi che il bene comune... Si è progressivamente realizzata una privatizzazione del pubblico. Lo Stato è divenuto sempre più debole: affiora l’immagine di un insorgente neo feudalesimo in cui corporazioni e lobby manovrano la vita pubblica, influenzano il contenuto stesso delle leggi decise a ritagliare per il proprio tornaconto un sempre maggiore spazio di privilegio”.

E quando la legge è creata per favorire interessi particolari e privati certamente non è simbolo di legalità ma diventa essa stessa strumento di sfiducia illegale.

Anche la produzione caotica di numerosissime leggi, regolamenti, istituti e prassi burocratiche ingenera illegalità.

Tali produzioni e prassi hanno determinato una situazione di incertezza del diritto che è divenuta terreno di cultura per l’illegalità e l’arbitrio.

Il legislatore, nell’Italia delle 150.000 leggi, produce leggi che stentano ad avere i caratteri propri della legge quali l’astrattezza e la generalità e

che fanno perdere qualità alla legge stessa investendone la sua stessa legittimità.

Le leggi si presentano così, sempre più spesso, non come l'espressione di una "volontà" o di un "interesse" generale, ma piuttosto come l'esercizio del potere da parte di una maggioranza più o meno stabile.

Si è venuto formando un diritto che non persegue più il fine della giustizia ma diventa, addirittura, la negazione di essa.

Lo Stato crea leggi che sono manifestazioni di volontà prevaricatrici di singoli o di gruppi di potere, di classi.

Non sono necessarie 150.000 leggi, altrimenti rischiamo di vietare più del giusto e riduciamo troppo gli spazi della libertà; per disciplinare tutto finiamo, in concreto, per consentire al cittadino di fare quello che vuole: è umanamente impossibile conoscere tante leggi e, di contro, accertare uno stratosferico numero di violazioni.⁵

Va notato, purtroppo, che quanto preconizzato dalla Conferenza episcopale nel documento citato, ha trovato puntuale conferma negli ultimi anni in cui si è assistito allo sviluppo dei particolarismi in campo politico che si sono, poi, tradotti, in testi legislativi che hanno minato i principi fondamentali della Carta costituzionale.

È necessario, quindi, che da parte dei politici l'essere al servizio della collettività sia non solo l'essenza del loro agire politico, ma sia anche il loro modo di mostrarsi e di apparire agli occhi dei cittadini.

Un politico che non appaia dedito alla creazione del bene comune, ma che lasci sorgere anche solo il sospetto di essere al servizio di interessi particolari non determinerà alcuna credibilità e spontanea adesione alle regole del vivere comune.

Va, infine, affermato che l'illegalità non è più del territorio ma nel territorio nel senso che diventa parte integrante di un tessuto urbano violento e, per ciò stesso, illegale.

Il territorio, il luogo dove si vive, che dovrebbe essere il luogo dell'accoglienza, il luogo ove si pratica "l'ecologia", nel senso dello star bene, è divenuto il territorio del degrado, della violenza, della illegalità.

Anzi il territorio, che dovrebbe orientare verso il rispetto delle regole, della legge, fornisce indicazioni ed insegnamenti del tutto contrari.

⁵ M. Del Gaudio, *La Costituzione come amica*, Napoli, 2005, p. 47.

Occorre, infine, sottolineare che è quotidiano l'affermarsi di una mentalità ormai connotata dalla sopraffazione dell'altro quando questo si frappone al raggiungimento del proprio ed esclusivo interesse.

Si è osservato che la gran parte della popolazione mira al suo tornaconto, sempre, anche a costo di fare del male agli altri. E, se qualcuno si accontenta di imbrogliare, altri, avendo sempre vissuto in ambienti violenti, ammazzano.

Regna quella che chiamiamo illegalità diffusa.

È questione di mentalità, ormai trasversale, generalizzata.

Spesso reclamano una seria repressione della piccola e grande criminalità proprio coloro che vivono nell'illegalità anche se non violenta.

Ma è più pericoloso uno scippo da cento mila lire o un insegnante che si finge malato per due mesi? Chi chiede il pizzo con la pistola o chi impone la tangente con il sorriso sulle labbra? Chi ammazza per soldi o chi uccide con l'automobile per arrivare cinque minuti prima?

Una fetta di società illegale pretende la repressione di un'altra fetta di società illegale perché violenta.

Occorre, invece, sradicare la subcultura della sopraffazione, della violazione della regola per i nostri scopi, che alligna forte in ognuno di noi.

Ci siamo convinti che non c'è nulla di male se non paghiamo le tasse, strappiamo ogni giorno il codice stradale, facciamo morire operai nei cantieri, trucchiamo concorsi ed esami con le raccomandazioni, truffiamo il cliente dandogli carte per prosciutto.⁶

Se queste affermazioni hanno un'aderenza nella realtà occorre chiedersi com'è possibile divenire per i giovani "pedagoghi testimoni di legalità".

Forse per far ciò occorre riproporre due principi fondamentali: quello della persona umana, da rispettare e promuovere, e quello, spesso dimenticato e comunque eluso, del bene comune sociale e universale, sia nella immediatezza della "polis", sia dell'intera famiglia umana distribuita, o meglio, sparsa, in aggregazioni ancor più in reciproca ignoranza ed indifferenza, che in reciproca solidarietà e disponibilità, sicché la legalità delle cose, storica dell'ordine universale è chiamata a reclamare a gran voce attenzione ai propri appelli.

⁶ M. Del Gaudio, *A scuola di legalità*, Napoli, 2002, p. 65.

La Costituzione come fonte scritta e giuridica della legalità

Se è vero quanto sopra detto che la legge perde sempre di più i caratteri della coerenza e della universalità ciò investe in primo luogo la questione della legalità incrinata dalle difficoltà di garantire la libertà, l'eguaglianza dei soggetti, la uniformità normativa, principi, questi, fondanti la legalità del complessivo sistema giuridico.

Ed allora è la Costituzione che assume la funzione, come legge superiore, dell'unica istanza normativa che assicura sia l'uniformità di trattamento dei soggetti, sia la legalità nel suo complesso.

In altri termini è la Costituzione che dà garanzia di legalità al sistema giuridico.

La Costituzione con l'affermare i principi fondamentali dell'eguaglianza dei cittadini e nel considerare esplicitamente le differenze sociali, economiche e culturali tra i cittadini che determinano diseguaglianza e nell'obbligare lo Stato a cercare di ovviare ad esse, esprime il fondamento della legalità che poggia, come detto, soprattutto sul senso di solidarietà.

Quest'ultima si concretizza nel rispetto dell'altro così come si presenta con i suoi modi di essere, spesso differenti dai nostri, con i suoi diritti, la sua differenza, la sua unicità, la sua libertà, i suoi bisogni: essa non va confusa con la beneficenza.

La nostra Costituzione, come quella dei paesi democratici, dimostra la propria forza e stabilità proprio con i valori di libertà e giustizia sociale posti alla sua base.

Questo imperativo sostanziale di eguaglianza deve concretarsi nella eliminazione di quanto determina diseguaglianza.

È, per tanto, la diseguaglianza di fatto, reale, e non quella teorica, che deve essere eliminata.

Ciò vuol dire che la Costituzione, la nostra Costituzione, diviene una costituzione di valori.

Ne consegue che la legge deve, necessariamente, trattare differenzialmente le diverse categorie di soggetti al fine di permettere l'attuazione dei valori costituzionali di libertà effettiva e di concreta giustizia sociale.

Giustamente afferma Don Ciotti che i padri costituzionali lo hanno scritto nella stessa Carta costituzionale nero su bianco: non ci sono condizioni economico politiche che possano giustificare cambiamenti

sui diritti fondamentali dei cittadini, il diritto alla libertà, alla salute, all'istruzione, al lavoro, a una casa... Si possono modificare altre parti del testo legislativo, ma guai se vengono toccati gli articoli della prima parte.

Legalità è anche impegno perché i principi costituzionali siano garantiti; essa è indissolubile da quei valori supremi che mettono al centro l'uguaglianza e la giustizia.

Le mafie vorrebbero un popolo di sudditi e trasformano il diritto di ognuno in un favore che deve essere contraccambiato.

La nostra Costituzione che parla di diritti e non di favori vuole essere il riferimento di un popolo di cittadini, non di un popolo di sudditi e s'impegna ad eliminare gli ostacoli che non permettono ad ognuno, fin da bambino, di sentirsi cittadino.

La garanzia del diritto per tutti è il fondamento di qualsiasi altro discorso di legalità.⁷

Educazione alla legalità; nel territorio

Si è già affermato che dignità da garantire, solidarietà condivisa, partecipazione attiva alla vita sociale, rispetto non formale delle norme e degli altri, collaborazione tra cittadini, trasparenza di rapporti, distribuzione equa e solidale di risorse e di opportunità, tutela dell'ambiente, condivisione delle regole sono i principi che, posti a fondamento della legalità, vanno testimoniati per veicolare l'educazione.

Da alcuni anni, soprattutto in Campania e nelle regioni meridionali, regioni più intensamente invase non solo da fenomeni di criminalità organizzata ma anche di diffusa illegalità, si parla nelle scuole di educazione alla legalità.

L'impressione è quella che una società dedita all'illegalità voglia rieducare attraverso la scuola, estesa e diffusa agenzia di aggregazione giovanile e sociale.

Nessuno sembra però rendersi conto che nel momento in cui si utilizza la scuola per promuovere educazione alla legalità, di fatto la si declas-

⁷ M. Del Gaudio, op. cit. p. 19.

sa al massimo a struttura di risocializzazione per soggetti almeno problematici⁸.

È per questo che l'educazione alla legalità deve trovare, ancor prima che nella scuola e nella famiglia, nel territorio, quello che i sociologi chiamano "il luogo della vita", modelli di comportamento, stili di vita, orientamento di valore, costruzioni simboliche, regole, norme, relazioni sociali e interpersonali, che testimoniano come l'equazione star bene-legalità sia necessaria e imprescindibile.

Ma spesso "il luogo della vita" fornisce indicazioni ed insegnamenti del tutto contrari.

Mostra, ad esempio, che è la violenza a regolare i rapporti, e che le condizioni di accettabile vivibilità ed il bene "ecologico" spesso non sono riscontrabili.

In queste condizioni è evidente che non può parlarsi di legalità che diviene non solo impraticata ed impraticabile, ma che stenta anche a divenire una semplice affermazione di principio senza alcun senso.

Ed allora occorre riconvertire il territorio in luogo primario della prevenzione del disagio e della riduzione del danno.

Così esso deve divenire il momento dell'incontro, lo spazio della libertà dove soprattutto gli adolescenti possono esprimere la loro voglia di esserci, invece di essere ridotto a luogo di traviamiento, a terreno di cultura della sopraffazione e della devianza, a landa inospitale che genera emarginazione.

Occorre, dunque operare "sulla strada" in modo tale da innescare processi di sviluppo delle potenzialità e delle competenze dei giovani e dei loro gruppi informali e spontanei così da promuovere un cambiamento che riduca gli effetti negativi determinati dall'inospitalità del territorio.

Un lavoro, dunque, sulla strada per trasformarla da luogo della illegalità, della sopraffazione, del disagio a spazio dell'incontro che determina consapevolezza del dialogo come produttore di benessere proprio e altrui.

Pertanto, utile strumento che può rispondere adeguatamente alle esigenze evidenziate è quello, come detto, del "lavoro di strada".

⁸ A. Lamberti in M. Del Gaudio op. ult. cit. pag. 5.

Il territorio deve fornirsi di operatori che, in collegamento con gli operatori del volontariato, elaborino progetti che vanno incontro agli adolescenti là dove sono anziché aspettarli, invano, nei luoghi che gli adulti hanno predisposto per loro. Ci si deve convincere che i servizi, i centri di aggregazione, le iniziative del tempo libero sono state costruite troppo spesso dagli adulti secondo le loro immagini dell'adolescenza: deviante, disagiata, disorganizzata e turbolenta bisognosa di una guida, un "precettore", che dica loro cosa fare, come farlo e quando farlo.

Questi interventi rigidi e programmati non suscitano nessuna attrattiva per i loro potenziali destinatari.

Con il lavoro di strada l'impostazione, l'organizzazione e la filosofia dell'intervento sono interpretabili come un segnale di ascolto, di desiderio di rispettare la voglia di protagonismo degli adolescenti.

Necessaria ed indispensabile, poi, è, anche, la riqualificazione dello spazio urbano.

Negli ultimi cinquanta anni numerosi fattori hanno reso le nostre città più lontane dai suoi abitanti e più slegate dai loro contesti naturali ed ambientali marginalizzando il loro essere struttura ed il loro aspetto fisico ed economico, la cultura, i rapporti, le occasioni di socialità e di sviluppo... il loro essere "civitas".

Si sono così ghettizzate fasce di età strati sociali e culture.

Un sempre maggior numero di persone risiedono in anonimi sobborghi dormitori, zone scollegate dal tessuto storico della città, sprovviste di luoghi adatti alle relazioni sociali.

Si è creato così separazione notevole tra luoghi e funzioni e, più gravemente, separazione tra le stesse persone.

Si è ingenerato il fenomeno di disaffezione verso la cosa pubblica, di solitudine ed isolamento, di deprivazione affettiva e relazionale.

Chi più soffre della condizione urbana attuale sono quei cittadini con meno potere, senza voce: in particolare i bambini, le bambine, gli adolescenti che subiscono danni inestimabili nella città contemporanea, pianificata e funzionale a scopi incompatibili con i loro bisogni fondamentali: movimento, socializzazione, autonomia, apprendimento, esplorazione e soprattutto partecipazione attiva alla vita quotidiana della comunità.

Troppo spesso la città è divenuta un luogo ostile alle fasce deboli di cittadini, come i bambini, che invece hanno bisogno, come detto, di un ambiente comunitario, di luoghi accessibili, sicuri e conviviali.

Si debbono, allora, costruire città a loro amichevoli e creando una nuova cultura dello spazio pubblico: città a misura di bambino.

Solo se si investe sul rapporto tra i bambini e lo spazio urbano si costruiscono territori nei quali la legalità diventa praticabile.

Per fare ciò occorre elaborare progetti che adeguano le normative della edilizia e dell'urbanistica alle esigenze di sicurezza, socializzazione, fruibilità ed accessibilità; che assicurino la partecipazione di tutti alla vita sociale e alla diffusione della cultura della cittadinanza attiva: in una parola occorre rendere "sostenibili" le nostre città per farle divenire città del benessere, città di tutti i cittadini.

È stato correttamente osservato che l'assuefazione a pratiche mafiose s'impara dove non ci sono esempi diversi, ma dove, soprattutto, non ci sono scuole e spazi dove condividere la vita degli altri.

Questo capita oggi nelle nostre città disumane, che non concedono nulla a spazi pubblici, dove la vita comune non è praticata, e dove il gioco di bambini non è un gioco da bambini.

A volte si può fare poco per eliminare guasti del passato, ma si può ripartire, d'ora in poi, con un'altra consapevolezza.

Ha ragione Tonucci nel suo bel libro intitolato "La città dei bambini" quando dice che una volta i bambini avevano paura del bosco, come insegnavano le favole, mentre la loro sicurezza era nelle strade, nelle città, nei cortili dove ci si ritrovava tutti.

Ora, invece, è la città il luogo della paura dove, per giocare, occorrono recinti e sorveglianze, mentre il bosco diviene la meta da raggiungere ed il luogo dove giocare perché finalmente lontani dalla città.

La città è diventata il luogo dove le paure si addensano e dove, per giocare, occorrono recinti che non ingombrino il veloce andamento del traffico.

In essi si trovano giochi già fatti dove i bambini simulano i giochi dei boschi.⁹

Ed allora è chiaro che il territorio, nella sua accezione complessiva, è elemento fondamentale dell'educazione alla legalità e bisogna convincersi che se è vero che è il territorio il luogo ove la pratica dell'illegalità è quotidianamente vissuta e che spesso è lo stesso territorio che genera la

⁹ Resta, *L'infanzia ferita*, Bari, 1998, p. 10 e ss.

illegalità, deve essere lo stesso territorio a riassorbirla e riqualificarsi per affermare comportamenti legali.

Va infine considerato che ciò facendo non è un educatore a comunicare concetti spesso astratti ma è lo spazio, divenuto accogliente, solidale ed ecologico che, senza impartire teoriche lezioni, testimonia che si sta bene vivendo nella legalità.

Così il territorio non trasmette informazioni ma fa prendere coscienza dell'identità unica e personale del singolo e della collettività che, confrontandosi con gli altri, nell'epoca della globalizzazione che standardizza l'identità, con le mescolanze tipiche di culture a confronto, fa crescere comprensione, scambio e comunicazione.

Nella scuola

È, poi, la scuola che è individuata, nella già citata circolare del Ministero della Pubblica Istruzione del 25.10.93 n. 302, come agenzia fondante per l'educazione alla legalità.

In essa si afferma che: "educare alla legalità significa elaborare e diffondere una autentica cultura dei valori civili: si tratta di una cultura che:

- Intende il diritto come espressione del patto sociale, indispensabile per costruire relazioni consapevoli tra i cittadini e tra questi ultimi e le istituzioni;

- Consente l'acquisizione di una nozione più profonda ed estesa dei diritti di cittadinanza, a partire dalla consapevolezza della reciprocità fra soggetti dotati della stessa dignità;

- Aiuta a comprendere come la organizzazione della vita personale e sociale si fondi su un sistema di relazioni giuridiche;

- Sviluppa la consapevolezza che condizioni quali dignità, libertà, solidarietà, sicurezza, non possono considerarsi come acquisite per sempre, ma vanno perseguite, volute e, una volta conquistate, protette".

Naturalmente i compiti indicati dalla circolare potranno trovare puntuale applicazione solo allorché la scuola si mostri come effettiva agenzia di formazione e di informazione.

La scuola è il primo luogo in cui i giovani sperimentano se i rapporti sociali, fondati su regole e comportamenti delle persone, siano conformi alle regole proposte o non conformi alle stesse.

E indispensabile, quindi, che la scuola attraverso tutti i soggetti che vi operano espliciti al meglio la sua funzione di agenzia di formazione mostrandosi come luogo coerente dove i diritti e la libertà di tutti, nel rispetto reciproco, trovino piena realizzazione in uno sviluppo collettivo pienamente equilibrato e privo di frustrazioni.

Nessun autoritarismo deve emergere nell'azione degli operatori scolastici che dovranno, di contro, affermare i principi della legalità con l'autorevolezza che deriva dal convinto rispetto delle regole, prevedendo con fermezza la stigmatizzazione di quei comportamenti irrispettosi delle stesse e che arrecano danno alla vita della collettività.

Naturalmente sarà necessario spiegare con chiarezza ai giovani il significato e l'obiettivo che la regola intende perseguire e il danno che deriva dalla sua inosservanza.

È proprio la scuola il luogo dove il giovane deve sperimentare il suo essere cittadino, ma, soprattutto, cittadino attivo che sia parte operativa del divenire del contesto sociale in cui vive e non solo passivo spettatore di quanto gli accade.

Appare, quindi, evidente come proprio l'istituzione scolastica debba essere la prima a fare valere con forza i principi fondamentali della Carta Costituzionale determinando, anzitutto, rispetto per tutti coloro che vivono nel contesto sociale che essa rappresenta.

Tutto ciò, naturalmente, deve determinarsi nell'ordinario svolgersi della vita scolastica e non solo in particolari momenti dedicati all'approfondimento della legalità.

Si deve considerare che "l'educazione civica", unica disciplina in cui viene discusso il tema della legalità, a parte la sua emarginazione de facto dall'insegnamento della nostra scuola, e la sua ipotizzata scandalosa eliminazione, è spesso stata solo una informazione sommaria sulle istituzioni; forse ciò è dipeso dal fatto che si è creduto che la dedizione alla cosa pubblica, la disponibilità a mettere in comune le proprie risorse, il vivere partecipando, sono principi che si sviluppano da soli quando si affermano i principi dello spirito democratico.

Mentre l'educazione alla legalità deve essere presente e può emergere nello studio di ogni disciplina che dovrà essere guidato da docenti capaci di esprimere l'autorevolezza che deriva loro da una costante testimonianza di fede nei valori del rispetto umano e delle regole della civile convi-

venza e dal loro comportamento non solo trasparente, ma anche improntato al massimo rispetto delle regole dell'istruzione.

Ed infatti, come è stato osservato da Carla Melazzini, l'unica pedagogia che funziona è quella dei fatti.

La stessa racconta che un giorno parlava alla sua classe del nepotismo dei papi, quelli che distribuivano posti e potere ai loro figli e parenti. La classe la seguiva sempre più scandalizzata, finché uno sbottò "ma perché professore voi non fareste lo stesso?". E proseguendo in dialetto, la sola lingua in cui sanno esprimere le emozioni: "S'i fosse papa e tenesse 'nu figlio, nun ce desse'o posto? Fosse 'n'fame!".

Un'opinione così radicata nella vita, si può mai combattere a capitoli di storia? O non piuttosto facendo della scuola un luogo dove il familismo amorale e il favore non hanno cittadinanza, sostituiti dalla pratica rigorosa dei diritti e dei doveri reciproci!¹⁰

L'azione dei docenti, oggi, deve essere ancora più incisiva proprio perché il loro lavoro si scontra costantemente con il mondo della realtà che anche attraverso i messaggi dei mass – media induce i ragazzi ad azioni proprie del mondo dell'apparire, irrispettose degli altri, illegali.

Ed allora è indispensabile che la scuola abbia la capacità di indurre nei giovani la consapevolezza di sé al fine di determinare in loro la capacità di discernere, di scegliere, di orientarsi in modo cosciente.

Solo così si potrà ottenere una futura classe di adulti artefice del proprio tempo, di progettare e programmare lo sviluppo sociale e culturale del paese.

È di fondamentale importanza, allora, che la scuola diventi un luogo di partecipazione, dando vita ad un dialogo autentico che intercorra tra docenti e discenti, finalizzato alla creazione di una progettualità comune dove le parti agiscano attivamente.

Perciò la formazione significa non tanto e non solo istruzione e cultura classicamente intese, bensì, in un significato ben più pregnante, orientare, nelle scelte di libertà, le condotte dei giovani e coadiuvarli nel difficile cammino della formazione di una coscienza morale.

Quest'ultima non deve rendere il giovane un "ripetitore di principi", ma un individuo capace di porsi prospettive ampie sul mondo dei valori

¹⁰ C.Melazzini, in *Abbasso la scuola*, Napoli, 1996, p. 15.

morali che includano sistematicamente l'autocritica e *la verifica degli effetti che si determinano in conseguenza*.¹¹

Come si è sopra più volte accennato, quindi, l'educazione alla legalità non deve far parte di insegnamenti curriculari particolari anche se la stessa è parte naturale di insegnamenti quali il diritto o la così detta educazione civica, ma deve essere il fondamento del fare scuola superando l'interdisciplinarietà e investendo per intero il progetto educativo complessivo: la scuola o educa alla legalità o non è scuola, tutti gli aspetti disciplinari e non dell'educazione non possono che essere volti che verso un progetto complessivo di educazione – formazione che abbia al suo centro la legalità.

Per concludere si osserva che un progetto generale di educazione alla legalità deve centrare l'obiettivo individuo che può dirsi soggetto che vive la legalità quando:

- Accoglie l'altro, il diverso da se, come elemento di confronto, arricchimento e risorsa;
- Riconosce verso se stesso e verso gli altri la giustezza o gli errori dei propri comportamenti;
- Interiorizza i principi fondamentali della nostra Costituzione;
- Conosce le leggi e le regole dello Stato;
- Decodifica i linguaggi ed i messaggi dei mass – media e dei comunicatori;
- Comprende e vive il principio della solidarietà;
- Agisce come parte attiva del corpo sociale cui appartiene.

Solo in tal modo la scuola, oltre ad essere come detto sopra agenzia di informazione e di formazione diverrà anche luogo di accoglienza che elimina le distanze tra gli individui e crea gli strumenti di criticità per eliminare le distanze tra cittadino e Stato, che impediscono la crescita generale degli individui.

Proprio perché la scuola è la prima agenzia dello Stato che entra in contatto con i minori, senza il filtro e la protezione dei genitori, essa deve mostrare uno Stato accogliente ed amico perché con il suo comportamento può influenzare profondamente l'atteggiamento che il minore assumerà nei confronti dello Stato stesso, delle istituzioni, della società.

¹¹ M.Falcone, G. Marchese, *Io e tu: la società*, Roma, 2005, p. 11.

La scuola educatrice di legalità deve far riconoscere ciascun allievo, in rapporto a tutti gli altri, come parte di un'unica e indivisa comunità.

Vivere nella normalità a Napoli

Ha osservato don Tonino Palmese, con una immagine colorata, che la cultura della legalità deve essere come il pane quotidiano, insieme alla pizza, alla sfogliatella e alla mozzarella di bufala. Un boccone di educazione alla legalità a scuola, uno in un ufficio, un altro in televisione e, come un caffè alla fine di un pranzo – che nessun napoletano si farebbe mai mancare –, sul quotidiano che entra in casa, anche se è soltanto quello sportivo, ma che racconti di uno sport pulito, con partite non truccate e atleti che non si dopano.

Egli osserva ancora che i mass – media sia nella critica che nell'elogio della città hanno sempre un approccio sbagliato condizionato dalla demagogia e dalla ricerca del sensazionalismo.

“Mi ricordo quando nel 1994 la città si risanava per il G7 con gli interventi attuati da Antonio Bassolino, allora sindaco. Si parlò del “Rinascimento” di Napoli, si magnificarono la pulizia di alcuni quartieri e di alcune spiagge. Ma, intanto, da altre parti il degrado avanzava nell'indifferenza dei media troppo occupati a presentare una Napoli all'avanguardia, lanciata verso il futuro. La realtà era un'altra: in alcune zone si stava semplicemente tornando alla “normalità”.¹²

E proprio la normalità è l'obiettivo primario che è necessario perseguire nei quartieri del disagio, e non, della città e far acquisire anzitutto ai giovani.

È normale non gettare le carte per terra, è normale che i marciapiede siano destinati ai pedoni e che i varchi per i portatori di handicap siano lasciati liberi.

La normalità delle piccole cose quotidiane è anche quella che ti fa sentire parte di un tutto e che ti induce ad assumere quegli atteggiamenti di spontanea adesione alla legalità collettiva che è poi, concreta realizzazione dei più volte ricordati principi della nostra Costituzione.

¹² L. Vastano, *L'ultima metropoli plebea*, in *Mafie del nuovo millennio*, Ass. Libera, 2005.

D'altra parte non può dimenticarsi che proprio l'assenza di "normalità" ha determinato da sempre a Napoli l'affermarsi ed il radicarsi della cultura dell'antistato.

È stato osservato che entrare in un ufficio dove regna "normalmente" il lassismo ed il disordine rende normale evitare di fare la fila.

Se, invece, le mura sono pulite ed ordinate, se gli impiegati sorridono e sono garbati, è normale che si pensi di affidarsi alla gentilezza e professionalità degli impiegati.

Esattamente questo è il tipo di valutazione che si fa quando ci si accosta ad una città.

Le strade sono tenute bene? Si parcheggia facilmente? La gente è simpatica, i bambini sereni? Saremmo pronti a viverci?

Se le strade di Napoli, anche quelle del centro, sono terra di nessuno, dove tutti possono consentirsi tutto, a chi viene voglia di viverci se non a colui che ha mani in pasta nel malaffare?

Se ai semafori si tollera l'accattonaggio che sui caselli della tangenziale viene definito un reato (c'è voluto un cartello affisso ai caselli per rammentarcelo), perché giovani e meno giovani non dovrebbero sentirsi liberi di percorrere impunemente contromano e senza casco le vie del centro?

Perché, insomma, un delinquente non dovrebbe pensare che è quella la città ideale per impiantarvi le più losche attività?

Siamo talmente assuefatti all'idea di dover sopportare (come tutte le altre metropoli del mondo?) i guasti della devianza sociale e le prepotenze della delinquenza organizzata, che continuiamo a considerare "fisiologica" una minima soglia di violenza.¹³

La cultura mafiosa (quella della Camorra come quella di Cosa Nostra) è sempre stata omogenea nel proporre il miraggio di una società giusta e solidale, resa possibile dalla propria capacità di realizzare quello che le istituzioni non sanno fare.

La rete di protezione è, da sempre, uno degli elementi di forza delle organizzazioni mafiose, tradotta in messaggi di grande efficacia mediatica, come quello di un vecchio boss dell'agrigentino: «Sono nato e morirò mafioso, se per mafia si intende, come io intendo, fare bene al prossimo, dare qualcosa a chi ne ha bisogno, trovare il lavoro a chi è disoccupato».

¹³ C. D'Aquino, da "La Repubblica".

Se ciò – anche solo in piccola parte – accade, è facile dimenticare le pre-varicazioni e gli orrori che accompagnano la rete di solidarietà.¹⁴

È, infatti, ormai acclarato che la cultura mafiosa o camorrista trova il suo terreno di cultura e manovalanza per i suoi profitti, proprio lì dove sottosviluppo e povertà allignano.

In territori ove la disoccupazione giovanile e la mancanza di speranza per il domani determinano situazioni di squilibrio e di diseguaglianza, i valori della normalità sono, com'è stato osservato, intaccati e feriti mortalmente incominciando dal senso della legalità.

Povertà, diseguaglianze, sottosviluppo, sono la cultura ove le mafie proliferano.

Va qui considerato, però, che lo sviluppo non è l'unico rimedio possibile: occorre valutare quale sviluppo poiché l'unico tollerabile, equo e sostenibile deve essere programmato con requisiti che tengano conto dell'“uomo”.

Uno sviluppo, quindi, che persegua l'eguaglianza, non alimenti squilibri sociali, rispetti la vita e la dignità delle persone che guardi ai beni e ai bisogni fondamentali, che salvaguarda l'ambiente e le condizioni di vita di tutti, che non toglie ai poveri per dare ai ricchi.

E questo nelle città della “normalità mafiosa” diventa l'obiettivo rivoluzionario della normalità.

¹⁴ L. Pepino, Per la mafia c'è sviluppo e sviluppo, in *Mafie del nuovo millennio*, Ass. Libera, 2005.

PAOLO GIANNINO e PIERO AVALLONE

La pace

La “dichiarazione di Siviglia”

Le acquisizioni della scienza contemporanea sull'aggressività furono sintetizzate nella dichiarazione di Siviglia, sottoscritta nel 1986 da neurofisiologi, biologi, etologi, psicologi ed altri studiosi di scienze sociali e naturali.

Pur avendo avuto l'adesione di numerose prestigiose organizzazioni scientifiche, è stata quasi completamente ignorata dai mezzi di comunicazione di massa, sia in Europa che negli Stati Uniti, a conferma di quanto sia può comodo per la cultura occidentale, che pure recita l'ossequio alla “verità scientifica”, ignorare ciò che è dissonante rispetto ai valori e alla pigrizia dominanti.

È opportuno riportare alcuni punti della dichiarazione:

È scientificamente sbagliato dire che abbiamo ereditato dai nostri antenati animali una tendenza a fare la guerra. La guerra è un fenomeno tipicamente umano e non ha luogo negli altri animali.

È scientificamente sbagliato dire che la guerra, o qualunque altro comportamento violento sono geneticamente programmati nella natura umana. I geni, escluso rare patologie, non producono individui necessariamente predisposti alla violenza,

È scientificamente sbagliato dire che nel corso dell'evoluzione umana vi sia stata un'evoluzione a favore del comportamento aggressivo più che di altri tipi di comportamento. In tutte le specie ben studiate le posizioni dominanti nel gruppo sono ottenute mediante la capacità di cooperare e di adempiere a funzioni sociali rilevanti.

È scientificamente sbagliato dire che gli essere umani hanno un cervello violento.

È scientificamente sbagliato dire che la guerra è causata dall'istinto o da una qualunque singola motivazione. La tecnologia della guerra mo-

derna ha esasperato i tratti associati alla violenza, sia nell'addestramento delle truppe che nella preparazione del sostegno alla guerra nella popolazione non combattente.

Concludiamo che la biologia non condanna l'umanità alla guerra e che l'umanità può essere liberata dal vincolo del pessimismo biologico. La violenza non è nel nostro retaggio evoluzionistico, né nei nostri geni. La stessa specie che ha inventato la guerra è capace di inventare la pace.

Solo avendo ben presenti i principi sopra enunciati, che possono sinteticamente riassumersi nell'assioma: i comportamenti violenti non sono geneticamente programmati nella natura umana, si può iniziare a parlare di educazione alla pace, intesa come educazione alla capacità di usare strategie cooperative di risoluzione dei conflitti sociali fondata sulle acquisizioni delle scienze contemporanee.

È certamente un compito che nella nostra società, che solo a parole recrimina fatti di cronaca violenti mentre, di fatto, tollera la violenza con passiva rassegnazione, può apparire immane.

Il primo passo lungo questa strada che tenteremo di percorrere consiste proprio nel non ritenere la violenza un male inevitabile, ma un comportamento che evidenzia l'incapacità di vivere la piena e specifica socialità dell'uomo.

Il principio della pace nelle risoluzioni internazionali e nella Costituzione

Per dare maggiore vigore alle affermazioni appena riportate, dalle quali emerge con evidenza che la guerra non è un fattore genetico ma una struttura culturale, è opportuno che nell'ambito di una discorso sulla pace rivolto, soprattutto ai giovani, gli si forniscano, anche, gli strumenti giuridici derivanti dalle convenzioni e dalle norme internazionali, oltre che dalla Costituzione italiana.

Ciò perché gli stessi principi contenuti nella carte internazionali e nella Costituzione ribadiscono la necessità di risolvere i conflitti in maniera pacifica attraverso cooperazione e solidarietà.

I primi accenni alla pace come nuovo elemento culturale delle genti si trovano nella Carta dei diritti dell'uomo del 1948 nel cui preambolo si legge: " il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della fa-

miglia umana e dei loro diritti, uguali e inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo”.

Una affermazione di tolleranza delle diversità che, con evidenza, ha trovato il suo fondamento emozionale nei cinquanta milioni di morti che fece registrare la seconda guerra mondiale e nello sterminio delle genti ebraiche, una delle più evidenti forme di razzismo dei tempi moderni.

E il tema della pace è sempre stato, almeno nelle intenzioni programmatiche, il punto centrale delle riflessioni e degli obiettivi dell'O.N.U.

Già nel 1978, risoluzione 37/73, l'Assemblea generale invitava gli Stati membri a fare in modo che “le loro politiche, in applicazione della presente dichiarazione, compresi i modelli di educazione e i metodi di insegnamento, così come le attività e i mezzi di informazione, contengano elementi compatibili con la preparazione, in particolare delle nuove generazioni, alla vita nella pace”.

E, ancora, nella risoluzione n. 40/3 del 24.10.85, l'Assemblea generale invita a stimolare un'azione concreta ed efficace da parte dell'O.N.U., dei suoi Stati membri, “delle strutture scolastiche, culturali, universitarie e dei mezzi di comunicazione in modo da: incoraggiare la pace, la sicurezza e la cooperazione internazionale... risolvere i conflitti attraverso vie pacifiche; concentrare l'attenzione e incoraggiare la riflessione sulle conseguenze fondamentali della pace nel mondo attuale, in particolare su: la preparazione a vivere nella pace ...che necessita di una partecipazione completa di diversi gruppi sociali in particolare delle donne e dei giovani”.

Con queste dichiarazioni l'obiettivo della pace non è più legato esclusivamente ai principi universali dei diritti umani, ma diviene un obiettivo perseguibile, principalmente, dall'attivo impegno delle persone nelle varie realtà della vita.

Così, di rilevante importanza diviene la dichiarazione dell'assemblea generale dell'O.N.U. sul “diritto alla pace” del 12.11.84, nella quale vengono riconosciuti “la aspirazione e la volontà di tutti i popoli di sradicare la guerra dalla vita dell'umanità e, soprattutto, di evitare una catastrofe a raggio planetario...la vita senza la guerra costituisce il primario prerequisito internazionale per il benessere materiale ed il progresso dei paesi, per la piena realizzazione dei diritti e delle libertà fondamentali”.

La pace diviene, così, un diritto riconosciuto come diritto umano fondamentale.

Si deve osservare che questo diritto è affermato, soprattutto, per il bambino (e qui per bambino deve intendersi ogni minore di diciotto anni così come richiedono le convenzioni internazionali).

Nel corso della preparazione sui diritti dell'infanzia si pensò, anche, di inserire un articolo che affermava: "il bambino ha il diritto innato alla pace e alla sicurezza internazionale quali condizioni essenziali per il godimento di tutti i suoi altri diritti fondamentali, soprattutto, del diritto alla vita".

Tale proposta non venne accettata e non trovò accoglimento nel testo definitivo.

Va, comunque, detto che nella Convenzione se non si parla esplicitamente di un diritto del bambino alla pace, in varie parti della stessa si ribadisce il bisogno – diritto – alla educazione alla pace: così nel preambolo, nell'articolo 17, nell'articolo 29.

Viene, così, sancito il diritto del bambino di essere educato alla pace, come esigenza fondamentale della sua personalità umana il che implica, anche, un diritto alla pace perché sarebbe un non senso aver diritto ad essere educato alla pace e non aver diritto a godere effettivamente di questa condizione di vita.

Una condizione di vita che deve essere realizzata nel quotidiano di ciascuno di noi fondato sul ripudio della violenza e dell'incomprensione nei rapporti tra le persone che, poi, si traduce dal un lato nella comprensione che non esistono onnipotenze individuali ma che l'intero percorso della vita, anche nelle insignificanti azioni di ogni giorno è fatto di rapporto con gli altri, dall'altro nel comprendere che una condizione di guerra non è di aiuto alla vita individuale e collettiva.

Va qui sottolineato come anche la nostra Costituzione, una delle più avanzate del mondo occidentale, non solo recepisce i principi soprae-nunciati, ma li esplicita in maniera incisiva e puntuale.

Così l'articolo 11 della Costituzione recita: "L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali; consente in condizioni di parità con gli altri Stati alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia tra le nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo".

Si tratta di una norma assolutamente netta e precisa, che vieta non solo la guerra "ingiusta" (di conquista e di aggressione), bensì qualsiasi

guerra, indipendentemente dal torto o dalla ragione nella controversia, giuridica o politica, che ne è all'origine.

Il termine "ripudia" ha un accento energico ed implica così la condanna come la rinuncia alla guerra. Ciò risulta chiaramente dal dibattito sviluppatosi nell'ambito dell'assemblea costituente, nel corso della quale si manifestò una larghissima convergenza nel senso di proclamare solennemente l'impegno dello Stato italiano a non muovere guerra agli altri Stati e a ricorrervi solo in caso di legittima difesa.

Ciò risponde ad un duplice intento: quello pacifista e quello di trasferire sul piano internazionale quei principi di libertà e di uguaglianza e sostanziale rispetto della persona umana che si volevano affermare ed attuare nell'ordine interno.

Gli studiosi della materia sono concordi nel ritenere che una corretta interpretazione volta a ricostruire sia le intenzioni dell'Assemblea costituente, sia le finalità perseguite dall'art.11 della Costituzione, debba includere nel divieto ogni altro atto di violenza armata di portata equiparabile, nei confronti di altri Stati o anche nei confronti di altri popoli.

È evidente che una posizione improntata ad un fermo e coerente pacifismo non poteva limitarsi a vietare le guerre solo nel caso che queste ricevano la qualifica formale di esercizio dello *ius bellum*, comportante le conseguenze previste dal diritto di guerra e di neutralità. Sarebbe illogico che il costituente avesse voluto inibire ai nostri organi statali solo lo scatenamento di tali guerre e non anche forme simili di violenza armata che costituiscono anche esse, nella sostanza, manifestazioni crudeli ed incivili di lotta, le quali ripugnano allo spirito pacifista internazionalista della Costituzione e si differenziano dalle guerre in senso proprio solo sotto un profilo formale.

È fondato perciò ritenere che l'articolo in esame vieti non solo le guerre in senso tecnico ma anche ogni altra forma di violenza armata di portata equiparabile a quella della guerra, ma non qualificata dalle parti in conflitto come violenza bellica.

Le guerre ammesse possono essere dichiarate solo con la procedura prevista dall'art.78 ("Le Camere deliberano lo stato di guerra e conferiscono al Governo i poteri necessari") e dall'art.87-9° comma ("Il Presidente della Repubblica... ha il comando delle Forze Armate, presiede il Consiglio Supremo di difesa costituito secondo la legge, dichiara lo stato di guerra deliberato dalle Camere") della Costituzione.

Esse devono assumere sempre il carattere di guerre in senso tecnico.

Ciò beninteso, non comporta che la nostra Costituzione vieti di reagire ad altrui attacco armato non qualificato come violenza bellica.

In realtà la Carta fondamentale vuole solo che la nostra reazione armata a qualsiasi violenza armata altrui (che questa costituisca o meno esercizio dello *ius ad bellum*) assuma in ogni caso la forma della guerra “in senso tecnico”: si deve proclamare sempre, in conformità agli artt. 78 e 87, 9° comma, lo stato di guerra.

Tale modo di disporre trova forse una giustificazione nel desiderio di “formalizzare” in ogni caso la nostra reazione armata al nemico anche per tener conto del fatto che le nostre norme interne sulla guerra (legge di guerra, approvata con r.d. dell’8 luglio 1938 n. 1415, codice penale militare di guerra, approvato con r.d. 20 febbraio 1947 n. 76) trovano applicazione solo se sussiste lo stato di guerra in senso tecnico.

Si può dunque concludere che il costituente ha consentito il ricorso alla forza armata solo in due ipotesi (irrogazione di sanzioni, nella forma di rappresaglie, contro altrui illeciti; guerra di legittima difesa).

Nella prima ipotesi, si tratta di reagire in forme limitate e con portata ridotta ad un fatto illecito di altri Stati; nella seconda ipotesi si tratta di respingere un’aggressione di un altro Stato, che minaccia (o può minacciare) l’esistenza stessa del nostro Stato.

L’art. 11, oltre al ripudio della guerra nei limiti predetti, consente, in condizioni di reciprocità, ulteriori rinunce alla propria sovranità al fine di assicurare la pace e la giustizia tra le nazioni, ed inoltre promuove e favorisce le organizzazioni internazionali e le relative ratifiche non possono contenere norme o precetti che contrastano con la norma costituzionale.

I principi religiosi-filosofici posti a base del pacifismo ispiratore delle risoluzioni e della Costituzione

In Europa, alla vigilia della prima guerra mondiale, il pacifismo si concreta nel tentativo politico di promuovere organismi di tutela e garanzia della pace internazionale; di tale tentativo l’esempio più importante fu la conferenza dell’Aja attiva dal 1899 in poi.

Sarebbe lungo ricostruire qui la storia del pacifismo basato su di una alternativa antropologica e religiosa.

Basti qui ricordare il pacifismo democratico che identificava la causa delle guerre con la tirannide e la fondazione della pace con l'effettivo esercizio della sovranità popolare in quanto il popolo ama la pace che coincide con i suoi interessi.

E, ancora, il pacifismo socialista ove lo strumento di lotta era rappresentato dal pacifico strumento dello sciopero che ha modificato numerosissimi rapporti etico-sociali.

Per fornire un'immagine eloquente del pacifismo, che le continue guerre dello scorso e presente secolo rendono più che mai attuale, basta rievocare due nomi che sono, poi, per generale riconoscimento, i nomi di due delle più alte coscienze del mondo contemporaneo: Lev Tolstoj (1828-1910) e il Mahatma Gandhi (1869-1948).

Il pacifismo di Tolstoj, che può essere considerato l'immagine significativa del pacifismo europeo, conobbe posizioni che si ispiravano ad ideali religiosi.

La Pace, nella concezione tolstoiana, prendeva le mosse dalla linea negativa di tutto ciò che sapeva o partecipava dell'autorità innaturalmente costituita sulle libere coscienze degli uomini: quindi contestazione delle armi, degli eserciti, della polizia, delle leggi, di ogni spirito di corpo e di ogni forma di patriottismo. Il precetto evangelico imperante di porgere l'altra guancia doveva essere preso in senso letterale e la regola conseguente era quella della "non resistenza al male con la violenza".

Il nucleo di questo messaggio è contenuto nel discorso evangelico delle Beatitudini che si fonda sulla non violenza.

Ma secondo alcuni è proprio questo il limite di Tolstoj, manca nel suo pensiero, qualunque analisi e consapevolezza delle radici storiche della violenza e di come essa va affrontata nell'agire socio-politico.

Mentre in Europa si diffondeva il pacifismo tolstoiano in Asia ed in particolare in India si andava affermando quello di Gandhi denominato, dalla coscienza mondiale, Mahatma (grande anima).

Per Gandhi la Pace non era una formula ideale ma il criterio direttivo della testimonianza pubblica, politica e religiosa al tempo stesso; era l'argomento apostolico della spiritualità indiana nel suo farsi regola di convivenza con tutta la realtà, umana naturale e fisica.

Così Gandhi: "Non sono un visionario. Pretendo solo di essere un idealista pratico: il culto della non violenza non è unicamente per i santi:

esso è anche per gli uomini comuni: la non violenza è la legge della specie umana, come la violenza è quella della bestia.

Lo spirito sonnecchia nell'animale e questo non conosce altra legge se non quella della forza fisica: la dignità dell'uomo reclama da lui obbedienza ad una legge superiore: la forza dello spirito”.

E dal concetto di forza dello spirito Gandhi ricavava che la pace è, sostanzialmente una conversione verso l'amore del prossimo, senza alcuna riserva, nemmeno quella della legittima difesa; che la non violenza, come pura passività di fronte al male e al sopruso è da ripudiare. Essa è proprio all'opposto della non violenza attiva, la quale, invece, ha, come condizione preliminare, il potere di colpire. È il superamento cosciente e deliberato del desiderio di vendetta che si prova spontaneamente; la non violenza attiva è una lotta vera e propria perché tende a scuotere e a capovolgere le coscienze dell'avversario.

Nonostante le ideologie avessero proclamato la pace, la seconda guerra mondiale dimostrò l'ambiguità del pacifismo politico quando i suoi criteri di tolleranza nei confronti della politica fascista e nazista nascondevano la volontà di tenere al riparo della minaccia comunista l'ordine economico su cui si basava l'occidente.

Il cataclisma esploso nel 1939 va interpretato come l'epilogo di una storia cominciata sin da quando si determinò l'espansione dell'economia di mercato e con essa l'egemonia mondiale dell'europa.

Gli statisti dell'epoca, tuttavia, compresero che all'indomani della catastrofe in corso era necessario indurre l'umanità a seguire una via diversa.

Prova ne sia che Churchill e Roosevelt, ancora in corso di guerra stilano la Carta Atlantica che, poi, nel 1948 sarà la base dello statuto delle Nazioni Unite.

I principi fissati dalla Carta Atlantica, tuttavia, naufragarono solo quattro anni dopo allorché proprio gli Stati Uniti decisero di utilizzare la bomba atomica ad Hiroshima che dimostrerà, ancora una volta, come il “pacifismo” dei potenti, nonostante le loro intenzioni, non è in grado, come aveva previsto Gandhi, di modificare i meccanismi della società della guerra.

Con Hiroshima la guerra, finalmente, è uscita per sempre dalla sfera della razionalità.

Immagini di guerra e cultura della pace

Ma, nonostante la irrazionalità, oramai da più parti enunciata, della guerra, ancora, da parte dei politici, si continua a voler far credere che la guerra è non solo inevitabile, ma addirittura necessaria per esportare libertà e democrazia.

Tanto più ambigua è tale enunciazione se si considera la mistificazione che s'ingenera nella coscienza delle giovani generazioni alla quali si insegna anziché rispetto per la altrui cultura, ancora una volta, supremazia della propria e annullamento di quelle che ad essa sovrappongono altre antropologie.

Le quotidiane e continue immagini di guerra che i mass media, e per essi innanzitutto la televisione, ci presentano, proponendole sullo stesso piano di quelle di spettacoli, nozze di dive, previsioni del tempo, dibattiti pseudo intellettuali e salottieri, determinano nei più il convincimento che la guerra, le guerre, non sono quelle catastrofi immani e senza ritorno, ma piuttosto avventure rambesche nelle quali l'identificazione con l'eroe assume valenze catartiche.

Se questo è vero per i più, a maggiore ragione è vero per i giovani, i ragazzi, sui quali l'immagine televisiva può determinare il convincimento che la fantasia eroica, tipica del loro mondo, trovi corrispondenza nella realtà-guerra. E se è tipico del pensare occidentale il credere che le uniche vittime che contano sono quelle che ci appartengono e che gli unici eroi sono i nostri (tipico perché è la nostra tradizione filosofica che separa e estranea ciò che non gradiamo), a maggiore ragione i giovani, portati per natura a semplificare ed allontanare da sé ciò che può provocare disturbo, si coinvolgono partecipando acriticamente alla fiction che viene loro proposta.

Infatti gli avvenimenti rappresentati dal mezzo televisivo sono volutamente composti (è quanto accade per la rappresentazione televisiva delle guerre) ce lo conferma ed evidenzia secondo una trama interpretativa che rispecchia il tessuto di una telenovela, di un racconto verosimile ma non vero, per cui la realtà diventa finzione-immagine.

Gli ingredienti che occorrono alla fiction sono accuratamente selezionati: ci sono buoni e cattivi, sconfitte e vittorie, le povere vittime, i nemici da demonizzare, i vili e soprattutto gli eroi. C'è persino il lieto fine: vincono sempre... i vincitori che sono poi gli autori, gli ideatori e i registi del racconto.

Non vi è più differenza con i video-games i cui eroi, seppure violenti e aggressivi, combattono il male, dove il male (piccolo e irrilevante problema!) è solo e sempre il diverso da sé.

Se da alcuni anni gli studi e le ricerche sulla televisione ed i bambini rifiutano la interpretazione esclusivamente negativa della televisione, causa e fonte di primari influssi nefasti nei confronti dell'infanzia, cogliendone anche gli aspetti positivi in relazione ad alcuni tipi di programmi a determinate condizioni materiali e sociali di fruizione, è però innegabile che esporre e sovraesporre il minore a continue immagini di violenza, di guerra, produce certamente effetti negativi.

La rappresentazione di vicende ed immagini aggressive aumenta l'aggressività minorile e, comunque, la tolleranza per essa.

L'immagine televisiva, non decodificata, subita e vista da soli senza nessuno accanto che spieghi adeguatamente cosa si sta vedendo e sta accadendo, può, così, determinare il convincimento che la fantasia eroica, propria del mondo giovanile, trovi corrispondenza nella realtà-guerra.

Ed è lo stesso "Codice di autoregolamentazione" delle trasmissioni televisive a sancire l'impegno delle aziende televisive sottoscrittrici "di non diffondere nelle trasmissioni d'informazione sequenze particolarmente crude, immagini gratuite di violenza, che possono creare turbamento o forme imitative nei minori".

Tutti gli studi, per concludere, sulle violenze presentate in T.V. concordano nell'affermare che i risultati sugli spettatori sono: abitudine alla violenza, paura verso la vita, percezione distorta della giustificazione della violenza nella realtà, pericolo materiale potenziale a cui il bambino viene esposto allorché, avendo assistito a scene particolari in televisione e di cui non comprende la realtà immaginifica, prova a riproporle nella realtà concreta ponendo se stesso come protagonista.

Ma, nonostante ciò, molte le violazioni, come si è potuto osservare, in questi ultimi periodi.

Queste considerazioni di carattere generale assumono maggiore rilievo, come già detto, quando i bambini vengono coinvolti nella realtà della guerra discussa e raccontata dai mass media.

L'influenza della televisione nella vita di un bambino è, d'altra parte, provata, oltre che da ciò che è possibile concretamente verificare sugli stessi osservando i loro comportamenti o i loro discorsi, dalle statistiche.

Da queste emerge che un bambino, durante la scuola dell'obbligo, dedica alla televisione 15.000 ore; nello stesso periodo dedica allo studio 11.000 ore. Il 92% dei bambini fino ad undici anni assiste a programmi televisivi con una permanenza media dinanzi allo schermo di 2,40 ore.

Si pensi che un ragazzo di 14 anni, nel corso della sua vita, ha già assistito, dinanzi alla televisione, a 18.000 omicidi e scene di violenza e che la guerra ha una capacità di attrazione più che considerevole per il fascino che essa rappresenta per i bambini nella fascia di età che stiamo considerando.

I dati rilevati nel corso della guerra mossa dagli Stati Uniti nei confronti dell'Iraq hanno dimostrato un incremento degli ascolti più che considerevole dei telegiornali.

È opportuno considerare che nei palinsesti televisivi, prima della messa in onda dei telegiornali, spesso, sono inseriti programmi traino seguiti da bambini (in molti casi si tratta di cartoni animati), da soli senza la vicinanza di adulti. E tale solitudine dinanzi al video, come sopra evidenziato, continua anche nel momento in cui, terminato il programma traino, hanno inizio i telegiornali con il racconto della verità spesso fatta di sangue e violenza.

Una verità che certamente non si ritiene debba essere nascosta ai bambini ma che sicuramente deve essere loro spiegata e proposta da un adulto che sia in grado di fare da filtro tra il mass – media rivolto agli adulti ed il bambino che ne fruisce.

Perciò determinante resta il ruolo dei genitori e degli adulti nei confronti dei bambini che fruiscono della televisione.

Il bambino è giustamente attratto dalla realtà che lo circonda e, quindi, da ciò che accade nel mondo e che a lui giunge attraverso le immagini della televisione. La realtà deve, tuttavia, essere spiegata e fatta comprendere con termini ed esempi che sono adatti all'età del bambino che ci troviamo dinanzi.

Questo ruolo non può certo essere delegato alla televisione che affronta gli eventi che si determinano nel mondo con un linguaggio adatto agli adulti e, spesso, per alcune trasmissioni di approfondimento, solo ad adulti che hanno un determinato livello culturale.

Assistendo ai telegiornali e alle trasmissioni elaborate per un pubblico adulto al bambino resteranno negli occhi solo le immagini che colpiscono la sua fantasia o la sua sensibilità e, quindi, solo le immagini cruente e

violente che non gli offriranno, in assenza dell'assistenza di un adulto, spunti di riflessione e di crescita, ma solo di turbamento.

Educare alla pace nei territori della violenza

È certamente difficile per chi voglia progettare percorsi personalizzati e calati nella realtà territoriale costruire ed immaginare percorsi educativi alla pace nei territori ove le manifestazioni delinquenziali assumono una dimensione ed una stratificazione tale che segnano, in modo profondo, le condizioni di vita delle persone che con tali manifestazioni sono costrette a convivere quotidianamente.

Ci si riferisce a quelle situazioni nelle quali prevaricazione e prepotenza, dominio del più forte, necessità di difendersi dall'altro che è soggetto da temere e di cui diffidare, pervade i processi di crescita e di maturazione dei minori.

Tale contesto di vita, descritto per le aree a marcata presenza della criminalità, in specie, quella organizzata, se ben si riflette, è tipico di una condizione di costante belligeranza che si manifesta anche lì dove la presenza della criminalità è meno manifesta.

Sono per lo più questi gli aspetti di una cultura con cui s'impara a convivere e che modellano uno stile di vita non solo dei bambini che vivono in quartieri e periferie particolarmente violente ma anche di quei bambini che vivono contesti dove la violenza è forse meno eclatante ma non per questo non esistente e palpabile.

Sono questi i territori dove cospicue masse urbane, relegate in quartieri dell'abbandono, sono escluse dai benefici della cittadinanza sociale.

Ed è proprio questa esclusione che determina gli atteggiamenti di sopraffazione dell'altro anche per assicurarsi quegli elementi dell'elementare vivere civile che non vengono offerti dalle strutture sociali.

E lì ove manca la risposta della collettività ai bisogni espressi è evidente che s'ingenera la violenza determinata dal supplire senza regole alle carenze delle risposte stesse (si pensi alla vendita abusiva di generi alimentari, al gioco del calcio da parte dei ragazzi in ogni luogo libero, al parcheggio abusivo in assenza di regole...).

E allora può chiedersi per quale motivo un ragazzo che assiste nella sua crescita quotidiana alla palese ostentazione della violazione dei di-

ritti e delle regole possa educarsi alla convivenza pacifica e rispettosa dei diritti.

Di qui la violenza di rapporti improntati alla indifferenza per l'altro e alla sopraffazione di chi mi sta accanto al fine di assicurarmi servizi o spazi che nelle grandi aree urbane non sempre sono in grado di soddisfare i bisogni di tutti.

Di qui la violenza di rapporti improntati dal saper che, spesso, l'esercizio di determinate attività non si fonda su diritti ma sulla sopraffazione di altri che, a loro volta, sono stati in precedenza sopraffatti.

Di qui la violenza determinata dalla così detta microcriminalità autrice di furti e reati in genere contro il patrimonio con maggiore o minore compromissione della sicurezza personale della vittima.

E questi ultimi rappresentano l'effetto macroscopico dell'inquinamento della qualità della vita soprattutto dei bambini.

Questi, infatti, venendo a contatto con la realtà delineata, nell'assenza spesso totale di proposte di vita alternative e diverse da parte dello Stato e di chi dovrebbe rappresentarlo, non solo si adeguano ai modelli di diffidenza verso l'altro e di sopraffazione dello stesso, ma rapidamente vengono reclutati nelle file della criminalità organizzata dopo un certo periodo di sperimentazione delle loro capacità delinquenziali.

Non deve, tuttavia, credersi che preda dell'esercito della criminalità organizzata siano solo minori che provengono da famiglie già definibili a rischio per avere al loro interno soggetti che sono già dediti alla devianza. Spesso, infatti, proprio a causa dell'assenza di messaggi corretti e della necessità di imparare a sopravvivere in una realtà caratterizzata dalla violenza, non solo e non sempre quella fisica, anche bambini che appartengono a famiglie dedite a oneste attività lavorative si trovano coinvolti in fenomeni di devianza che se non rapidamente controllati li portano alla ascesa nell'ambito della gerarchia delinquenziale.

Si tratta, in definitiva, di bambini che, in un'atmosfera densa di tensione e preoccupazione, sono esposti alle suggestioni della cultura della sopraffazione, della violenza, del facile guadagno illecito, che costituiscono armi ideologiche decisive per il crimine organizzato.¹

¹ A.Lamberti, Le facilitazioni ambientali, culturali, economiche e politiche del fenomeno camorra, in AA.VV., Mafia, ndrangheta e camorra, Roma, 1982, p. 57.

Basti pensare che un'indagine condotta negli anni ottanta a Napoli ha dimostrato che nei bambini anche immagini di particolare violenza o di morte appaiono come ordinario bagaglio di esperienze vissute perdendo quella connotazione di eccezionalità che dovrebbero avere nell'ambito di una società civile.

La morte violenta, in definitiva, nell'immaginario dei bambini non differisce da quella naturale entrando entrambe nell'ordinario ciclo della vita.

Un atteggiamento che fu descritto come di apatia, indifferenza, accettazione ineluttabile della violenza e della morte violenta ormai parte integrante delle esperienze di vita del bambino.

Si è indotti, quindi, a credere che la camorra entri nell'immaginario infantile in quanto stimolo fortemente connotato, carico di significati simbolici, dunque già strutturato al punto da ostacolare il nascere di teorie infantili, ingenue, creative e rigeneratrici, nell'ambito di processi di produzione socio-cognitiva della realtà sociale.²

Un atteggiamento che, se ben si riflette, poco si discosta da quello riscontrabile nei bambini che vivono nelle aree convenzionalmente in guerra dove in modo più macroscopico ed evidente viene loro negato il diritto ad essere bambini.

Il vero nodo problematico del rapporto bambino televisione, soprattutto in occasione di eventi coinvolgenti come lo scoppio di una guerra che coinvolge l'opinione pubblica mondiale, non è il nascondere al bambino la realtà che si sta determinando, quanto svolgere il ruolo educativo che compete all'adulto accompagnando il bambino verso la comprensione della realtà.

La scuola e l'Educazione alla pace

La parola pace, nei libri di scuola serve, normalmente, per indicare i trattati conclusivi delle guerre, i quali appaiono poco più che interpunzioni nel "continuo" del divenire bellicoso della civiltà.³

Ed invece tocca proprio alla scuola fare spazio, con i modi suoi propri, ai processi di cambiamento che preparano e prefigurano la cultura della pace.

² L.A.Sestito, *La camorra e i bambini*, Milano, 1997, p. 91.

³ E.Balducci, L.Grassi, *La Pace*, Milano, 1986, p. 12.

In una parola deve formare le nuove generazioni ad elaborare una memoria storica che comporta riletture critiche del patrimonio letterario e filosofico che si è ricevuto in eredità abituandole al principio che la pace non è un sogno utopico ma una realtà realizzabile.

Questo è chiesto alla scuola anche dalla legge primaria del nostro Stato, come visto, che richiede oltre il ripudio della guerra, anche l'instaurazione di un "ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le nazioni".

E deve sottolinearsi ai giovani che la scelta della pace fatta dalla nostra Costituzione e, successivamente, dalla Carta di Helsinki (1950), nasce proprio all'indomani di una delle più catastrofiche guerre che la storia dell'umanità ricordi proprio perché non si dimentichi che, come anni dopo ebbe a dire Giovanni XXIII nell'enciclica "Pacem in terris", la guerra è un fatto "alienum ratione".

Essa deve, inoltre, spiegare che le testimonianze di uomini come Luter King, Gandhi e, per l'Italia, Capitini, don Mazzolari, Giorgio La Pira e don Milani, per citarne solo alcuni, sono i fondamentali per capire che non siamo né i soli né i primi, né degli utopisti, ma che si deve continuare, con le parole e con i fatti, il lavoro di quelli che ci hanno preceduto e che hanno dimostrato di poter fare quello che si può e si deve fare.⁴

La scuola deve con forza insegnare che ogni guerra è iniqua, denunciare a chiare lettere l'ingiustizia della corsa alle armi, creare la coscienza di indignazione quando vengono violati i più elementari diritti umani in ogni angolo del mondo.

Deve aiutare gli alunni distratti a rendersi conto che lo sterminio per fame di milioni di persone pesa sulla coscienza di tutti.

Deve, ancora, "smilitarizzare" il linguaggio, spesso così intriso di assurde categorie belliche che dà l'impressione di un'agghiacciante bollettino di guerra.

Deve creare coscienze critiche nei suoi ragazzi che hanno sempre più, come principale referente, lo schermo televisivo per far loro comprendere le trasfusioni di violenza che essi metabolizzano paurosamente attraverso gli ufo-robot, o i rambo o i nippo-cartoon.

Deve creare giovani tessitori di rapporti umani limpidi e carichi di tenera accoglienza capaci di "mangiare con gli altri, far sedere i diversi

⁴ P.Colella, *La mia scuola per la pace*, Napoli, 2005, p. 58.

commensali in un'unica tavola senza pianificarli, senza uniformizzarli, senza schedarli, senza omologarli” poiché la pace è “convivialità delle differenze”⁵.

La scuola deve divenire utopica presenza profetica e qui vale ricordare il capitolo nono del libro del profeta Isaia che descrive il “Principe della Pace”: „quando Egli verrà “ogni mantello di guerra macchiato di sangue sarà bruciato; ogni calzatura di soldato nella mischia sarà esca del fuoco; sarà spezzato il bastone dell’aguzzino; sarà infranta la sbarra del prigioniero... grande sarà il suo dominio e la pace non avrà fine sul trono di Davide e sul regno che egli viene a consolidare e rafforzare con il diritto e la giustizia...”.

Deve educare i giovani ad essere tessitori di rapporti umani limpidi e non ragionieri del calcolo e del tornaconto ripristinando l’equilibrio della giustizia, opponendosi al disordine legalizzato che è diventato il carattere dominante della nostra società che, di fatto, resta indifferente allorché vengono violati, in ogni parte del mondo, i più elementari diritti umani.

Per concludere è necessario che gli educatori alimentino continuamente la speranza per la realizzazione di un mondo di pace facendo intendere che per tale impresa non sono necessari mezzi dispendiosi quanto il continuo personale, individuale impegno ad agire per la costruzione del dialogo, della libertà e della solidarietà.

Per questo un moderno profeta dell’utopia della pace, padre Ernesto Balducci, enunciava ad alta voce che il detto latino “si vis pacem para bellum” deve sostituirsi con quello “si vis pacem para pacem” o, per dirla con parole più attuali “fai l’amore e non la guerra”.

⁵ A. Bello, *Convivialità delle differenze*, Molfetta, 2006, p. 47.

EDOARDO CILENTI

I doveri della Costituzione

È argomento ormai quasi inusuale parlare di doveri in una società nella quale si è alla costante ricerca dell'esercizio di tutti i diritti che appartengono all'uomo. È certamente preponderante infatti la continua ricerca di nuovi diritti, nonché il modo per rivendicarli in nome di una sempre più compiuta libertà dell'individuo, mentre è assai meno diffuso il pensiero secondo cui – affinché la condizione umana possa effettivamente migliorare – la conoscenza e la piena attuazione dei propri diritti non bastano, poiché essi non sono altro che la conseguenza di doveri, di talché è da questi ultimi che occorrerebbe iniziare per giungere ai primi.

Le libertà non sono solamente un diritto che si reclama per sé: sono anche un dovere che si assume nei riguardi degli altri. Per servire la causa della pace e del progresso, la libertà di ogni essere umano e di ogni comunità umana deve rispettare le libertà e i diritti degli altri, individuali o collettivi. In questo rispetto essa trova il suo limite. Nella convivenza umana ogni diritto naturale in una persona comporta un rispettivo dovere in tutte le altre persone: il dovere di riconoscere e rispettare quel diritto. Infatti ogni diritto fondamentale della persona trae la sua forza morale insopprimibile dalla legge naturale che lo conferisce, e impone un rispettivo dovere. Coloro pertanto che, mentre rivendicano i propri diritti, dimenticano o non mettono nel debito rilievo i rispettivi doveri, corrono il pericolo di costruire con una mano e distruggere con l'altra.

Ci si riferisce a quelle regole di condotta che chiamano l'individuo a comportamenti particolari che si indirizzano non soltanto nei rapporti con gli altri individui ma anche verso se stessi. Lo scopo è quello di assicurare una pacifica convivenza all'interno della comunità in cui viviamo per soddisfare i bisogni della vita nel rispetto degli altri. E poiché non è pensabile che una comunità che sia anche Stato possa esistere senza un insieme di regole, ecco che la Costituzione repubblicana del 1948 si apre con dodici articoli riguardanti *Principi fondamentali*, che i Padri costi-

tuenti hanno voluto distinguere dai veri e propri diritti e doveri dei cittadini che permeano i successivi quarantadue articoli, ritenendo che essi stiano alla radice dell'assetto giuridico, politico, sociale ed economico di uno Stato.

Tra i Principi fondamentali, e precisamente nella seconda parte dell'art. 2, si afferma e si anticipa un principio innovativo e di basilare importanza della nostra Costituzione: "La Repubblica... richiede l'adempimento dei *doveri* inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale". Con questa affermazione si stabiliscono quindi accanto a *diritti* naturali - che lo Stato garantisce - al contempo anche *doveri*, recependosi in tal modo un dettato di alto valore morale intimamente collegato al rispetto della persona umana. Un corollario lo si ritrova al secondo comma dell'art. 4, che così recita: "Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale della società", il che sta a dire che ognuno, per poterne godere anche i vantaggi, è chiamato a collaborare allo sviluppo e al benessere della società in cui vive, ed il minore è certamente parte di questo sistema di valori essendo innanzitutto egli cittadino. L'art. 1 della legge 5 febbraio 1992, N. 91 (Nuove norme sulla cittadinanza) statuisce infatti che è cittadino per nascita il figlio di padre o di madre cittadini ovvero chi è nato nel territorio della Repubblica se entrambi i genitori sono ignoti o apolidi... Si tratta di doveri inderogabili rispetto ai quali nessuno può dirsi esentato, e dunque anche il minore è titolare di doveri in quanto soggetto politico, economico e sociale, pur tenendo in ovvio conto che fra le generazioni si impongono diversità nella definizione della identità civile e che i doveri, come i diritti, non possono essere gli stessi per un adolescente, per un adulto o per un anziano.

Il tema si rivela tanto più interessante sol che si consideri che accade certamente più di frequente esser richiamati ai doveri *verso* il minore piuttosto che richiamare i doveri *del* minore.

Negli ultimi anni si è infatti molto sviluppata una incoraggiante cultura dell'infanzia e dell'adolescenza volta ad affrontare le questioni connesse a questa delicata fase della vita in continua evoluzione. Si è così riscoperto il minore come persona, con le sue difficoltà ma anche con le sue notevoli e positive potenzialità e si è riconosciuto che anche il minore di età è un cittadino con diritti che devono essere non solo riconosciuti, ma anche concretamente soddisfatti. Diritti non *dei* minori ma *per* i minori,

che hanno determinato per converso una serie sempre crescente di doveri dell'adulto verso questo soggetto debole. I doveri più importanti hanno spesso un contenuto positivo. Infatti non basta il non fare, bisogna fare, e poiché la coscienza di un individuo si manifesta in ragione della sua educazione, senza istruzione non si possono conoscere i propri doveri.

Quali allora i doveri del minore verso l'adulto e verso la collettività?

Il minore ha il suo primo dovere verso la famiglia.

La famiglia, come la scuola, ha il dovere di educare il cittadino, ma contiene in se un bene assai difficile a trovarsi altrove, la continuità degli affetti, e benché la famiglia sia intesa come un valore di unità, in essa tuttavia distinguiamo sempre più frequentemente una duplicità di rapporti: quello tra coniugi e quello tra genitori e figli.

I diritti ed i doveri tra genitori e figli esulano dal rapporto tra coniugi ed hanno un significato e una natura completamente diversa, in quanto sorgono direttamente dal rapporto di filiazione che è tutelato a livello costituzionale dagli articoli 29 e 30 della Costituzione. Secondo il disposto dell'articolo 315 del codice civile del 1942 intitolato "*doveri del figlio verso i genitori*", il figlio deve rispettare i genitori e deve contribuire, in relazione alle proprie sostanze e redditi, al mantenimento della famiglia, finché convive con essa.

Questa norma di condotta va coordinata con l'ulteriore articolo 147 del codice civile che è invece intitolato "*doveri verso i figli*", e che prescrive l'obbligo per ambedue i coniugi di mantenere, istruire ed educare la prole tenendo conto delle capacità, dell'inclinazione naturale e dell'aspirazione dei figli.

Va osservato che entrambe le disposizioni normative sono in fase di revisione da parte del Legislatore per adattarle – come sopra si è premesso – al dettato costituzionale tendente a distinguere il rapporto di filiazione dal rapporto coniugale e privilegiando la centralità del rapporto genitori – figli. Basti qui rilevare che una delle proposte di legge a suo tempo presentate (proposta di legge n. 66 – XIV Legislatura) nell'ambito della riforma sul cd. affidato condiviso per il caso di separazione coniugale (oggi legge dello Stato n. 54/2006), prevedeva che il nuovo articolo 147 del codice civile si articolasse nei seguenti differenti termini: *Diritti -doveri verso i figli* - "Dalla procreazione discende il diritto-dovere di entrambi i genitori di mantenere, istruire e educare la prole, tenendo conto delle capacità, dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli",

mentre il nuovo articolo 315 del codice civile avrebbe dovuto articolarsi nel seguente modo: *Doveri dei figli* – “Il figlio deve rispettare i genitori e collaborare con essi, ed è tenuto verso ciascuno di essi a contribuire alle spese familiari in relazione alle proprie sostanze e al proprio reddito, finché convivente”. È il segno di una mutata sensibilità il richiamo al dovere del figlio a *collaborare* con i genitori oltre che a dover loro rispetto. Un richiamo necessitato dalla constatazione del fatto che sembrano esserci sempre meno regole in famiglia, rispetto alle quali i ragazzi non hanno più doveri, poiché, come si diceva, gli sono stati dati solo diritti. Ed è così che ai nostri giorni la cronaca ci rimanda a fatti terribili commessi da giovanissimi che sterminano la propria famiglia, ossia quel primo nucleo in cui un uomo e una donna ci hanno fatto il dono della vita.

Nella famiglia si devono apprendere e coltivare fin dall'infanzia sentimenti, affetti, interessi e valori morali, poiché nella famiglia vi è l'iniziazione alla vita nella società e per conseguenza, in presenza di una “maggiore età civile” sempre più precoce, è giusto richiedere ai propri figli l'assunzione di proprie responsabilità civili, ovvero che la loro identità civile si riempia di contenuto.

Il lavoro più importante e più gravoso che un adolescente deve fare è quello della costruzione della propria personalità e della propria identità, lavoro per il quale ha il dovere di impegnarsi principalmente nell'interesse di se stesso.

Sull'altro versante è chiaro che se si registra assenza di un senso del dovere è anche perché la stessa famiglia ha le sue colpe, ma essa appare letteralmente schiacciata da una società moderna impazzita che induce i giovani a credere che tutto si giochi come a una grande roulette, in cui contano poco o nulla l'applicazione metodica, i progressi lenti ma saldamente acquisiti. Tutto sembra potersi acquisire con un colpo di arrogante e presunta maestria, con un poco di fortuna e con una buona dose di azzardo. Occorre invece riscoprire una costruzione di sé realizzata non attraverso scorciatoie, ma attraverso un percorso necessariamente lungo, a volte perfino piacevolmente avventuroso, ricco di significato.

Se i primi insegnanti di un minore sono i genitori, non si deve mancare verso questi ultimi di rispetto e ubbidienza.

Si è soliti infatti paragonare i genitori alle radici di un albero e i figli ai suoi rami. Poiché l'esistenza dei rami è legata a quella delle radici, la vita dei figli dipende da quella dei genitori, ed essendo la società umana com-

posta da due categorie, quella dei genitori e quella dei figli, i genitori risultano essere la radice fondamentale della società.

L'immagine che si è voluto rappresentare appare utile per spiegare quali amare conseguenze può avere la gratuita e perseverante mancanza di rispetto di un figlio verso il genitore. Il genitore maltrattato attiverà infatti il più delle volte un meccanismo di allontanamento e di anaffettività che farà insorgere nel figlio diventato adulto il rischio di una profonda insicurezza circa le sue capacità di formare una famiglia nella quale poter essere rispettato e amato.

E senza il valore della famiglia una società è condannata a non esistere più.

Immediatamente dopo la famiglia, luogo di ulteriore crescita, formazione e acquisizione di valori fondamentali per la convivenza civile, è la scuola.

L'art. 34 della Carta costituzionale superata l'enunciazione del principio secondo cui la scuola è aperta a tutti, prevede che l'istruzione è obbligatoria (e gratuita) per *almeno* otto anni.

L'istruzione pubblica è quindi più di un dovere, poiché insegna il rispetto per gli altri e per l'ambiente in cui viviamo, nonché valori universali quali la tolleranza e la solidarietà, solidarietà al cui adempimento nessun soggetto può essere esentato secondo il già ricordato art. 2 della Costituzione per il quale ogni individuo deve esercitare i suoi diritti e difendere le proprie libertà sempre nel rispetto dei diritti e delle libertà altrui. Ed è indispensabile pertanto che ogni cittadino, adulto o minore che sia e secondo le proprie possibilità, adempia a quei doveri di solidarietà che si rendano necessari per assicurare anche il rispetto della altrui sfera di autonomia, secondo un criterio di disponibilità verso i più deboli, e cioè verso quegli individui e quei popoli il cui pieno sviluppo sia maggiormente ostacolato. Si tratta di valori che contribuiscono alla crescita di una personalità equilibrata e matura, permettendo alle nuove generazioni di vivere con serenità la loro fanciullezza e di affrontare con maggiore controllo i pericoli che quotidianamente le minacciano, in particolare la droga, i fenomeni delle baby gang, dei baby rapinatori, del bullismo e delle violenze razziste. Questa consapevolezza, afferente il piano etico e culturale, rinvia ad un'azione formativa da realizzarsi prioritariamente nelle scuole pubbliche, in quanto da essa viene condizionata la vita economica, sociale e politica in un paese democratico.

La Costituzione è il punto di riferimento del dovere ad istruirsi e ad educarsi.

Secondo l'articolo 54 della Carta Costituzionale tutti i cittadini hanno il *dovere* di essere fedeli alla Repubblica e di osservarne la Costituzione...

E dove poter rintracciare valori tanto condivisi e rispettati dai componenti di una società da formare l'identità culturale di una persona? La risposta è che devono essere rintracciati nella nostra carta costituzionale, dove diritti, doveri ed obblighi formano unitariamente un quadro di riferimento essenziale in funzione della finalità fondamentale di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana e dell'ambiente che lo circonda. Si pensi ai doveri di tutelare "il paesaggio" e "il patrimonio storico e artistico", di collaborare alla "difesa della Patria" e insieme di ripudiare la guerra "come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali" e di promuovere "le organizzazioni internazionali" rivolte a costituire "un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le nazioni" (art. 9, 11 e 52 della Costituzione).

Educarsi e questi orientamenti valoriali è certamente un dovere e la scuola un mezzo eccezionale di costruttivo confronto che garantisce e completa insieme alla famiglia questo meraviglioso percorso formativo.

La scuola offre infatti l'opportunità di conoscenza dell'altro, mette in dovere di porsi problemi morali, sociali e politici, coglierne la complessità, e, di fronte ad essi, articolare delle risposte. La scuola pone il dovere di capire se stessi e il prossimo, di imparare la disponibilità al dialogo e alla critica, di mettersi all'ascolto di chi è al proprio fianco. Attraverso la scuola l'allievo conosce il dovere delle regole, della propria e della altrui sicurezza, diviene consapevole dei rischi connessi a condotte disordinate che attentano alla sua salute e, di riflesso, rispetta le leggi. Attraverso la scuola il futuro cittadino acquisisce il senso del dovere al rispetto degli altri e di ciò che lo circonda, conserva e cura l'ambiente in quanto patrimonio di tutti, si assume la responsabilità del futuro che immagina e progetta.

La scuola è un dovere perché conduce ad un quotidiano confronto con i valori della Costituzione e all'attuazione di quei precetti secondo cui ognuno, sia pure in misura adeguata all'età, è chiamato alla sua parte per rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana, concorrendo al progresso materiale e spirituale della società (articoli 3 e 4 della Costituzione). Riuscire nel dovere scolastico significa inoltre scoprire le proprie potenzialità, elevare il livello delle proprie aspirazioni e, premessa di ulteriori progressi, aumentare la stima di sé.

Rafforzare il senso di autostima e quindi, direttamente, la propria personalità, è anch'esso un dovere che discende dalla Costituzione, e precisamente dai principi che possiamo enucleare dagli articoli 2, 3 e 32 della Costituzione.

È indubbio infatti che l'autostima arricchisce la nostra personalità (art.2 Cost.), promuove l'uguaglianza nei rapporti umani (art.3 Cost.), ci fa stare bene con noi stessi (art.32 Cost.). Si tratta della capacità di valutare il proprio valore e la propria importanza, di saper assumere i propri impegni e di agire in modo responsabile nei confronti degli altri, imparando un modo di reagire che faccia valere le proprie ragioni senza mai ricorrere all'aggressione.

Occorre di certo imparare a conoscere anche i propri limiti.

Sapersi accontentare per come si è può voler dire sconfiggere le proprie insicurezze, mettere da parte fantasie devianti, bisogni eccessivi e repressioni e non sentirsi sudditi del conformismo in un'epoca in cui la pubblicità imperante ci impone uno stile di vita fondato sull'immagine e sull'apparire che spesso non ha alcuna aderenza con la realtà, e che perciò provoca sovente insoddisfazione per ciò che si è, convinzione di non essere alla pari degli altri, ovvero un sentirsi inferiore agli altri, credendo invece che c'è sempre qualcuno più forte e capace di noi. In questo caso l'opinione che avremmo della nostra persona ci porterebbe ad evitare ogni situazione di confronto o di potenziale successo per la paura di essere giudicati o non compresi dalle altre persone.

Viviamo in una società in cui prevale ciò che "appare", ed in cui ciò che conta è ciò che "rende". La logica dell'avere è quella che prevale su quella dell'essere.

Ed ecco quindi come chi è carente di autostima si rifugia nella rabbia, nell'aggressione, nell'abuso di sostanze, o anche in una ostentazione fasulla di sé.

Niente di più sbagliato, perché la disistima è una svalutazione anticipata della propria personalità, prima ancora cioè di essersi messi alla prova essendo sempre se stessi nel confronto con gli altri, che è lo specchio in cui riflettersi.

È un dovere allora valorizzarsi quotidianamente, è un dovere volersi bene, ed è un dovere che vale la pena coltivare sin dalla giovane età perché ci aiuterà a vivere decisamente meglio.

Ma perché tutto ciò accada e accada compiutamente occorre adempiere ad un ultimo dovere: il dovere dell'educazione.

L'educazione ai doveri è il vero punto di partenza per un riscatto sociale, poiché l'esercizio dei doveri non può prescindere dalla loro conoscenza e dai valori ad essi sottesi. Dunque, educare per promuovere.

L'educazione ai doveri di minori e adolescenti richiede perciò con evidenza una assistenza adulta mirata alla trasmissione della conoscenza e all'aiuto nella acquisizione di valori condivisi.

L'educazione della prole è di così rilievo che costituisce peraltro, oltre che un dovere, anche un obbligo derivante dalla qualità di genitore, che trova fondamento nel già ricordato articolo 30 della Costituzione italiana che richiama alla relativa responsabilità, mentre lo stesso valore costituzionale trova concreta specificazione nella disposizione prevista dall'art. 147 del codice civile.

Certo occorre interrogarsi sul tipo e sulla qualità di educazione che si sta di fatto impartendo oggi nella nostra realtà contemporanea e su quale educazione sarebbe invece auspicabile.

Assistiamo più che mai nella nostra epoca – anche assai recente – ad una divisione addirittura umana prima che sociale, ovvero ad una collettività che sembra vivere in una reciproca ed ostile incomprensione, cosicché il rischio è quello di educare i nostri bambini secondo una concezione assai particolare della vita e dello Stato-Comunità.

Un bambino non può avere pregiudizi, siano essi di classe, di razza, di lingua o di religione, così come non è in grado di discriminare in base alle opinioni politiche o alle condizioni personali e sociali (articolo 3 della Costituzione e principio di eguaglianza).

L'educazione perciò non deve essere basata solo sul raggiungimento di una felicità privata, e nemmeno dovrebbe perseguire una settaria visione politica, religiosa, laica o metafisica.

In un mondo così profondamente diviso ritengo che abbiamo tutti il dovere di educare un cittadino-individuo che sappia invece essere *universale* e che sappia appartenere ad una società universale.

Questo il nostro principale dovere se vogliamo allontanare il pericolo di conflitti ancor più gravi di quelli in atto e per i quali noi adulti viviamo con preoccupazione il futuro dei nostri figli, che dobbiamo al contrario preparare dotati di capacità riflessiva e di giudizio maturo e personale, per una cittadinanza mondiale attiva e responsabile a difesa permanente delle uguaglianze, della tolleranza e della non violenza.

GEPPINO FIORENZA

Educar... ci alla responsabilità

*“Alla sera della vita ci verrà chiesto se abbiamo difeso,
se ci siamo impegnati per difendere l’oppresso,
se ci siamo spesi per l’altro”*

*“Dobbiamo fare della giustizia, della nonviolenza
e della legalità l’orizzonte di senso
entro il quale scrivere il “fare politica”
Luigi Ciotti*

*Progettare iniziative di ricerca ed impegno didattico nelle scuole,
contro la camorra*

Il lavoro è lungo, lento, difficile, ma qualche piccolo passo avanti lo stiamo facendo, per dimostrare che è possibile sottrarsi al ricatto violento della criminalità organizzata, per costruire una civile solidale società “in cammino” verso un futuro migliore.

Che proporre? Che fare?

Vale la pena di ricordare che il primo, grande, fondamentale, ineludibile impegno per costruire cultura della legalità, per i ragazzi d’ogni età, significa “studiare moltissimo”!!

È “conditio sine qua non...”

Studiare vuol dire “acquisire nuove conoscenze”, imparare le lingue straniere, per confrontarsi con l’Europa ed il mondo, impossessarsi delle competenze tecnologiche, apprendere il metodo, per “imparare ad imparare” e facilitare, così, le tecniche fondamentali del “transfert d’apprendimento”, della cui importanza ci avverte Herbart.

“Categorizzatori aperti” – chiama Bruner – le persone capaci di stabilire il più alto nesso di relazioni tra problemi; condizione fondamentale per affrontarli e risolverli, in qualunque circostanza o evenienza.

La scuola è il luogo privilegiato per la diffusione della cultura, ma anche per la costituzione di opportunità per “fare cultura”. Ed è la culla della formazione civile delle nuove generazioni.

Nella nostra specifica realtà, d’altro canto, non si può ignorare la presenza della criminalità organizzata e dei suoi condizionamenti sullo sviluppo sociale, politico, culturale della società, nella quale viviamo.

La scuola deve occuparsi anche di questo, con i suoi metodi, le sue strategie, nel rispetto di canoni e modalità intrinseche, affianco ed attraverso le discipline specifiche.

Si tratta di parlare della camorra. Di mettere in atto una operazione di “conoscenza”, per far studiare e comprendere i meccanismi di accumulazione illecita e di ricatto violento, ora palese ed esplicito, mediaticamente amplificato, ora sotterraneo ed occulto, nel tempo della dimensione “car-sica” del fenomeno, per dirla con Isaia Sales.

Si tratta di contrastare una perversa “*dipendenza psicologica e culturale*”, negli ambienti più deprivati ed esposti al rischio di reclutamento di manovalanza; di *rinsaldare valori etici* e virtù civili in ogni ambiente sociale, perché, come vado da tempo ripetendo, “oggi le mafie hanno più bisogno di commercialisti compiacenti, che di killer spietati”.

È necessario compiere una vera e propria azione di “*svelamento*”, per mostrare come proprio la presenza della criminalità organizzata nel mezzogiorno d’Italia sia una delle cause fondamentali di arretratezza e di mancato o stentato sviluppo (Cfr., a proposito, le recenti analisi del Censis).

Ci si deve adeguatamente inserire nell’alveo della pluriennale attività di formazione per modellare e rinforzare una *cultura della partecipazione e dell’associazionismo*, contro ogni forma di omertà e di indifferenza, per rinsaldare la fiducia nello Stato e promuovere la collaborazione con le Forze dell’Ordine e le Istituzioni.

Che vuol dire per la Scuola “lotta contro la camorra”? – mi chiedevo già nel lontano 1985, scrivendo la presentazione di quella Legge 39 della Regione Campania, che con Amato Lamberti ed Isaia Sales avevamo

proposto, anche sulla spinta delle iniziative studentesche, al tempo dell'Assessora Amelia Cortese Ardias, ed ora rilanciata per iniziativa del Presidente Antonio Bassolino, dell'Assessora Adriana Buffardi e del nuovo Assessore, Corrado Gabriele.

Prendiamo a prestito – scrissi – per rispondere, l'argomentazione usata da Giuliano Zincone, giornalista del "Corriere della sera", in un articolo apparso sulla rivista ITINERARIO, a proposito della "lotta alla camorra sul versante dei mezzi di comunicazione di massa".

"La stampa non combatte e non lotta. Il suo compito consiste nell'informare. Ai giornali non si deve chiedere una produzione intensiva di insulti nei confronti dei camorristi, ma un'accurata raccolta di notizie e un'onesta analisi delle loro attività"...

Si può, a ragion veduta, assumere un analogo punto di vista per la Scuola, intesa, questa volta, non solo e non tanto come "Scuola in movimento", luogo spesso giustamente privilegiato per l'organizzazione e la manifestazione civile, politica e morale degli studenti, ma come "Scuola della didattica e della cultura".

"Ho impiegato una vita per imparare a dipingere come un bambino!" – ebbe a dire Pablo Picasso.

Mi sembra utile invitare a riflettere su questo semplice aforisma del grande pittore spagnolo, perché ricco di significati.

Si potrebbe assumere come modello ispiratore di una "strategia" per una complessiva politica per l'infanzia.

Imparare a guardare il mondo con gli occhi dei bambini: essenzialità e verità, senza infingimenti ed anche senza troppe mediazioni.

I bambini ci guardano. Abbiamo un solo vero, fondamentale debito nei loro confronti: la capacità di ascolto! È importante starli a sentire. Talvolta serve anche a fare chiarezza nei nostri pensieri e nei nostri programmi.

Certo siamo chiamati a batterci contro il lavoro minorile, in Italia e nel mondo; a contrastare l'uso sciagurato dei bambini in guerra; a pretendere che vengano rispettati i principi della Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Ma la cosa più importante di tutte è "dare loro la parola"!

Non v'è educazione possibile senza l'instaurarsi di una "relazione corretta di reciprocità", senza l'allineamento di codici di comunicazione, senza un grande afflato empatico.

Del resto "non si conosce" senza emozione!

I bambini ed i ragazzi hanno un vero diritto fondamentale: quello di poter contare su adulti "autentici" e responsabili, con cui relazionarsi.

Forse il tema della genitorialità responsabile non è squisitamente politico, ma è un problema di cui anche la politica deve farsi carico.

La scuola può aiutare i genitori offrendo percorsi di formazione, di riflessione, confronto.

Ed eccolo il tema della legalità. Cos'altro è se non equilibrio calibrato tra la rivendicazione di diritti e l'assunzione di responsabilità. Il problema è che non si tratta di qualcosa che s'impara a tavolino, ma che si "introietta" nel processo evolutivo, a partire dalla prima infanzia, fino all'adolescenza ed alla gioventù.

Donald Woods Winnicott, uno psicanalista infantile che amo molto, parla della "holding", come della capacità di "sostenere", comprendere, sorreggere. È la funzione dell'adulto che, appunto, sostiene ed incoraggia il bambino che cresce; questi, però, va anche messo gradualmente di fronte alle difficoltà ed ai problemi da superare. Uno "svezzamento sociale", che accompagna e segue quello materno. "Contenimento e Limite!"

Una cattiva deriva pedagogica ha fatto in modo che sia invalsa l'abitudine di concedere "tutto e subito" ai ragazzi, bruciando anche lo "spazio psicologico del desiderio", che è invece una molla potentissima per la costruzione del pensiero ed il rafforzamento dell'immaginazione.

Abbiamo, in molte situazioni, creato un'infanzia ovattata, dove i bambini non incontrano quasi ostacoli, così da diventare psicologicamente fragili e crollare alla prima difficoltà che si presenta: a scuola, ad un esame, nell'esperienza d'un amore.

Bisogna recuperare con forza la capacità di sostenere, ma anche saper dire dei NO!

I ragazzi vogliono adulti responsabili. Hanno bisogno di confrontarsi anche aspramente. *Hanno paura del muro di gomma e dell'indifferenza non di una autorevolezza seria.*

Bisogna occuparsi di tutti i bambini, ma ovviamente con maggiore cura di quelli più a rischio ed in difficoltà. I bambini non nascono “uguali”. Diverse sono le opportunità di partenza, determinate da condizioni socioculturali, con fattori di rischio che, però, possono essere individuati ed affrontati. Da questo punto di vista è di fondamentale interesse il lavoro messo in campo dal *Comune di Napoli* e dalla *ASL Napoli 1* con l'*Associazione Culturale Pediatri*, che prende il nome di “*Adozione sociale dell'infanzia a rischio*”, descritto ed analizzato compiutamente nell'articolo di Paolo Siani e Giuseppe Cirillo, ospitato sul secondo numero dei pregevoli Quaderni della Fondazione.

Citerò inoltre, a tal proposito, uno dei principi ispiratori dell'esperienza della “*Mensa dei bambini proletari di Montesanto*”, che fondai con tanti altri operatori nel 1972. Il nostro scopo era quello di “*restituire ai bambini la loro infanzia*”, sottraendoli a modelli devianti, offrendo loro opportunità culturali e ludiche, perché si indirizzasse correttamente la loro “creatività e fantasia” evitandone una perversa “distorsione”, che le impiegava per altri scopi.

Ed eccola la base per l'educazione alla legalità: è capacità di “comprendere” e di far assumere responsabilità.

Ho coniato l'espressione “*Democrazia è ritmo!*”... e penso allo Snoopy danzante di Charlie Brown. *Ritmo per scandire il tempo dell'alternanza tra Diritti e Doveri* e perché la democrazia non s'insegna e non s'impara, la si mette in pratica, la si osserva, la si vive e la si fa vivere.

Sappiamo, del resto, su di un piano più generale, come ci insegna Gustavo Zagrebelsky, che la Democrazia non è mai data per acquisita, ma bisogna riconquistarla ogni giorno, riaffermandone i principi, anche al di là della eventuale polemica contingente.

Sarò un po' pedante. Mettiamoci d'accordo sulle parole. Bisogna necessariamente parlare di “*Educazione alla legalità democratica ed alla cittadinanza attiva*”, come di un binomio inscindibile. Gli aggettivi hanno un fortissimo valore connotativo.

Legalità non basta a definire il campo dell'intervento. Anche i regimi dittatoriali hanno “leggi” da far rispettare. La legalità in sé non è tutto. La Giustizia è concetto più alto.

Una legge può essere criticata. Se ne può proporre l'abrogazione ed il cambiamento, nell'ambito del "sistema delle regole democratiche". Il rispetto della legalità non ha quindi senso al di fuori di una più alta dimensione di costruzione della giustizia. Non ha senso se non è accompagnata da una dimensione operativa di "cittadinanza attiva", che ha una pregnanza ed una utilità fortissima specialmente per i ragazzi, abituati alla concretezza.

"Una vera cultura della legalità democratica e della cittadinanza attiva e responsabile si realizza solo quando diventa "coscienza della legalità", quando vengono attivati meccanismi di introiezione dei valori, e viene implementato un processo di "esperienza diretta", capace di trasformare la consapevolezza razionale in vissuto emotivo. L'Educazione civica "operativa" invita alle attività di solidarietà programmata, che rispondono all'esigenza dei giovani di "sentirsi utili", di dare un senso alla propria vita e al proprio essere, nella logica di promozione dei comportamenti pro-sociali."

La scuola, in fondo, ha unicamente due dimensioni: deve offrire "cultura", mettendo in grado i ragazzi di "costruire cultura" e deve lavorare alla "formazione civile delle coscienze", educando ad una pratica di democrazia e partecipazione. Ecco tutto!!

Gli strumenti normativi ci sono. L'autonomia scolastica ha determinato una svolta, che può essere vissuta positivamente. I piani dell'offerta formativa possono essere strumenti di una programmazione complessiva, rapportata col territorio. C'è una sana battaglia culturale, politica e sindacale da svolgere, perché si vada avanti e non torni indietro.

Penso che la scuola debba sempre avere un "tempo pienissimo", o forse meglio "ricco di opportunità". Credo che valga la pena di richiamare l'attualità dell'insegnamento del Priore di Barbiana col suo fondamentale insegnamento, semplice e magistrale, raccolto nell'espressione "I Care". (Anche lui usava l'inglese, in campagna, con mille altre cose!!).

L'Educazione alla legalità la scuola la deve fare attraverso il suo stesso essere scuola!

Purtuttavia è necessario un rafforzamento specifico, che recuperi, in maniera rinnovata, la negletta educazione civica, rivisitata come educa-

zione civica operativa, capace di coniugare la conoscenza con la pratica, con un forte ed intelligente collegamento con il territorio e l'integrazione con le splendide risorse dell'associazionismo.

Che l'Educazione alla legalità debba essere trasversale lo ripetono un po' tutti. Ma occorre capire bene cosa intendiamo.

Credo che il segreto consista nell'evidenziare all'interno di "tutte" le discipline quegli elementi che ci aiutino a rafforzare il principio del rispetto delle regole ed il richiamo ai valori etici ed alle virtù civili, nel rispetto del dettato della Costituzione repubblicana.

È evidente come, specialmente nelle Regioni dove più invasiva è la presenza della criminalità organizzata, sia necessario un approfondimento conoscitivo del problema e la declinazione di possibili strategie culturali di contrasto. Anche questo è fare scuola. Per due motivi: perché bisogna fare ogni sforzo per sottrarre i giovani, nelle condizioni di disagio sociale, alle tentazioni del facile guadagno e del prestigio sociale violento e perché bisogna compiere quella che ho già definito una fondamentale opera di "*svelamento*", mostrando come la criminalità organizzata sia solo sanguinaria violenza, incurante delle sorti dei suoi stessi accoliti, e come sia una delle principali cause di mancato sviluppo del sud o di pericolosi inquinamenti del mercato economico e finanziario anche in altre zone del Paese.

Un pensiero voglio dedicarlo alla delicatissima funzione degli insegnanti, costretti a misurarsi non solo con le aspre controversie del momento, ma con un problema ben più complesso di "trasformazione di ruolo". Dico sovente nei corsi di formazione:

"L'insegnante deve essere il "mediatore" tra i ragazzi e le conoscenze. Egli è il miglior esempio vivente dell'importanza della centralità della persona. È paradossalmente più importante oggi che nel passato, quando sembrava essere l'unico titolato alla "trasmissione del sapere". Oggi, infatti, nel mondo del "villaggio globale", della "tempesta" informativa, caratterizzata dagli eccessi di una virtualità esasperata, talvolta pericolosa, egli riacquista un primato importante: quello della "esemplificazione vivente" della relazione umana significativa, del trasferimento di conoscenze e del controllo del sistema della comunicazione, attraverso la "specialità" del rapporto umano interpersonale."

Credo che sia importante, ma anche molto gratificante riflettere su questo aspetto.

I “VETTORI” fondamentali dell'E.L. sono:

- la *conoscenza e l'informazione*, per saperne di più anche di mafia e camorra, ma specialmente per approfondire lo studio della Costituzione. Esiste poi uno "specifico disciplinare applicato", ovvero la potenzialità insita in alcune discipline di approfondire argomenti particolari, per esempio la tecnica bancaria per le questioni riguardanti l'usura o il riciclaggio del denaro, o il Diritto per gli approfondimenti legislativi. Sono ovvie le competenze di Lettere, Storia, Filosofia, Religione, Storia dell'arte, ma anche di Educazione fisica.
- la *formazione civile e partecipazione democratica*, attraverso la valorizzazione delle forme di rappresentanza, fin dalla scuola elementare.
- la *creatività applicata*, attraverso la produzione di “campagne pubblicità progresso” per favorire la diffusione di buone pratiche e di comportamenti corretti, a partire dall'uso del casco e dal rispetto per l'ambiente.

Famiglia e scuola

La famiglia rimane, in ogni caso, il primo nucleo fondamentale per una educazione alla cittadinanza e alla cooperazione. A nessuno sfugge l'esistenza di situazioni patologiche, dove fenomeni di disgregazione sociale o di sofferenza relazionale riducono la capacità “educante” del nucleo familiare, che finisce col demandare alla scuola ed alle altre agenzie anche la costituzione di quel bagaglio “minimo” di comportamenti ispirati alla cooperazione e all'interazione positiva tra soggetti di una stessa comunità.

Cionondimeno risulta evidente che la funzione genitoriale non può mai essere del tutto surrogata. È dai genitori che i bambini devono imparare le regole del dialogo. Devono sperimentare le condizioni dell’“accoglienza” e quelle del “limite”. Devono costruire la loro identità, passando attraverso una fase imitativa dei comportamenti, incontrando le possibilità positive e i “divieti”. Troppo spesso, invece, si confonde l'amorevolezza con la “compiacenza”, con la comoda concessione, senza conflitti. C'è il rischio di una “indifferenza” educativa, laddove l'adulto deve essere in grado di saper giocare tra “permesso” e “divieto”. Solo in questo modo si interiorizza un “ritmo regolativo”, che è la premessa indispensa-

bile per poter vivere il rispetto delle regole come strumento della democrazia, che è coesistenza dei diritti di tutti, e non come coercizione esterna. La scuola è la sede privilegiata per una educazione alla democrazia e alla cittadinanza non parolaia, ma capace di coniugare le conoscenze con esperienze pratiche operative. Di qui l'importanza dei Consigli dei delegati nelle elementari e nelle medie, delle esperienze delle Consulte Provinciali, per i ragazzi delle Superiori.

L'educazione civica non può prescindere dalla conoscenza degli ordinamenti, ma deve anche divenire "esperienza vissuta", sia attraverso il confronto con le istituzioni più prossime, come le moderne Municipalità e i Consigli Comunali, sia attraverso la vita in prima persona di iniziative svolte all'interno degli Istituti, per sperimentare "le difficoltà" che *s'incontrano nel realizzare una democrazia effettiva: l'esigenza di avere rappresentanti, capaci di portare il punto di vista generale e non solo il proprio, quella di mediare i conflitti, per raggiungere obiettivi comuni, la necessità delle rinunce e delle dilazioni per ciò che non si può ottenere nell'immediato*

Richiamerò, infine, alcune di quelle che considero le "parole chiave" della legalità e della cittadinanza attiva.

Consapevolezza

V'è bisogno di conoscenza dei diritti e dei doveri, v'è la necessità di comprensione dei meccanismi attraverso i quali un soggetto diventa "cittadino", titolare di diritti ed obbligato ad assumere impegni nei confronti degli altri, della collettività. V'è sicuramente una certa utilità nello studio dei meccanismi regolamentari che aiutano una società a funzionare come un "sistema". Ma è necessario, specialmente per i ragazzi, che la conoscenza venga supportata da una pratica diretta, sia pure semplificata, dei meccanismi della democrazia.

Responsabilità

Non esiste democrazia senza il principio di responsabilità.

Esso è la diretta conseguenza dei processi di interiorizzazione.

Non è un caso, neanche, che questo principio sia uno dei “cardini” dell’Autonomia scolastica, fondata, appunto sui concetti di “flessibilità”, “responsabilità” dei soggetti coinvolti e “territorio”.

Responsabilità verso se stessi, verso gli altri, verso la natura e l’ambiente.

Essere responsabili *verso se stessi* significa assumere una dimensione intellettuale e pratica che ci fa sentire protagonisti della nostra vita, capaci di rivendicare ciò che ci spetta, per costruire il nostro futuro ed al contempo ci fa sentire maturi per realizzare l’incontro con l’altro, con chi è diverso.

Essere responsabili *verso gli altri* vuol dire appunto essere in condizione di eterocentrarsi”, valutare le persone con le quali si è in contatto una risorsa per la nostra stessa vita. Si tratta della condizione fondante della società moderna, che vive sullo scambio, sulla interrelazione tra i soggetti, dove “le regole” vengono scritte sulla base di una procedura democratica, di tipo parlamentare, e non sono “imposizione” che viene dall’alto.

La responsabilità *verso la natura e l’ambiente* è forse la forma più elevata del senso di appartenenza all’umanità. Significa non solo avere la consapevolezza di fare un uso diligente delle risorse e delle “bellezze naturali” a nostra disposizione, ma essere solidali con le generazioni future, con quelli che non ci sono ancora e che non conosceremo, al di là dei nostri figli e nipoti. “*VENTURI AEVI NON IMMÉMOR*”, si legge sulla volta dell’atrio di Palazzo Serra di Cassano, che ospita l’Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, di Gerardo Marotta, a Napoli. Ed è bello pensare di non essere indifferenti per i tempi che verranno.

Comunicazione

La comunicazione è fattore insostituibile per la tenuta e la diffusione della democrazia. Essere cittadini consapevoli vuol dire praticare e difendere la libertà di pensiero e di parola, vuol dire diffondere le idee guida della cittadinanza e della legalità democratica.

Cooperazione

È il principio dell'agire comune, del fare insieme, del trarre forza dall'avere un universo di idee e di impegni da condividere.

Siamo abituati a pensare alla cooperazione spesso solo in termini aziendali e commerciali. Ma la cooperazione è principio fondante anche per il mondo dell'educazione. Penso alla gloriosa storia *del Movimento di Cooperazione Educativa*, che ha tracciato la strada per importanti innovazioni sul piano metodologico e didattico, penso alle strategie del "cooperative learning", ai sistemi di tutoraggio degli allievi più grandi verso quelli più piccoli.

Educare al consumo equo e solidale deve poter significare *educare alla "sobrietà"*, per sconfiggere una tendenza spropositata al consumismo, alla soddisfazione di nuovi bisogni artificialmente indotti, alla logica diseducativa del "tutto e subito". Con grande forza profetica, *don Luigi Ciotti* lancia l'allarme contro quello che chiama "l'orizzonte culturale" che ci sta davanti, con la drammatica prevalenza *dell'"apparire", rispetto all'essere, del "possedere", dell'egoismo di singoli e di nazioni.*

Cultura della legalità è anche "cultura della sobrietà", capacità di regolare il consumo, in base ad esigenze effettive, anche se espanse, rispetto al passato. È così che si impara a contemperare le nostre esigenze con quelle degli altri; è così che si può coniugare cultura del consumo intelligente con la solidarietà verso chi è più disagiato e, in una dimensione internazionale, verso i cittadini dei Paesi in via di sviluppo.

Un breve cenno all'impegno istituzionale sui temi trattati, nella Regione Campania.

Il *Comune di Napoli*, con il Sindaco *Rosa Jervolino Russo*, mette in campo una fortissima strategia integrata d'intervento per l'infanzia, utilizzando a pieno le risorse derivanti dalla legge 216/91, dalla 285/97 ed ha costruito, nel tempo un vero e proprio "*Piano regolatore del sociale*", nell'ambito della Legge 328. Ha costruito un rapporto stabile con il mondo della scuola e dell'associazionismo, dedicando un'attenzione particolare al fenomeno dell'usura e del racket, istituendo un apposito assessorato, affidato prima a Roberto De Masi ed ora a Peppe Gambale, nella

nuova giunta, e grazie al lavoro con le Fondazioni ed alla consulenza di Tano Grasso. Sono nate associazioni antiracket nei quartieri di Bagnoli, San Giovanni, Pianura, a Napoli centro e tra gli Edili.

Ha attivato, tra tanti progetti, alcuni estremamente significativi, atti a *“dimostrare” una presenza visibile dello Stato, nella dimensione della solidarietà positiva.*

La *Provincia* ha un suo Osservatorio sulla criminalità. La *Regione Campania*, grazie alla legge n° 39/85, che segue quella siciliana e precede quella calabrese e toscana, dà contributi a circa 400 scuole ogni anno, per la realizzazione di progetti sull'educazione alla legalità. Ha istituito il *Centro di documentazione contro la camorra e l'Archivio Pace*, in collaborazione con l'Università di Napoli.

Il Centro ha attivato uno Sportello di consulenza per insegnanti ed operatori; ha un Protocollo d'intesa con la Direzione scolastica, con l'Associazione Nazionale Magistrati, la Camera penale e l'Associazione Giovani Avvocati; cura la realizzazione di concorsi per il Premio Siani, il miglior giornale scolastico e la miglior rappresentazione teatrale; cura la catalogazione e la pubblicazione degli elaborati delle scuole; attiva Seminari di formazione in collaborazione con l'Associazione Libera, l'Università, i Centri di ricerca. Ha un sito web www.cdr-campania.org ed un logo posto nel frontespizio, regalatoci da *Francesco Tonucci*, che la dice lunga: un bambino al suo banco di scuola che esclama: *“Io parlo e mi arrabbio pure!”*, l'esatto contrario delle tre scimmiette che non vogliono vedere, sentire, parlare.

Fare educazione alla legalità in Campania significa confrontarsi con il problema della camorra, che non è solo violenza e uso delle armi. Il rischio più grave è quello dell'inquinamento delle coscienze e del reclutamento giovanile, nelle sacche del disagio.

Quella che ho anche chiamato la perversa “dipendenza psicologica e culturale”.

Il lavoro della scuola e delle associazioni è spesso davvero improbo, perché, in molte situazioni, “deviante” appare il modello culturale e sociale della scuola stessa.

Che dire della ragazzina dei Quartieri spagnoli, ipocritamente messa sotto il fuoco incrociato della stampa, “solo” perché aveva deciso di sposare, da grande, “il boss” del quartiere? Le sembrava la persona più importante, che le avrebbe garantito una vita agiata. Quasi ignara e incon-

sapevole subì un processo che apparve più come la riedizione di una inquisizione contro una strega del '600, accusata di amare il diavolo, anziché un tentativo di illuminazione e di accompagnamento, per percorsi di coscienza e di vita diversi.

Al di là di altre preoccupanti e storiche “collusioni” con la camorra che rimandano al Prefetto Liborio Romano, il quale, nel 1860, ne chiese l'aiuto per mantenere l'ordine pubblico, all'arrivo di Garibaldi o, più modernamente, agli accordi americani con la mafia di Lucky Luciano, prima dello sbarco alleato, come magistralmente illustrano Roberto Olla nel film della Rai “Gli ultimi padrini” e Gigi Di Fiore nel recente libro, edito da Utet Libreria “La camorra e le sue storie. La criminalità organizzata a Napoli, dalle origini alle ultime guerre” per giungere al caso Cirillo degli anni Ottanta, v'è una questione, apparentemente sovrastrutturale ed invece determinante.

Abbiamo lasciato (noi, istituzioni e società civile) che la camorra si impadronisse di “modalità relazionali” popolari, basate sul reciproco sostegno, sull'economia del vicolo, sulla solidarietà interpersonale, di famiglia e di gruppo. Ed ecco nascere un modello, per il quale, mentre lo Stato è lontano ed ostile, facendo di tutto per avallare un cliché, avvalorato dalla mancanza di opportunità lavorative e sociali, la camorra assisteva (ed assiste ancora) le famiglie dei carcerati, attraverso provvidenze più regolari di quelle dell'INPS.

In molte situazioni, sia beninteso non in maniera assoluta e universale, la rete delle solidarietà interpersonali veniva trasformata in “logica di clan”. L'effetto più negativo si è riverberato, e talora ancora avviene, sui bambini, soggetti a quella che ho chiamato una “esposizione precoce” ai rischi della strada e alla ricerca di forme di autosostentamento, seguite ad un fase di iperprotezione familiare dei primissimi anni. (Cfr. “Essere bambini a Napoli”, del sottoscritto, in “La doppia famiglia”, di Fausta Ferraro ed Adele Nunziante Cesaro, Ed. Franco Angeli '92).

Ecco dunque la ricerca di una “nuova famiglia”, dalla quale trarre non solo sostentamento materiale, ma anche “modelli culturali” di riferimento, ovviamente sinistramente “illuminati” dalla logica del possesso, della forza, del prestigio. La società civile e la scuola hanno una grande responsabilità in tal senso, affianco alle Istituzioni più importanti.

È lo Stato che “deve farsi vedere” e non solo con i suoi uomini armati, a difesa della legalità e della democrazia, ma anche attraverso la creazio-

ne di opportunità per tutti. È lo Stato che deve “declinare positivamente la solidarietà”, sancita dall'articolo 2 e 3 della Costituzione repubblicana. (Cfr. l'esplicita citazione di cui sono stato onorato nella “Relazione sulla camorra” della Commissione Parlamentare antimafia, relatore Lombardi Satriani, Presidente Giuseppe Lumia, a seguito di mia audizione. 13^a Legislatura. Doc. XXIII, n° 46 in Organismi Bicamerali www.camera.it)

Per fortuna, ma anche per un generale, rinnovato impegno, questo avviene, almeno da una decina d'anni, nella nostra città, nella Provincia, nella Regione. C'è ancora molto da fare, ma il cammino è stato correttamente avviato.

Progetti di cittadinanza e di legalità

Al di là del riferimento ad interventi fondamentali sulla questione del lavoro e di un nuovo imprescindibile welfare di cittadinanza, a partire anche dalle azioni che hanno reso la città più vivibile, riscoperta e amata, tornata a essere fiera della sua identità e delle sue radici, indicherò qualche piccolo esempio, nella linea della mia analisi.

- “*Nidi di mamme*” ai Quartieri spagnoli. La scuola media “Pasquale Scura”, grazie ai Fondi europei per i progetti di formazione per genitori, ha istituito dei corsi che hanno “valorizzato” una specifica competenza. Molte mamme hanno studiato, socializzato, sono maturate socialmente e culturalmente e hanno professionalizzato il loro maternage, gestendo un asilo nido. Ecco la solidarietà di vicolo “declinata positivamente”, alla luce del sole, con l'aiuto di Stato, Comune, Regione, fondi europei.

- *Progetto “Chance”*. Dopo tante chiacchiere sulla dispersione scolastica, vera conclamata anticamera della devianza, dopo l'allineamento di numeri e statistiche, dietro le quali c'erano “persone”, che non si vedevano e di cui non si conosceva neanche il nome, un pugno di “maestri di strada” ha cominciato ad andare a “cercare” e “trovare” i ragazzini che a scuola non erano mai andati o che erano stati allontanati, da chi neanche si era preoccupato di individuare più adeguati codici di comunicazione, anche solo per “intendersi”. Si tratta di “trovare”, appunto, non solo di “cercare”.

“...Un raffinato gioco di nasconderello. È una gioia nascondersi – scrive mirabilmente lo psicoanalista Donald Wood Winnicott – è un disastro non essere scoperti”. Oggi quei ragazzini studiano, lavorano, incontrano Presidenti della Repubblica e Ministri del Governo. C'è tantissimo ancora da fare per trasformare percorsi sperimentali in una linea d'intervento generalizzata, ma il cammino è quello giusto.

- “L'educazione alla legalità e alla cittadinanza attiva” rientra nei piani dell'Offerta Formativa di quasi tutte le scuole della Regione, coordinata da docenti referenti di scuola, collegati con docenti referenti esperti di rete, presenti nella misura di una trentina in ognuna delle cinque province. È stata sviluppata nelle due direttrici di lavoro, quella del disagio sociale e quella degli ambienti apparentemente immuni da devianza, dove va rafforzato il senso civico, il rispetto delle regole e l'assunzione di responsabilità, l'impegno alla partecipazione democratica consapevole. Si tratta di percorsi trasversali, com'è ampiamente noto e riconosciuto, che non si allocano in una precisa disciplina, ma che tutte le coinvolgono, per una progettazione e una realizzazione annuale permanente. Non avviene dovunque allo stesso modo, ma, come si sa, la diversità è ricchezza. In questo l'Autonomia ci ha favorito. L'Educazione civica “operativa” invita alle attività di solidarietà programmata, che rispondono all'esigenza dei giovani di “sentirsi utili”, di dare un senso alla propria vita e al proprio essere, nella logica di promozione dei comportamenti pro-sociali, come ben illustra la Prof. Giulia Betocchi Villone, nei suoi studi.

“Fratello maggiore” è il Progetto, bellissimo fin dal nome, voluto da Amministrazione comunale ed amministrazione scolastica per promuovere positivamente l'interazione tra pari e favorire il rapporto culturale ed emotivo tra grandi e piccoli.

“Ragazzi in città” vede all'opera associazioni, operatori della scuola e del sociale in ogni quartiere della città, durante tutto l'anno. Riferimento prezioso il 94° Servizio per il tempo libero e le Politiche giovanili dell'Assessorato alle Politiche Sociali.

- “Giovare” (**G**iovan*i*, **V**olontari **A**nimazione, **R**ecupero **E**ducativo) ho intitolato il progetto che ha visto alunne delle magistrali seguire i bambini più piccoli, fino al tutoraggio individuale. Ne hanno giovato i ragazzini malfrequentanti la scuola, ma ancor più i grandi che li hanno aiutati e li aiutano. È un lavoro che non si può fare senza un coinvolgimento di genitori e famiglie. Com'è noto, direi catullianamente, l'opposto di amore non

è odio, ma indifferenza, appunto! Altrimenti cercano strade diverse, devianti, evasive, anche per “esser contenuti”, fino al carcere... (Cfr le acute riflessioni di Paolo Giannino, oggi Presidente del Tribunale per i minori di Salerno, riportate nel libro citato: “La doppia famiglia”)

- “*SollecitAzioni*” è un progetto nato nel '97, con Maria Fortuna Incostante ed è proseguito con Raffaele Tecce. Dirigenti del Comune Gianni Attademo ed Annamaria Cherubino. C'erano 11 scuole in rete. Oggi in tantissime lavorano autonomamente, utilizzano la nostra consulenza, producono mille attività di “Pubblicità progresso”, cartoline, video, cd rom, pubblicazioni per diffondere idee buone; danno vita a “SollecitAzioni express”, giornale in tempo reale; realizzano scambi culturali e gemellaggi; partecipano a Galassia Gutenberg e a tante altre occasioni di socializzazione di esperienze.

I Progetti “*Dalla scuola alla città. Educazione all'uso responsabile del denaro*”, quello intitolato “*Contro il racket e l'usura, per l'associazionismo, insieme con le Istituzioni*”, e gli altri che sono seguiti grazie all'impegno di Liliana Palazzo, Linda Irace, Anna Di Prisco, voluti dal Sindaco Rosa Jervolino Russo e dall'Assessore Roberto De Masi, con la consulenza di Tano Grasso e la collaborazione di SOS Impresa, Libera, Fondazione “San Giuseppe Moscati”, Sportello di aiuto per la prevenzione dell'usura, Associazioni di categoria e Forze dell'ordine, “godono” di una specifica e ricca documentazione in carta e video, di cui il “terzo quaderno” costituisce appunto la naturale prosecuzione ed è fruibile da chiunque fosse interessato

Oggi oltre 500 scuole, nella Regione, lavorano autonomamente sui temi della legalità, rispondendo alle nostre sollecitazioni e realizzando “iniziative in contemporanea” nella giornata del 21 marzo, istituzionalizzata da un Protocollo d'intesa tra Regione e Direzione scolastica, in parallelo con quella nazionale della memoria e dell'impegno, organizzata da Libera e Avviso Pubblico, dov'è sempre presente una nostra nutrita rappresentanza.

Il Centro di documentazione contro la camorra, nato con la Legge 39/85, e rafforzato dal protocollo d'intesa tra Regione e Direzione Scolastica regionale, ha prodotto un Cd-rom dal titolo “*I valori e i colori della legalità*”, che può essere richiesto da chiunque (www.cdr-campania.org, e-mail info@cdr-campania.org) e che, oltre a raccogliere esperienze delle scuole, permette di scaricare testi di formazione, consultare siti istituzionali e associativi, mostrare cartoline e manifesti pubblicità progresso, realizzate dai ragazzi per diffondere idee positive e video del “Marano ragazzi spot festival”.

ROSA ESPOSITO - PATRIZIA PORRETTA

La conciliazione dei conflitti scolastici

L'educazione alla legalità, potrebbe nascere da uno specifico 'mandato' che abbia, come finalità generale, un percorso di conciliazione che, attraverso la costruzione di un metodo di intervento, intenderà insegnare metodologie efficaci per sviluppare positivamente e creativamente i rapporti interpersonali e diffondere così a livello sociale il patrimonio della nonviolenza, della legalità e del vivere civile. Considerata l'importante funzione educativa e di socializzazione che la scuola riveste, in particolare nella costruzione dell'autostima e nello sperimentare ed acquisire abilità sociali, essa diventa il luogo privilegiato per interventi a carattere preventivo e di promozione del benessere. Sappiamo tutti, in fondo, che un clima scolastico pesante, caratterizzato da prepotenze, intolleranze, isolamento, quindi, da conflitti, fa sì che l'istituzione didattica stenti a ritrovare la sua fisionomia di luogo deputato allo sviluppo di conoscenze e forme di socializzazione, e assuma purtroppo quella di un luogo tormentato, in cui i processi di apprendimento risultano spesso vanificati con risultati di accrescimento di sfiducia, diminuzione dell'impegno e anche elevate soglie di abbandono scolastico. L'intento sarebbe di entrare nel mondo di queste micro illegalità anche attraverso il coinvolgimento della rete dei servizi e delle agenzie presenti sul territorio. Sappiamo quanto sia difficile fare incontrare i giovani e la legalità, far coincidere i diritti e i doveri: difficoltà inerenti sia alla crisi del vecchio modello organizzativo della società, sia alla mancata evoluzione dei soggetti istituzionali con funzioni di cerniera tra lo Stato e la società. Solo attraverso la costruzione di un presidio conciliativo che coinvolgerebbe i servizi e le agenzie presenti sul territorio di riferimento, si potrebbe operare affinché ognuno possa ricomporre in un lavoro di rete quello che può essere definito il puzzle della "legalità" ed arrivare al cosiddetto vivere civile. Lo sviluppo

positivo e creativo dei rapporti interpersonali si ricerca attraverso metodologie efficaci, diffondendo così a livello sociale il patrimonio della nonviolenza, della tolleranza, dell'integrazione e cultura della pace.

È necessario, dunque, consolidare abitudini attive di crescita e di confronto per riuscire ad attivare, proprio nella scuola, un vero e proprio processo di mobilitazione in grado di far "incrociare" le tematiche disciplinari tradizionali con percorsi e strumenti di formazione innovativi, grazie ai quali diventa possibile fronteggiare sin dall'inizio la comparsa di comportamenti devianti.

La conciliazione scolastica può svolgere proprio questa funzione, essa introduce il cosiddetto principio riparativo, ormai paradigma della giustizia penale minorile, anche nel contesto sociale. Il passaggio dall'ottica punitiva a quella riparativa corrisponderebbe ad una nuova concezione della sanzione relativa al regolamento scolastico che attraverso una sua ridefinizione, pur mantenendo intatti gli aspetti di rinvio alla responsabilità personale, rimanda chiaramente, anche utilizzando tutte le risorse presenti sul territorio, ad una serie di proposte e di opportunità che il soggetto può cogliere per il proprio cambiamento, e ad una migliore considerazione degli interessi della vittima del reato, persona singola, istituzione scolastica o società nel suo complesso. In quest'ambito si colloca la conciliazione scolastica per la quale persecutore e vittima, adeguatamente supportati, realizzano l'opportunità di prendere parte alla gestione del conflitto causato dal comportamento deviante, anziché limitarsi a sottostare ad un giudizio pronunciato da altri (sospensione dalle lezioni, allontanamento definitivo dalla scuola ecc.).

La conciliazione scolastica viene intesa come "attività intrapresa da un terzo neutrale al fine di ricomporre un conflitto fra due parti, attraverso la riconciliazione fra vittima e persecutore; viene inoltre sottolineato che per attività riparatoria può intendersi anche una riparazione che prescinda dal risarcimento del danno in senso stretto privilegiandone gli aspetti simbolici.

Il conciliatore non svolge una funzione giudicante, né sul piano giuridico né su quello morale e sociale, esso non ha il compito di prendere una decisione o di trovare una soluzione al conflitto, ma ne esplicita i termini, al fine di facilitare uno scambio fra le parti fondato sull'ascolto delle reciproche ragioni. Si tratta di prevedere uno spazio (sia fisico che temporale) finalizzato al ristabilimento di un ordine che risulti condiviso, contrattato fra le parti in causa piuttosto che sovradeterminato.

Gli obiettivi della conciliazione scolastica sono:

1. Per il ragazzo che manifesta un disagio attraverso un comportamento deviante, lo stimolo al confronto con le conseguenze delle sue azioni;
2. Per la vittima che viene rivalutata attraverso la riappropriazione dell'autostima persa;
3. Per la società, all'interno della quale vengono promossi valori e modelli nuovi, volti a superare la contrapposizione ideologica e morale fra persecutore e vittima, e ad avvicinare maggiormente la comunità al problema della gestione della devianza.

Il processo avviato dall'intervento di conciliazione scolastica si compone di uno sforzo di costruzione di regole e significati condivisi, di una volontà di assumere il punto di vista dell'altro, di un tentativo di approfondimento ed elaborazione di comportamenti e vissuti individuali, di doveri nei confronti dell'altro, tutti elementi che sarebbe riduttivo ricondurre primariamente o unicamente all'obiettivo di riconciliazione fra due singole parti (persecutore e vittima), e che possono invece costituire la base per una più complessiva strategia di politica sociale.

Per coinvolgere la comunità scolastica in un più generale processo culturale di conciliazione dei conflitti, occorre che questa rintracci una finalità comune rispetto alla gestione della devianza e della diversità, e che rinunci alla facile tentazione di consegnare il trasgressore talvolta ai corridoi scolastici, cacciandolo fuori dalla classe; talora alla famiglia attraverso una sospensione dalle lezioni; altre volte alla società civile per mezzo di un provvedimento disciplinare che prevede l'allontanamento definitivo dall'istituzione scuola, per isolarlo.

La devianza deve essere concepita come emergente nel sociale e che dunque nel sociale deve essere affrontata, pertanto è necessario valorizzare le varie competenze delle diverse rappresentanze del territorio (amministrazione locale, parroco, vigile urbano, insegnante...), affinché contribuiscano a sviluppare nella comunità momenti di incontro e di scambio.

Il presidio conciliativo deve essere concepito come progetto socio-culturale volto a promuovere la convivenza e la pace sociale, che attraverso un percorso di conciliazione conduce il giovane ad una esperienza intrisa di contenuti riparativi ed effetti riconciliativi tra soggetto e comunità sociale.

Le esperienze concrete

Nel corso di un intervento progettuale di conciliazione scolastica, è prevalsa, inizialmente, un'interpretazione "simbolica" della riparazione e della riconciliazione, attraverso percorsi di inserimento del minore in attività laboratoriali centrati sulle emozioni (ansia, rabbia, gioia, dolore, ecc.) attribuendo a tale esperienza contenuti riparativi ed effetti riconciliativi tra soggetto e il mondo delle emozioni.

La riparazione è stata quindi realizzata come partecipazione del minore a percorsi laboratoriali di tipo esperienziale.

In questo primo caso, le attività di riparazione non prevedono un incontro tra le parti e, di fatto, è l'operatore che aiuta il ragazzo a comprendere il significato dell'esperienza vissuta, per la quale non si configura certamente un carattere afflittivo quanto invece un carattere di evidente rielaborazione del proprio vissuto sociale.

L'educatore/conciliatore incaricato del caso, favorisce nel minore metodologie efficaci per sviluppare positivamente e creativamente i rapporti interpersonali e diffondere così a livello sociale il patrimonio della non-violenza, della tolleranza e della legalità.

Consolidare dunque abitudini attive di crescita e di confronto per riuscire ad attivare, proprio nella scuola, un vero e proprio processo di mobilitazione in grado di far "incrociare" le tematiche disciplinari tradizionali con percorsi e strumenti di formazione innovativi, grazie ai quali diventa possibile fronteggiare sin dall'inizio sia la comparsa della violenza sia la mancanza di sostegno nella quale riversa la vittima isolata ed esposta, spesso ha paura di riferire gli episodi di violenza perché teme rappresaglie e vendette.

La conciliazione può svolgere proprio questa funzione. Intesa come modalità risarcitoria, dove il risarcimento trova la propria titolarità non tanto nella vittima, posta in contrapposizione al suo persecutore, quanto nella istituzione scuola come espressione di solidarietà della intera comunità scolastica.

Il che dovrebbe anche poter incidere, sull'atteggiamento dell'insegnante, spesso animato da un intendimento punitivo che tiene conto della mancata soddisfazione della vittima, spesso esso stesso.

L'intervento ha messo chiaramente in luce le enormi capacità emotive e relazionali che i ragazzi possiedono in queste fasce di età, lasciando in-

tuire con chiarezza come ogni individuo alla nascita non possa affatto essere ritenuto violento. È bene capirlo una volta per tutte: *la violenza è un comportamento che si apprende*. Ed è qui che, l'insegnare, l'istruire, l'espone, lo spiegare, il far imparare e, quindi, il far apprendere, entrano in gioco come ruoli fondamentali della scuola, la quale, come agenzia educativa primaria, può aiutarci a scoprire quante capacità e quale patrimonio di emozioni ognuno di noi ha per immunizzarsi dalla violenza e riuscire così a regolare, comporre e sedare ogni forma di conflitto.

Il progetto ha puntato a favorire e recuperare quelle potenzialità relazionali degli allievi purtroppo sopite all'interno di ognuno di noi, come, ad esempio, aumentare il contatto umano con i ragazzi, il rapporto costante con le classi, la condivisione di percorsi e di esperienze comuni e, persino, come perfezionare il senso empatico.

La conciliazione è stata in questo una chiave di vita che aiuta a costruire uno spazio sicuro nel quale vittima e persecutore, con l'aiuto di una terza persona neutrale, rielaborino i loro rispettivi vissuti, riappropriandosi del vivere civile e riportando il ragazzo nella compagine della legalità.

La necessità di rafforzare il patto sociale e di ridurre la conflittualità, aumentando il senso di sicurezza del ragazzo e confermando l'adesione a valori comuni, ha favorito l'interesse per quelle attività che si pongono obiettivi di azione diretti non solo all'autore ma anche alla vittima del conflitto.

In questa linea di ricerca e sperimentazione, la conciliazione scolastica si è connotata come un possibile strumento di intervento a favore anche di chi subisce prepotenze.

L'attività di riconciliazione messa in atto ha privilegiato l'azione responsabilizzante dei provvedimenti e degli interventi in modo da consentire al ragazzo di acquisire una maggiore consapevolezza dei danni cagionati dalle sue azioni, riflettendo sulle motivazioni del proprio comportamento.

Nel percorso di conciliazione la vittima è considerata quale soggetto attivo e non come semplice destinatario di un eventuale risarcimento materiale, infatti primaria considerazione viene data anche alla sofferenza personale nella dimensione emotiva e psicologica. La conciliazione costituisce quindi una opportunità per chi subisce prepotenze agite, di esprimere il proprio disagio in termini di emozioni e di vissuti di paura e di rabbia.

Sul piano dell'efficacia simbolica, la conciliazione permette, infine, alla istituzione scuola di farsi carico dei problemi del disagio minorile, compresi i riflessi dannosi nei confronti delle vittime, e di partecipare alla realizzazione di interventi destinati a ristabilire la pace sociale ed a rafforzare il senso di sicurezza sociale.

La conciliazione è quindi un percorso relazionale che prepara, motiva e configura la successiva definizione dell'attività riparatoria.

La sperimentazione attuata durante il progetto ha previsto l'incontro tra la vittima e il persecutore, come percorso di relazione e di confronto che risulta responsabilizzante per il minore e che consente alla vittima di utilizzare uno spazio di accoglienza e di espressione.

Per tale percorso a fronte di un provvedimento disciplinare della scuola è richiesta l'adesione volontaria per entrambe le parti ed il contesto in cui si attua è neutrale onde permettere una comunicazione che, per essere efficace, dev'essere riservata.

L'esito della conciliazione viene comunicato al Preside della scuola o a chi ne ha fatto richiesta, nella forma sintetica di risultato positivo o negativo e con l'eventuale definizione dell'accordo riparativo, senza ulteriori specificazioni sull'andamento degli incontri.

L'attività di conciliazione condotta è realizzata da un gruppo di lavoro composto da educatori/mediatori con il coinvolgimento di tutta la comunità locale (famiglie, amici, assistenti sociali, insegnanti, persone di riferimento del quartiere e della scuola ecc.).

La somma di queste figure viene assunta come risorsa e come garanzia, in quanto l'intervento di conciliazione interessa il persecutore e la vittima, rispetto ai quali interagiscono soggetti appartenenti ai diversi ambiti della sfera sociale di un individuo, portatori di conoscenze e di competenze specifiche che possono utilmente integrarsi.

La conciliazione è stata attivata sperimentalmente in un territorio molto difficile come quello di Ercolano. Nella nostra esperienza, purtroppo molto breve, per carenza di risorse finanziarie, il ruolo attribuito al conciliatore è di creare una situazione neutrale in cui persecutore e vittima possano incontrarsi e riconoscersi reciprocamente come persone.

Il conciliatore è stato quindi un facilitatore della comunicazione, suo compito non è stato quello di sostituirsi alle parti ma di consentire a queste ultime di esprimere il proprio vissuto, instaurando una comunicazione diretta ed efficace. Il conciliatore ha, inoltre, un ruolo contraddistinto

da imparzialità, riservatezza, non direttività dell'intervento e deve possedere una competenza in ambito relazionale supportata da una formazione specifica in materia di mediazione scolastica o familiare. La conciliazione viene svolta da un'équipe di operatori, nessuno dei quali assume una posizione direttiva rispetto agli altri. La presenza di più conciliatori assicura maggiori garanzie sulla tenuta dell'incontro, sulla necessità d'imporre delle regole di comunicazione, sulla capacità di far procedere la comunicazione.

Il conciliatore durante il suo intervento ha considerato costantemente sia che il fine della sua attività consisteva nello stabilire una comunicazione tra le parti e nel ridurre il conflitto; sia l'obiettivo specifico di arrivare ad una riparazione, in quanto l'atteggiamento illegale ha originato una posizione di asimmetria, un'offesa, una sottrazione che può e deve essere reintegrata. Pertanto gli incontri di conciliazione si sono naturalmente conclusi con un accordo riparativo, attraverso attività di riparazione/risarcimento dirette alla vittima o dirette alla comunità sociale.

In conclusione, dato il carattere fortemente sperimentale delle esperienze avviate, particolare valore viene conferito alla formazione degli operatori. Si ritiene che questa debba procedere su due livelli, prevedendo un percorso di base per tutti gli operatori (sensibilizzazione al tema della mediazione), e una formazione rivolta esclusivamente a coloro che svolgeranno materialmente gli interventi di conciliazione, finalizzata quindi all'acquisizione di specifiche competenze professionali.

Questo tipo di intervento non può essere immaginato avverso da una rieducazione dei gruppi in cui il soggetto a rischio è calato, in quanto è necessario agire sui codici comunicativi e comportamentali che fanno parte del contesto di vita, che influenza sugli stili relazionali, specchio di un distorto o inesistente sistema di regole acquisite.

Il messaggio da filtrare è che ogni individuo a qualunque età è portatore sia di diritti che di doveri ed è proprio sui doveri che bisognerebbe focalizzare l'attenzione come punto di partenza per una reale interiorizzazione delle regole sociali, per una pacifica convivenza e per una elaborazione del concetto di cittadinanza attiva e consapevole.

L'elemento deviante, nella maggior parte dei casi, esprime attraverso il proprio comportamento anomico la mancanza di regole e di contenimento, tipico nei gruppi-famiglia altamente disgregati e in cui gli stili comunicativi sono caratterizzati da paradossi e contraddizioni. Il soggetto

calato in questa realtà, sviluppa una instabilità emotiva che lo porta ad un mancato riconoscimento della propria emozionalità e quindi di quella altrui, che lo rende incapace di considerare le conseguenze negative delle proprie azioni, del dolore e della sofferenza che riesce a provocare nell'altro in quanto egli stesso per primo è vittima della propria.

Tale processo, è all'origine di un mancato inserimento in contesti istituzionali che si basano su comportamenti socialmente accettati e condivisi che, se in contraddizione con il vissuto personale e i modelli di riferimento (genitori, adulti, gruppo dei pari), creano nell'adolescente un senso di inadeguatezza e comportamenti distruttivi verso se stesso e gli altri.

Parlare di doveri e non solo di diritti, vuol dire innanzi tutto parlare di rispetto verso se stesso, verso l'altro, verso il luogo che ci accoglie, verso istituzioni ed enti che dovrebbero essere vissuti come protettivi e non come nemici.

Per sradicare una serie di preconcetti che in alcuni ambienti generano proiezioni negative rispetto l'altro, inteso non solo come individuo singolo ma come società, enti ed istituzioni, per eliminare fenomeni di familismo amorale in cui è riconosciuta solo la propria realtà come positiva, mentre tutto il resto è vissuto come nemico da fronteggiare, (riuscendo così a ricoprire i ruoli di carnefice e vittima contemporaneamente), per filtrare l'idea che se è pur vero che la società non è garante dei diritti ugualmente per tutti è altresì vero che non tutti gli individui, bambini e adolescenti compresi, esplicano all'interno del loro vivere quotidiano la consapevolezza dei doveri che regolano e garantiscono la convivenza civile e democratica, *è necessario che il percorso di conciliazione partendo dall'adolescente investa tutto il gruppo famiglia*, attraverso un percorso formativo che faciliti la comunicazione, la coesione e la creazione di un sistema valoriale condiviso.

Tale percorso, chiaramente, ancora una volta prevede una forte interazione tra le varie agenzie educative e gli enti istituzionali presenti sul territorio di riferimento.

Una tale ipotesi progettuale, include necessariamente il gruppo docenti e loro formazione nell'ambito della relazione d'aiuto e della gestione dei gruppi.

L'intento primario di tali interventi è la volontà che la cultura della legalità e il modello conciliativo, diventino parte integrante dell'intero percorso educativo e formativo rivolto all'alunno.

EDUCARE A:
STAR BENE

PAOLO SIANI

Introduzione

È molto più facile per un medico, di qualunque parte del mondo, curare i propri pazienti con gli strumenti che ha a disposizione che non investire energie a educare gli altri a star bene, a fornire strumenti ai propri pazienti per star bene in salute.

È molto difficile che un medico dedichi parte del suo tempo a persuadere chi ci governa che le politiche economiche, ambientali, urbanistiche, hanno sempre un impatto sulla salute della popolazione.

È difficile che un medico investa il suo tempo a far capire ad un'amministrazione comunale che ha un impatto sulla salute della popolazione molto diverso la costruzione di una rotonda per regolare il traffico automobilistico piuttosto che piantare un semplice cartello di stop, o che creare piste ciclabili o zone pedonali o aree dedicate al gioco per bambini incide enormemente sulla salute dell'intera comunità.

La letteratura scientifica è ormai piena di segnalazioni che dimostrano che lo svantaggio sociale alla nascita provoca disturbi della salute anche da adulti e che se le bambine o i bambini recuperano nel corso della vita lo svantaggio sociale, non recuperano i danni alla salute.

Qualsiasi riflessione sulla salute deve partire da queste considerazioni di R. Poulton pubblicate sull'importante rivista "The Lancet" nel novembre 2002.

Educare alla salute fasce di popolazioni istruite e con alto tenore sociale è semplice e più gratificante, è molto più complesso invece educare alla salute popolazioni poco istruite, e a rischio sociale. La vera sfida si gioca sul piano del disagio sociale, è lì che bisogna impegnarsi, è tra quelle fasce di popolazione, tra quei genitori che bisogna investire per dare loro gli strumenti per poter educare alla salute i propri figli, con la convinzione, come afferma Cirillo, che negli interventi di promozione

della salute e di prevenzione siano adottate strategie complessive e non settoriali che non si limitino all'educazione sanitaria nelle scuole ma che investano il territorio nel suo complesso.

Non è sufficiente oggi curare bene i propri ammalati, il medico può fare di più, deve parlare a favore della salute di tutti e denunciare anche i fattori sociali ed economici che la mettono a rischio ed ergersi a difensore di un sistema sanitario equo e solidale.

Abbiamo convincenti dati della letteratura che un'alimentazione scorretta, un'insufficiente attività fisica, l'obesità, l'abuso d'alcool e il fumo costituiscono fattori di rischio per molte patologie gravi e sappiamo che se non si mettono in campo programmi di prevenzione rivolti ai giovani non si riuscirà a ridurre l'incidenza di malattie gravi e invalidanti da adulti.

Educare alla salute, quindi, rappresenta una sfida e una svolta per una nuova medicina che oltre a curare, dovrà prendersi cura in maniera globale di tutti i cittadini.

GIUSEPPE CIRILLO

Il dovere di “Star bene”

I determinanti della salute sono molteplici, da quelli biologici a quelli sanitari (qualità e accessibilità dei servizi), da quelli sociali (reddito, istruzione, lavoro) a quelli ambientali in senso lato (dall'ambiente di lavoro al contesto residenziale). Ciascuno di questi determinanti reagisce con gli altri e ne viene influenzato producendo una condizione di salute dinamica che ha alcuni momenti critici di maggiore sensibilità: primo fra tutti l'infanzia.

Nel momento in cui si parla di “dovere” si parla ovviamente di responsabilità e quel che viene alla mente più facilmente rimanda alla responsabilità individuale, alle abitudini e agli stili di vita. In altre parole esiste una responsabilità individuale ad esporsi ai fattori di rischio quali: fumo, eccesso di consumo di alcool, alimentazione inadeguata, assenza di esercizio fisico. Queste abitudini e stili di vita concorrono alla morbosità e alla mortalità soprattutto per malattie non trasmissibili (malattie cardiovascolari e tumori) da adulti.

Per i minori, durante l'infanzia, la responsabilità ricade sui genitori, mentre solo in età adolescenziale si comincia a parlare di responsabilità individuale.

Tuttavia molti dei più diffusi comportamenti insalubri, quali il consumo di tabacco, di bevande alcoliche, di cibi ricchi di zuccheri e grassi saturi, sono non tanto l'esito di una libera scelta, quanto la ricerca di un adattamento a condizioni di stress cronico ed in età adolescenziale, a tutte le dinamiche di gruppo e di ricerca di identità che in questa epoca della vita si sviluppano.

La prospettiva teorica attualmente più convincente per cercare di capire le differenze nella salute tra le persone è quella del “corso di vita”, per cui il patrimonio di salute di un individuo è assunto come un prodotto della posizione sociale occupata lungo tutta la vita passata.

In altri termini lo sviluppo biologico individuale ha luogo in un contesto sociale capace di strutturare le opportunità di vita, in modo tale che i

vantaggi e gli svantaggi tendono a concentrarsi trasversalmente e ad accumularsi longitudinalmente. È probabile per esempio che un bambino proveniente da una famiglia svantaggiata viva in contesti residenziali poco salubri, che interrompa precocemente gli studi, acquisisca limitate competenze scolastiche e professionali e lavori in settori meno qualificati con scarsa retribuzione ed in ambienti insalubri.

Ma la salute o meglio le migliori opportunità di salute rappresentano un diritto di cittadinanza che va riconosciuto e tutelato ed è quindi per lo Stato un dovere favorire queste opportunità per tutti i cittadini. La salute, insieme all'educazione ed al lavoro, inoltre esprime la capacità della società di costruire opportunità di sviluppo.

Di qui potremmo affermare che la responsabilità dello star bene va almeno condivisa tra individuo e società, visto che i maggiori determinanti della salute sono le condizioni di vita nei primi anni di vita, l'esclusione sociale, il lavoro, la disoccupazione, il sostegno sociale, il contesto residenziale ed infine gli stili di vita. Questi determinanti sono solo in piccola parte sotto il controllo dei singoli individui, eccezionalmente rappresentano esclusivamente il frutto di libere scelte, il più delle volte sono solo una conseguenza delle condizioni sociali.

Nel valutare la responsabilità che le persone hanno delle proprie azioni relativamente ad abitudini quali il fumo il concetto di libera scelta è discutibile perchè la scelta di fumare è il risultato di fattori ambientali (modelli comportamentali, disponibilità di sigarette) e preferenze personali.

La maggior parte dei fumatori assumono tale abitudine da adolescenti, quando si ha una capacità limitata di compiere scelte consapevoli. Inoltre la dipendenza generata dalla nicotina fa dubitare della libera capacità di rinunciare a tale vizio. Infine l'esposizione al fumo passivo porta con sé gli stessi rischi associati al fumo attivo che sono quasi completamente involontari.

Se non si comprendono i meccanismi profondi che determinano i comportamenti delle persone e degli adolescenti è molto difficile pensare di modificarli.

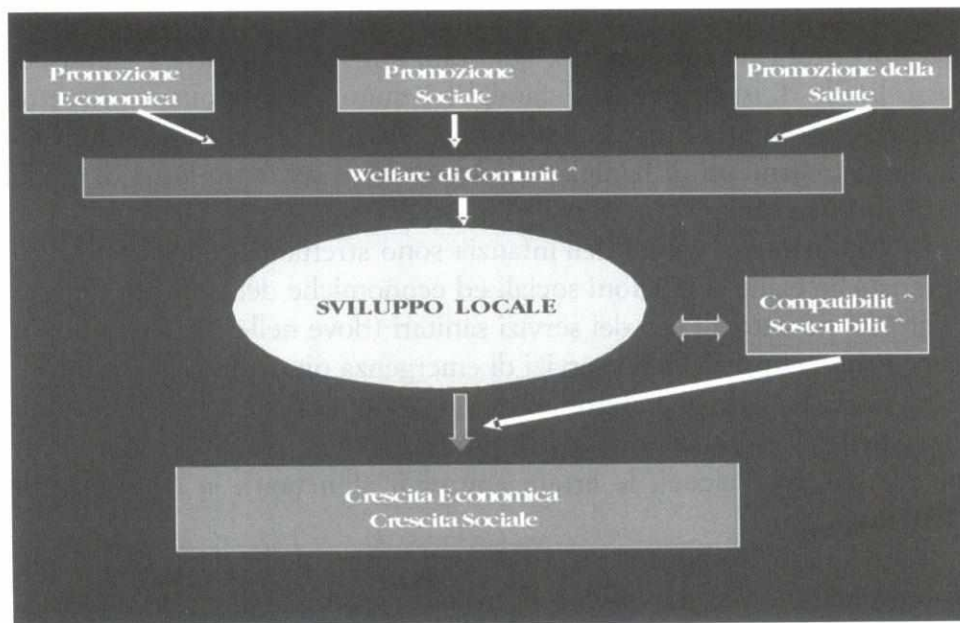
È probabile che la realizzazione dell'equità passi attraverso l'eliminazione degli svantaggi attribuibili a fattori che vanno oltre il controllo della persona, questo perchè la salute è più di una questione di scelta personale: le decisioni che le persone prendono sulla loro salute sono plasmate dall'ambiente nel quale sono concepite, allevate e nel quale vivono la loro vita adulta. Molti sono gli esempi in cui la responsabilità personale

gioca una parte molto piccola. Le ineguaglianze nella salute dell'infanzia ne sono un esempio così come le conseguenze di questa condizione sulla condizione di salute da adulti.

Le diseguaglianze nella salute possono essere ridotte e non sono una naturale o inevitabile conseguenza di una società più ricca, alcuni paesi (Danimarca e Norvegia ne sono due esempi) che hanno realizzato una crescita economica nelle recenti decadi, hanno protetto contemporaneamente la condizione dei gruppi più svantaggiati nelle loro società.

Ciò può essere fatto ricordando che le ineguaglianze economiche non sono fortuite ma sono il risultato di decisioni prese dalla società su problemi come politiche di tassazione, proprietà della casa, politiche in genere del welfare.

Qualsiasi contrazione delle misure del sistema di Welfare nei paesi sviluppati ha potenziali conseguenze in termini di salute e di benessere dei bambini, che non dovrebbero rappresentare solo l'indicatore di effetti collaterali di politiche sociali complessive ma dovrebbero essere valutate a priori come compatibilità e sostenibilità sociale delle politiche. Ogni volta che vengono proposte misure di contrazione del Welfare State, si tende a enfatizzare il ruolo della responsabilità individuale soprattutto nei comportamenti e a sottovalutare la struttura sociale. (Fig.1)



L'affermazione che le misure di aiuto anche finanziario alle famiglie rappresentino un incentivo alla marginalità sociale non è suffragato da nessuna prova in nessun paese industrializzato e la contrazione del welfare che si è avuto in questi ultimi anni in Italia non tiene in alcun conto la persistente disparità tra le regioni in termini di povertà, caratteristiche demografiche, aumento della disparità tra le classi sociali, riduzione della sicurezza del lavoro. Il sistema di welfare attuale in Italia non permette ad esempio ad una madre sola che guadagna poco, senza probabilità di avanzamento, di far fronte alle necessità del proprio bambino. In genere sono tutti d'accordo a ritenere che le misure di welfare dovrebbero essere transitorie, e che il lavoro e non la pubblica assistenza rappresenta la soluzione alla povertà. Ma se non c'è una relazione causale tra welfare e povertà, non c'è una chiara evidenza che supporti l'assunto secondo cui riducendo i benefici del welfare i soggetti destinatari di tali misure possano diventare economicamente autosufficienti. Tutte le riforme restrittive potrebbero quindi diventare una sorta di sperimentazione umana senza consenso informato.

I bambini delle famiglie a basso reddito sono a più alto rischio di esposizione a condizioni di vita che producono effetti avversi sulla salute, e sono più suscettibili ai danni di questa esposizione. Anche l'accesso alle cure primarie, che possono contribuire a migliorare molti degli effetti avversi nei bambini, è ridotto per le famiglie a basso reddito a causa dei maggiori problemi di trasporto, culturali, linguistici. Inoltre a causa del basso livello di istruzione delle famiglie è minore la compliance rispetto alle prescrizioni preventive e terapeutiche. Anche i tassi di copertura vaccinale per i bambini di famiglie a basso reddito sono più bassi di quelli degli altri bambini.

Le condizioni di salute dell'infanzia sono strettamente legate alle caratteristiche e alle condizioni sociali ed economiche dei genitori. Questo è vero sia rispetto all'uso dei servizi sanitari (dove nelle classi sociali più basse vengono privilegiati i servizi di emergenza piuttosto che quelli preventivi), sia rispetto alle abitudini di vita ed ai modelli comportamentali (dove nelle classi sociali disagiate è più frequente l'uso di sostanze, il fumo di tabacco, l'alcool, le errate abitudini alimentari, la mancanza di esercizio fisico).

Tutto questo comporta per i bambini poveri delle classi sociali più svantaggiate un maggior rischio di malattie trasmissibili e non, un mag-

giore rischio di assumere abitudini e comportamenti inadeguati, soprattutto durante l'adolescenza, e infine subire in età adulta le conseguenze di tutto ciò (maggiore frequenza di malattie cardiovascolari, maggiore mortalità evitabile per tutte le cause,...).

Quindi le disagiate condizioni socio-economiche nell'infanzia in termini di:

- Alimentazione
- Abitazione
- Ambiente
- Accesso ai servizi sanitari (prevenzione, assistenza, riabilitazione)

conseguenti alla scarsità di reddito, influenzano lo stato di salute durante l'infanzia ma anche nell'età adulta. Pensare in questo caso ad una responsabilità personale dei genitori è oltremodo difficile e tenendo conto del fatto che la salute in ogni stadio della vita è determinata e influenzata da circostanze precedenti e che gli elementi biologici e sociali interagiscono lungo tutto il corso di vita e che lo sviluppo biologico degli individui ha luogo all'interno di un contesto sociale che struttura le loro opportunità di vita, anche pensare a responsabilità individuali durante l'adolescenza e in età adulta senza tenere conto del contesto sociale in cui si strutturano comportamenti e abitudini di vita dannosi per la salute è oltremodo riduttivo e inefficace.

È ben documentata ormai l'associazione tra obesità e conseguenze di salute avverse, incluse le malattie cardiorespiratorie, il diabete e il cancro.

La posizione socioeconomica nell'età infantile è inversamente correlata con l'obesità da adulti, infatti in uno studio inglese su di una coorte di 15.322 studenti universitari è stato valutato peso e altezza e la classe sociale (definita attraverso l'occupazione paterna).

La condizione sociale durante l'infanzia risulta un importante determinante dell'Indice di Massa Corporea (BMI) nell'età adulta. Le origini sociali, piuttosto che la posizione socioeconomica nella vita adulta, giocano un ruolo importante nel determinare il sovrappeso e l'obesità da adulti, anche se certamente vanno messi in conto anche la posizione socioeconomica da adulti, così come altre importanti variabili quali la dieta e l'esercizio fisico.

Tra i minori abbiamo visto che solo agli adolescenti è possibile cominciare ad attribuire un sorta di dovere a star bene, tuttavia tra gli adole-

scenti esiste un gradiente sociale in molti ambiti della salute. Man mano che si sale nelle condizioni sociali i ragazzi mostrano di avere un migliore stato di salute percepito, una maggiore resilienza (capacità di resistere alle difficoltà) espressa come migliore coinvolgimento della famiglia, migliore capacità di risolvere i problemi, maggiore attività fisica, maggiore sicurezza a casa, un maggiore successo scolastico ed un migliore profilo sanitario.

L'effetto dello status socioeconomico è rilevante sui comportamenti a rischio degli adolescenti che a loro volta possono facilitare l'insorgenza di malattie croniche in età adulta.

Il livello di istruzione dei genitori ed il reddito di famiglia influenzano fortemente alcuni importanti comportamenti a rischio fra gli adolescenti per l'insorgenza di malattie croniche: fumo di sigarette, stile di vita sedentario, consumo insufficiente di frutta e verdure, consumo eccessivo di cibi ad alto contenuto di grassi e l'abuso di alcol.

Il consumo di cibi grassi decresce all'aumentare dell'istruzione dei genitori, così come aumentando il reddito familiare è meno probabile che gli adolescenti fumino sigarette, conducano una vita sedentaria e abusino di alcol.

Quindi è riconosciuto che fra gli adolescenti, i comportamenti a rischio per l'insorgenza di malattie croniche sono comuni, e sono inversamente correlati allo status socioeconomico.

I comportamenti dannosi come vita sedentaria, errate abitudini alimentari ecc., spesso iniziano in gioventù e si mantengono durante la vita adulta.

Lo sviluppo della comunità e di programmi, anche scolastici, indirizzati a prevenire tali comportamenti fra gli adolescenti, sono necessari, specialmente fra giovani socialmente e economicamente svantaggiati.

Rilevante appare il ruolo della malnutrizione nelle classi disagiate nel determinare problematiche di salute.

La dieta di questi gruppi di popolazione è fatta di cibi ad alta concentrazione energetica, con derivati interi del latte, carne, zuccheri, alimenti conservati, pasta, patate, con scarso consumo di frutta, verdure e pane integrale. Questo tipo di dieta è scarsa in nutrienti essenziali come Calcio, Ferro, Magnesio, Folati e vitamina C.

Le nuove conoscenze nutrizionali sul ruolo protettivo degli antiossidanti e altri fattori legati ad una corretta alimentazione, suggeriscono che rendere

più accessibili alle popolazioni di basso livello socio-economico, diete ricche in verdure, frutta, cereali non raffinati, pesce e oli vegetali di qualità, avrebbe un notevole impatto sulle loro condizioni di salute.

Le loro abitudini alimentari prevedono l'uso frequente di cibi dolci e merende salate.

La cattiva alimentazione di questi bambini contribuisce all'alto tasso di carie dentarie.

Tutti questi fattori di rischio si ripercuotono sulla salute in età adulta e causano malattie croniche: obesità, ipertensione, diabete non insulino-dipendente, malattie cardiache, cancro, considerate fino a poco tempo fa malattie del benessere ma che invece attualmente nei paesi sviluppati colpiscono maggiormente i gruppi emarginati.

Le ragioni economiche e sociali sono complesse ma il potenziale miglioramento dello stato di salute legato ai comportamenti dietetici è molto grande.

La capacità e la possibilità di scelta tra gli alimenti disponibili risulta fortemente influenzata:

- dal reddito (possibilità)
- dal livello culturale degli individui (capacità).

La possibilità perché per apporto di energia e per costo economico, gli alimenti peggiori sono i più convenienti.

La capacità perché la comprensione dell'importanza della scelta di alimenti adeguati è influenzata fortemente dal livello culturale (es. l'allattamento materno da istintivo è diventato una scelta culturale come tale influenzata e influenzabile da meccanismi di mercato).

Stili di vita e salute

L'alimentazione scorretta, un'insufficiente attività fisica, l'obesità, l'abuso di alcool e il fumo, costituiscono importanti fattori di rischio per molte gravi patologie.

I dati in Italia che si riferiscono agli stili di vita dei più giovani sono fondamentali per poter attuare la prevenzione primaria, che si propone di contrastare i comportamenti dannosi ancor prima che si determinino o comunque per evitare che si consolidino nel corso degli anni.

Obesità

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità l'obesità oggi è uno dei problemi di salute più visibile ma ancora trascurato. Negli ultimi dieci anni si è assistito alla crescita di tale problema anche tra i bambini e

adolescenti. Questa problematica comporta numerosi rischi per la salute come le malattie cardiovascolari o il diabete di tipo 2, prima sconosciuto tra gli adolescenti e oggi sempre più presente, insieme alle malattie legate al colesterolo troppo alto. Secondo i dati pubblicati dall'Indagine Multi-scopo del 2000 dell'ISTAT, circa il 4% dei bambini è obeso e il 20% in sovrappeso. Il problema interessa soprattutto la fascia di età 6-13 anni e i maschi rispetto alle femmine. La regione con maggior numero di bambini obesi è la Campania (36%) mentre il numero più basso è in Valle D'Aosta (14,3%). I dati mostrano un peggioramento del problema da Nord a Sud. In relazione alla fascia d'età 6-17 anni sono stati evidenziati i seguenti fattori di rischio: la familiarità (genetica e ambientale), lo stile di vita sedentario, lo status socio-economico (istruzione della madre e risorse economiche della famiglia). Si è visto così che avere i genitori con eccesso di peso o obesi comporta un maggior rischio per bambini e adolescenti di soffrire dello stesso problema, il rischio scende se nessuno dei genitori è in eccesso di peso. Dal punto di vista socio-economico il pericolo di obesità infantile è superiore se la madre ha la licenza elementare o nessun titolo di studio, rispetto a una genitrice con la laurea o un diploma di scuola media superiore.

Nelle stesse aree meridionali sono risultate maggiormente diffuse alcune squilibrate abitudini alimentari e stili di vita sedentari. Emerge una tendenza all'aumento del consumo di alimenti proteici (alcune carni, pesce, latte e derivati) e delle fonti di grassi (salumi, formaggi).

Non segue lo stesso trend il consumo di quelle che sono le principali fonti di vitamine e fibra ossia i vegetali e la frutta, il consumo di questa ultima è addirittura in diminuzione. Gli adolescenti (14-17 anni) mostrano una tendenza a modificare la dieta in senso "meno salutare".

Fumo di tabacco

Tra i 50 milioni di italiani con più di 14 anni, si registrano 12 milioni di fumatori (32,2% degli uomini e 18,2% delle donne). Da alcuni anni con precisione dal 1993 al periodo 1999-2000 è aumentato il numero delle donne fumatrici rispetto a quello degli uomini, si parla di un aumento del 4,1% a cui è corrisposta una riduzione del fenomeno tra i maschi del 7,7%.

Tale situazione mostra anche delle variazioni regionali, si tratta infatti di una tendenza maggiormente diffusa al Sud e nelle Isole.

Anche tra i giovani il fenomeno è sempre più presente e si caratterizza per un anticipo dell'età di iniziazione al fumo dai 18-20 ai 14-17 anni con la tendenza a un aumento del numero delle ragazze fumatrici rispetto a quello dei ragazzi che addirittura è diminuito.

Tale fenomeno riguarda ben il 22% dei ragazzi tra i 14 e i 24 anni, con un aumento rispetto al 1993 dell'8,8% che raggiunge il 33% tra i 14 e 16 anni; nelle ragazze l'aumento è, rispettivamente, del 22,8% e del 69,7%.

Abuso di alcol

L'Italia ha raggiunto nel periodo 1981-2000 l'obiettivo di una diminuzione del 25% del consumo pro-capite di alcool, nonostante ciò la prevenzione dell'abuso di bevande alcoliche rimane uno degli obiettivi primari. Quasi 3 milioni di uomini e 500 mila donne bevono più di mezzo litro di vino al giorno. Circa 400 mila dei 9 milioni di giovani eccedono nel consumo di alcolici.

Pur rimanendo stabile il numero di consumatori di vino, si è verificato un incremento di individui che si orientano a consumare birra (sostituendola al vino). In particolare è aumentato il numero di consumatori di quantità superiori al 1/2 litro di vino o birra, soprattutto tra le giovani donne.

In definitiva il dovere di star bene indirettamente coinvolge ogni genitore per i propri figli, i genitori hanno cioè il dovere di allevare bene i propri figli e adottare nelle precoci epoche della vita tutte le cosiddette buone pratiche di salute: allattamento materno almeno per i primi quattro mesi, i genitori non fumano in presenza del bambino, anche dopo lo svezzamento il bambino continua ad essere allattato al seno, il bambino viene messo a dormire in posizione a pancia in su (per la prevenzione della sindrome della morte improvvisa), vengono effettuate regolari visite pediatriche, vengono effettuate regolarmente le vaccinazioni previste..., etc..

Ora è assolutamente dimostrato in tutto il mondo sviluppato che i genitori meglio istruiti, con un reddito migliore,... seguono di più queste buone pratiche, mentre i bambini figli di genitori poco istruiti, poveri, che vivono in quartieri degradati, allattano meno i propri figli, fumano di più in casa, utilizzano i servizi sanitari di emergenza più che quelli di prevenzione, vaccinano meno ed in ritardo i propri figli.

In questi casi il criterio etico da solo non basta, bisogna far sì che anche i genitori in condizioni sociali difficili possano assolvere al dovere di

mettere in atto tutte le buone pratiche per promuovere la salute dei propri figli. Questo è possibile realizzarlo solo attraverso programmi di sostegno ed accompagnamento ai genitori che complessivamente mettano in campo misure sociali, di aiuto finanziario, misure sanitarie, misure relazionali, perchè solo questo tipo di programmi complessivi, di promozione della salute, ha la potenzialità di essere efficace.

Pur nei limiti che la condizione sociale pone e limitando gli obiettivi di prevenzione agli adolescenti, attribuendo ad essi per la prima volta nel corso della vita una responsabilità individuale nello star bene e nell'evitare comportamenti a rischio, è necessario che negli interventi di promozione della salute e di prevenzione siano adottate strategie complessive e non settoriali, che non si limitino all'educazione sanitaria nelle scuole ma che investano il territorio nel suo complesso, siano cioè interventi di promozione della salute e di sviluppo territoriale.

Note bibliografiche

- BIGGERI L., *"Informazione statistica e politiche per la promozione della salute"*, ISTAT 2005.
- BONATI M., CAMPI S., *"Nascere e crescere oggi in Italia"*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 2005.
- CIRILLO C., SIANI P. TAMBURLINI G., a cura di, *"Bambini a rischio sociale generazione a perdere o investimento sociale"*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1996.
- CIRILLO G., *"Povertà e salute nell'infanzia"*, Salute e Territorio n. 110/1988.
- CORCHIA C., BARONCIANI D., GHETTI V., a cura di, *"Epidemiologia della disuguaglianza nell'infanzia"*, Istituto Italiano di Medicina Sociale, Roma 1995.
- RONFANI L., MACALUSO A., TAMBURLINI G., *"Rapporto sulla salute del Bambino"*, in Quaderni acp 2003; vol. X n.2:6-17.
- SIANI P., *"La povertà in Italia"*, in Quaderni acp vol. 6 n. 4: 26-27.
- COSTA G., SONETTI C., FAGGIANO F., *"Differenze sociali nella salute in Italia: una sintesi"* in Sanità Pubblica; anno III n. 5: 11-13.
- WOODWARD, KAWACHI, *"Why reduce Health Inequality?"*, J Epidemiol Community Health 2000, vol 54 dicembre.

- GELTHAN P., MEYERS A., GREENBERG J., ZUCKERMAN B., "Welfare Reform and Children's health", in Arch Pediatr Adolesc 1996, vol. 150, pp. 384-388.
- OKASHA M., MCCARRON P., MCEWEN J., DURIN J., SMITH D. "Childhood social class and adulthood obesity: findings from the Glasgow Alumni Cohort", Journal of Epidemiology and Community Health 2003, vol. 57.
- B. STARFIELD, AW RILEY, WP WITT and J ROBERTSON, Social Class gradients in health during adolescence, J Epidemiol Community Health, 2002, 56:354-361.
- LOWRY R., KANN L., et.al., "The effect of socioeconomic status on Chronic disease risk behaviors among US adolescents", JAMA 11 settembre 1996; vol. 276 n. 10.
- JAMES W.P., NELSON M., et al., "*The contribution of nutrition to inequalities in health*", BMJ 1997; vol. 314: 1545-9.

LAURA PESCATORE — ANGELO AZZARELLO

I doveri dell'adolescente nella vita sessuale

*“Non si può insegnare la sessualità come
l'analisi logica”*

Natalia Ginzburg

Gli adolescenti e la sessualità

L'adolescenza è un periodo magico, una fase in cui si vivono forti cambiamenti, emozioni e tensioni, con un'intensità forse unica nel corso della vita.

I giovani di oggi sono chiamati ad affrontare situazioni ancora più complesse di quelle delle generazioni che li hanno preceduti, dal momento che devono adattarsi a vivere in un mondo in costante trasformazione, senza avere punti di riferimento consolidati, oppure la possibilità di ispirarsi a modelli di comportamento già sperimentati in famiglia.

Parlare di sessualità agli adolescenti è importante perché la sessualità, lo sviluppo del corpo e le esperienze dei legami affettivi e sessuali che le ragazze e i ragazzi sperimentano in questi anni sono fondamentali per crescere bene e per migliorare il proprio bagaglio di emozioni e sentimenti.

Bisogna ricordare che la sessualità contiene energie vitali, spinte creative, verifiche per la propria identità, e non è solo fonte di rischi e pericoli.

Alcuni adulti non riescono ad aprire un dialogo con gli adolescenti, lasciando che siano loro, da soli, in mezzo ad una sollecitazione confusa e contraddittoria, a trovare la strada giusta senza farsi troppo male.

Invece è essenziale ascoltare le paure e i desideri dei giovani, accettare le loro domande, rispondere con onestà e chiarezza, trasmettendo il mes-

saggio che la sessualità si impara e che è importante rivolgersi ad adulti competenti che possano fornire delle spiegazioni. Si impone dunque una vigorosa assunzione di consapevolezza, per soddisfare le esigenze delle giovani generazioni e per far loro comprendere il “dover essere” della sessualità.

Anticamente l'ingresso dei ragazzi nella vita adulta era considerato un evento al quale l'intera comunità era chiamata a partecipare. I riti di iniziazione avevano la funzione di sancire la fine dell'infanzia che coincideva con l'uscita dalla protezione familiare: ragazzi e ragazze venivano sottoposti a prove di coraggio e spesso iniziati alla vita sessuale.

Il rito iniziatico attribuiva ai giovani un nuovo ruolo sociale, che li legittimava a partecipare alle attività degli adulti e a prendere parte alle decisioni della comunità.

Oggi i ragazzi e le ragazze devono trovare da soli i propri “riti di passaggio” dall'età dell'adolescenza a quella adulta: l'abbigliamento, il linguaggio, la musica, il gruppo dei pari sono alcune delle strade che vengono percorse. La sessualità diventa anch'essa uno strumento per affermarsi nella dimensione di adulti.

Non bisogna dimenticare che la nostra vita sessuale adulta è influenzata fortemente dall'educazione che abbiamo ricevuto e dalle esperienze che abbiamo vissuto durante l'infanzia e l'adolescenza.

Possono contribuire positivamente tutte le esperienze che dalla nascita accompagnano la crescita serena del bambino: l'accudimento e la soddisfazione dei bisogni primari, come la fame e il sonno, ed anche il contatto corporeo, le coccole, l'esistenza di una relazione affettuosa e rassicurante con le figure adulte di riferimento. Un buon rapporto con il proprio corpo, la sperimentazione di relazioni di amicizia e di affetto sono alcuni degli elementi che agiscono positivamente nello sviluppo sessuale.

Un'educazione repressiva invece fa nascere spesso sensi di colpa o di vergogna verso alcuni aspetti della sessualità, così come racconti o esperienze di adulti possono influenzare negativamente la visione del rapporto sessuale.

Nei casi più gravi esperienze sessuali negative possono diventare traumatiche, ad esempio quando si è vittima di molestie sessuali o di violenza fisica.

Sarebbe dunque importante per gli adulti e per i ragazzi inventare un linguaggio comune che consenta di parlare della sessualità.

Spesso gli adulti temono che le domande sul sesso e sulla contraccezione possano significare che i figli si sentano pronti ad avere i primi rapporti sessuali, e questo crea in loro una certa ansia.

In realtà essere informati può lasciare inalterata la decisione dei ragazzi di non iniziare ancora una vita sessuale e di rinviare questa esperienza ad un momento in cui si sentiranno pronti.

Allo stesso modo, l'informazione non impedirà ai ragazzi di confermare scelte religiose e morali che attribuiscono la sessualità ad un'età adulta o alla vita matrimoniale.

Se invece gli adolescenti si sentono pronti per vivere attivamente la sessualità, l'informazione consentirà loro di farlo in modo consapevole e protetto.

Dati epidemiologici e statistici

Le osservazioni epidemiologiche e statistiche sono piuttosto uniformi nel riportare, con lievi differenze tra uno stato e l'altro, un continuo lento incremento dell'attività sessuale in età adolescenziale negli ultimi decenni.

Da una recente indagine condotta dall'AIED in Italia risulta che la percentuale di adolescenti sessualmente attivi (che hanno cioè rapporti sessuali in modo abbastanza continuativo) è pari al 29,5% per i maschi e al 28% per le femmine.

Per quanto riguarda l'età media del primo rapporto sessuale è stato rilevato in Italia che è compresa tra i 15 e i 17 anni, e questo coincide con quanto riportato da indagini condotte in altri paesi.

Il partner preferito è solitamente un coetaneo, la durata media della prima relazione sessuale è di due mesi circa per i maschi e di diciotto mesi per le femmine; la tendenza ad avere più partners è maggiore nei maschi che nelle femmine.

Negli ultimi due anni delle scuole superiori è riportato che circa un quinto dei ragazzi ha avuto quattro o più partners.

Le cause che hanno portato nel corso di questi ultimi anni alla trasformazione dei comportamenti sessuali tra gli adolescenti sono molteplici e sono da ricercare in un concorso di vari fattori, di ordine sia sociologico che biologico.

Per quanto riguarda i primi basta pensare all'industrializzazione e alla concentrazione urbana che hanno favorito una maggiore promiscuità, alla scomparsa della famiglia numerosa di tipo patriarcale e al minore controllo esercitato dalla famiglia sui giovani, alla maggiore libertà di movimento degli adolescenti favorita dalla motorizzazione e dall'accessibilità ai diversi mezzi di trasporto, alla diffusione esponenziale dei mezzi di comunicazione e di informazione, alla tendenza della nostra epoca a privilegiare una visione individualistica e consumistica della sessualità.

Anche le condizioni socio-economiche giocano un ruolo importante, perché spesso gli adolescenti che vivono in famiglie meno abbienti o in ambienti degradati sono meno informati e non hanno modelli di riferimento.

È riportato inoltre che in caso di insuccesso scolastico l'attività sessuale precoce svolge quasi un'azione compensatrice della mancata soddisfazione nell'apprendimento. Questo dato troverebbe riscontro in vari studi che segnalano un inizio più tardivo dell'attività sessuale in adolescenti con risultati accademici elevati.

D'altra parte, sul piano biologico, è noto il fenomeno del "trend secolare", responsabile di una anticipazione progressiva della pubertà e dell'età fertile.

È stato infatti documentato che in Europa e nel Nord America vi è stato un abbassamento del menarca dal 1830 ai nostri giorni, tanto che, in paesi come il nostro, l'età media del menarca è passata da 13 a 12 anni negli ultimi trenta anni.

Questo fenomeno, legato probabilmente anche alle migliorate condizioni nutrizionali e sanitarie, è tipico delle aree urbane dei paesi occidentali, mentre è più lento nei paesi rurali o in via di sviluppo; esso ha portato al raddoppio delle ragazze fertili a quindici anni e mezzo.

Tuttavia questa anticipazione maturativa sul piano fisico contrasta con la frequente disinformazione degli adolescenti nei confronti della sessualità e delle sue conseguenze.

In uno studio condotto in Svizzera nel 1994, riguardante la prevenzione dell'AIDS, gli adolescenti intervistati citavano come fonte di informazione:

- A) la televisione (75-80%)
- B) i periodici e le pubblicazioni specializzate (50-60%)
- C) la scuola (35%)
- D) i genitori (25%)

È evidente come il ruolo dei mezzi di comunicazione sia il più importante, anche se non sempre altrettanto corretto.

È dimostrato infatti che la televisione esercita una forte influenza sulle attitudini e sul comportamento sessuale degli adolescenti, anche se talvolta nei programmi televisivi vengono rinforzati gli stereotipi sessuali della mascolinità e della femminilità (il maschio “conquistatore” e la donna “preda”), mentre raramente sono sottolineati i pericoli di rapporti non protetti.

Da questa disinformazione derivano diverse conseguenze, quali la diffusione di malattie sessualmente trasmesse (MST) e una preoccupante incidenza di gravidanze, parti e aborti in adolescenza.

Gli Stati Uniti detengono il triste primato della maggiore incidenza di gravidanze in questa età: ogni anno un milione di ragazze (il 10% della popolazione adolescenziale) rimangono gravide, e di queste il 50-60% partorisce e il 40-50% abortisce (35% interruzione volontaria, 15% aborto naturale).

In Italia, nel 2002 è stato calcolato che il 2,5% delle nascite avviene in donne di età inferiore ai 18 anni.

A 18 anni il rischio di gravidanza nei primi sei mesi di rapporto sessuale è dell'11% e sale al 22% a 15 anni. Gli adolescenti infatti indulgono circa un anno in media dall'inizio dei rapporti sessuali prima di prendere in considerazione un metodo anticoncezionale, ed è stata osservata una correlazione inversa tra l'età del primo rapporto sessuale e l'intervallo di tempo trascorso prima di chiedere una consulenza contraccettiva.

Questo si verifica sia per la difficoltà a parlare con gli adulti della propria vita sessuale, sia per informazioni errate e atteggiamenti superficiali che fanno credere ai giovani di essere al sicuro, sia per un comportamento di “sfida al destino”, caratteristico dell'età adolescenziale.

Per quanto riguarda poi le MST, l'85% di queste sono diagnosticate in persone con meno di 25 anni e più del 50% in adolescenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni.

È riportato in Italia che il 16% circa, sia dei maschi che delle femmine, non usa alcun metodo contraccettivo, e inoltre il 42% dei maschi e il 40% delle femmine si limita a praticare il coito interrotto.

Gravidanza ed aborto in adolescenza

Anche se gli adolescenti si sentono pronti per iniziare una vita sessuale, non lo sono certamente per fare i genitori.

La maternità e la paternità sono una scelta complessa che non dipende solo dalla capacità di decidere del proprio futuro, ma anche dai valori personali, dal legame con il partner, come pure dalla pressione sociale, dal tipo di cultura e dalle aspettative della famiglia di origine. Anche la rinuncia ad avere un figlio può essere dovuta a problemi personali, ma anche economici e sociali.

Sul piano sociale e umano la gravidanza in adolescenza presenta un pesante bilancio di conseguenze sia per la madre che per il neonato.

Innanzitutto si tratta quasi sempre di una gravidanza indesiderata, che incide profondamente sulla qualità di vita della ragazza, complicandone i rapporti con la famiglia, la scuola e la società (è stato calcolato che una maternità precoce riduce il livello scolastico raggiunto in media di circa tre anni).

Essa pone l'adolescente di fronte alla decisione o di un'interruzione volontaria di gravidanza, con travagli psicologici e sociali facilmente intuibili, o di una sua prosecuzione, scelta altrettanto complessa.

Infatti è documentata la maggiore frequenza di complicanze della gravidanza in adolescenza, inversamente proporzionale all'età della ragazza, con aumentato rischio di mortalità e morbidità perinatale.

Sono infatti più frequenti: tossiemia gravidica, travaglio prolungato, parto prematuro, ritardo di crescita intrauterina, basso peso neonatale.

Le cause di queste complicanze sono da ricercare nella minore frequenza di controlli ginecologici in gravidanza e nell'imaturità anatomico-funzionale dell'apparato riproduttivo (minore esposizione al "clima" ormonale, minore sviluppo della vascolarizzazione, stretto pelvico meno sviluppato...).

Non bisogna dimenticare inoltre che spesso vi è un difficile rapporto madre-figlio successivo alla nascita; infatti sono riportati vari casi di maltrattamento nei primi due anni di vita in tali situazioni, tanto da essere spesso necessario un affidamento per incompetenza materna.

Vi sono poi alcune giovanissime madri che rimangono incinte perché desiderano, talvolta inconsciamente, avere un figlio. Si tratta di solito di adolescenti problematiche, spesso con gravi carenze affettive, che credono che avere un figlio consentirà loro finalmente di avere qualcuno che le amerà.

Talvolta alcuni adolescenti, sia maschi che femmine, non si sentono sicuri della propria identità sessuale e hanno bisogno di provare a se stessi e agli altri che sono in grado di generare un figlio.

Inoltre, in casi in cui vi è stato un episodio di abuso nell'infanzia, la ragazza desidera diventare gravida perché non ha mai vissuto una relazione d'amore; infatti, dopo un abuso sessuale, è frequente l'incapacità di discriminare tra sesso e amore da parte di molte vittime.

Nel caso poi di un'interruzione volontaria di gravidanza le conseguenze a breve e a lungo termine non sono meno pesanti. Spesso la scelta della ragazza non è del tutto consapevole, a volte è obbligata dalla famiglia o dal partner, frequentemente è raggiunta dopo molti conflitti interiori e con la famiglia stessa, una scelta quindi spesso tardiva, con conseguenti maggiori rischi intra-operatori e post-operatori (le complicanze nelle giovanissime arrivano addirittura al 44%).

Inoltre se l'aborto viene ripetuto più volte, diventando un triste mezzo antiprocreativo, può avere conseguenze sulla funzione riproduttiva futura della ragazza, probabilmente per l'aumentata incidenza di malattia infiammatoria pelvica.

In Italia la legge 194 del 1978 consente il ricorso all'aborto, nelle strutture sanitarie pubbliche, alla donna che ne fa richiesta entro i primi 90 giorni di gravidanza; questo termine può venire superato solo se esistono gravi rischi per la vita della donna o per la sua salute fisica o psichica.

Nel caso di ragazze minorenni è richiesto il consenso di entrambi i genitori o di chi ne fa le veci.

In mancanza dell'assenso familiare si può ricorrere al giudice tutelare che, tenendo conto della volontà e delle ragioni addotte dalla giovane, considerando la relazione della struttura socio-sanitaria o del medico di fiducia, potrà autorizzare la ragazza ad interrompere la gravidanza.

La legge 194 prevede che la tutela della salute della donna, garantita attraverso l'aborto legale, sia accompagnata da attività sociali di prevenzione, nelle quali devono essere coinvolte tutte le strutture pubbliche interessate, e in particolare i consultori e le scuole. La prevenzione può evitare, soprattutto ai giovani, un'esperienza difficile, che potrebbe avere ripercussioni sulla loro vita sessuale e affettiva futura.

Il ricorso all'aborto da parte di giovanissimi è il segnale di un'incapacità da parte del mondo adulto di dare risposte adeguate ai numerosi problemi

che spesso accompagnano la sessualità dei giovani, in primo luogo garantendo una corretta ed esauriente informazione contraccettiva.

Malattie a trasmissione sessuale

Le malattie a trasmissione sessuale (MST) sono costituite da un gruppo eterogeneo di infezioni batteriche, virali, micotiche, protozoarie (vedi tab. 1) che rappresentano un problema importante per la salute pubblica, soprattutto nella popolazione adolescenziale, per la frequenza di serie complicanze, quali:

- 1) l'insorgenza di malattia infiammatoria pelvica
- 2) la compromissione della fertilità
- 3) il rischio di depressione immunitaria
- 4) il ruolo oncogeno di alcuni virus.

Principali agenti patogeni di MST

A) <u>BATTERI</u>	B) <u>VIRUS</u>
Neisseria gonorrhoeae	Human Papilloma Virus (HPV)
Chlamydia trachomatis	Herpes Simplex Virus 1 e 2
Chlamydia linfo-granulomatosis	Pox Virus
Treponema pallidum	Hepatitis B, C Virus
Mycoplasma hominis	Human Immunodeficiency
Gardnerella vaginalis	Virus (HIV)
Streptococcus B	
Escherichia Coli	
C) <u>PROTOZOI</u>	D) <u>MICETI</u>
Trichomonas vaginalis	Candida albicans

Tab. 1

La loro frequenza è in aumento tra gli adolescenti per la diffusione della libertà sessuale e per la discreta incidenza di portatori asintomatici che incrementano il contagio.

Negli Stati Uniti ogni anno vengono riscontrati affetti da una MST circa 2,5 milioni di adolescenti, cioè circa un sesto dei ragazzi sessualmente attivi.

Bisogna ricordare che le adolescenti hanno un rischio maggiore di contrarre MST per le caratteristiche fisiologiche della portio. Infatti la cervice dell'adolescente è rivestita da epitelio cilindrico per un'area maggiore rispetto a quella della donna adulta (rivestita prevalentemente da epitelio pavimentoso pluristratificato). È quest'area che è particolarmente suscettibile alle infezioni da *Neisseria gonorrhoeae* e da *Chlamydia trachomatis*. Inoltre dopo il menarca si verifica un fenomeno di metaplasia squamosa che riveste tutta l'esocervice e quest'area, rivestita da cellule in attiva mitosi, è facilmente invasa dall'Human Papilloma-Virus (HPV).

Quanto più giovane è l'età in cui gli adolescenti iniziano un'attività sessuale, tanto più aumenta il rischio di contrarre MST, sia per la maggiore facilità di rapporti con partner multipli, sia per la disinformazione circa la possibilità di infettarsi e circa i sintomi di un'infezione acuta.

Eppure la maggior parte di queste malattie sono facilmente curabili e tutte possono essere evitate attraverso adeguate norme di prevenzione.

È dunque un dovere per gli adolescenti:

- a) conoscere i segni e le possibilità di contagio delle varie MST;
- b) assumere comportamenti responsabili, soprattutto nella conoscenza del partner che si frequenta;
- c) rivolgersi ai consultori o al proprio medico in caso di dubbio per eventuali manifestazioni anomale (ulcerazioni sui genitali, secrezioni improvvise, dolori durante la minzione, l'eiaculazione o i rapporti sessuali);
- d) evitare l'uso di prodotti igienici che non rispettino i valori fisiologici della cute e delle mucose;
- e) evitare l'uso di indumenti che impediscano la buona igiene dei genitali (pantaloni e slip troppo stretti, etc...);
- f) evitare di avere rapporti con molti partner di cui non si conoscano lo stile di vita e le abitudini igieniche.

Le visite specialistiche periodiche possono aiutare a diagnosticare precocemente o a evitare il peggioramento di eventuali infezioni.

La contraccezione

Rispetto al controllo della fertilità, sia le società che le religioni tendono a indicare dei comportamenti e a proibirne degli altri. Quindi tutte le scelte che riguardano la contraccezione non sono solo frutto di opinioni personali, ma anche del pensiero e della cultura a cui si aderisce.

Ciononostante, la contraccezione è sempre legata alle vicende personali di ogni singolo individuo, e si confronta con i suoi cambiamenti interiori. Essa può essere motivata innanzitutto dal desiderio di evitare una gravidanza, ma anche da quello di garantirsi una sessualità più libera e finalizzata al benessere individuale o di coppia.

Tra i giovani la contraccezione è considerata uno strumento per sentirsi adulti, o può al contrario essere rifiutata del tutto per sfida verso il mondo dei grandi. Per questo è necessario informare e sensibilizzare gli adolescenti ad aver cura di se stessi e ad assumere un atteggiamento responsabile nella vita sessuale.

Gli approcci più efficaci sono:

- 1) Un esteso e qualificato programma di educazione sessuale.
- 2) Educazione all'uso dei metodi contraccettivi.
- 3) Miglioramento delle strutture sanitarie di supporto all'adolescente gravida.

In alcuni paesi europei (Francia, Inghilterra, Olanda) si è osservata una spiccata riduzione di gravidanza e di aborto in adolescenza dopo l'introduzione dell'educazione sessuale nelle scuole e la disponibilità di contraccezione.

In Svezia l'incidenza di gravidanza in adolescenza è circa la metà di quella degli USA, nonostante una più elevata percentuale di adolescenti sessualmente attivi. Va osservato che in Svezia, fin dal 1975, è stata introdotta l'educazione sessuale obbligatoria nelle scuole; da questa data è stata osservata una notevole riduzione di aborto in adolescenza.

Per quanto riguarda la conoscenza dei contraccettivi, risulta che la maggior parte degli adolescenti ha sentito parlare di contraccezione e conosce prevalentemente il profilattico e la pillola estroprogestinica, a cui fanno seguito i dispositivi intrauterini e il coito interrotto; come si può notare vi è una stretta corrispondenza tra i prodotti maggiormente pubblicizzati dai mass-media e le conoscenze degli adolescenti.

*Metodi contraccettivi*METODI DI RITMO

Temperatura basale
Metodo di Ogino-Knaus
Metodo ovulatorio di Billing
Coito interrotto

METODI DI BARRIERA

Condom
Condom femminile
Diaframma
Dispositivi intra-uterini (IUD)
Contraccettivi vaginali (creme, schiume, gel spermicidi...)

CONTRACCETTIVI ORMONALI

Pillola estroprogestinica
Minipillola (solo progestinico)
Impianto di progestinico sottocutaneo
Pillola del giorno dopo (estrogeni o estroprogestinici)

Tab. 2

Per poter consigliare il metodo contraccettivo più efficace bisogna tener conto del fatto che gli adolescenti sono spesso discontinui nella pratica della contraccezione, così come nei rapporti sessuali. Pertanto vanno esclusi i metodi di ritmo (Ogino-Knaus, Billing, temperatura basale...) e il coito interrotto, per la loro scarsa affidabilità.

I dispositivi intrauterini (IUD) sono sconsigliabili nelle adolescenti, a causa di frequenti metrorragie e dolori pelvici che ne rendono scarsa la tollerabilità, a cui si aggiungono la possibilità di espulsione e un maggiore rischio di malattia infiammatoria pelvica.

Tra i metodi di barriera il preservativo (condom) è oggi il più diffuso tra i giovani ed è il più adatto alla prevenzione delle MST. Il suo tasso di fallimento è di circa il 2-5% nel primo anno di utilizzo, ma esso dipende di solito da un uso non corretto.

Per una ragazza che abbia un'attività sessuale stabile con un partner "sicuro", il metodo più utilizzato e raccomandato è senz'altro la pillola estroprogestinica.

Essa è costituita da un estrogeno di sintesi (per lo più etinilestradiolo) in associazione con un progestinico, ed ha un meccanismo d'azione di tipo centrale, previene cioè l'ovulazione inibendo la secrezione di ormone luteinizzante (LH). L'LH infatti è secreto dall'adenoipofisi e agisce insieme all'ormone follicolostimolante (FSH) per regolare il funzionamento dei testicoli e delle ovaie; in particolare l'LH stimola nell'uomo la produzione di testosterone da parte dei testicoli e nelle donne regola l'ovulazione.

L'adolescente deve imparare a conoscere anche gli effetti collaterali, anche se attualmente questi sono molto ridotti grazie all'introduzione di estroprogestinici a basso contenuto ormonale; saranno pertanto queste le formulazioni preferenziali (20-30 microgrammi di etinilestradiolo) da consigliare alle giovani donne.

La pillola ha il vantaggio di essere un metodo anticoncezionale di massima sicurezza (rischio 0,2%), anche se rende necessari periodici controlli medici ed un impegno della ragazza per l'assunzione quotidiana.

Bisogna che l'adolescente si ricordi che il contraccettivo orale è inefficace contro le MST, pertanto deve necessariamente usare il preservativo se ha rapporti sessuali con partner "non sicuri". Inoltre deve sapere che è necessario consultare un ginecologo che prescriva il preparato estroprogestinico, e che non deve quindi assumerlo arbitrariamente su consiglio di un'amica o del partner.

Deve inoltre essere edotta sull'articolo 2 della legge 194 che riguarda la possibilità di prescrivere ai minori e su loro esclusiva richiesta "i mezzi necessari per una procreazione responsabile". Tale prescrizione potrà essere effettuata nelle strutture sanitarie pubbliche e nei consultori, anche senza la presenza di un genitore consenziente.

La contraccezione implica sempre un'informazione di un discreto livello e una buona confidenza con il proprio corpo e con quello dell'altro; richiede inoltre, in particolare alla donna, un legame con i propri ritmi fi-

siologici, nonché la capacità di autonomia decisionale e di vivere la propria sessualità in una dimensione che non sia solo di piacere, ma anche di responsabilità e attenzione.

L'educazione sessuale

L'insegnamento all'adolescente dei metodi contraccettivi può essere definito più propriamente "istruzione sessuale". Quando invece parliamo di "educazione sessuale" ci riferiamo ad un intervento educativo più ampio, che deve assumere il significato di una "pedagogia della libertà e della vita, nel senso che deve dare al ragazzo la possibilità di modificare se stesso verso la piena coscienza di ciò che può migliorare la sua salute e quindi rendere possibili delle scelte positive per la propria vita e per la propria libertà".

I pedagogisti occupatisi dell'argomento (A. Kriekemans, A. Agazzi) hanno ribadito la necessità di inserire l'educazione sessuale nel contesto di quella generale. "L'educazione sessuale può essere solo un aspetto dell'educazione di tutta la personalità umana".

È dunque necessario un salto qualitativo: gli adolescenti devono imparare che la sessualità non deve essere vista nell'ottica del consumo, bensì collocata in un piano di vita. Occorre inoltre ammettere che l'istinto sessuale deve essere governato anche se ciò esige sacrificio, se il giovane vuole concretamente un ideale costruttivo di sé; bisogna poi insistere su un concetto di libertà non limitato allo spontaneismo, ma teso ad un continuo superamento di sé rispetto ad una maggiore espansione della propria personalità.

I ragazzi devono capire che non la paura dell'AIDS deve far differire l'esperienza sessuale, ma la convinzione che l'adolescenza non possiede ancora la compiutezza adeguata allo scopo; i giovani necessitano di tempo per attingere la maturità psicoaffettiva, senza la quale non riescono ad acquisire il vero senso dell'amore.

I soggetti in età evolutiva devono quindi conoscere, oltre agli aspetti descrittivi della sessualità, anche quelli riferiti al loro "dover essere", per poter acquisire una condotta conforme al loro bene.

L'azione della famiglia

Posto il profondo influsso esercitato dai genitori sulla strutturazione della personalità minorile, insieme al loro primario e inalienabile diritto-dovere all'educazione, è facile dedurre che la famiglia si presenta come l'ambito privilegiato per la proposta di schemi di condotta idonei a favorire la salute generale e sessuale dei soggetti in età evolutiva.

Ai genitori spetta il compito di offrire ai figli informazioni e regole di comportamento, di incoraggiarli all'acquisizione di abitudini ed atteggiamenti positivi, di mettere in luce i motivi che giustificano l'adesione ad un certo sistema di valori, anche quando questo è alternativo alle tendenze soggettive ed alle stimolazioni dell'ambiente.

L'azione della scuola

L'educazione sessuale nella scuola dovrebbe essere praticata da personale qualificato che possa fornire un'informazione corretta e completa sugli aspetti somatici e comportamentali della sessualità e sull'uso della contraccezione, e che al tempo stesso incoraggi gli adolescenti, soprattutto quelli giovanissimi, a differire le esperienze sessuali ad un tempo di maggiore consapevolezza, non solo sulla base di motivazioni moralistiche, ma anche dei dati inerenti ai rischi e alle conseguenze che un'attività sessuale precoce comporta.

Attualmente questo compito viene svolto prevalentemente da personale sanitario del territorio di appartenenza, quali il pediatra di comunità, il ginecologo e le assistenti sociali del consultorio dell'ASL.

Anche gli insegnanti dovrebbero essere preparati in questo campo per saper rispondere alle domande dei ragazzi e dovrebbero essere attenti ad individuare comportamenti a rischio per poter intervenire in tempo.

È necessario che gli educatori facciano leva sul senso di responsabilità dei ragazzi e sulla loro capacità di governarsi e di autodirigersi. Deve entrare in campo, cioè, il tema dell'appello educativo alle capacità cognitive-volitive dell'uomo (capire i problemi, volerli risolverli) e alla sua formazione etica.

In questa prospettiva il concetto di educazione sessuale si specifica come momento particolare dell'educazione alla salute, a sua volta da in-

tendere come modulazione del generale processo di educazione della persona.

Genitori, insegnanti, educatori devono quindi essere in grado di offrire agli adolescenti informazioni esatte sul piano scientifico, in un quadro ben definito sotto il profilo valoriale.

Quando esse sono recepite da minori in possesso di una buona formazione, questi sono facilitati a comprendere che la sessualità è un'energia della persona, da conoscere e da governare, essendo le sue finalità personali e sociali insieme.

Al giovane come all'adulto incombe il dovere di moderare le proprie energie, di conferire un principio ordinativo alle proprie tendenze, di integrarle in modo responsabile.

L'educazione sessuale diviene così un dover-essere da additare all'adolescenza, nella consapevolezza degli ostacoli che si frapperanno sul cammino verso lo stato adulto.

Bibliografia

- GALLI N., *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano 1994.
- BUZI F., *Sessualità, gravidanza e contraccezione*, in: *Pediatria politematica-Adolescenza*, UTET, Milano 1997; p. 75-85.
- SAMPAOLO P., *Malattie sessualmente trasmesse*, in: *Pediatria politematica-Adolescenza*, UTET, Milano 1997; p. 87-107.
- GIOMMI R., PERROTTA M., *Programma di educazione sessuale*, Mondadori, Milano 2001.
- PROIETTI G., LA GATTA W., *L'adolescenza*, Xenia, Milano 2004.
- GUTGESELL M.E., PAYNE N., *Aspetti dello sviluppo psicologico dell'adolescente nel XXI Secolo*, in: *Pediatrics in Review*, Vol. 14 N.4, agosto 2004; p. 3-9.

STEFANO VECCHIO

Le droghe: stili di vita, stili di consumo

L'evoluzione del fenomeno (o dei fenomeni) dei consumi di droghe e di sostanze psicoattive nello scorcio della fine del novecento ha aperto interrogativi importanti al nuovo millennio che si affaccia.

In primo luogo la diffusione di stili di consumo, non legati alla dipendenza, di sostanze psicoattive variegate in contesti diversi e spesso con significati diversi tra i giovani e gli adolescenti.

Questa novità nel panorama del consumo di droghe, ha messo in discussione in modo forte i modelli interpretativi che si sono affermati negli anni '80, prevalentemente incentrati sul paradigma della dipendenza. Il modello classico del tossicodipendente da eroina che occupa tutto il suo tempo attraverso il consumo quotidiano della sostanza e che apprende a dare significati agli eventi della sua vita attraverso l'effetto della droga al punto tale da non poterne più fare a meno in quanto diventa una parte di sé, non riesce ad essere esplicativo delle nuove modalità del consumo.

Ma ciò nonostante quel paradigma pesa ancora fortemente nelle rappresentazioni culturali del fenomeno.

In particolare pesano alcuni modelli interpretativi ad esso connessi che interpretano la tossicodipendenza e l'addiction come uno stato di deviazione dalla norma qualunque sia la rappresentazione che si predilige: una malattia, sofferenza psicopatologica, disagio del sistema familiare, strategia esistenziale chiusa e senza sbocchi, condizione di emarginazione sociale.

Ma tutti i modelli interpretativi fanno riferimento ad una realtà totalizzante ed in qualche modo stigmatizzante ed emarginante.

Anzi il pregiudizio e lo stigma sociale condizionano sensibilmente sia il comportamento del tossicodipendente che del resto dei cittadini con un meccanismo di rinforzo reciproco che non fa altro che riprodurre pregiudizi e comportamenti devianti.

Come è noto tale situazione è alimentata e prodotta anche, ed in modo sostanziale, all'interno della realtà prevalentemente illegale del mercato delle droghe che, nel delineare il carattere illecito del consumo, delinea e rinforza a sua volta pregiudizi e stigma sociale.

Questi modelli di interpretazione, proposti quasi in una veste universale, hanno condizionato sia le letture e le percezioni dei nuovi stili di consumo sia gli interventi che le stesse iniziative legislative.

Ma come è stato dimostrato, il paradigma della dipendenza non è in grado di descrivere né di spiegare le caratteristiche dei consumi sporadici, legati al cosiddetto *loisir*, ai contesti ricreativi, all'intrattenimento, alle aggregazioni giovanili, alle feste etc.

Consumi di sostanze dispercettive, allucinogeni (LSD, funghi...) empato-geni – entactogeni (ecstasy) dissociativi (ketamina) inalanti (pop-per...) stimolanti (amfetamine, cocaina) designer drugs (droghe disegnate a tavolino) smart drugs (sostanze naturali con effetti stupefacenti non ancora vietate) sostanze alcoliche, derivati dalla cannabis (hashish e marijuana) e così via, consumate in contesti molteplici e soprattutto senza perturbare in modo particolare l'equilibrio soggettivo, sociale, familiare, di gruppo dei consumatori.

È questo il primo elemento che si impone: questi giovani, nella maggioranza dei casi, pur consumando in certe situazioni sostanze stupefacenti, non ne dipendono e conducono un'esistenza simile ai loro pari di età delle stesse condizioni sociali e culturali (vanno regolarmente a scuola o all'università, lavorano regolarmente, continuano a fare i punk a bestia...).

Rischi, danni... riduzione dei

Naturalmente questo discorso non esclude che questi comportamenti non vadano incontro a rischi di danni anche seri per la salute. I danni per la salute sono legati però prevalentemente alla specificità delle sostanze, alla difficoltà di recuperare informazioni sulla effettiva presenza della sostanza e sulle quantità presenti nella merce acquistata nel mercato illegale, alle caratteristiche dei contesti di assunzione, alla variabilità biologica individuale. L'illegalità inoltre riproduce lo stereotipo del tossicodipendente e condiziona il consumatore ad uscire allo scoperto anche

per recuperare informazioni contribuendo ulteriormente ad acuire la pericolosità e a costruire una percezione distorta di sè.

La descrizione degli effetti di queste sostanze e della relativa tossicità è facilmente reperibile nella letteratura. È utile, però, specificare che nella nostra società, per motivi storici ed antropologici, vi sono alcune sostanze con effetti stupefacenti utilizzate nell'ambito dei contesti ricreativi considerate legali (come l'alcool) ed altre considerate illegali (come l'ecstasy, LSD, la cannabis etc) che nei luoghi del loisir sono spesso consumate insieme senza alcuna differenza ma con qualche confusione sul significato da attribuire alla pericolosità in relazione alla coppia legalità/illegalità.

L'uso ricreativo evolve difficilmente in un abuso, come la maggior parte delle ricerche dimostrano.

Ma l'uso ricreativo può determinare una sottovalutazione dei rischi e dei danni possibili per la salute, in alcuni casi anche gravi, che le diverse sostanze possono determinare e, come già detto, la illegalità complica ulteriormente le cose e nello stesso tempo induce il consumatore a non approfondire queste informazioni per evitare di farsi scoprire.

Questo è particolarmente vero ad esempio quando il consumo di sostanze stimolanti come la cocaina si realizza nei locali dell'intrattenimento, quasi sempre associata all'alcool. Infatti da una parte l'associazione con la sostanza legale fa sottovalutare i rischi mentre la illegalità spinge ulteriormente la persona a sottrarsi dagli altri, a non ricercare informazioni nè a richiedere un eventuale aiuto in caso di bisogno.

Quando si fa riferimento ai contesti bisogna considerare in primo luogo le grandi discoteche, i rave, i festival e cioè luoghi nei quali moltitudini di persone consumano droghe e sostanze psicoattive associandole alla musica, in situazioni limite, spesso illegali (come i rave) in altri casi semi-legali (come le discoteche: legale il locale, illegale la vendita più o meno accettata) o legali: come i festival (Arezzo rave, Pistoia...) che però vedono parallelamente aggregazioni di campi ed iniziative parallele ad alto rischio...

Nelle discoteche, ad esempio, nelle quali si suona musica techno ed house... i rischi maggiori possono essere legati alla disidratazione, all'aumento della temperatura corporea, a dissociazioni psicologiche per effetto del ritmo incalzante della musica e del ballo e degli stimoli luminosi, ad alterazioni fisiche (stanchezza, tachicardie etc...). Allora è opportuno

garantire che si possa avere dell'acqua facilmente, è bene sapere come vestirsi, è bene sapere bene individuare le avvisaglie di un malessere, a come comportarsi ed a chi riferirsi. Inoltre nelle discoteche più "sensibili" sono previsti dei locali nei quali vi è un ambiente con stimoli limitati rispetto alla discoteca (zone di decompressione con musica più soft o a luci soffuse e non intermittenti) nei quali chiunque attraversa un momento di difficoltà può intrattenersi per recuperare.

Analogamente nei *rave* (grandi feste illegali che si svolgono in luoghi abbandonati come vecchi capannoni di fabbriche dimesse ed in genere collocati in zone periferiche) i problemi sono analoghi con la complicazione, recentemente messa in evidenza da una ricerca realizzata nella Regione Lazio da diverse associazioni, che i luoghi di svolgimento dei raduni, proprio in quanto abbandonati presentano rischi di procurarsi ferite e tagli con vetri, filo spinato ed altri pericoli.

Nei *rave* inoltre i gruppi e le associazioni più esperte nel campo, organizzano delle zone di confine o "*chill out*" vicino al capannone, che si presentano come aree di tregua, di sospensione nelle quali si può ascoltare musica più soffice, bere una tisana, farsi una chiacchiera, condividere un momento critico... o chiedere un aiuto più specifico e specialistico.

I *festival* sono raduni che si organizzano ogni anno in alcune località specifiche (Arezzo, Pistoia) in origine per iniziativa di gruppi autonomi e da qualche anno per iniziativa degli enti locali che hanno istituzionalizzato gli eventi ma li hanno modificati, ad esempio inserendo controlli delle forze dell'ordine e mettendo a pagamento gli spettacoli. Questa "istituzionalizzazione" ha naturalmente indotto la nascita di spazi paralleli nelle aree adibite al campeggio gratuito, generalmente collocate lontano dai centri abitati, nei quali si riversano prevalentemente i gruppi più marginali e poveri che rispondono al richiamo degli appuntamenti nazionali. Questi spazi nei quali si aggregano quantità considerevoli di giovani, e tra questi i gruppi più a rischio, sono particolarmente trascurati dalle istituzioni locali per quanto riguarda l'igiene ad esempio. Tali zone, proprio perché tenute fuori dalla città, diventano i luoghi privilegiati per lo spaccio illegale di ogni sorta di sostanza e luoghi dove può accadere di tutto. Questa realtà di rischio potenziale fa sì che gli interventi di riduzione del danno e di offerta di assistenza si concentrino in queste zone.

Credo che interventi analoghi, discreti ma efficaci di riduzione dei rischi e dei danni, andrebbero studiati e previsti per i locali serali e notturni.

ni (non solo gli *after hours* etc ma quelli “normali”) disseminati per le città che invece tendono a sfuggire ad ogni ipotesi conoscitiva e di ricerca e di intervento e rappresentano, a mio parere, una realtà sottovalutata nel panorama dei nuovi consumi.

Vulnerabilità e danni

Una minoranza di consumatori va incontro a problemi gravi, che variano da persona a persona alla frequenza dell'uso ed alle caratteristiche delle sostanze.

Come ho precedentemente accennato ogni individuo presenta una diversa reattività biologica che in particolare quando si consumano sostanze dispercettive ed allucinogene (come LSD e funghi) od entactogene ed empatogene (come l'MDMA od ecstasi) che interagiscono con delicati meccanismi cerebrali, ancora poco conosciuti, possono determinare disturbi psicologici che possono condurre fino a vere proprie espressioni psicopatologiche. Così come gli stimolanti, (come amfetamine e cocaina) possono provocare sia problematiche psichiatriche che gravi alterazioni cardiache (si calcola che una certa percentuale di infarti sia determinata dalla diffusione del consumo di cocaina).

Inoltre, come ha messo in evidenza G. Camilla, direttore della rivista *Altrove*, ogni individuo presenta una variabilità estrema ad esempio rispetto all'assunzione di estasi al punto che vi sono persone che possono assumerla una volta al mese ed altre che, con la stessa frequenza, possono andare incontro a disturbi vari.

Peter Cohen, studioso di fama olandese, ha confrontato diverse ricerche europee ed americane condotte tra i consumatori sporadici (del week end etc) di cocaina e ne ha rilevato il dato che questo consumo si sviluppa, in media, per circa dieci anni e che una percentuale che si aggira intorno al 70% interrompe questo consumo in concomitanza con un evento di vita mentre il restante 30% cade in un consumo problematico o in una tossicodipendenza.

Lo studioso si chiede come mai di fronte a questo dato la gente pensa che il consumo di droghe porta certamente ad una tossicodipendenza ed attribuisce la responsabilità al potere di spiegazione del fenomeno che

viene attribuito agli operatori i quali incontrando solo i tossicodipendenti, scambiano la parte per il tutto.

Ho riportato sinteticamente la riflessione di P. Cohen in quanto potrebbe sembrare contraddittorio il discorso condotto fin'ora che da una parte descrive le differenze tra i nuovi stili di consumo e le tossicodipendenze rispetto alla gravità dei rischi per la salute e sociali e dall'altra invece ne mette in evidenza la pericolosità anche estrema.

In realtà si vuol sottolineare la differenza soprattutto per prevenire inutili allarmi (ad esempio tutte le sostanze determinano certamente tossicodipendenza, oppure tutte le sostanze creano emarginazione...). Mentre si vuole richiamare l'attenzione su un atteggiamento laico da adottare rispetto un consumo che è associato a contesti ricreativi e che interessa fasce di età giovanili ed adolescenziali con le quali non è possibile dialogare attraverso giudizi moralistici, proibizioni, interdizioni cioè con linguaggi e contenuti tipiche degli adulti e quindi comunicabili solo a questi.

Nuovi stili, rischi, adolescenze, giovani, culture

Per chiarire meglio il discorso prima accennato è opportuno riportare alcune questioni che riguardano l'evoluzione di alcuni aspetti della realtà degli adolescenti nella nostra cultura attuale.

Com'è noto l'adolescenza viene definita come una fase di passaggio dall'infanzia alla condizione adulta attraverso percorsi non sempre lineari e prevedibili. Le dinamiche relazionali che fanno parte della ricerca dell'identità si esprimono attraverso una opposizione, che si può variamente esprimere, con gli adulti soprattutto parentali, con il significato di sperimentare autonomia da questi e quindi autonomia personale. A differenza da quanto si ritiene spesso, questa opposizione non riguarda tutto il mondo degli adulti, anzi gli adolescenti sono alla ricerca di adulti di riferimento non parentali con i quali poter sperimentare una relazione significativa anche se non di dipendenza.

Centrale è il gruppo di pari che rappresenta un luogo di protezione reciproca, di identificazione, di sperimentazione di sé.

Si dice spesso che l'adolescenza nella civiltà industriale si è dilatata rispetto alle società precedenti ed in particolare quelle cosiddette primitive

nelle quali il passaggio dall'infanzia alla società adulta era scandita da riti specifici al punto da fare affermare studiosi come G. Lutte che rappresenterebbe un'invenzione di una società incapace di collocare tutti i suoi cittadini nel mondo del lavoro.

Crisi delle rappresentazioni e delle teorie classiche sull'adolescenza

All'adolescenza non si riconosce la dignità di un'età della vita in quanto considerata come fase di passaggio, preparatoria all'età adulta.

In realtà quale età della vita non è di passaggio?

(Anche la nascita è il passaggio tra il non esserci ancora e l'esserci come la morte è il passaggio tra l'esserci ed il non esserci più).

L'adolescenza fa paura perchè la più imprevedibile delle età della vita, la meno gestibile, la meno controllabile, la meno prevedibile dagli adulti.

Il cambiamento epocale dell'attuale contesto socio-economico e culturale (flessibilità, incertezza, insicurezza, precarizzazione del lavoro, mobilità...) e comunitario (deperimento delle realtà tradizionali fondanti il legame sociale, il senso di appartenenza, la costituzione dell'identità: crisi famiglia, appartenenza territoriale...) rende l'adolescente sempre più autonomo ed irriducibile alle norme... precostituite.

L'adulto ha paura dell'adolescenza che rimuove dentro di sé (per un processo di induzione sociale) la rinnega o al contrario la scimmietta (di fatto nega il dialogo tra... e cioè l'integrazione nella psiche adulta della sua adolescenza... vi è una sorta di interdizione sociale, della quale si perde la percezione in una società falsamente aperta, per la quale non si deve instaurare dialogo né all'interno né all'esterno con l'adolescenza da parte di un adulto...

Perciò le teorie psicologiche parlano di fasi, di passaggi, preparazioni e non di evoluzione psicologica che prevede una integrazione e non una negazione in una psiche adulta privata di fantasia, flessibilità e di creatività...).

Naturalmente con ciò non si vogliono proporre nuove mitologie od esaltazioni dell'adolescenza... Ma anche prendere le distanze dai tentativi, più o meno mascherati, che vogliono ricondurre l'adolescenza nell'ambito di una categoria generica del disagio.

Chiarisco che quando parlo di adolescenti e di adulti non mi riferisco a categorie astratte ma ai modi concreti di essere ed interpretare questi ruoli nella nostra epoca storica...

In questa realtà in mutamento continuo nella quale il *rischio* (Giddens, Beck, Bauman) e la *crisi* (Benasayag) sono due aspetti costitutivi, quali percorsi simbolici e materiali attraversano gli adolescenti e in quali territori dovremmo incontrarli senza che essi ci evitino e senza che il nostro diventi un agire intrusivo?

Rischio...

Il rischio, nella nostra epoca, non è solo appannaggio degli adolescenti

“... il rischio vissuto dalle nuove generazioni va iscritto con più attenzione nei processi che caratterizzano quella che oggi viene chiamata la società del rischio ma soprattutto nella domanda diffusa ...relativa al ‘come vivere’ (D. Le Breton e coll.).

“...diventa essenziale vedere il rischio come ricerca, come tentativo a volte intelligente, a volte maldestro, a volte tragico di individuare dei varchi verso il futuro (D. Le Breton e coll.).

“La nozione di comportamento a rischio... è possibile sia rivelatrice più dei fantasmi securitari degli adulti che delle prese di rischio tra i giovani” (Furedi).

“Ciascuna tappa del ciclo di vita comporta i propri rischi “ (P. Peretti-Watel).

Spesso le assunzioni di rischio “hanno in comune il loro carattere trasgressivo che rimette in causa l'autorità adulta che si tratti di quella dei genitori degli insegnanti, o dei rappresentanti dell'ordine” (ibidem).

Secondo Le Breton *i riti di passaggio* sono diventati *individuali*, non più definiti dalle comunità adulte...

L'individualismo crescente tipico delle società del rischio (Beck, Giddens), provoca una perdita di riferimenti... la nostra biografia sarebbe scritta liberamente da noi... ma allo stesso tempo saremmo isolati con le nostre incertezze... *l'assunzione del rischio* rappresenterebbe una *ricerca di identità e di senso*...

Ma negli adolescenti tale *assunzione* del rischio assume spesso il carattere di *trasgressività*... (differenze con i riti iniziatici delle società tradizionali definiti dagli adulti che ne stabilivano il senso e badavano che fossero provvisori).

“I giovani con *condotte* a rischio costituiscono una forte minoranza... ma testimoniano di una carenza di esistere” ... (Le Breton).

Stati modificati od alterati di coscienza?

L'effetto delle sostanze psicoattive crea una modificazione dello stato della coscienza ordinaria, così come la nostra cultura l'ha affermata nel corso dello sviluppo della civiltà occidentale. Tale modificazione viene immediatamente definita come una alterazione e non come un modo di interpretare il mondo che può aggiungersi a quello ordinario. La rigidità della nostra cultura ci impedisce di poter approfondire gli aspetti della ricerca e della sperimentazione di nuove visioni del mondo (non necessariamente alternative ma arricchenti).

La nostra cultura non prevede che vi possano essere forme diverse e plurali di coscienza (al di fuori della coscienza razionale ordinaria) in grado di comprendere il mondo.

Perciò si considerano *alterati* gli stati di coscienza che si sperimentano attraverso pratiche di transe o consumo di sostanze.

In realtà tali esperienze *modificano* lo stato di coscienza ordinario, fanno emergere, come ha messo in evidenza G. Lapassade per gli stati di transe, un nuovo IO attraverso il quale l'esperienza è in grado di essere vissuta secondo parametri diversi, gli elementi esterni ed interni organizzati e sperimentati secondo logiche di tempo e di spazio altre.

Una delle difficoltà attuali che la dimensione di illegalità, di forte pregiudizio, di invadenza di culture consumistiche, determina, risiede nella mancanza di approfondimenti di questi aspetti di possibile ampliamento delle possibilità di esperire il mondo che naturalmente richiede pratiche di conoscenza e di controllo e padronanza di queste esperienze...

Le dissociazioni patologiche che in alcuni casi si determinano sono anche il risultato di una mancata conoscenza, padronanza, controllo degli effetti di una sostanza e delle interazioni con il proprio corpo e della conoscenza dei limiti soggettivi della propria unità corpo-mente.

Il nostro intervento in questo caso è di riduzione dei rischi, dei danni, di accompagnamento, ma può essere di aiuto verso una maggiore conoscenza di sé solo in alcuni casi limitati (in quanto per i più i disagi sono transitori, e ci sarebbe bisogno di luoghi collettivi di rielaborazione...).

Diverse letture e rappresentazioni

TAZ: zone temporaneamente autonome (Bey)

Culture extreme: Canovacci X contro K?

Ingrosso parla di una “farmacopea manipolativa” di passaggio da una concezione della salute-desiderio ad una salute-iperprestativa. Vi sarebbe una “consonanza” tra tecniche di potenziamento del corpo (viagra, anabolizzanti, sostanze dopanti...) e nuove droghe, due fenomeni che “si inquadrano in uno scenario di manipolazione tecnologica del sistema psicosomatico e relazionale comunicativo dei soggetti, finalizzato al soddisfacimento di bisogni e di desideri di tipo esplorativo (di emozioni, sensazioni), socializzativo, curativo (di paure, angosce), ricreativo, operativo, spirituale (correnti new age), creativo (termini artistici), simbolico e così via”.

M.T. Torti... “questo consumo di sostanze o queste condotte dell'eccesso nella società contemporanea, *non vanno viste come atteggiamento critico* nei confronti dei valori o dei principi di ordine su cui si fonda la società, ma al contrario indicano una strada faticosa per raggiungere spazi di protagonismo, spazi di performatività maggiore per persone che, sugli scenari di vita sociale tradizionale, di lavoro, di scuola, di famiglia, non accedono a ricompense sociali significative.”

“Le condotte dell'eccesso sono una risposta a bisogni di protagonismo sempre più marcati quanto più sono le merci di tipo immateriale a valore simbolico, comunicativo, emozionale, che vengono immesse sul mercato” esplorare ed approfondire di più gli usi, per capire le matrici da cui partono gli abusi...

“Le condotte sono sempre più autoriferite e non è un caso che talvolta siano proprio i riti della notte o riti del tempo libero, della socialità, della dance, a ricreare dei legami con una comunità che altrimenti vengono persi, sminuzzati”.

Tutta questa realtà non si comprenderebbe senza considerare la grande importanza, centrale per molti versi, che hanno avuto le culture giova-

nili ed in particolare la musica nell'evoluzione dei nuovi stili del consumo di droghe e sostanze psicoattive.

Volutamente ho presentato alla fine tale aspetto che in genere si considera invece come premessa in quanto propongo di rileggere tale aspetto alla luce delle tematiche fin'ora esposte.

La relazione tra la musica techno ed house ed il consumo di ecstasi è stata più volte messa in evidenza e descritta in particolare la coincidenza tra il ritmo che si riproduce regolarmente quasi all'infinito ed in modo incalzante e l'effetto dell'ecstasy che determina una condizione di disinibizione, di abbassamento delle difese psicologiche (effetto entactogeno che facilita la socializzazione) e di forte stimolazione (resistenza a ballare per tutta la notte). Questa perfetta commistione riporterebbe i giovani a condividere una grande esperienza corale, collettiva che creerebbe una esperienza di piacevole regressione tribale...

Dalle prime scatenate serate lanciate ad Ibiza negli anni '80 ad oggi è passata molta strada e gli operatori oggi riportano un panorama più confuso nei consumi di sostanze, meno definiti, più polisostanze...

Ricerca *Mosaico*: gli scenari degli eventi, le relazioni tra culture musicali, la concezione del corpo – scolpito, disegnato, tatuato, segnato di piercing – e la sua vertigine nella danza ad “alta intensità sensoriale”... La moltiplicazione del piacere, del divertimento attraverso gli effetti delle sostanze... “lo stesso uso dell'ecstasy, che non ne valuta i gravi pericolosi effetti-si correla più alle proprietà disinibitorie della sostanza nel ‘mettere in relazione, nel favorire il rapporto con gli altri, che non ai suoi effetti performativi per reggere la stanchezza e la fatica dei lunghi riti del ballo” (Bagozzi, Cippitelli, De Luca).

Realtà multiple: descrizioni della multiformità di condizioni, significati, vissuti...

Come si può vedere dalla ricostruzione sintetica che ho fatto si possono individuare alcuni elementi utili a specificare alcuni caratteri del fenomeno e delle modalità di approccio:

- i nuovi stili di consumo non si configurano come dipendenze né come condizioni di emarginazione

- gli interventi non possono seguire la logica del servizio precostituito fisso in un posto, ma si configurano come una molteplicità di azioni realizzate da una pluralità di soggetti: associazioni terzo settore, SerT, Servi-

zi di Salute Mentale, Servizi di pronto soccorso, gestori di discoteche, disk jockey, opinion leader, e così via.

La logica che informa un tale ventaglio di azioni fa riferimento alla filosofia della *riduzione dei rischi e dei danni*. Contariamente a quanto alcuni pensano la prospettiva della riduzione del danno non è fondata su principi minimalistici di intervento, al contrario si presenta come logica pragmatica che fa corrispondere in modo specifico ogni azione rispetto ad un obiettivo preciso, definito in relazione al contesto, alle persone, alle tipologie del consumo.

La logica eminentemente pubblica e perciò universalistica della riduzione del danno non identifica e programma gli interventi secondo un principio moralistico, sul giudizio di un comportamento ma sull'obiettivo di salute compatibile con i destinatari ai quali è rivolto. In questo senso ha in sé un forte principio di autoefficacia.

Tali azioni non sono spesso preordinabili e si costruiscono secondo una logica di comunità con i gruppi di giovani target di riferimento. Infatti non è possibile preordinare soprattutto gli interventi di strada, nei diversi luoghi del loisir serale e notturno se non valutando insieme ai destinatari dell'intervento le esigenze ed i linguaggi da utilizzare.

In particolare quando si opera con giovani ed adolescenti ad esempio scolarizzati o con ragazzi appartenenti a bande di quartieri periferici la metodologia più utile ed opportuna da utilizzare è quella che si definisce di supporto tra pari o peer support. Come detto precedentemente, il gruppo rappresenta per i giovani una esperienza di condivisione, di sperimentazione, di apprendimento e di rapida circolazione di informazioni secondo codici specifici. Il gruppo allora rappresenta un potente strumento per la circolazione di informazioni utili sui rischi e pericoli delle droghe e sostanze psicoattive di consumo prevalente con un linguaggio adatto e con le modalità più efficaci possibili.

Il riconoscimento delle competenze e delle risorse degli adolescenti, ci permette nello stesso tempo di poter instaurare con questi ed i loro rispettivi gruppi una relazione di fiducia che facilita la relazione con adulti significativi o di riferimento non rappresentati da figure genitoriali e perciò meno scomodi, attivabile nei momenti di difficoltà.

Per facilitare ulteriormente tale relazione (che può svilupparsi anche informalmente per via telefonica, via e-mail o comunque via computer) può essere utile identificare dei locali collocati in luoghi riconoscibili.

L'esperienza insegna che non servono messaggi moralistici sul consumo di droghe, né terroristici in quanto seguono bisogni ed ansie degli adulti e soprattutto quando destinati a quei giovani che intendono fare l'esperienza di un consumo, risultano inefficaci e determinano nel contempo l'indisponibilità ad ogni successiva occasione di incontro.

In altri casi, come gli interventi sui luoghi del loisir notturno (discoteche, rave, festival) si sono accumulate una serie di esperienze tali da identificare un canovaccio organizzativo di base a partire dal quale ci si adatta alle diverse realtà.

La logica generale è quella di mettere in "sicurezza" tali luoghi attraverso accordi con gestori di locali, organizzatori degli eventi (nel senso dell'eliminazione dei pericoli ambientali, della predisposizione degli interventi nei casi di crisi ai vari livelli), accordi tra le associazioni, i servizi pubblici della zona...

Come si vede si tratta di considerare queste forme di intervento come una forma di responsabilità che si assumono soggetti diversi al fine di tutelare in modo discreto ma efficace le esperienze ricreative, di fruizione del piacere che possono sconfinare nei territori rischiosi dei consumi di sostanze stupefacenti, garantendo il divertimento e contenendo rischi e danni possibili.

Non vi è né collusione né giudizio di valore né rinuncia ad una ipotetica per quanto dannosa guerra a qualcosa, quanto una garanzia pragmatica del diritto alla salute senza rinunciare a vivere la propria età della vita.

Bibliografia

- F. BAGOZZI, *Generazione in Ecstasy* Edizioni Gruppo Abele (EGA), 1996.
 F. BAGOZZI, C. CIPPITELLI, *Giovani e nuove droghe: 6 città a confronto* F. Angeli, 2003.
 M. DE BLASI, *Sud-Ecstasy*, F. Angeli, 2003.
 E. GORI, *Il Tripode delle nuove droghe*, Comunità Edizioni, 2000.
 M. CANOVACCI, *Culture Estreme*, Meltemi, 1999.
 M. SAUNDERS, *E come Ecstasy*, Universale Economica Feltrinelli, 1997.
 G. AMENDT, P. WALZER, *Le nuove droghe*, 1997.
 G. AMENDT, *No Drugs No Future*, Feltrinelli, 2004.

- FRANCESCO@ITER MACARONE CALMIERI, Free party, Meltemi, 2002.
A. PETRONI, Droghe legali Catelvecchi, 2004.
T. PAGANO, A. VILLANI, R. D'ANIELLO, L'insostenibile leggerezza dell'ecstasy, CUEN, 2003.
J. BERGERET, Adolescenza terminata ed interminabile, Borla, 1985.
G. LUTTE, Sopprimere l'adolescenza, EGA, 1984.
MUUS, Le teorie psicologiche dell'adolescenza, La Nuova Italia Editrice, 1962.
M. MEAD, L'adolescenza in una società primitiva, 1954.
M. T. TORTI, Abitare la notte, Costa & Nolan, 1997.
D. LE BRETON, La passione del rischio, EGA, 1995.
H. BEY, TAZ: Zone Temporaneamente Autonome, Share, 1995.
G. LAPASSADE, Stati modificati e transe, Sensibili alle foglie, 1993.
A. HOFFMAN, LSD il mio bambino difficile, URRRA, 1995.

PIO RUSSO KRAUSS

Il tabagismo

L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce il fumo di tabacco una tossicodipendenza, cioè una *"condizione che spinge un individuo ad assumere sostanze a dosi crescenti o costanti per avere temporanei e soggettivi effetti benefici, con conseguenze nocive anche gravi"*. Le caratteristiche della tossicodipendenza sono:

- a) un desiderio continuo di usare la sostanza e la difficoltà di interromperne l'uso;
- b) un aumento progressivo della spesa per procurarsi la sostanza;
- c) la continuazione dell'uso nonostante la consapevolezza di procurarsi un danno alla salute;
- d) il manifestarsi di un disagio, anche dopo una breve astinenza, che spinge a continuare nell'uso della sostanza.

Con questo non si vuole certo dire che non esistono importanti differenze tra il tabacco e le "droghe" (eroina, cocaina ecc.): gli effetti immediati del tabacco sono blandi e non separano il fumatore dal resto della società (si può fumare e continuare a lavorare, guidare l'auto ecc.), la sindrome di astinenza ha un'espressione clinica molto più sfumata ed è più facile uscire dalla dipendenza. Le motivazioni che spingono a fumare, inoltre, sono generalmente diverse da quelle che inducono al consumo di droghe e molto meno frequentemente si trovano situazioni di disagio e/o di emarginazione. Per questi motivi il tabacco è socialmente molto più accettato che non le droghe.

La sostanza responsabile della dipendenza al fumo di tabacco è la nicotina, che penetra velocemente nel cervello e stimola le cellule nervose; dopo alcuni minuti, però, l'effetto stimolante finisce e si verifica un effetto opposto ("rimbalzo"), per cui si sente il bisogno di una nuova sigaretta: inizia così il circolo vizioso della dipendenza.

Effetti del fumo

È intuitivo che l'inalazione di fumo invece che di aria pura possa danneggiare la salute, ma tale intuizione è suffragata da prove inoppugnabili? Per essere sicuri della nocività, o innocuità, del fumo di tabacco non basta l'intuizione o una presupposta "evidenza", perché spesso l'apparenza non coincide con la realtà dei fatti e il verosimile non è sempre la verità. È necessario allora dubitare di questa "evidenza" e cercare le prove che falsificano o dimostrano la nostra ipotesi. Numerosissime sono le ricerche condotte sul fumo di tabacco, sia di tipo epidemiologico che di laboratorio. Esaminiamo i più importanti studi in proposito:

1) **Studi epidemiologici di coorte.** In questi studi si scelgono (possibilmente a caso) un certo numero di persone (anche decine di migliaia), che vengono seguite per molti anni (20-40), intervistandole e visitandole periodicamente. Al termine dello studio si esamina come si distribuiscono le persone morte o ammalate secondo le diverse caratteristiche delle persone seguite. Per esempio, si esaminano quanti casi di bronchite cronica si sono avuti nei soggetti che fumavano più di 10 sigarette al giorno e quanti nei soggetti che non hanno mai fumato. Se nel gruppo fumatori il numero di persone con bronchite cronica è 15 volte superiore rispetto al gruppo dei non fumatori si potrà concludere che il fumo aumenta di 15 volte la probabilità di ammalarsi di questa malattia. Lo studio di coorte permette anche di controllare i fattori confondenti (sexo, abitudini alimentari, ereditarietà, occupazione ecc.) perché è possibile verificare a parità di questi fattori quanti casi della malattia oggetto di indagine vi sono stati in un gruppo e nell'altro.

Gli studi di coorte che hanno studiato il ruolo del fumo di tabacco sono stati numerosi e hanno interessato centinaia di migliaia di persone. Tutti questi studi hanno evidenziato una maggiore mortalità e una maggiore incidenza di malattie (cancro del polmone, infarto, ictus, arteriopatia periferica, bronchite cronica, enfisema, ulcera peptica ecc.) nei gruppi che fumavano rispetto a quelli che non fumavano. Grazie a tali studi si è potuto calcolare il "rischio relativo"¹ del fumo di tabacco per numerose

¹ **Rischio Relativo (rr):** indica l'incremento del rischio dovuto all'esposizione ad un fattore. Per esempio, chi fuma 10 sigarette al giorno ha un rischio relativo 15 per la bronchite cronica cioè ha 15 volte più probabilità di soffrire di tale malattia rispetto ad un non fumatore.

malattie (vedi tabella 1) e il “rischio attribuibile”² e, tramite questo dato, anche il numero di morti e malati che il fumo determina ogni anno (tabella 2).

Tabella 1: Rischi relativi per malattie correlate al fumo di tabacco

Malattie	rischio relativo
Bronchite cronica	15
Ulcera peptica	10
Tumore dei bronchi e del polmone	8 - 10
Infarto	2 - 3
Ictus	1,5

Tabella 2: Numero di morti all'anno, in Italia, dovuti al fumo di sigarette (20 sigarette/die) e percentuale della mortalità attribuibile al fumo (rischio attribuibile):

Causa di morte	numero di morti sotto i 65 anni	numero di morti totali	rischio attribuibile totale %
Broncopatia cronica ostruttiva	1.000	22.000	75
Cancro polmonare	7.500	26.000	80
Cancri (in qualsiasi organo)	11.000	36.000	30
Malattie cardiovascolari	8.000	32.000	30
Totale morti	20.000	90.000	15

² **Rischio attribuibile (ra):** descrive la quota di un evento presente in una popolazione (p.es. la malattia o la morte) dovuta ad un fattore di rischio. Per esempio, riguardo al tumore del polmone, un rischio attribuibile di 89% per il fumo di sigaretta significa che l'89% dei tumori polmonari sono dovuti al fumo di sigaretta.

2) **Studi epidemiologici caso/controllo.** Nello studio caso-controllo si analizza in un gruppo di malati e in uno di sani, simili in tutto tranne che per la presenza di malattia (per esempio arterite obliterante), quanti sono stati esposti al fattore considerato (per esempio fumare tabacco).

Lo studio caso-controllo permette di dimostrare la relazione tra un fattore e una patologia (anche rara) e di calcolare una stima di quanto è forte questa relazione.

Gli studi caso/controllo hanno confermato il nesso tra il fumo e le patologie prima indicate e hanno permesso di evidenziare il ruolo del fumo di tabacco anche in malattie meno frequenti, come l'arterite obliterante, il cancro della lingua, ecc. o per disturbi banali come l'avvizzimento della pelle, la presenza di rughe, l'irsutismo (i "peli superflui").

3) **Studi sperimentali controllati.** Sono studi nei quali i soggetti sono esposti al fattore oggetto dello studio (es. fumo) in condizioni controllate dai ricercatori stessi, in modo da eliminare o ridurre al massimo i fattori che possano trarre in inganno (fattori confondenti). In taluni studi, per neutralizzare possibili distorsioni legate all'"osservatore", gli stessi ricercatori che osservano gli eventuali effetti non sanno quali soggetti sono esposti al fattore oggetto di studio e quali no (studio in cieco). Studi sperimentali sull'uomo hanno dimostrato che il fumo riduce le prestazioni fisiche, il gusto e l'olfatto. Studi sperimentali su animali e anche su uomo (tramite indagini broncoscopiche) hanno evidenziato che il fumo inibisce il movimento delle ciglia vibratili dell'apparato respiratorio e determina una produzione di muco più viscoso, con la conseguenza di diminuire la barriera difensiva e autodepurativa dell'apparato respiratorio. A lungo andare le ciglia vibratili spariscono del tutto, l'epitelio prolifera, i bronchi si ispessiscono e possono occludersi per la presenza di muco. Nell'apparato circolatorio si ha invece un aumento della frequenza cardiaca, della pressione arteriosa e del dispendio cardiaco, nonché un ridotto trasporto d'ossigeno e una maggiore presenza di placche arteriosclerotiche.

4) **Ricerche di chimica** hanno evidenziato nel fumo di sigaretta la presenza di vari composti pericolosi per la salute:

– sostanze mutagene (idrocarburi policiclici aromatici, come il benzo-pirene, il dibenzoantracene, il benzoantracene, il benzo(a)fluorantrene ecc.; il polonio 210; ecc.): sono capaci di determinare alterazioni del patrimo-

nio genetico delle cellule, determinano tumori, malformazioni fetali e malattie ereditarie;

- sostanze promoventi il cancro (fenoli, esteri di acidi grassi ecc.): sono sostanze capaci di avviare la proliferazione delle cellule tumorali;

- tossici: nicotina e ossido di carbonio. La nicotina è una sostanza dotata di elevata tossicità, che esplica la sua azione soprattutto sul sistema nervoso (eccitazione, con conseguente assuefazione e dipendenza) e sul sistema cardiocircolatorio (aumento della frequenza cardiaca e della pressione arteriosa, con conseguente aumento del lavoro cardiaco). L'ossido di carbonio ha la capacità di legarsi saldamente all'emoglobina, impedendo così il trasporto dell'ossigeno alle cellule. Forti fumatori possono avere oltre il 15% dell'emoglobina bloccata dall'ossido di carbonio. La riduzione del trasporto dell'ossigeno può facilitare fenomeni ischemici (angina, infarto, ictus) ed è la causa del minor peso alla nascita dei figli delle gestanti fumatrici;

- sostanze irritanti (fenoli, cresoli, formaldeide, acroleina ecc.): sono responsabili dell'inibizione del movimento delle ciglia vibratili, dell'iperproduzione di muco e dell'infiammazione a carico dell'apparato respiratorio.

Da tutto quanto detto risulta evidente che è ormai accertato oltre ogni dubbio che il fumo di tabacco è uno dei più importanti fattori patogeni, causa di molte malattie e di vari disturbi.

Il fumo passivo

Viene definito “fumo passivo” il fumo a cui sono esposti i non-fumatori. Esso può essere diviso in due componenti: il fumo che esala dalla sigaretta e quello espirato dal fumatore. Il primo è di gran lunga il più pericoloso perché non è stato depurato dal filtro della sigaretta e dai polmoni del fumatore.

È ormai accertato che anche il fumo passivo ha le stesse potenzialità nocive del fumo attivo. La principale differenza è solo nella minore quantità che viene inalata dal “fumatore passivo” rispetto al “fumatore attivo”.

Numerose sono le ricerche sugli effetti del fumo passivo, per stimare qual è il suo contributo alla mortalità: il rischio attribuibile per il cancro

polmonare è 4, quello per l'infarto 1.25; in Italia il numero di morti per cancro polmonare dovuto al fumo passivo è di circa 1000 all'anno.

Diffusione dell'abitudine al fumo

Il fumo di sigaretta, come fenomeno di massa, è piuttosto recente, essendosi sviluppato solo nel nostro secolo, soprattutto dopo la seconda guerra mondiale. Attualmente, però, esso è in fase decrescente in tutti i paesi sviluppati. In Italia nel 1980 fumava il 35% della popolazione sopra i 14 anni (il 54% dei maschi e il 17% delle femmine). Nel 2005 la percentuale di fumatori si è ridotta al 22% della popolazione sopra i 14 anni (28% dei maschi e 17% delle femmine). L'età media in cui si comincia a fumare è 17 anni. Nella fascia d'età tra i 12 e i 13 anni fuma l'1%, in quella tra i 14 e i 19 anni il 14%, in quella tra i 20 e i 60 anni il 27%. La maggioranza dei fumatori inizia con un ridotto numero di sigarette, ma in un tempo più o meno breve si attesta su valori consistenti: il 37% dei fumatori fuma più di 20 sigarette al giorno.

Tra gli uomini fuma il 21% dei laureati, il 32% di coloro che hanno come titolo di studio la licenza media e il 24% di coloro che non hanno conseguito la licenza media. Tra le donne fuma il 19% delle laureate, il 25% di coloro che hanno come titolo di studio la licenza media.

Il 22% dei fumatori ha tentato una o più volte di smettere, la maggioranza di questi sono lievi e medi fumatori. La maggioranza di quelli che smettono fumavano da oltre 20 anni. Molti smettono solo quando iniziano a comparire i primi sintomi di malattie e disturbi, cioè quando il fumo ha ormai causato almeno una parte dei danni, alcuni irreversibili.

Gli effetti della legge 3/2003 sulla diffusione del fumo e sulla salute degli italiani

La legge 3/2003, che ha proibito il fumo in tutti i locali chiusi accessibili agli utenti, nonché in tutti i luoghi di lavoro chiusi, ha determinato significativi effetti sulla diffusione dell'abitudine al fumo di tabacco. La percentuale dei fumatori dopo un anno dall'entrata in vigore della legge

(10 gennaio 2005) è diminuita di poco meno di un punto percentuale, gli ex fumatori sono aumentati di altrettanto, circa 500.000 fumatori hanno smesso di fumare. Il quantitativo di sigarette vendute è diminuito del 5,5% (oltre 5.000 tonnellate in meno), quello di sostanze per smettere di fumare (derivati della nicotina, bupropione) è aumentato del 10%.

Il numero di ricoveri per infarto cardiaco è diminuito del 7% nel 2005 rispetto al 2004, negli anni precedenti era in crescita.

Normativa

La legge n° 584 dell'11/11/75 dispone il divieto tassativo di fumare:

1) nelle corsie degli ospedali, negli autoveicoli di proprietà di enti pubblici per trasporto collettivo di persone e in altri locali (scuole, mezzi pubblici non riservati ai fumatori ecc.);

2) in locali chiusi adibiti a pubblica riunione (sale pubbliche, cinema, musei, biblioteche ecc.), a meno che non abbiano impianti di aerazione conformi al D.M. 18/5/76 e non abbiano chiesto apposita autorizzazione al sindaco.

“Coloro a cui spetta per legge, regolamento o disposizione di autorità assicurare l'ordine all'interno dei locali” sopramenzionati “curano l'osservanza del divieto, esponendo, in posizione visibile, cartelli riproducenti la norma con l'indicazione della sanzione comminata”.

La legge 3/2003, entrata in vigore il 10/1/2005, stabilisce che è vietato fumare in tutti i luoghi di lavoro chiusi e in tutti i locali chiusi aperti al pubblico o accessibili agli utenti, tranne che nelle zone specificamente destinate ai fumatori e con presenza di impianti di aerazione secondo determinate caratteristiche.

Tale normativa è tra le più avanzate d'Europa essendo condivisa solo con i paesi scandinavi e con l'Irlanda.

La magistratura da vari anni ha applicato l'art. 2087 del Codice Civile per obbligare i datori di lavoro al risarcimento dei danni dovuti al fumo passivo, in quanto tale articolo pone al datore di lavoro l'obbligo di adottare tutte le misure necessarie a tutelare l'integrità fisica dei prestatori di lavoro.

L'educazione sanitaria per prevenire l'abitudine al fumo

Per progettare interventi efficaci contro il fumo di sigaretta bisogna avere presenti alcuni dati della ricerca scientifica sulla diffusione del tabagismo, sulle motivazioni dell'abitudine tabagica, sugli interventi più efficaci ed efficienti.

Gli interventi di prevenzione dell'abitudine tabagica devono essere rivolti soprattutto alla fascia d'età 11-21 anni. Infatti il 35% dei fumatori ha iniziato a fumare tra i 14 e i 17 anni ed il 47% tra i 18 e i 21 (le nuove generazioni iniziano a fumare prima, ma fumano meno dei fumatori più anziani). Tra gli 11 ed i 15 anni il 13% ha fumato o fuma saltuariamente.

I principali motivi per cui si inizia a fumare sono:

1) l'imitazione dei membri del gruppo di appartenenza, ma anche dei modelli (modelli sociali, modelli genitoriali o di figure sostitutive: i figli di fumatori più facilmente fumano e probabilmente lo stesso accade per gli alunni e gli studenti di professori fumatori);

2) il desiderio di diventare adulti: la prima sigaretta per molti adolescenti riveste il significato di un rito d'iniziazione all'adulthood;

3) il bisogno di essere accettati e di non isolarsi. Dire "No" al compagno o all'adulto che gli offre una sigaretta può essere difficile per il ragazzo, può farlo sentire un "diverso", renderlo insicuro ("Cosa dovrò dire per spiegare perché non voglio provare a fumare? Quali reazioni potrà avere il mio interlocutore?" ecc.). Si può fumare, quindi, anche per accondiscendenza e per difendersi dall'insicurezza;

4) la curiosità, spesso alimentata dai supposti "benefici" decantati dai fumatori e dai mass media (la sigaretta è rilassante, è stimolante, aiuta a ragionare meglio, è un vero piacere, è buona ecc.);

5) il bisogno di trasgredire: tale comportamento è più frequente nei confronti di figure genitoriali autoritarie.

Fattori che intervengono nel determinare l'abitudine al fumo o la sua dismissione sono le conoscenze sull'argomento, la percezione del rischio, l'attitudine al rischio, l'autostima, l'autoefficacia, il "locus of control", la competenza comunicativo-relazionale, nonché i fattori ambientali, quali la connotazione sociale del fumo, l'accessibilità, le convenzioni culturali rispetto alla comunicazione-negoziiazione, la normativa.

Conoscenze sull'argomento: le conoscenze su quanto attiene al fumo di tabacco (rischi, diffusione ecc.) influenzano l'adozione dell'abitudine

al fumo. Il nesso tra conoscenza dei rischi e comportamento non è però lineare: si possono conoscere benissimo i rischi del fumo e fumare (per esempio, il fumo è molto diffuso tra i medici). La conoscenza dei rischi del fumo è un fattore necessario ma non sufficiente per non fumare. Innumerevoli ricerche hanno dimostrato che la maggioranza dei ragazzi sa che il fumo fa male, ma sottovaluta i suoi effetti negativi: l'85% dei giovani sa che fumare fa male alla salute; il 65% ritiene che anche il fumo passivo faccia male, ma sottostima la sua pericolosità; molti, infine, sono convinti che la pericolosità del fumo di tabacco sia ancora una questione controversa.

I bambini e gli adolescenti, inoltre, sovrastimano la percentuale dei giovani e degli adulti che fuma. La maggioranza di essi ha la convinzione che la maggioranza degli adulti fuma e che, quindi, il fumare è uno status caratterizzante l'essere adulto (questo probabilmente è uno dei motivi per cui i figli di fumatori più facilmente diventano a loro volta fumatori). Ricerche sembrano dimostrare che sono più propensi a fumare coloro che sovrastimano la percentuale degli adulti che fuma. Inoltre sembra che sfatare questo luogo comune dei bambini e adolescenti sia un elemento importante nel condizionare l'efficacia di un programma di educazione sanitaria per la prevenzione del fumo di tabacco.

Percezione del rischio: si può essere a conoscenza dei rischi del fumo ma concepirli come astratti, non riguardanti la propria persona. La percezione del rischio, pur essendo influenzata dalle conoscenze dei rischi, necessita di una componente emotiva: è necessario conoscere con il "cuore e con la pancia" oltre che con il cervello, "toccare e vedere" (fare esperienza) oltre che udire e leggere. Molti smettono di fumare quando un parente o loro stessi sono colpiti da qualche malattia o disturbo legato al fumo proprio perché con il coinvolgimento emotivo aumenta la percezione del rischio. Per tale motivo è bene che gli interventi di educazione sanitaria utilizzino anche immagini e sussidi audiovisivi (le immagini colpiscono di più l'emotività) e prevedano concrete esperienze educative (es. interviste ad ex fumatori; esperimenti che rilevano la presenza di sostanze nocive nel fumo, la deposizione di tali sostanze nell'apparato respiratorio, le minori performance fisiche dei fumatori ecc.)

Attitudine al rischio: vi sono persone che amano il rischio, i comportamenti avventurosi, il mettersi alla prova e altre che desiderano sicurezza e tranquillità. L'attitudine al rischio varia da soggetto a soggetto ed è

massima nell'adolescenza. Gli interventi educativi rivolti agli adolescenti possono cercare di spostare questo desiderio di mettersi alla prova e di rischiare su "oggetti" meno nocivi del fumo di sigaretta e di carattere positivo (lo sport, il volontariato ecc.)

L'**autostima** può essere definita come la valutazione sulle informazioni riguardanti se stessi: informazioni "interne" (i propri comportamenti, i propri desideri, pensieri ecc.) e informazioni "esterne" (i giudizi, le frustrazioni, le gratificazioni ecc.). L'autostima non è una qualità fissa, ma variabile, in continua evoluzione durante tutta la vita. Essa condiziona l'adozione del comportamento tabagico, come la sua dismissione. L'autostima è in stretta relazione con l'autoefficacia. Soggetti con bassa autostima più difficilmente riescono a resistere ai condizionamenti sociali, a progettarsi nel futuro, a prendere decisioni che comportano difficoltà. Gli educatori dovrebbero per questo interrogarsi sui loro atteggiamenti e comportamenti nei confronti dei propri ragazzi: se passano messaggi di disistima o di stima, di rinuncia o di incoraggiamento, di sfiducia o fiducia, se propongono mete stimolanti ma raggiungibili o irraggiungibili. Si possono inoltre progettare itinerari educativi che, per contenuti e metodi (es. l'apprendimento cooperativo), tendano a favorire l'autostima dei ragazzi.

L'**autoefficacia**: con tale termine si intende la percezione che il soggetto ha delle proprie abilità e della propria efficacia nel saper attuare un determinato comportamento. Se il soggetto ritiene di non essere capace di attuare un determinato comportamento tenderà ad evitarlo, a non sperimentarlo. Ciò può alimentare una bassa autostima che rafforzerà la percezione di scarsa autoefficacia. Gli interventi educativi volti alla prevenzione del tabagismo dovrebbero prevedere un addestramento a dire "No grazie, non fumo" e a motivare tale diniego. Si possono prevedere simulate e giochi di ruolo nei quali i ragazzi sono posti nelle più comuni situazioni nei quali viene loro offerta una sigaretta e nelle quali si comincia a fumare.

"**Locus of control**": i soggetti che hanno un "locus of control" interno ritengono di avere il controllo sulla propria esistenza, quelli che lo hanno esterno ritengono che la loro esistenza è determinata dal fato, dalla fortuna, da agenti esterni su cui non si ha nessun potere. Un tale atteggiamento fatalistico non aiuta certo a adottare comportamenti responsabili e salutari. Anche riguardo a questo punto gli educatori dovrebbero interrogarsi sui loro atteggiamenti e comportamenti, se inclinano al fatalismo o al protagonismo, alla deresponsabilità o alla responsabilità.

Competenza comunicativo-relazionale. L'assertività, cioè la capacità di esprimere e trasmettere le proprie idee in modo non aggressivo, chiaro e sincero, non provando disagio e non determinando reazioni ostili nell'interlocutore, la capacità di esprimere i propri stati d'animo e di cogliere quelli dell'interlocutore, di creare relazioni positive, di comprendere qual è il momento e il modo giusto per fare passare determinati messaggi sono tutti fattori di grande importanza per mantenere buone relazioni sociali senza adottare passivamente comportamenti che non si condividono, avendo la capacità di dire "No" e di sostenere le proprie convinzioni. La competenza comunicativa e relazionale può essere migliorata e affinata e diverse sono le tecniche e le metodologie per farlo, dall'età infantile fino all'età adulta. Essendo questa una competenza basilare per la vita, dovrebbe essere tra i principali obiettivi di tutti gli educatori.

Fattori ambientali. Hanno differente influenza nelle diverse età e in contesti vari. Ad esempio il prezzo delle sigarette è un fattore capace di rendere più difficile l'abitudine al fumo o di condizionare la volontà di smettere, ma solo nei ragazzi e nei soggetti di classe economica bassa o media. Tra i fattori ambientali sono importanti:

- la connotazione sociale, cioè come il contesto sociale giudica il fumo, le attività di prevenzione, le terapie di disassuefazione. La connotazione sociale del fumo è cambiata in Italia rispetto a qualche decennio fa: per esempio oggi il fumo nelle donne è più accettato che 40 o 30 anni fa, mentre è molto meno accettato fumare in presenza di non fumatori.
- l'accessibilità, cioè la facilità di accesso alla sigaretta ne condiziona il consumo. Ricerche hanno dimostrato che con l'aumento del prezzo della sigaretta si determina un minore consumo, specie negli adolescenti, e diminuisce anche il numero di persone che iniziano a fumare.
- le convenzioni culturali rispetto alla comunicazione e alla negoziazione. La difficoltà di non accettare una sigaretta offerta in determinati contesti (per esempio da una ragazza ad un ragazzo in discoteca o quando si è nel gruppo di appartenenza) è condizionata dalle convenzioni sociali che regolano cosa è opportuno dire o non dire in determinate circostanze, il significato di un rifiuto o di un'accettazione.
- la normativa. Oltre a vietare, sanzionandoli, determinati comportamenti, ha un'influenza culturale: esprime come la società, nel suo insieme, giudica il fumo, quando si può fumare e quando no, a che età ecc.

Di fronte a tanti fattori influenzanti il comportamento tabagico l'educatore può rimanere disorientato e pensare che il suo intervento sia irrilevante. In realtà ciò non è assolutamente vero.

Sono stati svolti numerosi studi per valutare con criteri rigorosi se gli interventi di educazione sanitaria sono efficaci. Tali studi hanno evidenziato l'esistenza di sufficienti prove che dimostrano l'efficacia degli interventi educativi volti alla prevenzione e alla disassuefazione del fumo.

Efficaci si sono dimostrati i consigli del medico in ambiente sanitario (ambulatorio, ospedale ecc.). Ovviamente l'efficacia del consiglio del medico sull'abitudine al fumo di tabacco aumenta nel caso il medico non si limiti ad un consiglio breve ma dedichi più tempo (intorno ai 20 minuti) e rafforzi i suoi messaggi nelle successive visite, abbia acquisito competenze comunicative o si rivolga a persone che hanno altri fattori di rischio concomitanti o segni iniziali e sintomi di malattie tabacco-correlate. Tale intervento educativo è tra i più efficienti, avendo un costo/utilità intorno a 1.500 dollari/QUALY³, più conveniente di molti degli interventi terapeutici o preventivi.

Una buona efficienza hanno anche le campagne di comunicazione di massa (con spot, manifesti, opuscoli ecc.).

Efficaci si sono dimostrati anche gli interventi di educazione alla salute attuati in ambito scolastico, soprattutto se di lunga durata, se investono non solo la componente cognitiva ma anche quella affettiva, se sono basati non solo sulla comunicazione ma anche su esperienze educative, se gli studenti non sono solo recettori passivi ma svolgono un ruolo attivo, se coinvolgono anche i genitori e se sono integrati con interventi sulla comunità.

È importante, in particolare, che gli educatori siano consapevoli che i loro messaggi non cadono su una tabula rasa ma su un insieme di conoscenze, convinimenti, opinioni, atteggiamenti, valori ecc. che determinano un conflitto tra il messaggio inviato e tale bagaglio del soggetto. Questo fenomeno, denominato dissonanza cognitiva, è stato studiato da vari psicologi (Festinger, ecc.). Cosa si evidenzia da questi studi? Che il soggetto, di fronte ad una dissonanza cognitiva, può reagire in diversi modi. Può:

³ Il **QUALY** è un indice che corrisponde ad un anno di vita in più, in perfette condizioni di salute.

1) **chiudere la comunicazione**, pensando ad altro, andando via, mettendosi a parlare con il vicino, facendo una domanda su un altro argomento ecc.;

2) **svalutare l'emittente**: per esempio "Ora il professore vuole fare anche il medico!", "È confuso e contraddittorio", "Dice così perché non è fumatore e gli dà fastidio il fumo", "Dice così, ma poi anche lui fuma", ecc.;

3) **stravolgere il messaggio**: per esempio "Il fumo fa male solo se si fumano più di 10 sigarette al giorno" (mentre l'educatore aveva riportato i dati sull'aumento del rischio quando si fumano più di 10 sigarette al giorno);

4) **compartimentare i due messaggi**, cioè non metterli in relazione tra loro, fare in modo che possano coesistere entrambi in quanto veri, ma in due universi tra loro separati: per esempio "In teoria è bene non fumare, perché il fumo fa male, per cui se l'insegnante mi interroga devo rispondere così ed elencare le malattie che può causare; in pratica per me è bene fumare, perché a me non succederà niente di male e l'essere 'uno che fuma' mi piace";

5) **rielaborare e ridefinire il proprio patrimonio cognitivo**, cioè tradurre il messaggio in categorie proprie, metterlo in relazione con il proprio patrimonio cognitivo e valoriale, che viene quindi modificato dal nuovo messaggio.

È allora importante ostacolare le prime quattro strategie e favorire la rielaborazione e assimilazione del messaggio. Alcuni consigli che emergono da questi studi sono:

1) conoscere il destinatario, così da adeguare la forma e il contenuto dei messaggi;

2) mettersi dalla sua parte, per rendere più difficile la creazione di barriere o di chiusure;

3) procedere per gradi, affinché i messaggi possano essere rielaborati e perché i cambiamenti radicali sono troppo difficili;

4) emettere messaggi chiari, veritieri e completi, cioè non ambigui, così da evitare distorsioni;

5) formularli in maniera problematica e aperta, per favorirne la rielaborazione;

6) controllare come il destinatario ha recepito e sta rielaborando il messaggio (feed-back).

Il fenomeno della compartimentazione è frequente soprattutto in ambito scolastico, in quanto il sapere scolastico ("la conoscenza scientifica") è quasi sempre un sapere non originato dall'esperienza personale dello studente, ma acquisito tramite un processo di comunicazione (le spiegazioni dell'insegnante, il libro di testo ecc.) e, quindi, inquadrato come astratto, teorico, estraneo (buono per prendere un bel voto alle interrogazioni, ma non per determinare azioni e scelte di vita). È necessario allora che l'educatore faccia emergere le conoscenze empiriche, le credenze, le opinioni, i valori dello studente e ci lavori sopra. È quindi più opportuno fare domande che fornire risposte, suscitare dubbi più che fornire certezze e, soprattutto, far compiere esperienze che siano educative.

Si consideri, inoltre, che un messaggio ha più probabilità di essere convincente se, oltre ad essere comprensibile e veritiero, è supportato da argomentazioni forti, che cioè fanno leva su valori, bisogni, schemi interpretativi importanti per il soggetto, e da argomentazioni di diverso ordine (non bisogna fumare perché il fumo aumenta la probabilità di avere il cancro, fa venire più facilmente le rughe, diminuisce le prestazioni fisiche, fa spendere 800-900 euro all'anno, non è più "in", perché non vogliamo farci manipolare dalle industrie del tabacco, perché chi fuma danneggia non solo la sua salute ma anche quella degli altri).

Alcuni studi hanno dimostrato che i messaggi ansiogeni o terrorizzanti, a cui così spesso i medici e gli insegnanti ricorrono per convincere gli interlocutori a cambiare i propri comportamenti non salutari, possono essere efficaci nel breve periodo ma difficilmente lo sono alla lunga. Anzi, essi possono portare i soggetti a trovare motivazioni forti al loro comportamento, rendendolo più radicato, o a rifiutare pregiudizialmente i messaggi educativi su tale argomento o su altri della stessa natura. D'altra parte non è nemmeno utile (né giusto) nascondere la reale gravità del problema che si sta affrontando ed è necessario far acquisire conoscenza e consapevolezza sui rischi del fumo. Cosa fare allora? Per evitare che l'ansia generata da argomenti e messaggi ansiogeni porti ad una rimozione del problema e a risultati paradossali (incremento del comportamento che si cercava di far dismettere), anzi per trasformarla in uno stimolo e in una risorsa per un cambiamento dei comportamenti, alcune ricerche hanno dimostrato che conviene strutturare un processo la cui efficacia è condizionata, tra l'altro, dalla sequenza degli stadi e dal principio che nessuno stadio deve essere saltato. Un possibile processo è il seguente:

1) **allarme**: in questo primo stadio occorre far prendere coscienza del problema e della sua gravità. Si esporranno allora le conseguenze negative che possono derivare dal fumo di tabacco, si offriranno i dati di mortalità e morbilità, informazioni sulla gravità della patologia ecc.;

2) **espressione dell'ansia**: consiste nell'esprimere le paure e le ansie generate dal problema, verbalizzandole. A volte bastano anche poche battute come "certo a osservare questi dati viene da preoccuparsi". È importante che in questa fase si faccia prendere coscienza che la paura della malattia e della morte e l'ansia di non riuscire a modificare i propri comportamenti sono reazioni normali, condivise da altre persone;

3) **ricarica**: in questo stadio si deve far comprendere che è possibile fare qualcosa per allontanare questa minaccia e che questo qualcosa è alla nostra portata, che noi non siamo i soli e i primi ad affrontare questo problema, ma che altri sono passati per la nostra stessa esperienza riuscendo a modificare i loro comportamenti e a guadagnarne in salute e qualità della vita. Si ricercheranno le azioni in nostro potere e di facile attuazione per affrontare il problema;

4) **azione**: bisogna far prendere degli impegni, anche piccoli, così che i successi ottenuti possano convincere della personale capacità di cambiare e spronare a mantenere le nuove abitudini o ad attuare cambiamenti più radicali. Si tratta, cioè, di passare dalla fase di "sperimentazione" di un nuovo comportamento a quella di "adozione".

La comunicazione deve essere quindi chiusa in positivo e con un incoraggiamento all'adozione di comportamenti salutari, mentre è estremamente controproducente chiudere la comunicazione con messaggi allarmanti e ansiogeni.

Alcuni autori hanno proposto modelli di intervento basati su "stadi di cambiamento" e sul counseling breve.

Il modello di "stadi di cambiamento" ipotizza che il soggetto, rispetto al cambiamento, può trovarsi in uno dei seguenti tre stadi:

- 1) ha scarsa consapevolezza del problema
- 2) ha consapevolezza ma scarsa motivazione
- 3) è motivato a cambiare ma ha difficoltà a farlo.

Sulla base dello stadio al quale il soggetto si trova si effettuano diverse modalità di intervento educativo.

Se è in stadio 1 l'obiettivo sarà alzare la consapevolezza, informando sui rischi del fumo e sui vantaggi di non fumare, incoraggiando l'adozio-

ne di comportamenti salutarì (“io penso che tu puoi riuscire a farcela”, “Molti ragazzi all’inizio pensavano di non farcela e poi ce l’hanno fatta”) e l’assunzione di responsabilità (“Il mio consiglio è... ma rispetto la tua decisione”, “Rispetto la tua decisione: tu sei il migliore giudice di quello che è bene per te”).

Se è in stadio 2 l’obiettivo sarà quello di motivare e dare sicurezza, esplorando l’ambivalenza: “Cosa ti piace dell’essere fumatore?” “Cosa non ti piace?”, “Quali cose sono positive nel non fumare”), aiutando a guardare nel futuro: “Immaginiamo che tu decida di non fumare più, perché l’hai fatto? Cosa migliora?”), eventualmente riferendosi al gruppo (“Cosa penserebbero di te se tu ti comportassi come io ti ho consigliato?”).

Se è in stadio 3 l’obiettivo sarà far delineare un piano per avere comportamenti salutarì. Sarà opportuno identificare le scelte da fare (“Cosa pensi che vada fatto?” “Quali sono le tue idee per attuare quello che pensi sia giusto fare?” “Quali scelte hanno più senso per te?”), aiutare a porsi obiettivi realistici e corretti, articolare in un piano le cose da fare.

Interventi per smettere

La maggioranza di coloro che hanno smesso di fumare lo ha fatto senza alcun aiuto o terapia. Esistono comunque vari interventi e terapie proposti per affrontare il problema della dipendenza dal fumo di tabacco. Alcuni di questi (omeopatia, agopuntura, laserterapia ecc.) ad un’analisi dei fatti non hanno dimostrato alcuna efficacia. Gli interventi e le terapie che si sono dimostrati efficaci sono i seguenti:

- consiglio da parte del medico di base
- consiglio da parte di operatori sanitari delle strutture del SSN (consultori, ambulatori, ospedali, ecc.)
- interventi di educazione sanitaria sulla popolazione tramite strumenti di comunicazione di massa
- interventi di educazione sanitaria su gruppi o comunità tramite strategie comunicative e/o esperienziali
- somministrazione di nicotina (gomme, compresse, cerotti ecc.)
- counseling di gruppo
- counseling individuale.

Conclusione

Il fumo di tabacco è tra i più importanti fattori di malattia e disturbi ed è anche uno dei fattori su cui è più facile intervenire. Per tali motivi la lotta contro il fumo deve diventare un obiettivo centrale degli interventi di educazione sanitaria e delle politiche di tutela e promozione della salute.

EDUCARE A: LE LEGGI

ANGELO ZOTTI

Le convenzioni internazionali e i minori

I bambini, i ragazzi, gli adolescenti, i giovani, in generale i minori sono una componente degli essere umani e, in quanto tale, sono titolari di diritti e di doveri come tutti gli uomini e le donne di qualsiasi età.

La normativa nazionale e internazionale nel definire i diritti fondamentali dell'uomo certamente non fissa un discrimine in relazione all'età degli individui.

Ma la normativa internazionale e nazionale pone una particolare attenzione ai minori in quanto soggetti più deboli, non in condizione di competere alla pari con gli adulti nel far valere le loro esigenze e i loro bisogni anche più elementari.

Specie nella più tenera età i minori dipendono, anche per la loro sopravvivenza fisica, dagli adulti, hanno la necessità di essere seguiti nella loro crescita e nella loro formazione, hanno bisogno di confrontarsi nella fase adolescenziali fino alla formazione di una personalità autonoma che consenta loro di competere alla pari con tutti gli altri individui.

Il diritto è intervenuto, pertanto, soprattutto per fissare i doveri degli adulti nei confronti dei minori, al fine di garantire la loro tutela e, anche, di evitare il loro sfruttamento.

Fondamentali in tale materia sono gli atti e le convenzioni internazionali soprattutto dell'ultimo secolo.

La loro importanza, anche nel nostro Stato, è evidenziata dalla normativa interna che negli ultimi decenni è stata ampiamente condizionata dalla legislazione internazionale alla quale si è adeguata.

Le leggi in materia di adozione, processo minorile, diritto di famiglia, mediazione sono per la maggior parte condizionate dalle convenzioni internazionali ratificate nel nostro Stato.

Peraltro la quasi totalità della legislazione interna ed internazionale riguardante i minori è finalizzata, proprio per i motivi già accennati, a tutelare e garantire i soggetti più giovani della società. Questi sono presi in considerazione soprattutto come titolari di diritti, laddove vengono disciplinati gli obblighi degli Stati e i doveri degli adulti a loro tutela.

Anche nella materia penale, pur essendo pacifico che i minori sono soggetti alla legge come qualsiasi altro individuo e sono, pertanto, suscettibili di sanzioni in caso di mancato rispetto della normativa vigente, quando le convenzioni internazionali si occupano in modo specifico dei minori lo fanno per garantire loro una particolare tutela (partecipazione e modalità del processo, necessità di privilegiare il recupero alla condanna penale, sanzioni specifiche, esecuzione della pena ecc.).

Ma se il minore è titolare di diritti, è certamente anche titolare di doveri, quelli ordinari di qualsiasi individuo e quelli specifici dei soggetti di giovane età.

Certamente sarebbe abnorme parlare di doveri di esseri di pochi anni, assolutamente irresponsabili e incapaci di discernere il bene dal male; ma è anche certo che un ragazzo, un adolescente, un giovane, gradualmente con la sua crescita, deve assumersi le sue responsabilità nei confronti degli altri, della società in cui vive, ed è quindi titolare di doveri non solo morali, ma anche giuridici.

Sulla base di tali elementari considerazioni la normativa internazionale, nel disciplinare i rapporti dei minori con la comunità nazionale o internazionale, anche se prende in considerazione tali soggetti soprattutto come persone da tutelare, in quanto più deboli, indirettamente definisce la loro posizione nella società e, quindi, anche l'apporto da loro dovuto per la sua crescita e i doveri nei confronti degli altri.

La vita e le libertà consequenziali

La Convenzione sui diritti del fanciullo fatta a New York il 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) sancisce (art. 6) il diritto di ogni fanciullo alla vita, alla sopravvivenza ed al suo sviluppo.

Sembrerebbe una disposizione banale e irrilevante atteso che la vita è un diritto assolutamente pacifico sin dai primi anni della storia dell'umanità e della storia giuridica.

Eppure, soprattutto nei riguardi dei soggetti più deboli, quali i bambini o addirittura l'embrione umano, si è avvertita la necessità di affermare espressamente tale diritto primario.

Basti pensare alle problematiche dell'aborto, della procreazione artificiale, delle tecniche di biogenetica umana ecc., relativamente alle quali, almeno a livello internazionale, permane un enorme vuoto legislativo.

Diritto alla vita non significa solo diritto alla sopravvivenza, ma diritto a tutte le manifestazioni proprie dell'essere umano e della sua natura: diritto all'identità personale e al nome¹, libertà di espressione², libertà di pensiero e religione³, libertà di associazione⁴, diritto alla riservatezza⁵, diritto all'informazione⁶, diritto all'eguaglianza⁷, diritto alla salute⁸, diritti richiamati, sia pure in forma più generica dall'art. 84 della Costituzione per l'Europa.

¹ Convenzione sulla legge da applicare ai cognomi e nomi: Monaco 5 settembre 1980 (ratificata e resa esecutiva con L. 19.11.84 n. 950) – art. 1.

Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – art. 8

² Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – art. 13.

³ Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – art. 14.

⁴ Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – art. 15.

⁵ Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – art. 16.

⁶ Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – art. 17.

⁷ Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – artt. 2 e 30.

Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli: Strasburgo 25 gennaio 1996 (ratificata e resa esecutiva con L. 20.3.2003 n. 77) – art. 1

Costituzione per l'Europa: Bruxelles 13 ottobre 2004 (ratificata e resa esecutiva con L. 7.4.2005 n. 57) – art. 81.

⁸ Patto internazionale sui diritti civili e politici: New York 16 dicembre 1966 (ratificata e resa esecutiva con L. 25.10.77 n. 881) – art. 12.

Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – artt. 23, 24 e 25.

Ma tali diritti vengono garantiti e tutelati non per fare del minore un soggetta parassita a traino della società e degli adulti, ma perchè possa e debba effettivamente esercitarli nell'ambito della comunità in cui vive.

La vita è anche un dovere dell'uomo e del minore che certamente non può "sprecarla" morendo su un marciapiede per un'overdose di stupefacenti, ovvero andandosi a fracassare con un motociclo (magari nell'eccitazione della sfida con gli altri, per mera prepotenza o sotto l'effetto di assunzione eccessiva di alcolici); tanto meno lasciandosi trascinare in competizioni violente coi propri coetanei per far valere in modo sciocco, infantile e balordo le proprie ragioni o la propria supremazia.

La libertà di espressione, di pensiero, di associazione, di informazione sono correlate alla partecipazione dell'individuo alla vita comunitaria. Al minore vanno certamente garantiti tali diritti, ma quali membri della società e, quindi, quali soggetti obbligati a dare il proprio contributo allo sviluppo ed all'evoluzione della comunità di appartenenza.

Le scelte della collettività in cui vive, quale per esempio la scuola, non sono cose che non lo riguardano e che devono essere gestite solo dagli altri, cogliendone magari solo i vantaggi.

Al minore vengono garantite le libertà di informazione, di pensiero, di espressione, di partecipare alla vita associativa anche per dare il suo contributo, importante come quello degli adulti; ancora più importante se le scelte riguardano in modo specifico i giovani, in quanto loro soprattutto conoscono le loro esigenze, i loro bisogni, il loro mondo, che non sempre coincidono con le conoscenze o i ricordi degli adulti.

Il minore e la famiglia.

Numerose convenzioni internazionali⁹ sanciscono il diritto del minore

⁹ Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo: O.N.U. – New York 10 dicembre 1948 – artt. 25 e 26.

Carta sociale europea: Torino 18 ottobre 1961 (ratificata e resa esecutiva con L. 3.7.65 n. 929) – art.17.

Convenzione relativa al riconoscimento della filiazione materna dei figli naturali: Bruxelles 12 settembre 1962 (ratificata e resa esecutiva con L. 24.4.67 n. 3449 – art. 1, 2 e 3.

Patto internazionale sui diritti civili e politici: New York 16 dicembre 1966 (ratificata e resa esecutiva con L. 25.10.77 n. 881) – art. 24.

ad avere una famiglia, possibilmente quella biologica ovvero un'adeguata famiglia adottiva selezionata con modalità che tutelino le esigenze del minore piuttosto che le aspirazioni di una coppia ad avere un figlio.

Le citate convenzioni internazionali garantiscono, altresì, i rapporti tra figli e genitori separati, in particolare se residenti in Stati diversi, ed il rispetto delle condizioni della separazione o del divorzio, con particolare riferimento al rientro dei figli presso il genitore affidatario in caso di illegittima sottrazione.

La particolare attenzione degli organismi internazionali alla famiglia è dovuta alla necessità dei giovani di vivere, crescere e formarsi in quella piccola società naturale quale è la famiglia; qui i bambini, gli adolescenti, i giovani trovano (o dovrebbero trovare) l'ausilio di persone, in particolare i genitori, che per motivi naturali ed affettivi, escluso ogni interesse egoistico, dedicano a loro la propria quotidiana esistenza.

Il diritto ad una famiglia comporta, peraltro, il dovere del minore a rispettare e collaborare con la piccola società in cui vive e dalla quale riceve tanti vantaggi morali e materiali.

Al di là dei doveri di assistenza dei propri familiari più deboli, che possono sorgere solo in età più adulta quando il giovane è in condizione di farvi fronte, i doveri del minore riguardano soprattutto il rispetto delle regole che gli adulti (i genitori) hanno il diritto ed il dovere di determinare nella famiglia da loro costituita, il rispetto degli altri componenti, in particolare dei genitori e dei fratelli, il rispetto dei modelli di vita vigenti nel nucleo familiare, il dovere di compor-

Convenzione europea sull'adozione dei minori: Strasburgo 24 aprile 1967 (ratificata e resa esecutiva con L. 22.5.74 n. 357) – artt. da 5 a 10.

Convenzione europea relativa al rimpatrio dei minori: L'Aja 28 maggio 1970 (ratificata e resa esecutiva con L. 30.6.75 n. 396) – art. 8.

Convenzione sulla legittimazione per matrimonio: Roma 10 settembre 1970 (ratificata e resa esecutiva con L. 10.5.76 n. 492) – art. 8.

Convenzione europea sul riconoscimento e l'esecuzione delle decisioni in materia di affidamento dei minori e di ristabilimento dell'affidamento: Lussemburgo 20 maggio 1980 (ratificata e resa esecutiva con L. 15.1.94 n. 64) – artt. 1, 4, 10, 11.

Convenzione sugli aspetti della sottrazione di un minore a carattere internazionale: L'Aja 25 ottobre 1980 (ratificata e resa esecutiva con L. 15.1.94 n. 64) – artt. 1, 3, 4, 13, 21.

Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – artt. 5, 7, 8, 9, 10, 18, 21.

Costituzione per l'Europa: Bruxelles 13 ottobre 2004 (ratificata e resa esecutiva con L. 7.4.2005 n. 57) – art. 84

tarsi in modo responsabile nelle scelte che riguardano la propria vita personale.

Soprattutto quest'ultimo dovere è spesso contestato e disatteso dai minori, in particolare in età adolescenziale, da quei giovani che ritengono, spesso a torto, di aver raggiunto ormai una maturità sufficiente per scelte autonome, magari in contrasto con le regole vigenti nella propria famiglia, magari per mero spirito trasgressivo.

È frequente sentire il giovane adolescente contestare i consigli e le scelte di vita suggerite dai genitori con espressioni quali “la vita è mia e ne faccio quello che voglio”. Ma trattasi di comportamenti assolutamente infantili, sia perché per i motivi già accennati ogni persona ha il dovere di non “sprecare” la propria vita, sia perché quando si vive in una società, in particolare in una famiglia, si ha il dovere di rispettare gli altri e di non operare scelte che influiscono negativamente sui familiari. È facile ed irresponsabile “fare quello che si vuole” per poi “scaricare” sui genitori gli effetti negativi delle proprie scelte.

Le conseguenze materiali e, soprattutto, morali che ricadono sugli altri devono essere attentamente valutate dal giovane, al fine di evitare danni al nucleo familiare in cui vive.

Non è concepibile, tanto meno giuridicamente corretto, che dagli altri, genitori e familiari, si pretenda ciò che fa comodo, per ricambiare con dolori e danni materiali.

Ciascuna persona, adulto o minore, non può non essere condizionato dal rispetto dovuto agli altri componenti della società in cui vive, per scelta, per necessità o per fatto naturale.

L'istruzione, la scuola, il lavoro nel diritto internazionale

Particolare attenzione è riservata dagli atti internazionali all'istruzione¹⁰, all'educazione, al riposo, al tempo libero, al gioco, alle attività ricreative,

¹⁰ Dichiarazione dei diritti del fanciullo: O.N.U. – New York 20 novembre 1959 – principio settimo.

Patto internazionale sui diritti civili e politici: New York 16 dicembre 1966 (ratificata e resa esecutiva con L. 25.10.77 n. 881) – art. 13.

Costituzione per l'Europa: Bruxelles 13 ottobre 2004 (ratificata e resa esecutiva con L. 7.4.2005 n. 57) – art. 74.

culturali ed artistiche, allo sviluppo fisico e morale¹¹ e, soprattutto, al lavoro minorile (in genere vietato) ed alla protezione dei minori contro lo sfruttamento economico, contro ogni lavoro che possa minarne la sicurezza, la salute, lo sviluppo fisico, psichico, mentale, morale e sociale, o che possa mettere a rischio la loro istruzione.¹²

Anche tale normativa non è solo fonte di diritti per i minori e corrispondenti doveri degli adulti.

I giovani ai quali viene garantita l'educazione, lo sviluppo fisico e morale, che vengono tutelati allorché accedono al lavoro, non sono certamente dei soggetti parassitari che ricevono solo benefici dalla società.

È, innanzi tutto, loro dovere rispettare gli altri, in particolare i diritti dei loro coetanei consentendo loro di usufruire delle risorse che la società pone a loro disposizione per poter esercitare i diritti innanzi indicati. Certamente, oltre alle responsabilità penali delle quali si tratterà in seguito, i giovani sono tenuti a rispettare e tutelare, in particolare non danneggiare, le strutture a loro appositamente destinate. I danni arrecati alle scuole, con particolare riferimento a quelli più gravi (allagamenti, distruzione di impianti idrici ed idraulici, danneggiamento di servizi fondamentali quali le opere antincendio o quelle destinati in genere alla sicurezza, ecc.), che costituiscono oggetto di cronaca quotidiana, sono le manifestazioni più palese della violazione di tale dovere, con limitazione, spesso di notevole entità, del diritto allo studio dei loro coetanei che tale diritto intendono effettivamente esercitare.

È altresì dovere dei minori avvalersi delle risorse loro riservate in modo da poter conseguire una formazione culturale e professionale che pos-

¹¹ Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – artt. 27, 28, 29, 31, 39.

¹² Convenzione sull'età minima di ammissione al lavoro dei pescatori: Ginevra 19 giugno 1959 (ratificata e resa esecutiva con L. 19.10.70 n. 864) – art. 2 e 3.

Carta sociale europea: Torino 18 ottobre 1961 (ratificata e resa esecutiva con L. 3.7.65 n. 929) - artt. 7 e 9

Convenzione sull'età minima di ammissione ai lavori sotterranei: Ginevra 22 giugno 1965 (ratificata e resa esecutiva con L. 19.10.70 n. 864) – art. 2.

Convenzione sull'esame medico degli adolescenti impiegati ai lavori sotterranei: Ginevra 23 giugno 1965 (ratificata e resa esecutiva con L. 19.10.70 n. 864).

Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – art. 32.

Costituzione per l'Europa: Bruxelles 13 ottobre 2004 (ratificata e resa esecutiva con L. 7.4.2005 n. 57) – art. 92.

sa consentire loro di fornire, da adulti, un adeguato apporto allo sviluppo della società in cui vivono ed alla quale devono partecipare attivamente e proficuamente. Nessuna norma protegge e tutela il vagabondaggio, una vita meramente parassitaria a carico degli adulti, l'ozio e, in genere, un tenore di vita improntato alla mera e sola soddisfazione dei bisogni del momento, che magari bisogni non sono ma piuttosto vizi che danneggiano innanzi tutto se stessi e, quindi, anche la società in cui si vive.

Si è detto, altresì, che le convenzioni internazionali pongono particolare attenzione al lavoro minorile, in genere vietano, al fine di tutelare adeguatamente soprattutto quei giovani che sono costretti ad avviarsi ad attività lavorative in tempi assolutamente prematuri, rinunciando allo studio, all'istruzione ed alle attività ricreative alle quali avrebbero diritto alla loro giovane età.

Anche in questo caso i minori sono tenuti al rispetto della normativa, dei limiti e delle condizioni predisposte soprattutto a loro tutela.

Certamente riguardo allo studio ed al lavoro minorile una normativa a tutela dei minori, che si esaurisca in astratte enunciazioni e non sia supportata da adeguati provvedimenti concreti che consentano ai minori di poter effettivamente curare la propria formazione ed astenersi dal lavoro, non ha un'incidenza sostanziale nelle scelte di vita dei giovani e della loro famiglia.

A nulla possono servire sanzioni, necessariamente contenute, in caso di evasione dell'obbligo scolastico o di avviamento dei minori al lavoro.

Se le famiglie non hanno le risorse economiche per sostenere l'istruzione dei propri figli che senso ha elevare l'età dell'obbligo scolastico nei confronti di soggetti che non sono nelle condizioni materiali per proseguire gli studi?

Se poi il giovane ha deciso, per i motivi più vari, anche per sue scelte sbagliate, di non studiare a nulla vale fissare un limite di età fino al quale deve frequentare la scuola. Il minore potrebbe anche continuare, perché obbligato, ad iscriversi e "frequentare" gli istituti scolastici solo formalmente, senza alcuna partecipazione concreta e senza minimamente incrementare la sua istruzione, magari creando solo problemi a insegnanti e compagni.

Meglio sarebbe ampliare le possibilità di studio e di formazione del giovane, in modo da consentirgli di individuare attività adeguate e proficue, soprattutto per l'avviamento al lavoro, alternative agli studi tradizionali.

Nella vita concreta, anche per esperienza diretta dei giudici minorili, non sono affatto rari i casi di giovani che possono ma non vogliono continuare gli studi.

In tali situazioni o il minore viene lasciato a vagabondare ventiquattro ore su ventiquattro con il concreto pericolo di essere condizionato e fagocitato, nella ricerca di impiegare il “tempo libero”, dalla parte peggiore della società (spacciatori di stupefacenti, prostituzione, criminalità anche organizzata), ovvero si avvia al lavoro che sarebbe vietato alla sua età, lavoro che, proprio a causa di tale divieto, non può che essere “al nero”, senza adeguate garanzie e protezioni e mal retribuito. Ed è difficile per gli addetti ai lavori soprattutto nei singoli casi concreti operare delle scelte che meglio tutelino e supportino il giovane che vive esperienze simili.

Di qui la necessità che il diritto-dovere del minore allo studio e il divieto lavorativo venga in concreto supportato da interventi adeguati che evitino che la relativa normativa resti una mera enunciazione verbale.

La responsabilità penale del minore

Una vasta normativa internazionale è dedicata, oltre che alla partecipazione del minore ai procedimenti civili e amministrativi che lo riguardano¹³, anche al processo penale minorile: divieto della pena capitale, della carcerazione a vita, esecuzione della pena nel rispetto della sua dignità umana, assistenza legale e familiare, regole particolari in caso di privazione della libertà personale, rapidità del processo, età minima riguardo all'imputabilità¹⁴.

¹³ Convenzione europea relativa al rimpatrio dei minori: L'Aja 28 maggio 1970 (ratificata e resa esecutiva con L. 30.6.75 n. 396) – art. 5.

Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – art. 12.

Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli: Strasburgo 25 gennaio 1996 (ratificata e resa esecutiva con L. 20.3.2003 n. 77) – art. 3

Costituzione per l'Europa: Bruxelles 13 ottobre 2004 (ratificata e resa esecutiva con L. 7.4.2005 n. 57) – art. 84.

¹⁴ Patto internazionale sui diritti civili e politici: New York 16 dicembre 1966 (ratificata e resa esecutiva con L. 25.10.77 n. 881) – artt. 6, 10, 14.

Convenzione sui diritti del fanciullo: New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) – artt. 22, 37, 40.

Tali atti internazionali presuppongono in modo assolutamente pacifico che il minore è soggetto alla legge penale. Certamente non può essere imputabile, e quindi punito, fino a quando non raggiunge “un’età minima al di sotto della quale si presume che i fanciulli non abbiano la capacità di commettere reato”, cioè di comprendere l’illiceità di determinate azioni e di poter scegliere liberamente la propria condotta.

Certamente nei confronti del minore che delinque sulla sanzione penale prevale il recupero del giovane, al fine di prevenire altri illeciti e la sua captazione da parte del mondo della criminalità, magari organizzata, con evidenti benefici per il minore e per l’intera società in cui vive.

Certamente nel corso del processo e nell’esecuzione di un’eventuale pena sono previste particolari garanzie a tutela della personalità in formazione e della particolare sensibilità dovuta alla giovane età.

Ma è anche certo che i minori sono obbligati al rispetto delle norme che regolano la società, da quelle che prevedono una sanzione amministrativa (ad esempio le infrazioni inerenti alla circolazione stradale), a quelle la cui violazione comporta una pena restrittiva della libertà personale.

L’impunità che sembrano ostentare tanti giovani, specie per le infrazioni meno gravi, quali quelle connesse alla circolazione stradale, è solo frutto di ignoranza, arroganza o inganno da parte degli adulti che li strumentalizzano.

Le violenze, anche contro le persone, sempre più diffuse tra i ragazzi sono solo conseguenza di infantilismo o di incapacità a risolvere i loro contrasti con comportamenti razionali e civili, avvalendosi della tutela che gli ordinamenti giuridici garantiscono; oppure si tratta di giovani decisamente avviati a scelte delinquenti.

Il coinvolgimento in attività criminali dei minori da parte degli adulti nel convincimento della impunità dei ragazzi è dovuto solo alla malafede dei più grandi nei confronti di giovani che si lasciano convincere, magari da familiari nei quali ripongono la loro fiducia. Così, specie in determinate fasce sociali, tanti giovani rischiano e scontano pene detentive per illeciti ai quali vengono indotti da adulti, che sono invece gli unici beneficiari delle attività illecite alle quali inducono anche ragazzi giovanissimi.

Molti comportamenti illeciti dei minori dipendono da carenze di informazione e dalla strumentalizzazione da parte di adulti in malafede. Anche in questo caso il ruolo centrale della famiglia nella formazione dei minori, nella loro educazione e informazione è fuori discussione.

Ma al riguardo, specie con riferimento a note carenze familiari, molto potrebbe fare la scuola, ove, anche con insegnamenti elementari e con scarso impegno temporale ma con continuità, ai giovani potrebbero essere fornite le nozioni fondamentali per metterli in condizione di comprendere il valore delle loro azioni e le conseguenze penali di determinate scelte.

Il minore e la guerra

Un'ultima breve annotazione riguardo al coinvolgimento dei minori nei conflitti bellici.

La Convenzione sui diritti del fanciullo fatta a New York 20 novembre 1989 (ratificata e resa esecutiva con L. 27.5.1991 n. 176) all'art. 38 comma terzo impegna gli Stati a non coinvolgere direttamente nelle ostilità in caso di guerra i minori di anni 15, in particolare astenendosi dal loro arruolamento nelle forze armate.

All'art. 39 prevede interventi di adattamento fisico e psicologico ed il reinserimento sociale dei fanciulli vittime dei conflitti armati.

Ma certamente non può essere condiviso il limite di 15 anni fissato per l'arruolamento di minori negli eserciti di Stati belligeranti. La stessa convenzione (art. 1) definisce fanciullo "ogni essere umano avente un'età inferiore a diciott'anni". Poi (art. 38) limita la sua tutela proprio nel suo coinvolgimento nelle attività più violente e crudele dell'esperienza umana, la guerra. Di fatto consente che dei fanciulli partecipino direttamente ad operazioni militari uccidendo e facendosi uccidere, mutilando e facendosi mutilare a vita, in ogni caso accumulando esperienze che, per come insegna la storia, hanno sempre lasciato tracce indelebilmente negative sulle persone, anche adulte, coinvolte direttamente in eventi bellici.

Al riguardo è superfluo far riferimento al dovere del minore a non partecipare alla guerra, in quanto solo educazioni ed esperienze abnormi e in spregio dei più elementari principi dell'umanità possono indurre un fanciullo ad arruolarsi in caso di ostilità.

Se poi le legislazioni o situazioni di fatto determinatisi nei singoli Stati costringono i minori a partecipare ad eventi bellici purtroppo ben poco i ragazzi, come del resto gli adulti, possono opporre per sottrarsi alle ostilità, senza subire gravi sanzioni e violenze.

MARIO COVELLI

I doveri dei minori

Ritengo opportuno iniziare questo scritto, destinato ad illustrare i doveri del minore, con una breve premessa sulla categoria giuridica del dovere.

Per molti anni la dottrina ha negato l'esistenza della categoria del dovere giuridico, affermando che *dovere universalmente riconosciuto poteva essere solo il dovere o l'obbligazione morale*.

Possiamo al contrario affermare che il concetto di dovere è un concetto centrale dell'ordinamento giuridico. La nostra Costituzione stabilisce dei doveri fondamentali tra i quali, in primo luogo, quelli elencati nell'art. 4, il quale afferma che "ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie necessità o la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società" e nell'art. 48, che definisce il voto come un dovere civico.

Il dovere è quindi una figura giuridica autonoma, che va distinta dalle figure che sono proprie del rapporto obbligatorio, e cioè l'obbligo e l'obbligazione¹.

In sintesi, la categoria del dovere giuridico, secondo il Romano, si ha "ogni qualvolta venga enunciato dall'ordinamento giuridico un dovere senza che vi sia un beneficiario di esso, che abbia la qualità di persona e che si possa considerare titolare di un diritto soggettivo correlativo"².

Passiamo a questo punto ad un rapido esame dei doveri che l'ordinamento giuridico impone ai minori.

¹ L'obbligo è l'atteggiamento passivo che nel rapporto giuridico corrisponde al comportamento che il titolare del diritto soggettivo ha il potere di pretendere; l'obbligazione è l'obbligo specifico nel quadro dei rapporti patrimoniali.

² Romano. Frammenti di un dizionario giuridico, Milano 1947, pagg. 91-110.

A) Doveri imposti dalla Costituzione

I minori in primo luogo hanno il dovere di prepararsi al futuro inserimento nella società, predisponendosi a svolgere quelle attività e quelle funzioni che concorrano al progresso collettivo, di cui parla l'art. 4 Cost.

Il minore non può esercitare il dovere del voto, che è riservato ai cittadini maggiori di età, però, indubbiamente, come tutti i cittadini è chiamato all'osservanza dei doveri imposti dagli artt. 52, 53 e 54 Cost.

La difesa della Patria è un sacro dovere del cittadino; poiché al sistema della leva obbligatoria la Legge 14 novembre 2000 n. 331 ha sostituito l'arruolamento volontario, il minore, con l'assenso dei genitori o di chi esercita la potestà, può chiedere la ferma volontaria nelle Forze Armate.

In ottemperanza all'art. 53 Cost., il minore concorre alle spese pubbliche in ragione della propria capacità contributiva, versando i contributi a mezzo del rappresentante che ha l'usufrutto legale sui suoi beni.

B) Dovere di osservare le Leggi

L'art. 54 Cost. chiama anche i minori alla fedeltà e al rispetto della Costituzione e delle Leggi, non solo delle Leggi penali, ma delle Leggi in genere e degli obblighi di civile convivenza.

Per quanto riguarda le norme contenute nel codice penale e nelle Leggi penali speciali, occorre distinguere tra minori infraquattordicenni e minori che hanno compiuto il quattordicesimo anno di età.

L'art. 98 del codice penale dichiara imputabili i minori che abbiano raggiunto i quattordici anni; fino al raggiungimento della maggiore età gli eventuali reati commessi dagli stessi sono devoluti alla cognizione del Tribunale per i Minorenni. L'imputabilità non si presume mai, ma bisogna dimostrarne la sussistenza; in tali casi si applica una pena ridotta (la c.d. diminuzione obbligatoria della minore età).

Azioni costituenti reati possono essere compiute anche dai minori infraquattordicenni non imputabili, che non possono essere sottoposti a processo penale.

Tuttavia gli infraquattordicenni, nel caso commettano reati molto gravi (ad esempio, omicidio tentato o consumato, violenza sessuale), possono, ove risultino socialmente pericolosi e provenienti da famiglia inido-

nea, essere destinatari di una misura di sicurezza. Le misure di sicurezza applicabili sono il riformatorio giudiziario o la libertà vigilata, che si eseguono rispettivamente nelle forme del collocamento in comunità o della permanenza in casa con prescrizioni.

Le azioni che violano le Leggi penali non solo costituiscono reato ma danno anche luogo all'obbligo di risarcire il danno.

L'obbligo, sia che si tratti di infraquattordicenni che di ultraquattordicenni, ricade sui genitori o sugli esercenti (tutore, affidatario etc.); concorrono nell'obbligo gli affidatari temporanei dei minori a titolo diverso (insegnanti, datori di lavoro etc.).

Raggiunta la maggiore età, l'autore del reato da minore è chiamato in solido al risarcimento del danno.

I minori che vivono situazioni di disagio possono porre in essere non solo atti contrari alle norme penali, ma anche azioni devianti o comportamenti irregolari.

La devianza si concreta in manifestazioni contrarie alle regole sociali, morali o di costume, le quali non assumono ancora rilevanza penale (ad esempio, il bullismo scolastico).

I giovani possono altresì tenere comportamenti che manifestino irregolarità della vita (ad esempio, abbandono scolastico, rifiuto del lavoro, fuga da casa, tossicodipendenza o alcooldipendenza).

I minori che compiono azioni devianti o tengano comportamenti irregolari hanno l'obbligo giuridico di sottoporsi ad un'azione rieducativa.

A tal fine il nostro ordinamento prevede le misure amministrative, che consistono nel collocamento in Istituto o nell'affidamento del minore al Servizio Sociale.

Tali misure, definite amministrative per distinguerle dai provvedimenti civili e penali adottati dal Tribunale per i Minorenni, andrebbero ridefinite come misure civili di assistenza al minore in stato di disagio, che viola, appunto, le regole sociali.

Misure del genere esistono in tutti i Paesi d'Europa; attualmente in Italia non trovano adeguata applicazione, perché non hanno il carattere della obbligatorietà; infatti, in caso di mancata adesione del minore o di opposizione della famiglia, il trattamento non può aver luogo.

Tale situazione contrasta con la Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa n. 20 del 24.09.2003, che al punto n. 10 afferma: *“converrà incoraggiare i genitori o i tutori legali a prendere co-*

scienza delle loro responsabilità nei confronti dei comportamenti criminosi dei minori e a prendersene carico; dovranno presenziare alle udienze in Tribunale e ove le circostanze lo permettono ricevere aiuto, sostegno e consigli; se ciò appare opportuno, dovranno essere obbligati a ricevere un sostegno psico-sociale o a ricevere una formazione per l'esercizio dei doveri genitoriali; a impegnarsi a controllare che i loro figli frequentino la scuola e ad assistere gli organismi ufficiali nell'esecuzione delle sanzioni e delle misure applicate dalla comunità".

La Direttiva evidenzia l'urgente necessità di approntare misure sociali idonee destinate a prevenire la delinquenza e di sviluppare la gamma delle misure alternative ed educative.

La famiglia deve essere seguita da un operatore sociale; in caso di inidoneità della stessa, il minore verrà sistemato in una famiglia di accoglienza o in una Istituzione, dove possa seguire percorsi obbligatori di studio o di lavoro.

C) I doveri del minore nella famiglia

L'art. 315 del codice civile recita testualmente: *"il figlio deve rispettare i genitori e deve contribuire, in relazione alle proprie sostanze ed al proprio reddito, al mantenimento della famiglia finché convive con essa"*.

La norma, che ha una portata sia morale-affettiva che giuridico-patrimoniale, prima della riforma del diritto di famiglia apportata con la Legge 19.05.1975 n. 151, recitava testualmente *"il figlio di qualunque età sia deve onorare e rispettare i genitori"*.

Il Legislatore, il quale aveva usato il termine tradizionale (*onore*), addirittura recepito dai Dieci Comandamenti (*onora il padre e la madre*), è passato dal riferimento al trasporto affettivo, che spesso per una serie di vicende della vita può affievolirsi o addirittura mancare a seguito di disaccordi ed incomprensioni, al più concreto termine del *rispetto*, il quale è esigibile nei confronti di qualunque persona, al di là delle relazioni parentali. Il venir meno del rispetto può dar luogo, in situazioni conflittuali, a quei reati di minimo allarme sociale quali la minaccia, l'ingiuria, la diffamazione, le percosse e le lesioni, attualmente devoluti, a seguito dell'entrata in vigore del D.Lgv. 274/00, alla competenza penale del Giudice di Pace. I reati più gravi quali la violazione degli obblighi familiari (art.

570 c.p.) ed i maltrattamenti in famiglia (art. 572 c.p.) sono invece devoluti alla competenza del Tribunale in composizione monocratica.

Ancora una volta si pone il problema della modalità di esercizio della potestà nei confronti del figlio. Nella visione tradizionale, al figlio viene imposto il dovere di lasciarsi educare, quindi un dovere di mera obbedienza. La scelta del tipo di studio da seguire (art. 34 Cost.), del lavoro (art. 4 Cost.), la libertà di professare una fede religiosa (art. 19 Cost.), di aderire ad un'associazione (art. 18 Cost.) o ad un partito politico (art. 49 Cost.), di manifestare il proprio pensiero (art. 21 Cost.), nonostante i nessi e le garanzie costituzionali sottesi, non potrebbero essere esercitate dal minore in contrasto con le decisioni dei genitori, ai quali sarebbe lecito imporre al figlio questa o quella soluzione, in quanto sarebbe normale che la persona dell'educando sottostia a quella dell'educatore.

Secondo questa visione la potestà dei genitori ha un contenuto tradizionale: da un lato adempimento dell'obbligo di mantenere, di istruire ed educare i figli; dall'altro diritto di custodia e sorveglianza sugli stessi, con imposizione della convivenza.

Questa visione tradizionale contrasta non solo con il comune sentire sociale, ma anche con i principi costituzionali di rispetto della dignità umana e sviluppo della persona umana, e con l'impossibilità pratica che il figlio passi improvvisamente da una posizione di soggezione ad una posizione di piena autonomia, una volta raggiunta la maggiore età.

La soluzione intermedia e più aderente ai principi costituzionali si rinviene non solo negli agganci normativi del codice (l'art. 147 dice espressamente "che i genitori hanno il dovere di mantenere, istruire ed educare i figli tenendo conto delle capacità, delle inclinazioni naturali e delle aspirazioni dei figli"; l'art. 316 co. V sancisce che in caso di contrasto tra i genitori nell'esercizio della potestà e di ricorso al Giudice, "il Giudice, sentiti i genitori, se permane il contrasto, attribuisce il potere di decisione a quello che, nel singolo caso, ritiene più idoneo a curare l'interesse del figlio"), ma anche nell'interesse del minore di cui all'art. 3 della Convenzione Internazionale sui diritti del fanciullo del 1989, che riconosce al minore il diritto ad essere ascoltato.

Occorre accertare in concreto il discernimento, ossia la capacità del minore di prendere una decisione con la medesima consapevolezza di una persona adulta. L'accertamento di tale capacità di discernimento non comporta tuttavia l'automatica prevalenza della tesi del minore rispetto

alla contrapposta posizione dei genitori, perché, naturalmente, deve essere valutato anche l'interesse oggettivo all'istruzione e all'educazione.

Il disposto patrimoniale dell'art. 315 cod. civ. ha una rilevanza maggiore nell'attuale situazione, in cui i figli tendono a permanere nella casa dei genitori, ritardando la loro sistemazione autonoma e matrimoniale.

Finché il figlio convive con la famiglia, permane a suo carico l'obbligo di mantenimento (il figlio maggiorenne può far venir meno tale obbligo ponendo fine alla convivenza); viceversa, se il figlio non convive, il suo obbligo, secondo quanto dispone l'art. 433, è limitato agli alimenti da prestare nei confronti dei singoli membri della famiglia nella misura dello stretto necessario e secondo l'ordine tra i vari obbligati.

L'art. 324 stabilisce che i genitori hanno l'usufrutto legale sui beni del minore: i genitori hanno pertanto l'obbligo di destinare i frutti dei beni al mantenimento, all'istruzione e all'educazione del figlio, nonché al mantenimento della famiglia; l'eventuale esubero va capitalizzato a favore del minore.

I genitori amministrano anche i beni del figlio, sui quali non hanno l'usufrutto legale, ad esempio, quelli pervenutigli per successione (art. 324 co. II c.c.).

Anche i frutti di tali beni sono destinati a quanto sopra detto; tutto ciò che eccede va capitalizzato nell'interesse del figlio. Unico reddito del quale il minore ha piena disponibilità è quello proveniente dal suo lavoro; tuttavia, anche su tale reddito grava l'obbligo di contribuzione al mantenimento familiare.

Altro dovere fondamentale del minore è sancito dall'art. 318 cod. civ., il quale afferma che "il figlio non può abbandonare la casa dei genitori, o del genitore che esercita su di lui la potestà, né la dimora da essi assegnatagli e qualora se ne allontani senza permesso i genitori possono richiamarlo ricorrendo, se necessario, al Giudice tutelare".

L'obbligo della convivenza presso i genitori è correlativo al dovere dei genitori di provvedere al mantenimento, all'istruzione e all'educazione.

I genitori tuttavia possano concedere il permesso di allontanarsi, per motivi di studio, lavoro, per viaggi d'istruzione o per vacanza.

In altri casi l'allontanamento può essere imposto dalla legge (ad esempio, la prestazione del servizio militare in ferma volontaria col consenso del genitore; l'arresto del minore con sottoposizione dello stesso alla misura cautelare del collocamento in comunità o in istituto penale). In sede

civile è possibile disporre l'allontanamento del figlio dalla casa per tutelarlo dalla condotta pregiudizievole dei genitori (art. 333 cod. civ.); in sede amministrativa per collocarlo in istituto a fini di rieducazione (art. 25 R.D. 1404/1934).

L'allontanamento del minore può essere giustificato, se ad esempio, a seguito di maltrattamenti o abusi, si rifugia presso un terzo (parenti o amici), ingiustificato, se egli è trattenuto con la forza o con lusinghe presso un terzo.

In quest'ultimo caso i genitori hanno il diritto di farlo rientrare in famiglia, presentando ricorso al Giudice Tutelare.

Il G.T. può avvalersi della forza pubblica, non può però fare ricorso alle forze dell'ordine (Polizia o Carabinieri) ma solo alla Polizia Municipale, trattandosi di provvedimento di coercizione personale di natura non penale.

Il provvedimento del Giudice Tutelare è ricorribile al Tribunale per i Minorenni.

Il figlio ha nei confronti del tutore o, eventualmente, nei confronti dell'affidatario, i medesimi doveri che ha verso i genitori.

D) I doveri del minore nel mondo del lavoro

L'art. 37 della Cost. tutela il minore quale soggetto debole, che ha una ridotta capacità lavorativa. Detta tutela si raccorda con la tutela dell'integrità fisica, prevista dall'art. 32 Cost.

L'art. 37, tuttavia, sancisce anche il diritto alla parità retributiva a parità di lavoro, e cioè il diritto soggettivo del minore ad ottenere parità di trattamento da parte del datore di lavoro, che è obbligato a non discriminare per età e per sesso.

Detta tutela si raccorda con il principio di uguaglianza di cui all'art. 3 Cost.

In attuazione dei precetti costituzionali, la legge ordinaria tutela il lavoro minorile.

In particolare la Legge 17.10.1967 n. 977 non ammette al lavoro i minori che non abbiano compiuto 15 anni, a meno che non si tratti di lavoro svolto nel settore agricolo, nei servizi domestici, familiari o commerciali, nello spettacolo o a bordo di nave. Ai minori che hanno

compiuto 16 anni sono proibiti i lavori sotterranei (nella cave e nelle miniere), nelle sale cinematografiche o teatrali, faticosi (lavori alla catena di montaggio), pericolosi (ad esempio, pulizia di motori, organi di trasmissione); è poi proibita la somministrazione di bevande alcoliche.

I minori che non hanno compiuto 15 anni sono definiti fanciulli e hanno un limite orario di lavoro giornaliero di sette ore e settimanale di 35; i minori che hanno compiuto i 15 anni sono definiti adolescenti, ed hanno un limite orario giornaliero di 8 ore e settimanale di 40 ore.

Alla parità di trattamento retributivo corrispondono per il minore lavoratore gli obblighi richiamati dagli artt. 2104 e 2105 cod. civ.

L'art. 2104 co. I del codice civile stabilisce che il lavoratore deve usare la diligenza richiesta dalla natura della prestazione, dall'interesse dell'impresa e da quello superiore della produzione nazionale³. Sussiste dunque un obbligo di diligenza.

Il lavoro del minore deve essere valutato tenendo conto della sua età; come il Giudice valuterà con maggior rigore la diligenza di un impiegato rispetto a quella di un operaio specializzato, e di quest'ultimo rispetto a quella di un operaio generico, l'impegno lavorativo richiesto al minore deve tenere conto della sua fragilità fisica e psichica; comunque, anche il lavoratore minore deve adempiere con diligenza all'obbligazione di lavoro.

Atti contro la diligenza sono, ad esempio, l'abbandono del posto di lavoro o il rifiuto di eseguire gli ordini del datore di lavoro o dei suoi collaboratori.

Correlato all'obbligo di diligenza è l'obbligo di obbedienza sancito dall'art. 2104 co. II cod.civ.

L'obbedienza al potere direttivo del datore di lavoro, nonché dei suoi collaboratori, dai quali il lavoratore dipende gerarchicamente, è finalizzata allo scopo di assicurare la disciplina e l'ordine interno nell'impresa, perché essa possa funzionare. Non si tratta, quindi, di mera sottoposizione della persona al potere del datore di lavoro, la quale sarebbe in con-

³ Deve ritenersi non più vigente il richiamo all'interesse superiore della produzione nazionale, che si riferisce all'economia corporativa del periodo fascista, ma è senza dubbio vigente il richiamo all'interesse dell'impresa.

trasto con i principi costituzionali, ma di una dipendenza funzionale all'interesse dell'impresa⁴.

Per quanto riguarda l'obbligo di fedeltà (art. 2105 cod. civ.) è escluso nella parte in cui pone a carico del minore il divieto di concorrenza (non avendo il minore capacità patrimoniali, non ha possibilità di iniziare o svolgere attività imprenditoriali o lavorative in concorrenza); rimane per il minore il solo obbligo di non divulgare i segreti della produzione dell'azienda al di fuori della stessa.

Occorre infine ricordare due forme di contratto: l'apprendistato ed il contratto di formazione lavoro.

L'apprendistato è regolamentato negli artt. 2130 – 2134 del cod. civ. e nelle Leggi speciali (n. 55/55; n. 424/68; n. 56/87). L'età minima per essere assunto come apprendista è quella di 16 anni, dopo aver esaurito l'obbligo scolastico. Il contratto di apprendistato è un contratto che prevede corsi di formazione per 200 ore l'anno, ripartite in 8 ore settimanali e la sua durata non può superare i quattro anni; è riconosciuta al datore di lavoro una riduzione nella contribuzione agli obblighi sociali.

Il contratto di formazione – lavoro è stato introdotto dalla Legge 19.07.1994 n. 451, ed è finalizzato alla formazione; anche in questo tipo di contratto il datore di lavoro ha diritto a sgravi contributivi.

In questi due contratti i diritti e gli obblighi delle parti si raddoppiano: a carico del datore di lavoro si aggiunge l'obbligo di insegnare il mestiere all'apprendista, il quale, a sua volta, è tenuto oltre che al lavoro anche all'apprendimento.

E) I doveri del minore nel mondo della scuola

In attuazione dell'art. 34 Cost. il D.Lgv. 16.04.1994 n. 297 all'art. 109 afferma che "l'istruzione inferiore è impartita nella scuola elementare e media, essa ha la durata di almeno otto anni ed è obbligatoria e gratuita".

⁴ La Legge 20.05.1970 n. 300 (c.d. Statuto dei lavoratori) in attuazione della visione costituzionale della subordinazione a fini funzionali, ha posto al potere disciplinare del datore di lavoro i limiti che sono elencati nello stesso Statuto, a tutela della libertà e della dignità del lavoratore.

L'art. 112 del medesimo testo considerava adempiuto l'obbligo scolastico se l'alunno aveva conseguito il diploma di licenza della scuola media oppure se, non avendolo conseguito, aveva osservato per almeno otto anni le norme sull'obbligo scolastico.

Si trattava di disposizioni limitate, non rispondenti alla visione costituzionale della formazione e dell'evoluzione della persona umana.

Di conseguenza la Legge n. 144/99 introduce all'art. 68 nel sistema scolastico italiano l'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età.

Il sistema prevede la possibilità di rientri nel canale formativo scolastico, dopo esperienze di lavoro e di formazione, attraverso un sistema di valorizzazione e certificazione dei crediti. Viene così attuata una vera e propria rivoluzione nel sistema di formazione, in quanto viene prevista un'integrazione tra istruzione scolastica, formazione professionale e apprendistato, e vengono chiamati in campo, oltre la scuola, le Regioni, gli Enti locali ed il mondo del lavoro.

La Legge Delega al Governo n. 53/03 per la definizione delle norme generali sull'istruzione, dei livelli essenziali e delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale sostituisce alla definizione "obbligo scolastico e formativo" quella di "diritto-dovere alla formazione e all'istruzione", recependo all'art. 2 co. I lett. C quanto previsto nella citata Legge n. 144/99, e consentendo all'art. 4 l'alternanza scuola-lavoro.

L'istruzione diventa così diritto-dovere, al quale nessuno può sottrarsi.

L'obbligo riguarda anche gli alunni portatori di un handicap, sordomuti, non vedenti.

Agli alunni impediti temporaneamente a frequentare la scuola per motivi di salute, sono garantite l'educazione e l'istruzione; a tal fine l'art. 314 del D.Lgv. 16.04.1994 n. 297 dispone che il Provveditore agli Studi, d'intesa con le Unità Sanitarie Locali ed i Centri di recupero e di riabilitazione pubblici e privati, istituisca per i minori ricoverati classi ordinarie, quali sezioni staccate della scuola statale.

Per i non vedenti e per i sordomuti, oltre ai corsi ordinari, sono previste scuole speciali (artt. 322 e 323 D.Lgv. n.297/94).

I minori diversamente abili sono assistiti dall'insegnante di sostegno (art. 127 D.Lgv n. 297/94).

Il D.Lgv. 25.07.1998 n. 286 prevede all'art. 38 che ai minori stranieri presenti sul territorio italiano si applichino tutte le disposizioni vigenti in materia di istruzione.

La scuola deve operare ponendo gli alunni in contatto con i problemi delle culture di società diverse da quella italiana, e quindi in senso **multiculturale**, in quanto il compito educativo assume il carattere specifico di mediazione tra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni, mediazione animatrice di un continuo e produttivo confronto tra i diversi modelli culturali, senza pregiudizi etnocentrici basati sulla cultura occidentale.

L'art. 113 stabilisce che rispondono dell'adempimento dell'obbligo scolastico i genitori dell'obbligato o chiunque, a qualsiasi titolo, ne faccia le veci.

Il Decreto Ministeriale 13.12.2001 n. 489 stabilisce che il Sindaco o un suo delegato nel Comune ove hanno la residenza i giovani soggetti all'obbligo e i Dirigenti Scolastici delle scuole di ogni ordine e grado, statali e paritarie, provvedano alla vigilanza.

Entro il mese di dicembre che precede l'inizio di ogni anno scolastico il Comune predispone l'elenco dei giovani soggetti all'obbligo dell'istruzione. I responsabili delle istituzioni scolastiche, che ricevono le iscrizioni al primo anno dell'istruzione obbligatoria, entro il ventesimo giorno dall'inizio dell'anno scolastico provvedono a comunicare i nominativi degli iscritti ai Comuni di residenza degli obbligati per i necessari riscontri.

Le Autorità Comunali, in caso di riscontrate inadempienze, provvedono con tempestività ad ammonire i responsabili dell'adempimento, invitandoli ad ottemperare alla Legge. Dell'atto di ammonizione deve essere dato contestuale notizia ai Centri di assistenza sociale.

Nel corso dell'anno i Dirigenti delle istituzioni scolastiche sono tenuti a verificare la frequenza degli alunni assoggettati all'obbligo e ad effettuare i necessari riscontri. In caso di assenze ingiustificate sono tenuti ad assumere le iniziative più idonee al fine di evitare il fenomeno della elusione.

I nominativi degli inadempienti sono comunicati al Procuratore della Repubblica competente per territorio perché eserciti l'azione penale.

Il sistema previsto non riesce ad impedire il fenomeno dell'inadempienza scolastica; a carico degli esercenti che non avviano i minori all'istruzione obbligatoria si configura il reato previsto e punito dall'art. 731 del codice penale. Si tratta di un reato contravvenzionale che sanziona l'inadempienza con l'ammenda di trenta euro. La sanzione, del tutto irrisoria, è per di più definibile con oblazione (art. 176 c.p.) e

quindi con il pagamento del terzo della pena (dieci euro oltre le spese processuali).

La norma e la relativa sanzione potevano essere ritenute adeguate per combattere l'evasione scolastica negli anni trenta; agli inizi del terzo millennio un minore che non venga avviato all'istruzione è destinato ad essere un vero e proprio **handicappato sociale**, per cui la previsione normativa dovrebbe essere configurata come delitto e munita di adeguata sanzione.

Il problema della dispersione scolastica è grave; le statistiche affermano che un terzo dei ragazzi iscritti nella leva scolastica nel corso degli anni o evade o abbandona la scuola.

Le conseguenze sociali sono notevoli e producono effetti negativi non solo per la mancata acculturazione dei membri della società, ma anche per la tendenza, da parte del minore che ha abbandonato la scuola, a delinquere o a compiere atti di devianza anche di notevole rilevanza; può costruirsi una proporzione certa: quanto più lavora la scuola, meno lavora il Tribunale per i Minorenni, quanto meno lavora la scuola, tanto più lavora l'Autorità Giudiziaria minorile.

Occorrerebbe un vero e proprio lavoro di **rete**: la segnalazione dell'inadempienza andrebbe comunicata non solo all'Autorità giudiziaria ordinaria ma anche al Tribunale minorile.

Per vincere la dispersione scolastica occorrerebbe adeguare i programmi scolastici alla capacità e agli interessi degli alunni. Nessuno riflette sul fatto che un alunno che proviene da una famiglia con tradizioni professionali e culturali non ha difficoltà nell'accesso allo studio; viceversa gravi difficoltà incontrano i ragazzi di famiglie in condizioni di disagio, le quali non hanno tradizioni di studio o di istruzione.

Il figlio di un notaio o di un docente universitario comprenderà molto facilmente la filosofia di Hegel; viceversa, il figlio di un operaio avrà gravi difficoltà di acclimatazione nella scuola e non riuscirà a seguire e a comprendere il linguaggio adottato dall'insegnante, *ovviamente non perché sia meno dotato, ma perché manca di quella predisposizione di base che la famiglia non ha potuto dargli*.

Occorre dunque **adeguare i contenuti dell'insegnamento ai ritmi di apprendimento e di interesse degli allievi**.

La Legge n. 59/97, che ha istituito *l'autonomia scolastica*, all'art. 21 afferma che è necessario adeguare l'offerta formativa alle capacità culturali

degli alunni, abbandonando il vecchio programma generale, e personalizzando i piani di studio.

Il D.P.R. 275/99, attuativo della Legge, impone l'obbligo di elaborare il piano di offerta formativa adeguandolo alle esigenze del territorio e delle famiglie.

Il piano di offerta formativa è progettato dal Collegio dei docenti nel rispetto delle indicazioni date dal Consiglio d'Istituto e dopo avere sentito le proposte espresse dagli studenti, dalle famiglie e dagli Enti locali.

In un istituto scolastico collocato in un territorio i cui giovani presentano i malesseri dell'adolescenza, un atteggiamento sprezzante della vita e dei valori civili, insofferenza verso lo studio e tendenza ad abbandonare la scuola, è opportuno attuare una perfetta integrazione della scuola con il territorio, che può essere realizzata mediante attività di studio e ricerca aperte ai giovani ed anche agli adulti del quartiere, ed ancora prevedendo attività formative in collaborazione con le altre scuole, con gli Enti locali e con la realtà socio-economica del luogo.

Ad esempio per combattere i fenomeni della bulimia e dell'anoressia è necessario progettare un corso di educazione alimentare in collaborazione con la A.S.L.; sempre in collaborazione con quest'Ente è possibile istituire un corso di educazione alla salute, per combattere tabagismo, droga, alcolismo, A.I.D.S.; in collaborazione con l'Associazione dei commercianti e degli industriali, con le parrocchie o le associazioni di volontariato è possibile attuare progetti di alternanza scuola-lavoro.

L'inadempienza scolastica comporta la possibilità di applicare al minore evasore le misure amministrative di cui all'art. 25 del D.L. n. 1404/34.

In effetti, nell'ipotesi di reato p. e p. dall'art. 731 c.p., il minore è la persona offesa dal reato, in quanto viene leso nel suo diritto all'istruzione, ma può anche essere colui che ha determinato, con il suo rifiuto a frequentare la scuola, il verificarsi dell'ipotesi criminosa⁵. I genitori, di fronte al rifiuto ostinato del figlio, non sono passibili di condanna: secondo la costante giurisprudenza della Corte di Cassazione, i genitori de-

⁵ Il reato contravvenzionale di cui all'art. 731 c.p. è a carattere plurioffensivo: da un lato, viene offesa l'intera collettività nel suo interesse a che l'istruzione venga diffusa e vengano migliorati i componenti della società, dall'altro viene offeso lo stesso minore, il quale deve essere avviato all'istruzione (Corte Cass., III sez. pen., sent. 25.02.2004, n. 252).

vono essere assolti quando il minore si sia rifiutato di frequentare la scuola, in quanto essi non possono costringerlo con la violenza o con le minacce, ma possono solo ricorrere a sistemi educativi per convincerlo.

Altri motivi giustificativi che evitano la condanna dei genitori sono determinati dallo stato di salute del minore, che non gli consenta di frequentare la scuola o da altri legittimi impedimenti, quali, ad esempio, la notevole distanza della scuola dall'abitazione.

Possiamo concludere con la frase di San Giovanni Bosco: "l'educazione è questione di cuore". Questione viene da quaerere, cercare; una scuola che sapesse trovare per ogni minore la chiave d'accesso adeguata, non vedrebbe nessun ragazzo sottrarsi all'obbligo scolastico.

FABRIZIA BAGNATI

Dei doveri dei minori

*Premessa terminologica*¹

In premessa va precisato il significato da attribuire alla parola “minore”, individuazione più ampia del termine “minorenne”.

In realtà l'immediato approccio interpretativo potrebbe essere condizionato da una valutazione non solo riduttiva del termine, ma altresì meramente “dispregiativa” etimologicamente riconducibile alla locuzione “*minus habens*”.

Piuttosto, e a ben guardare, il minorenne, considerato finalmente come persona, rimane persona “minore”; essa ha pur sempre qualcosa in meno e questo qualcosa è l'incompiutezza del suo processo di crescita e di formazione.

Persona minore va dunque intesa come persona *in fieri*. Ciò – e solo ciò – rende il minorenne minore; ciò – e solo ciò – rende il minorenne debole; ciò – e solo ciò – rende il minorenne necessario destinatario di una duplice tutela dei suoi diritti, quelli derivanti dalla sua soggettività, e quelli derivanti dalla sua soggettività “debole” e dunque “minore”.

Premessa

Gustavo Zagrebelsky nel libro di recente pubblicazione², argomentando intorno alla funzione della Corte Costituzionale, ripropone il tema del

¹ La premessa ripropone la medesima pubblicata in: Fabrizia Bagnati “Il diritto del minore al processo” in “I Quaderni della Fondazione – I diritti dei minori – Dall'enunciazione alla attuazione”, a cura di Paolo Giannino-Piero Avallone, Napoli 2006.

² G. Zagrebelsky. “Principi e voti. La Corte Costituzionale e la politica”, Einaudi 2005.

patto sociale, “*pactum societatis*”, affiancandolo a quello di “*pactum subjectionis*”, come i due *pacta* che reggono le nostre società politiche.

Il tema di indagine sui “doveri dei minori” può trarre spunto di riflessione e prendere le mosse proprio dalla constatazione che ogni società, per esistere, necessita che i suoi componenti si relazionino nel rispetto dei propri diritti e dei propri doveri.

Ciò deve avvenire, naturalmente, anche nella famiglia, primo e fondamentale nucleo sociale fondato sulla regola generale di solidarietà. Quest’ultima, che impregna di sé l’intero tessuto normativo del Codice Civile ed in particolare il diritto di famiglia per i suoi peculiari risvolti, viene a coinvolgere non solo i coniugi, ma anche i figli conviventi sia essi minori, sia maggiorenni purchè abbiano redditi propri e quindi siano economicamente autosufficienti. Da qui discende come fondamentale implicazione non solo la estensione dei doveri di solidarietà anche in capo ai figli nei confronti dei genitori, ma anche la qualificazione della potestà genitoriale come potere attuativo dell’interesse dei figli, potere che determina, considerato in tal senso, non il sorgere di un diritto soggettivo, ma un potere–dovere, c.d. officium e, quindi, una potestà funzionalizzata all’interesse preminente del minore, ossia ad un adeguato svolgimento del processo educativo del figlio minore. Del resto risulta anche dalle Convenzioni internazionali come sia mutata da un punto di vista terminologico la stessa nozione di potestà genitoriale, ormai non più intesa quale potere dei genitori verso i figli, bensì come responsabilità.

Tuttavia, sebbene il legislatore del ’42 non abbia abbandonato tale terminologia al fine di qualificare la posizione dei genitori verso i figli, nella più recente ottica giuridica, secondo cui quello fra genitori e figli andrebbe inteso non più come rapporto di potestà-soggezione – nonostante la recentissima legge sull’affido condiviso abbia riproposto tale sinallagma terminologico a dispetto di ogni convenzione internazionale che si esprime non più in termini di potestà, ma piuttosto di responsabilità genitoriale – il fondamento giuridico del riconoscimento dei doveri anche in capo al soggetto minore va individuato tenendo conto di differenti parametri.

Il primo elemento di riflessione è che di doveri dei minori si debba parlare sia in riferimento a quelli all’interno del proprio nucleo familiare che di quelli che si configurano all’interno della collettività di cui anche i minori sono parte proprio in quanto titolari di situazioni giuridiche soggettive.

Ciò vale proprio in quanto ci dobbiamo occupare di doveri di rilevanza giuridica, prescindendo dai più ampi doveri di rilevanza etica che sono imprescindibili in quanto riferibili a chiunque abbia capacità di discernimento.

1. *Doveri dei minori all'interno della propria famiglia:*

1.a. *Doveri dei minori tout court*

Il titolo nono del codice civile “della potestà dei genitori” reca come sua prima norma proprio quella rubricata: doveri del figlio verso i genitori: “Il figlio deve rispettare i genitori e deve contribuire, in relazione alle proprie sostanze e al proprio reddito, al mantenimento della famiglia finché convive con essa”. Com'è noto la riforma del '75 ha innovato anche la originaria formulazione dell'art. 315 c.c., che così recitava: “il figlio, di qualunque età sia, deve rispettare ed onorare i genitori”, collocando espressamente il dovere di rispettare ed onorare i genitori in una accezione autoritaristica della potestà genitoriale.

La stessa si sostanzialmente, nel suo nucleo essenziale, non in un potere per i figli, ma in un vero e proprio potere sui figli.

La nuova formulazione della norma citata ha abolito sia il dovere di onorare i genitori sia l'espresso riferimento alla età. Pertanto, sebbene l'art. 358 utilizzi l'espressione rispetto ed obbedienza (espressione del tutto formale), nell'assetto attuale difetta di qualsiasi fondamento il dovere di obbedienza in quanto lo stesso esprime una piena soggezione al potere del genitore o dei genitori. Pertanto, il nuovo art. 315, se da un lato non ripropone più il dovere di onorare i genitori accanto a quello di rispettarli, dall'altro enuncia un preciso obbligo di natura patrimoniale, in maniera tale da considerare il minore come soggetto di diritto anche agli effetti patrimoniali.

Il successivo art. 318 c.c. dispone l'obbligo del figlio (e qui è chiaro che il riferimento è al figlio minorenni) di non abbandonare la casa dei genitori o del genitore che esercita su di lui la potestà, né la dimora da essi assegnatagli.

Giova rilevare che nella originaria formulazione gli artt. 315 e 318 c.c.

costituivano le uniche norme che riconoscevano in capo al minore una situazione giuridica soggettiva, con la conseguenza che lo stesso assumeva, seppur in senso negativo, un certo ruolo, quale soggetto di diritto più che come oggetto. Non a caso il fatto che fosse trattato alla stregua di un soggetto a cui competevano solo doveri e non diritti evidenziava ancor di più la assenza di qualsiasi forma di tutela codicistica, tutela che si appalesava ineludibile al fine di considerare e rispettare il minore come persona in quanto tale con i valori ad essa connaturati. In generale, occorre ricordare che la riforma del 1975 ha esaltato, in conformità agli artt. 2 e 3 Cost. e 26 della Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo del 1948, la considerazione del figlio come persona.

Due norme, quelle riferite, da cui si evince, con chiara evidenza, il riconoscimento della soggettività giuridica del minore, sia pure al fine di ribadire la sua sottoposizione alla potestà del genitore. Ad esse si affianca la previsione di numerosissime disposizioni che invocano la necessità di tutelare l'interesse del minore, quale categoria giuridica completamente affidata alla discrezionalità del giudice per il suo contenuto vago e generico e fortemente criticata dalla dottrina più attenta, attesa la sua genericità. Pertanto, sebbene la riforma si sia ispirata al favor minoris, solo con la L. 184/'83, all'art.1, viene per la prima volta riconosciuto in capo al minore un diritto in senso tecnico, dal contenuto però poco chiaro, diritto che costituisce tuttora l'unica situazione di vantaggio di cui è riconosciuta allo stesso minore la espressa e diretta titolarità.

Almeno tanto era dato evincersi dalla lettura delle sentenze in materia.

Lo stesso obbligo alla contribuzione al mantenimento della famiglia può essere interpretato non più nell'ottica del rapporto di soggezione nel senso di sottomissione all'obbligo potestativo, bensì in ragione del più ampio "*pactum societatis*" che assume prevalenza interpretativa rispetto a quello "*subjectionis*". Non a caso tale previsione si inserisce coerentemente nella concezione di famiglia privilegiata dalla riforma del 1975 n. 151: non più intesa come istituzione autoritaria e gerarchica in cui prevale la figura del padre e del marito, ma, al contrario, tendenzialmente paritaria in cui ciascun componente conferisce il suo contributo in via autonoma e responsabile. Da qui la affermazione della responsabilità anche dei figli minorenni al mantenimento della famiglia fino a quando convive

con essa, obbligo che si presenta limitato e circoscritto rispetto a quello che grava sui genitori.

Il fatto stesso che la norma si esprima in termini di figlio – e tale può essere naturalmente, e con più significazione, il figlio maggiorenne – permette una interpretazione in linea con l'assunto delineato. D'altra parte ha valore una interpretazione sistematica. La recente normativa sull'affido condiviso con la previsione della possibilità di *datio* diretta al figlio maggiorenne dell'assegno per il suo mantenimento, riconosciuta espressamente la titolarità in capo al figlio del diritto dell'assegno di mantenimento, permette un rapporto diretto fra dante ed avente causa, a prescindere dall'eventuale attivazione processuale del diritto nell'ipotesi di inadempienza.

Ne consegue che il riconoscimento normativo del rapporto diretto, e dunque anche quello padre – figlio minorenni, a norma dell'art. 315 c.c., individuato già all'interno della famiglia, chiarisce la corresponsività del diritto – dover di entrambe le parti in causa alla pretesa del diritto ed al corrispondente obbligo.

Ciò vale anche nel caso inverso laddove quello del genitore diventa un diritto alla cui attivazione è obbligato il figlio in nome di una obbligazione naturale che trova fondamento nella solidarietà familiare – obbligazione comunque condizionata alla convivenza ed alla circostanza che il figlio abbia sostanze o redditi propri – ed è in ciò che il fondamento giuridico di tale obbligazione trova riconoscimento e si differenzia dall'obbligo morale che – viceversa – si presuppone incondizionato.

1.a.1. *Il dovere di rispettare i genitori: significato e natura*

Riprendendo la disamina dei singoli doveri imposti al figlio minore, quale membro della famiglia, che individua il nucleo sociale più ristretto in cui lo stesso viene a confrontarsi, giova rilevare che il primo problema interpretativo che presenta l'art. 315 nella parte in cui impone il dovere di rispettare i genitori, concerne l'età del figlio obbligato e, quindi, se l'obbligo incomba solo sui figli minori o anche sugli altri.

Dal tenore letterale della norma, che nella forma modificata non riproduce il riferimento a "qualunque età del figlio", potrebbe sembrare che il dovere di rispetto sorga solo in capo ai figli soggetti alla potestà ge-

nitoriale. Tuttavia è stato da più parti ed anche dalla stessa giurisprudenza sottolineato come la previsione relativa alla età non è stata ripetuta nella legge di riforma solo per motivi tecnici e cioè per non appesantire la formulazione letterale del testo, ma al fine di innovare la disposizione. Pertanto, si tratta di un dovere che permane in capo al figlio anche quando la potestà si sia estinta.

Più complessa si presenta la individuazione del significato e della natura di tale dovere, individuazione su cui già da tempo si dibatte in dottrina.

Ad avviso di una prima corrente interpretativa la previsione del dovere di rispettare i genitori oltre ad evidenziare che il legislatore non riduce i rapporti familiari giuridicamente rilevanti a quelli patrimoniali, connota la posizione nuova in cui si trova il figlio nei confronti dei genitori, posizione che, come precedentemente affermato, non va più inquadrata in termini di potestà-soggezione, né di obbligo, ma semplicemente di rispetto verso i soggetti investiti di un preciso ufficio, nel senso prima chiarito. A sostegno di tale tesi depone quell'indirizzo dottrinale che considera il rispetto come caratterizzante il contenuto di un atteggiamento morale, che non può essere in alcun modo sanzionato. Pertanto, il suddetto dovere avrebbe un sostrato di natura eminentemente etica che esclude, a fortiori, ogni riferimento al dato della età e alla potestà genitoriale.

Altra parte della dottrina, tende invece a riconoscere allo stesso dovere una certa rilevanza giuridica, affermando che il legislatore ha inteso individuare una specifica forma di rispetto nell'ambito del rapporto di filiazione e collegarla alla funzione educativa di cui all'art 147 c.c. nella prospettiva della solidarietà familiare. In tale contesto di collaborazione, il rispetto dei genitori si pone come dovere strumentale alla attuazione dei doveri di mantenimento, istruzione ed educazione che gravano sui genitori e viene richiesto affinché i genitori possano attuare nel modo più consoni all'interesse del figlio il loro compito educativo.

Da qui la facoltà deferita al genitore di sanzionare volontariamente la inosservanza di tale dovere avvalendosi di uno specifico strumento giuridico, ossia dell'esercizio della sua potestà testamentaria, che consente a questi di escludere dalla successione il figlio non rispettoso, fatta salva però la intangibilità della quota di legittima ex artt. 536-537c.c.

1.a.2. Il dovere di contribuzione ed il suo fondamento solidaristico

In ordine al dovere di contribuzione al mantenimento della famiglia enunciato dall'art. 315 c.c., giova precisare che lo stesso è stato accolto con favore dalla dottrina in quanto attuativo del principio di solidarietà e che dal punto di vista tecnico consacra la equiparazione dei figli minori ai figli maggiorenni, atteso che come precedentemente affermato, anche i figli minori sono considerati soggetti di diritto a tutti gli effetti e, quindi, anche a quelli patrimoniali.

Secondo la attuale disciplina è tenuto a contribuire al mantenimento della famiglia il figlio che con essa conviva. Non a caso nulla si dice in ordine alla età del figlio o, meglio, se tale obbligo gravi solo nei confronti dei figli maggiorenni od anche avverso quelli minorenni.

L'orientamento dottrinale prevalente è nel senso di estendere l'obbligo di contribuzione, obbligo di natura meramente pecuniaria, a tutti i figli, che abbiano sostanze o redditi propri e che convivano con essa a prescindere dall'età. La ratio di tale interpretazione estensiva sottende non tanto al silenzio della legge, bensì al fondamento solidaristico che ispira la intera riforma del diritto di famiglia e che intende privilegiare il valore della comunione di vita all'interno del nucleo familiare. Da qui la necessità da più parti manifestata di riconoscere al figlio un ruolo partecipativo all'interno della famiglia da cui inevitabilmente scaturisce una posizione di maggiore responsabilità. Ecco perché tale norma non distingue tra la maggiore e la minore età e pone l'obbligo in capo al figlio in ragione e per la durata della convivenza.

Va sottolineato che il legislatore non si richiama alla coabitazione, ma ad una situazione certamente più complessa che investe anche l'elemento psicologico della condivisione della vita familiare e non si riduce al solo elemento materiale. Pertanto, tale dovere non viene meno quando il figlio trascorra un periodo di tempo, anche lungo, fuori dalla casa familiare, ma il suo atteggiamento riveli uno stato psicologico incompatibile con la volontà di far cessare la convivenza. Per contro, il figlio che non conviva sarà tenuto solo agli alimenti ex art. 433 c.c., alimenti che saranno prestati nei confronti dei singoli membri della famiglia nella misura dello stretto necessario ex art. 439, 1 com. e secondo l'ordine fra i vari obbligati. Ne consegue che l'obbligo di prestare gli alimenti rispetto a quello di contribuzione è limitato al concetto di bisogno e

non comprende tutto ciò che permette alla famiglia, considerata unitariamente, di mantenere un tenore di vita proporzionato alle sue condizioni economico-sociali.

Si discute in dottrina sulla possibilità che la disponibilità di redditi e sostanze proprie possa assurgere a condizione giuridica dell'obbligo di contribuzione e, più precisamente, sulla obbligatorietà o meno di svolgere una attività lavorativa. Non a caso per il figlio minore la attività lavorativa rappresenta il frutto di una precisa scelta concordata da entrambi i genitori sulla base di un programma educativo formulato dagli stessi tenendo conto delle capacità del figlio, programma che almeno fino alla età adolescenziale si svolgerà senza ostacoli, atteso che verso l'adolescenza la volontà di quest'ultimo viene a confliggere con quella dei genitori per le sue diverse aspirazioni.

La norma in esame non menziona tra i parametri cui commisurare l'entità del contributo la capacità di lavoro professionale o casalingo diversamente da quanto prevede l'art. 148 c.c. riguardo all'obbligo di mantenimento posto a carico dei genitori. La ratio di ciò è stata interpretata attraverso la lettura dei lavori preparatori come la volontà di non impedire al figlio di dedicarsi ad una attività produttiva, quale lo studio e di non gravarlo eccessivamente di un obbligo di lavoro. Tuttavia una parte della dottrina ammette che il dovere di contribuzione debba essere commisurato anche alle capacità di lavoro del figlio e che la tutela del diritto allo studio possa venir meno quando questi non sia degno di protezione o abbia concluso il suo processo formativo o qualora i bisogni della famiglia lo impongano. Ciò lo si desume anche da alcune sentenze che riguardano l'obbligo di mantenimento del figlio maggiorenne, dalle quali emerge un orientamento che afferma il venir meno dello stesso a carico dei genitori ogniquale volta il figlio abbia acquisito la idoneità di inserirsi nel mondo del lavoro o perché è stato avviato ad una attività lavorativa o perché è stato messo in condizione dai genitori di conseguire un titolo di studio sufficiente a procurarselo. In tali casi non avrà diritto ad alcun mantenimento, ma sarà tenuto a lavorare per contribuire alle esigenze della intera famiglia.

Il dovere di cui sopra pone un problema di correlazione con l'art. 324 c.c. sull'usufrutto legale, in quanto non è l'unico che il legislatore ha previsto nell'ambito dei rapporti patrimoniali. Da qui la neces-

sità di verificare i rapporti esistenti tra dovere di contribuzione ex art. 315 c.c. ed usufrutto legale, atteso che il primo dispiega una sicura influenza anche sul regime del secondo. Non a caso attraverso la disciplina dell'art.315 vengono ad essere destinati al mantenimento della famiglia anche beni che in base al regime dell'usufrutto legale vi sarebbero esclusi.

Si impone pertanto un'analisi delle singole categorie di beni elencate nell'art.324 c.c. ed una valutazione delle motivazioni che hanno indotto il legislatore a sottrarle all'usufrutto, in maniera tale da verificare in quali casi tale indisponibilità possa essere derogata attraverso l'obbligo di contribuzione del figlio.

Ad avviso dell'orientamento prevalente per i beni acquistati dal figlio con i proventi del proprio lavoro (324, n.1 c.c.), sembra giusto ritenere ammissibile la loro inclusione nell'ambito del dovere di contribuzione, in quanto essi derivano pur sempre da quel reddito cui fa riferimento l'art.315 c.c. Per contro non risulta possibile derogare alla indisponibilità dei beni descritti ai n.2 e 3 dell'art.324: i "beni lasciati o donati al figlio per intraprendere una carriera, un'arte o una professione" risultano sottoposti ad un vero e proprio vincolo di destinazione, mentre i "beni lasciati o donati con la condizione che i genitori non ne abbiano l'usufrutto" sono stati sottratti al mantenimento degli altri membri della famiglia per espressa volontà del disponente, condizione che non può in alcun modo essere elusa mediante il ricorso all'art.315.

Per quanto concerne i beni di cui al n.4 dell'art. 324, la dottrina ritiene che la condotta dei genitori non possa impedire che gli stessi beni siano destinati ai bisogni di genitori, atteso che ciò danneggerebbe gli altri membri del nucleo familiare estranei alle vicende dell'acquisto.

Dall'analisi fin qui condotta risulta evidente che l'usufrutto legale rimane parzialmente assorbito alla nuova disciplina, anche se è bene sottolineare che i due istituti rispondono a logiche ed a funzioni differenti. L'usufrutto legale è ancorato ad esigenze di tutela del patrimonio del minore, invece il dovere di contribuzione è informato al principio di solidarietà familiare. Da qui la estinzione del primo con il raggiungimento della maggiore età del figlio e la gestione diretta dei frutti da parte dei genitori in qualità di usufruttuari, a differenza del secondo che permane a prescindere dalla età e per la intera durata della convivenza.

1.a.3. *Il “divieto di allontanamento dalla casa genitoriale”: ancora un dovere?*

Accanto ai doveri sopra imposti dall'art. 315 c.c. si colloca quello di non abbandonare la casa dei genitori, ex art. 318 c.c. Ad avviso della dottrina prevalente tale dovere si atteggia al pari degli altri come situazione giuridica soggettiva riconosciuta al minore, quale persona in quanto tale. Lo stesso ha matrice tralatizia: già il codice napoleonico esigeva all'art. 374 che il figlio non abbandonasse la casa paterna senza il permesso del padre, tranne che per causa di volontario arruolamento dopo aver compiuto i 18 anni. Il Codice del 1865 riprende la disposizione facendo riferimento oltre alla casa paterna anche a quella che il padre gli avesse destinato. Da qui la formulazione dell'art 318 ad opera del legislatore del '42, il quale aggiunge alla originaria previsione la possibilità per il padre di richiamare il figlio, ricorrendo, se necessario, al giudice tutelare. La riforma del '75 ha novellato tale disposizione nella parte in cui fa riferimento alla casa di entrambi i genitori, secondo una ottica diarchica della potestà genitoriale. Inoltre viene inserita nella nuova formulazione una breve disposizione che mancava nel Codice del 1942, ossia il divieto di allontanarsi anche dalla dimora assegnata al figlio dai genitori.

Tuttavia il mantenimento del divieto di cui sopra ha suscitato le reazioni della dottrina.

Una parte accoglie con favore la stesso atteso che l'allontanamento del minore rende impossibile l'esercizio della potestà sottraendo ad essa il soggetto destinatario nel senso etimologico di *subjectus*. Pertanto, richiamare il figlio che si è allontanato non è una mera facoltà, ma un dovere di chi è investito della potestà, un dovere primario perché condizione imprescindibile per l'esercizio della stessa potestà.

A sostegno di tale disposizione depone altresì quella corrente dottrinale che giustifica pienamente l'obbligo imposto al figlio minore dall'art. 318 di non abbandonare la casa, adducendo che il dovere del figlio sia solo un mezzo per garantire l'attuazione della potestà genitoriale il cui esercizio è finalizzato alla tutela dell'interesse personale dello stesso.

In senso contrario è quella corrente dottrinale che ritiene che il dovere di non abbandono imposto al minore non sia funzionale all'adempimento esclusivo dei diritti-doveri educativi del genitore, atteso che nella

prospettiva delineata tale dovere è funzionalizzato ad un rapporto di convivenza, rapporto inteso, quale momento di sviluppo e di realizzazione della personalità individuale nell'ambito di quella tipica e primaria formazione sociale costituita dalla famiglia.

Altri autori in maniera più critica sono pervenuti a definire l'art.318 come una norma che la riforma del '75 non ha modificato se non marginalmente e che prevede un potere alquanto assoluto dei genitori di assegnare al figlio una dimora (anche se diversa dalla casa familiare) e di richiamarlo (ove il minore se ne allontani senza permesso) ricorrendo, qualora sia necessario, al giudice tutelare.

Una interpretazione dottrinale va oltre, adducendo che si possa porre un limite al potere di richiamo dei genitori in maniera tale da evitare il suo carattere di assolutezza, con la conseguenza di riconoscere al figlio il potere di provocare i provvedimenti di cui all'art.333 c.c. indipendentemente dalla condotta eventualmente arbitraria o colpevole dei genitori. Ciò costituisce una condizione ineludibile al fine di garantire il rispetto della dignità, del libero sviluppo della personalità del minore e, quindi, dei suoi diritti fondamentali, attribuendo, in tal modo, al figlio dotato di capacità di discernimento la facoltà di autodeterminare le proprie scelte, anche in ipotesi di contrasto con i genitori o con il genitore esercente la potestà.

Giova precisare per una migliore trattazione della tematica che quest'ultima tesi trova anche un supporto giurisprudenziale, atteso che alcune pronunce della giurisprudenza di merito hanno respinto il ricorso al giudice tutelare da parte del genitore cui era stato affidato il figlio minore, qualora ragioni di sviluppo della personalità del minore giustificano la scelta da questi fatta di risiedere altrove. Pertanto, un simile indirizzo interpretativo consente di superare quella visione tradizionale che considera sempre illecito l'allontanamento da casa del minore in conflitto con la volontà del genitore.

1.a.4. *Il ruolo partecipativo del minore all'interno della impresa familiare*

La posizione del minore ed il ruolo ad essa connesso all'interno della famiglia non deve essere considerato solo in una accezione statica, come

caratterizzata da obblighi di cui pare dubbia la stessa giuridicità, bensì in senso dinamico, come possibilità di partecipare anche all'esercizio della impresa familiare ex art. 230 bis c.c.

Com'è noto la disciplina inerente la detta impresa ha trovato ingresso nel nostro ordinamento proprio con la riforma del 1975, la quale ha provveduto a definire il rapporto di collaborazione economica tra i familiari dettando prescrizioni idonee ad una configurazione dell'istituto, quale realtà singolare insuscettibile di essere inquadrata nell'ambito imprenditoriale in senso stretto.

È da ricordare, infatti, come l'assetto anteriore considerasse l'attività d'impresa svolta in ambito familiare come sussumibile nella ipotesi di una piccola impresa di cui all'art. 2083 c.c. o nella fattispecie richiamata dall'art. 2140 c.c. in tema di comunione tacita familiare, connotandosi in termini diversi a seconda del richiamo operato.

L'attuale configurazione dell'istituto accolta anche dalla giurisprudenza dominante privilegia, invece, una visione del lavoro prestato all'interno e nell'interesse del nucleo familiare caratterizzato non più dal carattere della gratuità attuativo del principio di solidarietà, bensì da quello paritario che consente, a prescindere dal presupposto della convivenza, di riconoscere al familiare, che presta all'interno della impresa il proprio lavoro in maniera continuativa, un diritto al mantenimento e di partecipazione immediata agli utili ed ai beni acquistati, nonché agli incrementi patrimoniali dell'azienda. La giurisprudenza e la stessa dottrina prevalente, stante il tenore letterale della norma citata, che non restringe la nozione di familiare ai soli membri capaci di agire, non hanno esitato ad ammettere alla impresa familiare ed al godimento dei diritti da essa derivanti anche soggetti che non abbiano la capacità di agire e, quindi, gli stessi figli minori, con l'unica limitazione della rappresentanza nel voto, in sede di adozione di delibere assembleari straordinarie, da parte di chi esercita la potestà su di essi. Una simile interpretazione ampliativa, cui sembra essersi ispirato il legislatore del '42, consente di rivalutare il ruolo del minore considerando quest'ultimo in una visione attiva e partecipativa all'interno del nucleo familiare in maniera tale da mitigare quella concezione tradizionale dello stesso come individuo incapace ed irresponsabile.

1.b. *Doveri dei minori emancipati*

Il Codice Civile all'art. 390, con cui si apre il Capo II del Titolo decimo, prevede una peculiare figura giuridica, quale l'emancipazione del minore. Prima di procedere alla disamina degli aspetti fondamentali di tale istituto e della incidenza dello stesso sulla condizione del minore emancipato, in termini di acquisizione di nuovi diritti e doveri, risulta opportuno tratteggiare un breve excursus sulle radici storiche della emancipazione.

Com'è noto l'istituto e la sua denominazione traggono origine dal diritto romano, che subordinava la emancipazione del figlio alla volontà del pater familias e realizzava la liberazione della persona alieni iuris dalla patria potestà, con conseguente esclusione dalla famiglia agnaticia, ad ogni effetto, anche successorio.

Il Codice Napoleonico accolse la emancipazione propria del diritto consuetudinario francese prevedendo due forme distinte, ma entrambe afferenti alla patria potestà: la emancipazione di diritto derivante dal matrimonio, c.d. "tacita," atteso che il genitore con l'assenso alle nozze manifestava tacitamente la sua volontà in tal senso e la emancipazione volontaria, anche definita "espressa", concessa dal padre o, in mancanza, dalla madre.

Dopo il susseguirsi di una diversa legislazione presentata dai codici italiani preunitari e sotto la influenza della codificazione francese, il Codice del 1865 riconobbe l'istituto attribuendo all'emancipato una capacità semipiena, corrispondente ad uno stato intermedio ricompreso fra la minore e la maggiore età.

Il Codice del 1942 lasciò immutate sia la emancipazione di diritto sia la disciplina dell'emancipato e della curatela innovando l'istituto soltanto nella parte in cui attribuiva il potere di emancipare il minore ultraquattordicenne al genitore, con la conseguenza che lo stesso potere fu deferito al giudice tutelare. Il legislatore del '42 ha, quindi, rotto il legame esistente tra la emancipazione e la volontà del pater, statuendo che essa doveva essere accordata o revocata solo da un organo pubblico, ossia dal giudice tutelare a cui veniva assegnata anche la competenza a nominare il curatore ed a controllarne l'attività, ex artt. 391, 392, 393 398 e ecc. In tal modo la emancipazione diveniva effetto diretto solo del matrimonio (emancipazione legale o di diritto), o del

provvedimento del giudice tutelare per il minore diciottenne (emancipazione giudiziale).

In seguito alla riforma del 1975, che ha quasi interamente novellato il primo libro del Codice Civile, l'istituto della emancipazione giudiziale del minore che avesse compiuto i diciotto anni è stato abrogato, con la conseguenza che allo stato attuale sopravvive nel nostro ordinamento solo l'emancipazione di diritto ex art.390. La ratio della sopravvivenza di tale norma risiede nella comprovata incompatibilità tra gli effetti generali del matrimonio e la generale incapacità di agire del minore. Da un lato, infatti, i coniugi con il matrimonio acquistano reciproci diritti e doveri rilevanti sia sul piano personale sia su quello patrimoniale ex art.143 s.s. c.c., sicchè è incomprensibile che questa nuova situazione familiare si esprima in uno stato di perdurante soggezione alla patria potestà o alla tutela di un terzo; dall'altro lato, l'ordinamento, attesa la necessità preminente del pieno esercizio dei diritti e doveri di cui sopra, ha inteso concedere al minore la relativa libertà d'azione, conferendo allo stesso non la piena capacità di agire derivante dalla maggiore età, bensì quella limitata capacità di agire tipica dell'emancipazione ex art 397 c.c.

Ne consegue che il diritto civile italiano attribuisce al minore una capacità di agire meno ampia, escludendo che egli sia capace di eseguire taluni atti, quali gli atti di straordinaria amministrazione, e sottoponendo il compimento di altri al controllo di un curatore o di un organo giudiziario, controllo che viene meno qualora il minore venga autorizzato dal Tribunale all'esercizio di una impresa commerciale, art.397 c.c.

Dopo questo breve excursus storico occorre procedere per una più intelligente trattazione della tematica all'analisi dell'attuale disciplina della emancipazione.

Com'è noto tra i diritti afferenti alla personalità dell'uomo, elevati a rango costituzionale, figura il diritto di costituire in piena libertà un nuovo nucleo familiare fondato sul matrimonio ex art.30 Cost., con la conseguenza che lo Stato non solo deve rispettare tale diritto, ma deve anche renderlo concretamente accessibile. Da qui la impossibilità da parte dello stesso sistema vigente di impedire le nozze per motivi razziali, sociali o religiosi e di porre ostacoli alla celebrazione del matrimonio. L'unico limite che lo Stato è legittimato ad imporre risiede nel pretendere che il

solenne atto costitutivo della famiglia sia compiuto con una certa consapevolezza.

Pertanto, per tale ragione ineludibile la riforma del diritto di famiglia ha stabilito, come regola valevole sia per l'uomo che per la donna, il divieto per i minori di sedici anni di contrarre le nozze, art.84 c.c. novellato. A tale condizione si affianca la sussistenza di una maturità psico-fisica e la fondatezza delle ragioni addotte a sostegno della opportunità di contrarre un matrimonio precoce. Tuttavia al giudice minorile spetta la decisione definitiva sul rilascio dell'autorizzazione, atteso che, pur accertata la sussistenza delle tre condizioni, lo stesso ha la facoltà e non l'obbligo di concedere il consenso.

L'emancipazione determina la estinzione della potestà genitoriale, consentendo al minore emancipato di condurre la propria vita come meglio ritiene opportuno in quanto la sua libertà personale non subisce più alcuna di quelle limitazioni a cui sono assoggettati i minori non emancipati, sicchè da questo punto di vista egli è equiparato ad un maggiorenne.

Da qui il venir meno della efficacia avverso lo stesso minore emancipato dell'art.318 c.c., non essendo più sottoposto alla vigilanza dei genitori, e la diretta riferibilità in capo a questi dei suoi atti illeciti ex art.348 c.c.

Inoltre il minore emancipato può compiere da solo i c.d. atti "reali" (come la occupazione o la invenzione) ed emettere dichiarazioni non negoziali, quale un atto di costituzione in mora o una diffida ad adempiere.

Per quanto concerne gli atti inerenti alla sfera personale vige una disciplina speciale della capacità, la quale consente al minore emancipato senza alcuna assistenza o autorizzazione di compiere tutti gli atti di natura non patrimoniale, qualunque sia la loro rilevanza, come ad es. il riconoscimento del figlio naturale, e di stare in giudizio, sia come attore sia come convenuto, dal momento che le limitazioni previste dall'art.394 c.c. ineriscono solo agli atti aventi contenuto patrimoniale. Ciò è dato desumere proprio dal tenore letterale della norma in esame, che non fa in alcun modo riferimento alla sfera personale dell'emancipato.

In relazione alla capacità di agire, occorre precisare che l'emancipato non è del tutto equiparato ad un maggiorenne atteso che, come pre-

cedentemente affermato, la emancipazione conferisce una capacità generale, ma al tempo stesso limitata o, meglio, attenuata, in quanto questi può compiere solo atti di ordinaria amministrazione senza l'assistenza del curatore e senza alcuna autorizzazione (art.394, com.1) da parte del Tribunale per i minorenni, quale giudice competente a decidere in tale sede.

Tale capacità, seppur limitata, non solo costituisce il principale effetto della emancipazione sul piano patrimoniale, ma produce il dovere di realizzare tutti gli atti necessari alla amministrazione del patrimonio, nei quali rientrano ad es. l'alienazione dei frutti o dei beni mobili di facile deterioramento, la esecuzione di riparazioni ordinarie e straordinarie dirette alla conservazione dei beni con l'impiego di rendite, la esecuzione dei contratti, la riscossione dei crediti, la stipulazione di polizze assicurative e di contratti di lavoro, l'esercizio di tutti i diritti e delle azioni derivanti da tali contratti, ecc..

Pertanto, le limitazioni che l'istituto in esame comporta attengono alla sfera patrimoniale e non a quella personale, in quanto, come prima chiarito, la sfera personale dell'emancipato non subisce più alcuna restrizione.

Il terzo comma dell'art.394 contiene una norma di portata generale relativa a tutti gli atti eccedenti l'ordinaria amministrazione per i quali è necessaria, oltre al consenso del minore, anche la autorizzazione del giudice tutelare: 1) l'alienazione di beni, eccettuati i frutti ed i mobili soggetti a facile deterioramento; 2) la costituzione di pgni ed ipoteche; 3) la divisione ed il relativo giudizio; 4) la stipulazione di compromessi, di transazioni e l'accettazione di concordati.

Giova rilevare che il minore emancipato può compiere tali atti da solo se autorizzato dal Tribunale, previo parere del giudice tutelare e sentito il curatore, all'esercizio di una impresa commerciale, anche se essi siano estranei all'esercizio della stessa, così come disposto dall'art.397, com.3, c.c.

La ratio di tale previsione, che sembra riconoscere una maggiore autonomia al minore nel contesto socio-economico consentendogli di operare in un ambito più ampio rispetto a quello più ristretto della impresa familiare, risiede, evidentemente, nel proteggere gli interessi del minore. Non a caso il diritto vigente, escludendo che questi possa esercitare una impresa senza una specifica autorizzazione, intende salvaguardarlo da quei

rischi che afferiscono all'esercizio di una impresa commerciale e non solo di carattere specificatamente giuridico, ma anche di natura economica, che sono di regola più incisivi e meno prevedibili.

Tuttavia l'autorizzazione giudiziaria dovrà essere diretta ad accertare che il minore abbia una attitudine ed un grado di preparazione tecnico-professionale e di esperienza (acquisita tramite studi o periodi di tirocinio), ma soprattutto quella maturità psico-fisica tale da consentirgli di gestire una attività commerciale. Per contro, la acclarata immaturità del minore individua una evidente causa ostativa non solo al rilascio della suddetta autorizzazione, ma anche a quella inerente al matrimonio.

Da quanto sopra esposto risulta evidente la diversità d'indagine demandata un tempo al giudice tutelare per la emancipazione ed ora al Tribunale per i minorenni per l'autorizzazione al matrimonio. La prima non implicava un accertamento della maturità psico-fisica raggiunta dal minore, ma consisteva solo in una valutazione del giudice sulla capacità di questi ad amministrare i propri affari. La seconda consiste, invece, in uno speciale accertamento del grado di maturità raggiunto e comprende non solo la sfera patrimoniale, ma soprattutto quella più ampia e complessa, quale la sfera affettiva e dei rapporti nascenti dal matrimonio.

2. Doveri del minore verso la società

2.a. *La imputabilità minorile come categoria dogmatica controversa*

Come precedentemente affermato la posizione del minore ed i doveri ad essa connaturati non hanno rilevanza solo all'interno del nucleo familiare, bensì anche nell'ambito della intera collettività.

Da qui la diretta riferibilità in capo allo stesso minore di doveri che non hanno solo un sostrato etico in forza del "*pactum societatis*" come ad es. il dovere di rispettare i diritti dei membri della intera collettività, ma anche un contenuto ed una incidenza più ampia, presentando essi una immediata coercibilità.

Tra questi com'è noto figura il dovere preminente ed inderogabile di osservare il precetto penale in tutta la sua interezza. Tuttavia un simile dovere non si impone al minore in maniera incondizionata, atteso che il Codice Penale subordina l'osservanza della norma penale ad un limite

temporale invalicabile, ossia al compimento degli anni quattordici, o meglio, all'accertamento in concreto, a partire da tale momento, della effettiva capacità di intendere e di volere.

L'affievolimento della categoria della immaturità minorile ha interessato soprattutto il diritto penale, atteso che da più parti, non di rado, è emersa la necessità di responsabilizzare il minore, in maniera tale da renderlo destinatario della norma penale e delle conseguenze sanzionatorie da essa previste, in caso di inosservanza. Ciò risulta fortemente connesso alla funzione della intera normativa penalistica, che a differenza di quella civilistica, è improntata alla esigenza di tutelare interessi superindividuali e, quindi, non direttamente riferibili al singolo in quanto tale, bensì alla intera collettività.

Com'è noto la imputabilità che, secondo la dottrina prevalente individua un presupposto fondante la colpevolezza e il giudizio di responsabilità penale, è definita dall'art.85 c.p. come la capacità di intendere e di volere, capacità che deve sussistere al momento della commissione del fatto costituente reato e che viene ancorata al compimento degli anni 14. Non a caso lo stesso art.97 c.p. ha introdotto una presunzione assoluta di incapacità per i minori infraquattordicenni, in quanto non ammette la prova contraria; per i minori di età ricompresa tra i quattordici ed i diciotto anni, invece, non esiste alcuna presunzione legale né di capacità, né di incapacità, ma è il giudice ad accertare volta per volta se il minore sia imputabile o meno, così come previsto dal successivo art.98 c.p., in relazione alla natura dei singoli reati, alla consapevolezza che il minore ha avuto della propria azione e all'ambiente sociale nel quale è vissuto. Tale ultima norma, pur prevedendo la imputabilità dei minori ultraquattordicenni, impone l'accertamento in concreto della effettiva capacità di intendere e di volere.

Ad avviso dell'orientamento dottrinale e giurisprudenziale consolidato, la incapacità minorile non presuppone necessariamente la infermità mentale, atteso che essa si fonda su quella categoria più lata identificabile con la immaturità, termine che non compare nelle disposizioni legislative e risulta un prodotto dell'elaborazione giurisprudenziale, sicché così intesa la immaturità prescinde dalla presenza di patologie riconducibili agli artt. 88-96 c.p.

La stessa immaturità viene definita in senso globale come comprensiva non solo del carente sviluppo delle capacità conoscitive, volitive ed af-

fettive, ma anche della incapacità di intendere il significato etico-sociale del comportamento posto in essere e la sua conformità nel senso richiesto dalla norma penale. Ne consegue che anche in un minore ultraquattordicenne le facoltà critiche e di autodeterminazione possono mancare o essere formalmente ridotte a causa di particolari fattori psicologici e socio-ambientali che agiscono dopo i quattordici anni. Questa fase, in parte coincidente con l'adolescenza, costituisce quel periodo dell'età evolutiva in cui la personalità si viene gradatamente strutturando fino a determinare una condizione di stabilità e di equilibrio, c.d. maturità. Un simile processo può essere più o meno rapido, con la conseguenza che le facoltà intellettive e volitive potranno svilupparsi armonicamente o risentire di uno squilibrio per il ritardo.

Pertanto, qualora i fattori incidenti sullo sviluppo determinino nella personalità dell'adolescente una situazione di equilibrio normale il minore può essere definito maturo. Per contro, quando uno o più fattori rilevanti producano uno sviluppo disarmonico ed insufficiente della personalità del minore, questi deve essere ritenuto immaturo e, quindi, non imputabile.

Giova precisare che la categoria dogmatica della imputabilità non è accolta in maniera unanime dalla dottrina.

L'opinione minoritaria, negando che la imputabilità costituisca un presupposto della colpevolezza e del giudizio di responsabilità penale del fatto, ritiene che il soggetto non imputabile possa ritenersi responsabile del reato commesso. Da qui la affermazione che la colpevolezza è un elemento fondante la rilevanza penale del fatto, che può sussistere anche senza la maturità e la sanità di mente.

Altra parte della dottrina esclude anche che la imputabilità possa asurgere a presupposto per la configurabilità del fatto-reato.

A sostegno di tale concezione appaiono orientate quelle norme del Codice Penale, che subordinano la applicazione di una misura di sicurezza alla commissione di "un fatto preveduto dalla legge come reato" ex art.202 da parte di una persona socialmente pericolosa, la cui individuazione va desunta da quelle circostanze indicate negli artt. 133 e 203 co 2 c.p., che prevedono la applicabilità delle misure dell'ospedale psichiatrico e del riformatorio giudiziario, anche avverso i minori non imputabili, in quanto ciò che rileva è la gravità del fatto di cui il dolo e la colpa ne costituiscono i presupposti fondanti, nella sua accezione soggettiva.

Tale orientamento dottrinale è stato avallato anche da una parte della giurisprudenza di merito e di legittimità, la quale ha affermato che il richiamo operato dagli artt. 203, 224, 225 c.p. non può considerarsi casuale, atteso che lo stesso viene ripetuto anche in altre disposizioni, quali gli artt. 86, 111 e 648, com. 3, che considerano reato anche il fatto commesso dal minore non imputabile, con la conseguenza che essi escluderebbero la imputabilità.

A conferma di ciò deporrebbe altresì l'art. 530 c.p.p., il quale fa dipendere la assoluzione dalla circostanza che "il fatto non costituisca reato" e non perché l'autore non sia imputabile. Pertanto, sembrerebbe proprio questa la opinione accolta dal Codice Rocco, che considera la assenza di imputabilità non una causa ostativa al configurarsi del fatto-reato, bensì una causa di esenzione della pena. Non a caso lo stesso art. 111 c.p. in materia di concorso di persone ammette la configurabilità di detto concorso anche nella ipotesi di c.d. "autoria mediata" e, quindi, anche laddove partecipi alla commissione del fatto un minore non imputabile.

Sulla base di quanto sopra esposto ne consegue che il minore infraquattordicenne non potrà essere sottoposto a pena, bensì alle misure di sicurezza di cui agli artt. 222-224 c.p., in quanto il fatto da questi posto in essere si atteggia come fatto tipico, antigiusuridico e non colpevole, ma il suo comportamento evidenzia una effettiva pericolosità dello stesso.

Per il minore ultraquattordicenne, come precedentemente affermato, il giudizio d'imputabilità è rimesso ad una valutazione in concreto da parte del giudice, atteso che la imputabilità minorile individua una categoria normativa, che esclude, a fortiori, ogni presunzione di maturità ex lege, ma risulta determinabile facendo ricorso ad indici socio-ambientali e psicologici relativi alla età evolutiva.

La stessa giurisprudenza ai fini dell'accertamento del grado di maturità del minore e di comprensione del disvalore sociale del fatto, fa ricorso ai suddetti indici. Del resto è la legge che impone questo tipo di accertamento laddove il D.P.R. 448/'88 all'art. 9 dispone che il giudice ed il pubblico ministero, per accertare la imputabilità minorile ed il grado di responsabilità del minore devono acquisire elementi circa le condizioni e le risorse personali, familiari, sociali ed ambientali dello stesso. Da tali argomentazioni risulta chiaro che il minore di età ricompresa tra i quattordici e i diciotto anni non è imputabile se per qualunque ragione non ab-

bia raggiunto quella maturità intellettuale e quella capacità di autodeterminazione corrispondente a quella media di un diciottenne.

2.b. *Verso il superamento della categoria della immaturità minorile*

Tuttavia, di recente è stato da più parti sostenuto come la categoria della immaturità, categoria vaga e generica, si presti ad essere strumento di deresponsabilizzazione nei confronti del minore, in quanto il permissivismo non solo non consente di muovere alcun rimprovero al minore in presenza di fatti gravi o di reiterazione del reato, ma determina il crollo della sua autostima, identificandolo sempre più in un soggetto deviante. Ne consegue che lo stesso indulgenzialismo degrada a puro ostacolo per lo sviluppo e la adeguata crescita del minore, il quale finisce per perdere ogni certezza e fiducia nei confronti del sistema penale vigente e della efficacia deterrente del precetto penale, nonché avverso l'autorità preposta allo sviluppo dello stesso.

Congedare il ragazzo con una sentenza che dichiara la sua irresponsabilità, sotto il profilo rieducativo equivale a negare ogni forma di autorità ed abbandonarlo a se stesso annullando, accanto alla sua responsabilità, anche la sua identità. Pertanto, il ricorso alla sanzione penale può costituire una garanzia ineludibile per la crescita del minore autore del reato.

A tale ragione, inevitabilmente connessa alla funzione rieducativa della pena, si affianca un'ulteriore motivazione, che ha contribuito a scalfire il dogma della immaturità minorile, ossia la esigenza di difesa sociale, quale condizione imprescindibile per la tutela e la sicurezza della intera collettività, che ben può essere minacciata dalla pericolosità di soggetti, anche minori d'età, nel senso sopra citato.

Tali esigenze sono state recepite di recente non solo dalla giurisprudenza di merito, ma anche da quella della Suprema Corte di Cassazione, la quale in ripetute pronunce ha manifestato la tendenza a superare l'antinomia fittizia tra sanzione ed educazione, considerando il minore autore del reato un soggetto non solo da tutelare nei suoi diritti e, quindi, come persona in quanto tale, ma quale destinatario di doveri rilevanti anche a livello sociale, e non solo all'interno del nucleo familiare, tra cui figura quello di rispettare il precetto penale.

Da qui l'evoluzione giurisprudenziale nel fornire una nuova interpretazione della categoria dogmatica della immaturità: la stessa giurispru-

denza è pervenuta ad interpretare in maniera più ristretta la immaturità minorile, con la conseguenza di limitare la applicazione della non imputabilità per difetto di maturità.

Il coinvolgimento a pieno titolo del minore nel processo, il riconoscimento di un suo ruolo attivo e la sua responsabilizzazione in merito alle scelte effettuate ed alle conseguenze che ne derivano sono altresì espressione dei principi introdotti dalla disciplina processuale alla fine degli anni '80. In particolare, ne costituisce una manifestazione programmatica l'art.1 D.P.R. 448/88 nell'affermare al comma 1 che "le disposizioni del decreto sono applicate in modo adeguato alla personalità ed alle esigenze educative del minore" ed al comma 2 che il giudice espone al minore "il significato delle attività processuali che si svolgono in sua presenza, nonché il contenuto e le ragioni etico-sociali delle decisioni". Ne consegue che questo nuovo modo di relazionarsi fondato sul coinvolgimento responsabile non solo lascia sempre meno spazio all'esito insoddisfacente della immaturità, ma costituisce una vera e propria inversione di rotta rispetto a quell'orientamento ormai da tempo consolidatosi che tende ad utilizzare in maniera ampia la categoria della immaturità.

Inizialmente veniva attribuita maggiore rilevanza ai fattori biologici ed organici della personalità, riconducendo la immaturità ad un deficit di evidenza clinica, valutabile con parametri medici.

Più di recente si è andato affermando un criterio interpretativo di tipo sociologico, che ha portato a considerare la immaturità come espressione di carente socializzazione ricorrente in situazioni di disagio sociale tipiche di famiglie disgregate e collocate ai margini della società.

Da ultimo, invece, la Suprema Corte di Cassazione ha avallato quella interpretazione innovativa ponendosi, in posizione diametralmente opposta a quella precedente, laddove ha ritenuto legittima la applicabilità della custodia cautelare avverso un minore nella ipotesi di arresto in flagranza, in ordine al tentativo di furto in abitazione ex art.624 bis, aggravato dalla circostanza di cui all'art 625 com.1, n.2.

Tuttavia, anche se tale pronuncia ha prodotto un effetto dirompente sulla applicazione della misura detentiva avverso i minori, la Corte ha continuato a riconoscere il carcere quale estrema ratio riferibile ai soli reati che denotino un grado di pericolosità sociale, auspicando l'introduzione di sanzioni differenziate e maggiormente adeguate allo sviluppo della personalità del minore.

Indice

NOTA SUGLI AUTORI	p. 3
PREFAZIONE	
di Rosa D'Amelio	5
PRESENTAZIONE	
di Pier Luigi Lo Presti	7
IL DOVERE DI SORRIDERE	
di Rosalba Cerqua	11
PER UNA CITTADINANZA ATTIVA	
di Paolo Giannino e Piero Avallone	15
EDUCARE A: I DOVERI	
EDUCARE A...	
di Beniamino Calabrese	23
LA TOLLERANZA	
di Mario Di Giovanni	29
LA LEGALITÀ	
di Paolo Giannino e Piero Avallone	47
	229

LA PACE di Paolo Giannino e Piero Avallone	p. 67
I DOVERI DELLA COSTITUZIONE di Edoardo Cilenti	83
EDUCAR... CI ALLA RESPONSABILITÀ di Geppino Fiorenza	91
LA CONCILIAZIONE DEI CONFLITTI SCOLASTICI di Rosa Esposito e Patrizia Porretta	107
 EDUCARE A: STAR BENE	
INTRODUZIONE di Paolo Siani	117
IL DOVERE DI "STAR BENE" di Giuseppe Cirillo	119
I DOVERI DELL'ADOLESCENTE NELLA VITA SESSUALE di Laura Pescatore e Angelo Azzarello	131
LE DROGHE: STILI DI VITA, STILI DI CONSUMO di Stefano Vecchio	147
IL TABAGISMO di Pio Russo Krauss	161

**EDUCARE A:
LE LEGGI**

LE CONVENZIONI INTERNAZIONALI E I MINORI 181
di Angelo Zotti

I DOVERI DEI MINORI
di Mario Covelli 193

DEI DOVERI DEI MINORI
di Fabrizia Bagnati 207

finito di stampare
nel mese di dicembre 2006
da vako e-press – agnano (na)
per conto di graus editore