



CAPITOLO PRIMO

Il progetto

Definizioni di conflitto

Pace e guerra. Accordo, conflitto e violenza. Quali termini utilizzare nella formazione e in educazione? Con quali significati? È opportuno chiarire questi concetti per costruire una base teorica salda a fronte della proposta de «Le carte dei conflitti», poiché esse sono l'esplicitazione pratica di una certa corrente di pensiero.

In primo luogo la pace non è intesa semplicemente come rifiuto della guerra, è un concetto non statico ma dinamico, fondato sul confronto critico con una realtà sociale violenta ed è quindi considerata uno sviluppo e non un'utopia o un traguardo irraggiungibile.

La pace non è tanto una meta quanto piuttosto un processo, il risultato di progetti realizzati, qualsiasi passaggio dalla violenza ai rapporti paritari, dall'ingiustizia all'uguaglianza, dall'indifferenza all'ascolto (Novara e Esposito, 1985).

La relazione tra le parole «conflitto» e «guerra» propone altre riflessioni.

Con il termine «conflitto» s'intende una situazione in cui almeno due circostanze sono tra loro in una relazione di incompatibilità; la rinuncia ad affrontare questa condizione porta al conformismo e all'adeguamento.

Se si cerca sul dizionario il significato della parola «conflitto» si noterà che non è molto diverso da quello di «guerra»: entrambi, come evidenzia Daniele Novara, indicano una situazione di contesa, che non esclude la violenza. In realtà il significato non è da intendersi in questi termini perché il conflitto è un'esperienza comune e costante nella vita di ogni persona e di ogni gruppo. Solo nel momento in cui esso viene rifiutato si potrà assimilare al concetto di guerra perché, in quel caso, non potrà essere risolto in modo positivo.

Da molti anni diversi intellettuali propongono una nuova elaborazione del tema del conflitto, sia dal punto di vista sociale sia educativo, definendolo come «divergenza, contrasto, area di contrattazione e negoziazione, situazione non ancora definita» (Miscioscia e Novara, 1998), a differenza della guerra che consiste in «un'organizzazione sistematica della violenza volta alla distruzione del nemico» (Miscioscia e Novara, 1998). Infatti, «l'educazione alla pace ha ben poco senso se si occupa solo di opporsi alla guerra. Se la guerra è l'elaborazione folle del conflitto, talmente folle da causare danni irreversibili, occorre agire nella predisposizione di strumenti e risorse affinché l'arte del conflitto prenda il posto dell'arte della guerra, ossia della distruzione del nemico. [...] Il passaggio da una visione agonistica del conflitto — una visione in cui si è vincenti o perdenti —, che implica profonde paure e sensi di perdita irreparabile,

a una visione del conflitto come evento ecologico, reversibile, riparabile e negoziabile, è un obiettivo primario per l'educazione alla pace che in futuro dovrà perdere ogni accezione ideologica per diventare una forma di apprendimento, una necessità per la salvaguardia della specie, per saper vivere in una società sempre più complessa e articolata» (Miscioscia e Novara, 1998).

«Le carte dei conflitti» sono uno strumento per realizzare percorsi di educazione alla pace e propongono questa definizione: il conflitto è inteso come uno stato della relazione, che riguarda due o più persone, in cui si presenta un problema (contenuto) che crea un disagio (significato emotivo). La violenza, invece, è assunta come un atto irreversibile fondato sull'intenzionalità di danneggiare l'altro, per superare le componenti di disturbo della relazione. Se il primo (il conflitto) è visto come una struttura relazionale che può essere modificata, gestita in tanti modi diversi, la seconda (la violenza) diventa inconvertibile. Scegliendo di utilizzare «Le carte dei conflitti» si assume un preciso approccio, definito da Daniele Novara «so-stare nel conflitto». In questo contesto semantico, «sostare ha la doppia accezione di: saper stare, quindi l'idea della competenza strumentale, ma anche nel senso di indugiare» (Novara e Religiosi, 2007, p. 55). A tale proposito Raffaele Mantegazza afferma: «imparare a gestire il conflitto, ad attraversarlo ma soprattutto a “starci dentro” è una delle competenze essenziali delle persone che vogliono vivere in un mondo complesso» (Mantegazza, 2007, p. 33). «So-stare nel conflitto» premia la visione del conflitto come una relazione tra due soggetti, anzi «implica proprio l'accettazione della necessità che la relazione rappresenti l'occasione per ciascuno di esprimere parti di sé» (Novara, in Scaparro, 2001). Infatti, è la relazione conflittuale ad emergere: «A partire dal riconoscimento delle differenze (personali, culturali, di ruolo...) [...] l'esito auspicabile diventa la trasformazione delle relazioni fra le parti, in modo da attenuare gli effetti reattivi legati al conflitto. Non si tratta quindi di volere ri-solvere o dis-solvere il conflitto, bensì di assumerlo come occasione per ristrutturare le relazioni» (Ragusa, 2003).

Le carte dei conflitti sono uno strumento efficace per proporre delle attività educative e formative a ragazzi e ragazze pre-adolescenti, adolescenti e adulti perché sono state realizzate partendo da una convinzione: le situazioni di conflitto hanno una funzione positiva nello sviluppo della personalità, affrontare i conflitti aiuta a costruire «un Sé abbastanza solido e insieme duttile, sufficientemente fiducioso nelle proprie risorse da sentirsi in grado di affrontare le difficoltà della vita» (Bavetta, 2006). Per raggiungere questo obiettivo il gioco delle carte dei conflitti favorisce la creazione di un gruppo dove ognuno esprime le proprie emozioni e interessi, riflette sulle proprie esperienze, ascolta altre opinioni, si sperimenta nella negoziazione, si assume delle responsabilità.

Trasformazioni: adolescenti, adulti e conflitti

La scelta di proporre il gioco «Le carte dei conflitti» ai pre-adolescenti, agli adolescenti e adulti nasce dal parallelismo tra crescita adolescenziale e gestione dei conflitti, letti entrambi in una prospettiva trasformativa.

Il periodo adolescenziale «è quella fase del ciclo di vita che segna il passaggio dall'infanzia all'adolescenza; è l'età del cambiamento, il cui motivo conduttore è rappresentato proprio dal concetto di trasformazione» (Bavetta, 2006). L'adolescente vive una metamorfosi psicologica e fisica, per la prima volta cerca di scoprire e «di definire l'intero potenziale del suo Io, senza poter rifarsi ad un Io già conosciuto, sicuro e sperimentato» (Vopel, 1996, p. 10).

In primo luogo, i giovani, da bambini dipendenti che pensano e si pensano in relazione a quanto loro è offerto dentro i confini della famiglia e della casa, devono diventare persone adulte dotate di valori di riferimento propri, svincolate da una rappresentazione di sé esclusivamente infantile. In secondo luogo, gli adolescenti si devono cimentare con il compito di riconoscere un corpo che muta e con le nuove sensazioni legate alla sfera della sessualità attiva. Infine, l'adolescente deve costruire le prime relazioni sociali, è in costante ricerca del gruppo di pari dove egli si rispecchia, si identifica e dove cerca solidarietà e lealtà, qualcuno con cui condividere le proprie esperienze positive e negative.

L'adolescenza, quindi, è una fase di «separazione» e «individuazione» psicologica che i ragazzi affrontano per raggiungere la propria indipendenza adulta e un senso di sé coeso e unitario, allontanando l'immagine di sé costruita durante l'infanzia. La trasgressione è una caratteristica universale dell'adolescenza, età in cui il rapporto con le regole educative e sociali viene rivisto e messo in discussione. Questo tipo di revisione contribuisce a favorire il processo di separazione dalle figure genitoriali e di riferimento, diventando parte costitutiva del processo di adultizzazione.

La ricerca di autonomia di pensiero e di rappresentazione di sé dei ragazzi si traduce in numerose situazioni di confronto con la famiglia, la scuola e, in generale, con chi deve riconoscere la loro crescita. Proprio in questa fase della vita l'adolescente è chiamato a prendere le prime decisioni importanti, a confrontarsi con il mondo esterno e inizia per lui un periodo particolarmente ricco di situazioni conflittuali. In particolare «una continua microconflittualità pervade la pubertà, mentre nella media e avanzata adolescenza gli scontri sono meno frequenti, ma più accesi e intensi» (Maggiolini e Pietropolli Charmet, 2004, p. 150). I motivi di conflitto possono essere molteplici: la divergenza nei sistemi valoriali, la progressiva indipendenza nella cura del proprio corpo e dell'immagine (abbigliamento, trucco, capelli, ecc.), l'allontanamento dal sistema delle relazioni amicali e familiari verso una scelta del proprio gruppo di frequentazione, la messa in discussione delle autorità genitoriali o scolastiche.

In tutto l'arco della vita, e in particolare nella fase dell'adolescenza, il conflitto diventa luogo della relazione, del confronto, dello scambio, della divergenza e dell'opposizione. Accettare di vivere (sostare in) questi conflitti diventa una tappa importante della crescita anche perché «i genitori che non consentono l'opposizione a se stessi dei figli, trattandoli come amichetti con cui cercare una continua complicità, impediscono agli stessi figli di mettersi alla prova e di usare la relazione con gli adulti come banco di prova del proprio valore, come territorio di esplorazione e di apprendimento» (Novara, in Scaparro, 2001).

Il compito dell'adulto, in una relazione educativa, è aiutare i ragazzi e le ragazze ad affrontare il conflitto come un'occasione di evoluzione e apprendimento, ovvero imparare, insieme a loro, a non sentirsi travolti, minacciati, ad andare oltre la dicotomia io vinco/tu perdi. Partendo da questi presupposti l'adolescente non può che trovare giovamento affrontando il conflitto insieme e con adulti che hanno fatto propria questa prospettiva: il conflitto è un'occasione di trasformazione del modo di pensare le relazioni.

Il conflitto diventa parte del processo di separazione, stimolando l'autonomia di pensiero: «È legittimo costruire una teoria della relazione educativa basata sul sostare nel conflitto, sulla capacità di attribuire al conflitto una valenza sana. I figli sani si oppongono, si ribellano, contestano, aggrediscono il mondo adulto: è necessario!» (Novara, 2004, p. 11).

Per un adolescente, l'alfabetizzazione al conflitto può diventare parte fondante del suo processo di crescita e della costruzione autonoma della personalità, poiché è una

significativa ed emozionante (nel senso che si vivono, si riconoscono e si esprimono emozioni) esperienza d'apprendimento. In questo periodo disarmonico della sua vita, dove tutto cambia abbastanza velocemente e a volte tutto è confuso, dare nome a delle emozioni vissute, a propri bisogni o volontà e riflettere su episodi particolari, aiuta l'adolescente a prendere tempo, a creare distanza, a distinguere tra le sue emozioni e i suoi comportamenti, a riconoscere e far propri apprendimenti su di sé e competenze relazionali che gli saranno utili per crescere in modo sano e per tutta la vita. I processi appena elencati fanno parte dei processi pedagogici e formativi della gestione del conflitto. Se l'adolescenza è trasformazione, l'alfabetizzazione al conflitto può essere una risorsa educativa per favorire un buon esito della metamorfosi. Si tratta, di nuovo, di trasformare la prospettiva con cui si guarda al conflitto: «I conflitti possono renderci più forti e più saggi. Possono insegnarci modi migliori per risolvere i problemi e avvicinarci alle persone che ci sono care, mostrarci nuovi lati di noi stessi, e chiarirci il nostro posto nel mondo. Uno degli obiettivi fondamentali di tutti gli interventi per la risoluzione del conflitto è aiutare le persone a usare questo potenziale positivo del conflitto» (Scaparro, 2001, p. 201).

L'adulto (genitore, insegnante, educatore, ecc.) è parte di questo processo sia come soggetto che può avvalersi e credere in questa nuova prospettiva migliorando le sue relazioni personali, sia come figura autorevole con cui si relazionano i ragazzi. Nell'ambito dell'approccio nonviolento che si sta proponendo, la relazione tra adulto e giovane avrà come punti di riferimento un tipo di rapporto basato sulla fiducia e non sul potere, sulla reciprocità e sul dialogo e non sull'imposizione, sul confronto più che sulla soppressione dei conflitti. Si può affermare che molto spesso tra l'adulto e il bambino o l'adolescente si instaurino conflitti asimmetrici: è la situazione in cui c'è una posizione up-down tale per cui chi sta sopra vince e chi sta sotto perde, «nel senso che la differenza di potere tra un adulto e un/a bambino/a non può essere nascosta e rende questo conflitto qualcosa di speciale» (Mantegazza, 2007, p. 33).

Chi vuole relazionarsi in maniera simmetrica ovvero «entrare in conflitto con il bambino o la bambina, [...] senza lasciarsi trascinare nelle sue dinamiche ma cercando di controllarlo» (Mantegazza, 2007, p. 33) dovrebbe impegnarsi in un percorso volto all'alfabetizzazione al conflitto. In particolare, la formazione va a favore di chi lavora con gli adolescenti per sapere affrontare e valorizzare i loro atteggiamenti naturalmente oppositivi.

Per questo è fondamentale l'abilità socio-affettiva della figura educativa, «il suo senso di sicurezza, l'aver compiuto un percorso di crescita che eviti da un lato la collusione inconscia con le manifestazioni tipiche del conflitto (aggressività, reazioni impulsive, crudeltà, ecc.) e dall'altro la pura e semplice repressione» (Miscioscia e Novara, 1998).

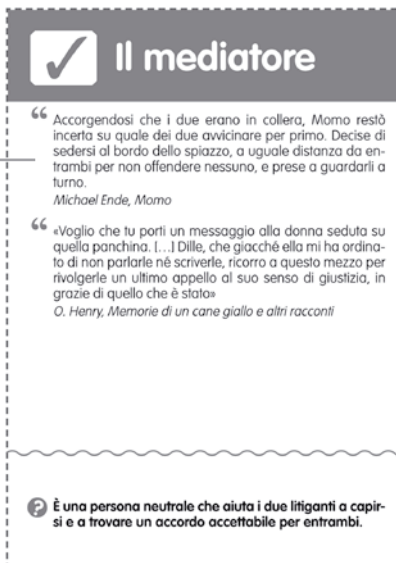
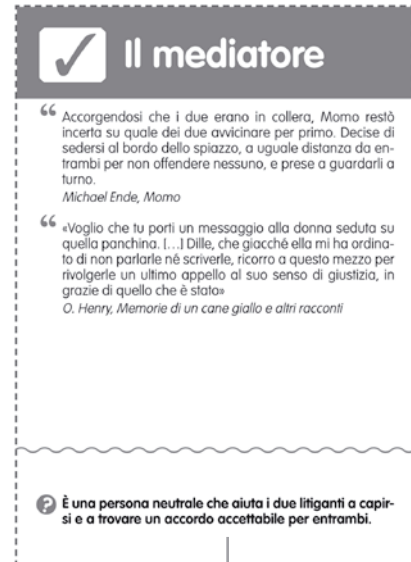
CAPITOLO SECONDO

Le carte dei conflitti

Organizzazione grafica



Le carte sono suddivise in quattro categorie distinguibili dal colore del simbolo : *rosso* (cose, luoghi, eventi, situazioni); *azzurro* (emozioni); *viola* (persone); *verde* (gestione del conflitto).



Ogni carta è arricchita da brani letterari tratti da romanzi della letteratura italiana e straniera.

Nelle carte contraddistinte dal simbolo *verde* (gestione del conflitto) sono riportate delle brevi spiegazioni per chiarire il significato della carta.

Come sono nate le carte

Durante il corso di specializzazione «Consulente maieutico in gestione dei conflitti»¹ tenuto dal Centro psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti di Piacenza, è nata l'idea di poter realizzare uno strumento concreto, ludico e «accattivante» per lavorare sul tema del conflitto con i pre-adolescenti e gli adolescenti. Il supporto «carta» è stato valutato il migliore dal punto di vista comunicativo: l'immagine e la parola hanno una grande potenza simbolica ed evocativa. Scrive a proposito Gianni Rodari: «Una parola gettata nella mente a caso produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazione a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria» (Rodari, 1973, p. 7). Inoltre le carte, da un punto di vista metodologico, hanno un significato sia sociale, poiché in genere è un gruppo che le utilizza, che ludico, poiché attivano l'interesse e la motivazione in chi le utilizza.

Dall'unione del tema «conflitto» e dallo strumento «carta» sono state realizzate «le carte dei conflitti».² La prima scelta effettuata è stata il numero: quaranta, un numero simbolico (i classici mazzi da gioco sono formati da quaranta carte) e tale da permettere una buona varietà di temi associabili alle carte e l'utilizzo da parte di un gruppo di formazione, generalmente composto da un minimo di sette/otto partecipanti a un massimo di venti. I nomi delle carte sono stati pensati, in un primo momento, «a tavolino» con la collaborazione del consulente scientifico Daniele Novara, e poi verificati in un focus group con gli studenti del Liceo artistico Paul Klee di Genova.³ Grazie a questo percorso di ideazione e discussione con gli studenti è nato un mazzo di carte con parole di facile comprensione, appartenenti alle esperienze quotidiane delle generazioni di adolescenti, dalla solitudine al senso di appartenenza a un gruppo, dalla percezione di una autorità al sentimento di amicizia.

L'ideazione dei soggetti, coinvolgendo di nuovo gli studenti del liceo artistico, è stata preceduta da alcuni momenti di formazione sulla definizione di conflitto e sulle esperienze personali degli studenti. Gli obiettivi di tale premessa formativa sono stati quelli di fornire, in primo luogo, una cornice pedagogica (che cosa si intende per conflitto) e, in secondo luogo, far emergere ricordi, opinioni, sensazioni ed esperienze conflittuali per far nascere delle idee per le carte «cariche» di emozioni e significative da un punto di vista simbolico.

Per la parte letteraria delle carte è stato seguito un percorso narrativo attraverso romanzi della letteratura italiana e straniera con una lente d'ingrandimento sugli episodi di conflitto, che sono stati riportati, in forma di breve citazione, nel retro di ogni carta.

Quando il mazzo è stato stampato⁴ si sono organizzate due sperimentazioni: una a cura degli insegnanti del Laboratorio migrazioni,⁵ in due classi delle scuole

¹ Edizione 2003-2004. Il Centro Psicopedagogico per la pace e la gestione dei conflitti di Piacenza è diretto da Daniele Novara (www.cppp.it).

² Le «nonne» delle carte dei conflitti sono le carte di Propp e la riduzione che ne fece Rodari; le «zie» sono «Le carte del viandante» realizzate dal Laboratorio Migrazioni di Genova, edita da Guerini e Associati (Milano).

³ Classe 2ªA del Liceo Artistico Paul Klee di Genova, anno scolastico 2004-2005.

⁴ In formato sperimentale, grazie a fondi dell'Agenzia Nazionale Gioventù, Unione Europea.

⁵ «Laboratorio Migrazioni: incontri tra culture», Comune di Genova, direzione servizi alla persona settore 0/6. Assessorato servizi educativi e istituzioni scolastiche. Il Laboratorio migrazioni si propone di diffondere l'educazione interculturale nelle scuole; di migliorare l'accoglienza dei

medie genovesi,⁶ un'altra,⁷ in collaborazione con l'Università di Genova,⁷ presso l'Ente Scuola Edile Genovese. In quest'ultimo caso la classe coinvolta era composta da un gruppo di ragazzi adolescenti, di diverse provenienze culturali, etniche e scolastiche. Le sperimentazioni hanno avuto lo scopo di verificare la comprensibilità dello strumento nei suoi nomi, immagini e significati e valutare il grado di interesse e curiosità negli studenti. In entrambe le esperienze, all'inizio delle attività, sono state proposte le carte solo attraverso le immagini (coprendo i nomi), ed è stato chiesto agli studenti di «dare un nome» alla carta: nella quasi totalità, le classi hanno dato il nome esatto alla carta. Tali sperimentazioni hanno permesso di verificare, in primo luogo, che le immagini erano interpretate in maniera corretta, quindi erano chiare, comprensibili e sufficientemente simboliche. In secondo luogo, che i significati attribuiti alle immagini erano gli stessi che erano stati trasmessi agli studenti del Liceo artistico Paul Klee (gli ideatori dei soggetti) durante il percorso formativo che ha preceduto la realizzazione grafica delle carte. In questo senso si è potuto constatare che la cornice pedagogica sul tema conflitto è rimasta salvaguardata, sia in seguito a un percorso di realizzazione grafica, sia in seguito a un processo interpretativo di altre ragazzi e ragazze.

Gli insegnanti che hanno sperimentato le carte relazionano che «ogni immagine è diventata strumento per parlare di sé, per raccontare, per esprimere emozioni e ragionare sui temi del conflitto con la libertà che solo la mediazione di una immagine significativa e un po' stereotipata può dare. A seguito della sperimentazione e della valutazione finale, le carte dei conflitti sono diventate un vero e proprio strumento di lavoro per educatori e formatori. Questo manuale fornisce la spiegazione del progetto, l'impostazione pedagogica, la chiave di lettura per ogni carta e numerose attività ludiche per utilizzarle.

Le carte divise in categorie

L'insieme delle quaranta carte è diviso in quattro categorie:

1. persone e ruoli (simbolo viola);
2. emozioni (simbolo azzurro);
3. cose, luoghi, eventi, situazioni (simbolo rosso);
4. gestione del conflitto (simbolo verde).

La scelta della divisione in categorie nasce dalla volontà di semplificare il gioco ma anche per dare un elemento in più di riflessione; dalla semplice osservazione delle stesse o a partire dal gioco «Scopriamo le carte» avviene la prima analisi del concetto di conflitto.

Per l'organizzazione delle carte si è adottato in parte il modello proposto da Juan Carlos Torrego Seijo. In primo luogo l'autore dichiara che «i conflitti sono situazioni nelle quali due o più persone entrano in opposizione o disaccordo perché i reciproci interessi, posizioni, bisogni, desideri, valori sono incompatibili, o sono percepiti come incompatibili, dove giocano un ruolo molto importante le emozioni e i sentimenti,

bambini e delle famiglie immigrate; di prevenire atteggiamenti di chiusura e razzismo; di valorizzare la presenza di più culture come risorsa per tutti; di sostenere e diffondere i principi della convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia.

⁶ Alessandra Neri ha svolto il ruolo di osservatore esterno. Per esigenze di privacy non si citano le scuole.

⁷ Facoltà di Scienze della Formazione.

e dove la relazione tra le parti in conflitto può uscirne rafforzata o deteriorata in funzione di come si sviluppi il processo di risoluzione del conflitto. (Torrego Seijo, 2003, p. 31)».

In secondo luogo, elenca differenti elementi, relativi alle persone, al processo e al problema. Questa distinzione ha ispirato le varie categorie: Persone, Emozioni, Cose, eventi, luoghi, situazioni, e Gestione del conflitto.

Persone

Carte: I nonni, Il gruppo, L'amico, La mamma, Il papà, Fratelli/sorelle, Il prof, Il bullo, L'autorità

Si possono distinguere, in ogni conflitto, le variabili relative alle persone: i protagonisti principali (chi sono le persone direttamente coinvolte?) e i protagonisti secondari (chi sono le persone coinvolte indirettamente, ma che hanno interessi e posso influire sull'esito della relazione conflittuale?).⁸ Analizzare la quantità di potenza dei protagonisti che vivono la relazione evidenzia la capacità di influenza sugli altri protagonisti: quale tipo di influenza e di potere ha ciascun protagonista sugli altri? È una relazione tra pari o esiste una disuguaglianza, e in che forma (conflitto simmetrico o asimmetrico)?

Fanno parte degli elementi relativi alle persone in conflitto anche tutte le percezioni che si hanno della contraddizione in questione, quali sono le cause, le ragioni e le interpretazioni relative al conflitto in atto: si può pensare che un determinato conflitto sia il peggiore che poteva capitare, o al contrario, non dargli importanza. La percezione del problema è strettamente collegata alla posizione di ogni persona, cioè ciò che ciascuna delle parti pretende all'inizio, o ciò che la rende soddisfatta. Le posizioni sono le risposte che le persone danno alla domanda «Che cosa vuoi?», nascondono gli interessi reali e spesso impediscono la comprensione del problema. Le persone hanno quindi delle posizioni ma il lavoro di riflessione deve tendere a far emergere gli interessi e i bisogni, perché questi ultimi lasciano spazio alla negoziazione o alla mediazione. Gli interessi sono i benefici che le persone desiderano ottenere attraverso il conflitto e normalmente traspaiono dalle posizioni che si assumono; i bisogni⁹ (materiali, immateriali) costituiscono la base di fondo degli interessi. Il non adeguato soddisfacimento dei bisogni può generare frustrazione, inquietudine, paura, ira, ecc.

Gli interessi e i bisogni sono molto interconnessi tra loro e rispondono alle domande: «A causa di cosa?», «A quale scopo?». Nei termini di gestione del conflitto è utile far emergere gli interessi e lavorare sulla negoziazione per soddisfarli entrambi (pienamente o in parte). Un'altra caratteristica fortemente legata all'aspetto personale in ogni conflitto sono i valori e i principi, cioè l'insieme di elementi culturali e ideologici che giustificano e servono ad argomentare le azioni. È importante esplicitare e storicizzare ogni valore e principio, per renderlo non assoluto: «In che cosa credi?», «Chi ha dei valori come te?».

⁸ Torrego Seijo aggiunge ed elenca anche diverse tipologie di conflitti: intrapersonali, interpersonali, intergruppi. Per approfondimenti si veda Novara e Religiosi, 2007, cap. 7.

⁹ Bisogni materiali di base: sonno, cibo, ecc. Bisogni immateriali sono: libertà (possibilità di esprimersi e di sentirsi ascoltato); sicurezza (per potersi esprimere, giustificarsi, sfogarsi); dignità (ottenere rispetto e sentirsi rispettato); amore (sentirsi amato); appartenenza (a un gruppo o a qualcosa); giustizia.

Emozioni

Carte: La noia, La paura, La rabbia, La tristezza, La delusione, L'indifferenza, Il silenzio, La soddisfazione

«Il conflitto ha un peso anzitutto emotivo. Vi si incontrano sofferenza ed emotività, però il conflitto non è semplicemente l'emozione, rappresenta delle emozioni ma non coincide con esse. In termini strettamente educativi, se nel conflitto c'è sofferenza c'è bisogno di una accoglienza di questa ferita, di questi disagi, di questo dolore» (Novara e Religiosi, 2007, p. 55). I diversi stati d'animo sono elemento chiave di tutte relazioni umane e influenzano in maniera determinante le esperienze conflittuali, sia per la percezione¹⁰ del conflitto («Che cosa si prova? Come ti sei sentito?»), sia come informazioni che determinano il processo di risoluzione («Come si sono sentiti gli altri?»). La comprensione e la comunicazione delle emozioni, anche nell'ottica dell'altro, diviene un passaggio obbligato per poter avviare uno scambio produttivo ed eventualmente risolvere la situazione. «Comunicare nel conflitto è segno della forza di chi sa gestire le tensioni tenendo ferma la necessità di non demonizzare, di riconoscere nell'altro/altra potenzialità non distruttive e nonviolente. La comunicazione educativa del conflitto tiene ferma la necessità di vincere insieme, di non umiliare e di non essere umiliati ed è fondata sulla capacità empatica (mettersi nei panni di...) e sull'ascolto attivo» (Miscioscia e Novara, 1998, p. 63).

Cose, eventi, luoghi, situazioni

Carte: Il bacio, Il look, La morte, La sigaretta, La musica, La scuola, La mia stanza, Il cibo, Lo specchio, L'insulto, Il furto, La violenza, La punizione

Questo insieme di carte forniscono degli spunti per la storia, nonché «il nocciolo» del conflitto, che Juan Carlos Torrego Seijo definisce come elementi relativi al processo e al problema. L'individuazione del problema, l'oggettivazione dei dati è la ricerca della sostanza di quello che accade, è un processo necessario per analizzare il conflitto e per valutarlo. Con questo processo di analisi diventa più facile ragionare sull'«oggetto in questione», allontanando per un periodo di tempo tutte le percezioni personali (posizioni o stereotipi) e le implicazioni inconsce (bisogni) che possono rendere difficile la soluzione e l'accordo. Le domande da porre quindi sono: «Che cosa è successo?», «Qual è il nocciolo del problema?», «Che elementi si sono aggiunti?», «Quali fatti hanno aumentato il conflitto?». Queste carte, più di altre, perseguono l'obiettivo del riconoscimento del conflitto, perché favoriscono, attraverso il processo di narrazione, il distacco emotivo. Essere consapevoli della situazione in atto, senza essere travolti dall'onda emozionale (spesso aggressiva), consente una migliore comprensione dei messaggi che si nascondono dietro a questi contrasti, oltre a una gestione del conflitto più matura e autonoma.

Gestione del conflitto

Carte: Il Mediatore, Una buona critica, Mi ascolti?, Non sono d'accordo, La scoperta, Vincere/perdere, L'accordo, Il litigio

Anche questo gruppo di carte può far parte degli elementi relativi al processo di una dinamica conflittuale e soprattutto sono state inserite con delle finalità

¹⁰ Juan Carlos Torrego Seijo scrive che gli stati d'animo danno «il colore emotivo al problema».

formative, perché è convinzione che il conflitto diventi un'area di apprendimento. Esse propongono una serie di temi e attività volti a creare delle discussioni su alcune competenze, a sperimentare dei comportamenti, a riflettere su capacità personali.

Le domande che nascono sono: «Come si fa per trovare un accordo?», «Chi può aiutare?», «Che vantaggi o svantaggi ci sono se...?», «Si può provare a...?», «Che cosa ho imparato?».

Quaranta carte: infiniti percorsi



Fig. 1 Il litigio.

I nomi assegnati alle carte sono facilmente comprensibili e vicini al mondo quotidiano degli adolescenti: richiamano i temi della famiglia e delle sue relazioni interne, della scuola, del gruppo dei pari, dell'identità personale e delle emozioni. Le carte «**Il litigio**» e «**La violenza**» forniscono lo spunto per chiarire le differenze tra le due diverse modalità relazionali e aiutano il formatore ad affrontare il tema della percezione del conflitto. La definizione «Il conflitto è un problema da gestire e non una guerra da combattere»¹¹ riguarda «il tema della percezione e propone una ristrutturazione percettiva e semantica volta a cogliere il conflitto come una situazione da gestire. [...] Questo primo passo fornisce l'occasione di cambiare la prospettiva, prendere atto dell'esistenza di una situazione critica e cercare di affrontarla» (Scaparro, 2001, p. 184). Infatti, se la violenza si può definire come un atto intenzionale volto a danneggiare l'altro (per incapacità di gestire il conflitto), «il conflitto viceversa è il sano contrasto che libera nuove energie anche se in esso non mancano la sofferenza e il dolore che ogni forma di differenziazione produce» (Novara e Passerini, 2003, p. 7). Il confronto tra le due carte, inoltre, definisce l'ambito del conflitto sul piano comunicativo e quello della violenza sul piano comportamentale, aiutando i ragazzi a riflettere su come si può andare oltre alle reazioni immediate o fisiche.



Fig. 2 La violenza.



Fig. 3 L'insulto.

La carta «**L'insulto**» è strettamente legata a un'altra: «**La violenza**», perché è una forma di prevaricazione e di svalutazione dell'altro. L'inserimento di questo tema nel mazzo di carte ha l'obiettivo di far riflettere su come nascono le provocazioni, su come si possono sdrammatizzare e su come si sviluppano le reazioni.

Con l'utilizzo delle carte si favorisce la conoscenza e l'acquisizione di una competenza comunicativa per reagire agli insulti e riformulare i pensieri degli altri, ovvero la capacità di fare «**Una buona critica**». Una buona critica, cioè una critica costruttiva, è la capacità di andare oltre il giudizio, perché giudicare significa attribuire un'etichetta stigmatizzante, negando il dialogo e umiliando l'altro. Fare critiche costruttive vuol dire, per esempio, chiedere il permesso di «criticare», in questo modo si prepara il

¹¹ Citazione riportata anche nel retro della carta «Il litigio».

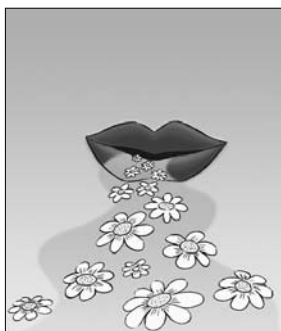


Fig. 4 Una buona critica.

terreno per una comunicazione rispettosa, allontanando la paura nell'altro di essere colpito o svalutato.¹²

Un'altra importante competenza comunicativa è la capacità di ascoltare: proporre un lavoro sulla carta «**Mi ascolti?**» introduce una riflessione su come, quando e cosa ascoltiamo. La parola «ascolto» spesso si dà per scontata, ma in realtà sono rari i momenti di ascolto vero e proprio, in cui una persona cerca di farsi un'idea del modo di vedere e di pensare di un altro e di comprendere i suoi sentimenti. Chiedere ascolto diminuisce il clima teso e favorisce uno scambio di critiche centrate non sulla persona ma sul problema, evitando quindi la tendenza agli insulti. Inoltre, ascoltare con empatia, mettendo per un momento da parte la fretta nel ritenere di aver già capito cosa intende dire l'altro, favorisce una comunicazione aperta e paritaria, dove i protagonisti di un conflitto possono esprimere la loro versione del problema, ognuno dal proprio punto di vista.



Fig. 5 Mi ascolti?



Fig. 6 Il mediatore.

Una delle metodologie più efficaci per la gestione dei conflitti è introdotta dalla carta «**Il mediatore**». Una definizione interessante e «non accademica» di mediatore si può leggere nel testo di narrativa *Momo* di Michael Ende: «Accorgendosi che i due erano in collera, Momo restò incerta su quale dei due avvicinare per primo. Decise di sedersi al bordo dello spiazzo, a uguale distanza da entrambi per non offendere nessuno, e prese a guardarli a turno».¹³ Per introdurre il concetto di mediazione, il formatore può organizzare un'attività di *role play*, proponendo al gruppo «uno spazio sicuro in cui imparare a gestire i conflitti tra pari con l'aiuto di una terza persona neutrale [...] capace di guidare le parti alla composizione del loro conflitto attraverso forme morbide di consenso e non più attraverso atteggiamenti impulsivi di dissenso» (Jefferys-Duden, 2001, p. 8). Il gruppo che utilizza le carte dei conflitti può giocare a interpretare tale ruolo, dando così la possibilità ai ragazzi e alle ragazze di allenarsi a risolvere i problemi, incrementando le personali capacità di negoziazione.

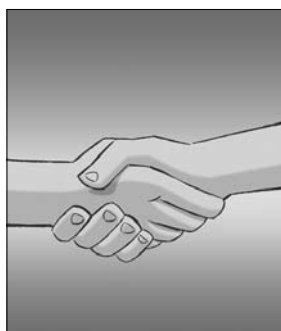


Fig. 7 L'accordo.

Si è scelto di creare le carte «**L'accordo**» e «**Vincere/perdere**» per stimolare i partecipanti ad andare oltre il «fare pace» o la situazione simmetrica «io vinco/tu perdi». Stipulare un accordo implica che le parti in un conflitto si siano ascoltate, che abbiano stabilito un patto da rispettare, valutando i vantaggi e gli svantaggi per entrambi, assumendosene la responsabilità. Normalmente la soluzione a un conflitto si ricerca nella risposta esatta o in una prescrizione: «Datevi la mano», «Abbracciatevi e fate pace». Invece un accordo è un compito che le parti si

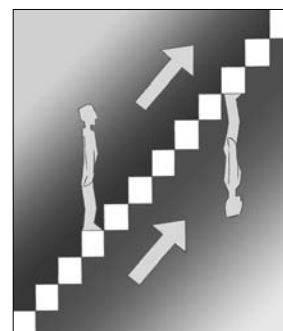


Fig. 8 Vincere/perdere.

¹² Per approfondire questa metodologia comunicativa si veda: Liss (1992), *La comunicazione ecologica*, Molfetta (BA), La Meridiana.

¹³ La citazione è riportata anche nel retro della carta «Il mediatore».

Attività con le carte dei conflitti

Indicazioni metodologiche per l'organizzazione e la conduzione dei giochi:¹

- * **Destinatari:** il numero di partecipanti va da un minimo di 6 a un massimo di 20 persone. Con gruppi di 10/12 partecipanti i giochi riescono al meglio, poiché è maggiore la concentrazione, la varietà e il numero degli interventi, l'attenzione a ogni singolo racconto.
- * **Osservatori:** se sono presenti rimangono in disparte, non girano per l'aula. Se i docenti sono gli osservatori, non dovrebbero comunicare con gli alunni.
- * **Organizzazione:** si inizia con il *circle time* (espressione inglese che significa letteralmente «tempo del cerchio», è considerata una delle metodologie più efficaci nell'educazione socio-affettiva): tutti i giocatori sono seduti in cerchio intorno a un grande tavolo. Questa modalità consente di comunicare ciò che si pensa ed essere ascoltati poiché si è facilitati dall'assenza spaziale di una struttura gerarchica. Questa organizzazione è consigliata anche per tutti momenti di discussione.
- * **Tecniche di conduzione:** si usa il *problem solving* poiché favorisce la capacità dei singoli di esprimere i propri pensieri e i propri comportamenti, valorizzando il lavoro di gruppo e lo scambio di più opinioni. Incentivare la creatività e la divergenza (la capacità del pensiero di scartare le vie più comuni della soluzione dei problemi, privilegiandone di nuove o originali). Questa tecnica prevede più fasi: prima si definisce chiaramente e concretamente il problema o tema, poi si inventano numerose idee o soluzioni, esprimendo tutte le idee che vengono in mente senza commenti di altri. Successivamente si prendono in considerazione le idee più interessanti e si discute apertamente quali siano le più pertinenti, valutando i vantaggi e gli svantaggi. Infine si decidono e scelgono le idee o soluzioni, si assumono come patrimoni culturale del gruppo.
- * **Alternanza delle attività:** a ogni gioco con le carte dovrebbe seguire un momento di riflessione e di verbalizzazione. Occorre valutare la stanchezza e il coinvolgimento del gruppo e proporre eventualmente dei giochi di attivazione o di movimento.
- * **Formazione dei gruppi:** per fare dei sottogruppi è opportuno utilizzare metodologie cooperative e divertenti (vedi bibliografia); nel caso di una classe scolastica si può chiedere all'insegnante di comporre dei sottogruppi equilibrati.
- * **Flessibilità:** ogni gioco ha un suo obiettivo, che deve essere inserito nell'obiettivo del gruppo, il quale a sua volta deve favorire lo svolgersi dell'itinerario di crescita. Il formatore può trasformare e adattare gli obiettivi in base ai destinatari.
- * **Feedback:** i giochi permettono ai partecipanti di prendere coscienza delle modalità del proprio e altrui comportamenti e delle motivazioni che ne sono alla base. Nei momenti di verifica queste nuove informazioni vanno rinforzate come elementi di apprendimento.
- * **Cooperazione e competitività:** I giochi proposti sono fondamentalmente di stampo cooperativo, ma alcuni possono prevedere dei vincitori, e quindi essere trasformati in competitivi. La competitività può essere sfruttata perché rispecchia un bisogno naturale delle persone, (perché li spinge a dare il massimo di sé) ma avendo l'accortezza di orientarla verso obiettivi costruttivi, se non si vogliono creare delle tensioni latenti che minano il clima del gruppo.

¹ Alcune indicazioni sono tratte da Vopel K.W. (1996), *Giochi di interazione per bambini e ragazzi*, Torino, Elledici.

✿ **Atteggiamento del conduttore:** deve essere tendenzialmente neutro, coinvolgente, paziente:

1. Può essere convincente e coinvolgente anche se non partecipa ai giochi con le carte (ma agli altri sì). La sicurezza che trasmette proviene dalla preparazione degli strumenti, dalla conoscenza delle tecniche e, soprattutto, dall'aver già sperimentato sulla sua pelle, da partecipante, i giochi che propone, in modo da far riferimento a un suo vissuto, alle sue reazioni e alle sue difficoltà.
2. È importante sottolineare e rendere espliciti i contributi di tutti poiché contribuisce a dare fiducia, a rafforzare le capacità di partecipare e di avere sicurezza. Questo non significa lodare a dismisura, ma aiutare il processo di autoconoscenza e a capire quali sono le abilità e i limiti.
3. Esplicitare gli errori e limitare cortesemente chi divaga, mette tutti in grado di superare le difficoltà con le proprie forze.
4. È bene promuovere i momenti di condivisione degli stati d'animo, facilitando l'identificazione con gli altri.
5. È importante rafforzare il gruppo, creando un'atmosfera in cui ognuno senta la possibilità di affrontare insieme i problemi. In tal modo si trasmette una sicurezza che consente di superare gli ostacoli senza ricorrere alla prevaricazione, ma aiutando ciascuno a sentirsi parte attiva nella risoluzione del conflitto.
6. Le critiche vanno accettate ed è molto utile renderle oggetto di discussione.

✿ **Quantità di lavoro con le carte:** al gruppo è opportuno proporre non più di due o tre attività con le carte, poiché i giochi richiamano e stimolano emozioni, ricordi ed esperienze personali, con notevole coinvolgimento emotivo e dispendio di energie. Gli incontri non dovrebbero superare le due ore e mezza.

✿ **All'inizio delle attività:**

1. Proporre dei semplici giochi di riscaldamento (giochi di movimento, cooperativi e di contatto fisico);
2. Si stabiliscono alcune regole per gestire positivamente i giochi, tra le quali:
 - ognuno può esprimere liberamente il proprio pensiero;
 - ogni partecipante si impegna a garantire la riservatezza su tutto quello che verrà raccontato durante i giochi;
 - ogni punto di vista è valorizzato e nessuno può esprimere giudizi di valore su quello che ascolta;
 - nei giochi nessuno vince e nessuno perde, non esiste una soluzione universale, valgono tutte;
 - non ci sono risposte giuste o sbagliate, l'importante è restare sull'argomento.

✿ **Materiale di base per le attività:** fogli di carta, cartelloni, pennarelli, penne.

✿ **Setting:** è opportuno avere a disposizione un grande spazio dove si possa far rumore. Nell'aula le sedie dovrebbero essere disposte in cerchio con al centro un grande tavolo o un gruppo di banchi uniti (meglio se non si tratta dell'aula scolastica dove i partecipanti si vedono tutti i giorni).

✿ **Alla fine delle attività:** è buona norma inventare un saluto rituale e proporlo per ogni incontro.

✿ **Precauzioni d'uso:**

1. Il gioco delle carte non è uno strumento per un intervento terapeutico. È importante che il formatore o l'insegnante sappia il confine del suo intervento. Lo scopo che si deve perseguire è quello di aiutare i giocatori a costruire un proprio progetto personale di crescita e non quello di stimolare le persone a «superare» problematiche più profonde.
2. Il formatore deve garantire il rispetto di apertura delle persone, anche quando scelgono il silenzio. È fondamentale che i partecipanti del gruppo non si sentano spinti ad aprirsi quando avvertono che hanno delle difficoltà, delle remore o delle resistenze. Solo in questo modo il gioco ha delle funzioni di maturazione poiché ognuno sceglie autonomamente il proprio grado di coinvolgimento.
3. Lo scambio di esperienze, opinioni o vissuti va sempre mantenuto in una dimensione di rispetto e di misura. Non è opportuno permettere sfoghi o espressioni senza controllo di emozioni o sentimenti, specialmente quelli di carattere aggressivo, a meno che non sia richiesto dal gioco.

OBIETTIVI GENERALI DELLE ATTIVITÀ	
ATTIVITÀ	OBIETTIVI
DALLA 1 ALLA 24 Percezioni di conflitto	<ul style="list-style-type: none"> - Capire la differenza tra conflitto e violenza - Scoprire e riflettere sui comportamenti personali all'interno dei conflitti - Ragionare sulla differenze di valori, percezioni e idee
DALLA 25 ALLA 33 Storie di conflitto: familiarizzare con le proprie ed altrui storie di conflitti	<ul style="list-style-type: none"> - Stimolare il racconto autobiografico - Usare la creatività per inventare delle storie - Stimolare processi di identificazione
DALLA 34 ALLA 45 Le emozioni nel conflitto	<ul style="list-style-type: none"> - Percepire ed esprimere l'emozione della rabbia - Riconoscere le emozioni espresse dagli altri - Analizzare le differenze tra emozioni e comportamenti
DALLA 46 ALLA 63 Competenze nella gestione del conflitto	<ul style="list-style-type: none"> - Allenarsi a trovare un accordo condiviso - Comunicare in modo assertivo, sapendo dire di no in modo autorevole - Capire e sperimentare la figura il mediatore - Imparare a fare critiche costruttive - Imparare dai conflitti

La piramide dei valori

Finalità

Riflettere sulla scala di valori personale, per capire come nascono alcuni conflitti.

Materiale

Fotocopie della scheda «Piramide dei valori»

Descrizione

A ogni giocatore viene consegnata la scheda «Piramide dei valori» e al centro, su un grande tavolo, vengono lasciate le carte dei conflitti per essere osservate.

La consegna è di compilare la scheda, individuando e scegliendo quali sono i valori in cui si crede. Le carte sono lo stimolo per individuare i valori, si lasciano sul tavolo per la libera consultazione. I ragazzi copiano i nomi delle carte sulla propria scheda, nella posizione prescelta.

Il tempo a disposizione è di 15 minuti. In seguito si formano poi gruppi di 4 persone: ogni gruppo confronta le proprie piramidi, verificando analogie e differenze.

Alla fine è utile fare un confronto tra tutti i gruppi, utilizzando le seguenti domande:

- Questo gioco vi è piaciuto?
- Ci sono persone che, al primo posto, hanno messo lo stesso valore? Con quali motivazioni?
- Come nascono i vostri valori? Chi ve li ha trasmessi?
- Un conflitto può nascere da valori diversi? Fate degli esempi che vi riguardano.

Varianti

Si può chiedere ai partecipanti di compilare la scheda «Piramide dei valori» senza la consultazione delle carte, ma proponendo a voce una serie di valori quali: amicizia, successo, ricchezza, famiglia, lavoro, amore, etica, solidarietà, ecc.

Con le schede compilate si può organizzare anche un altro gioco: «L'asta dei valori». Il conduttore raccoglie dalle schede tutti valori emersi e li mette

(continua) ►►►

Obiettivo – Percezioni di conflitto

◀◀◀ (continua)

all'asta: decide con quale posta iniziare, come e di quanto si può rilanciare, qual è il budget a disposizione di ogni giocatore; poi organizza una vera e propria asta. Il conduttore aiuta il gruppo a ragionare su quale valore è stato il più quotato, su quello meno, chiedendo le motivazioni.

(continua) ▶▶▶

Scheda - Piramide dei valori



Domino

Finalità

Analizzare le relazioni e gli eventi all'interno dei conflitti.

Descrizione

Il formatore divide il mazzo di carte fra tutti i partecipanti: a seconda del numero del gruppo alcuni partecipanti potrebbero avere meno carte di altri. Il gioco ha, più o meno, le stesse regole del classico domino: il formatore chiede a un giocatore di iniziare mettendo una carta sul tavolo; gli altri partecipanti possono «agganciarsi» alle carte presenti sul tavolo spiegando il nesso che accomuna la carta aggiunta a quella già presente.

Si possono riportare esperienze personali e/o opinioni sul tema «conflitto» e ci si può collegare a qualsiasi carta.

Il formatore ha il compito di appuntarsi i nessi raccontati e alla fine riportarli al gruppo, raccontando come si è formato il domino di quel gruppo e quale percorso è stato creato mettendo insieme tutti gli interventi.

Indicazioni per il conduttore

Dopo il gioco, il formatore può proporre un confronto tra i partecipanti, per far emergere tutte le caratteristiche e le varianti sul tema «conflitto», con l'obiettivo di valorizzare l'importanza delle diverse percezioni ed esperienze.

Come me...

Finalità

Stimolare un processo di identificazione, analizzando analogie e differenze tra le proprie e le altrui esperienze.

Descrizione

Questa attività è preferibile proporla a piccoli gruppi composti da massimo 7-8 partecipanti.

Si chiede ai ragazzi di scegliere dal mazzo una carta che li ha particolarmente colpiti e da quella carta scegliere la citazione letteraria contenuta sul retro che più si avvicina alla loro personalità o a una loro esperienza.

Il tempo a disposizione è di 15-20 minuti.

Dopo la scelta, ogni partecipante racconta le sue motivazioni.

Il formatore può condurre una discussione il cui obiettivo è confrontare le varie esperienze emerse:

- Tra la vostra esperienza e quella letta nell'episodio delle carte che analogie e differenze trovate?
- Qualcuno si è riconosciuto nel racconto di qualcun altro?

Indicazioni per il conduttore

A tale attività può seguire una proposta di lettura da uno dei testi da cui è tratta la citazione scelta dai ragazzi.

Il copione

Finalità

Stimolare un processo di identificazione e analizzare relazioni ed eventi nei conflitti.

Descrizione

Questa attività va svolta in piccoli gruppi (massimo 7-8 partecipanti). Si tratta di un'attività di drammatizzazione a partire da una delle citazioni letterarie delle carte.

Il formatore all'inizio sceglie, in base all'argomento che vuole affrontare con il gruppo, uno dei testi riportati nel retro delle carte e organizza una piccola drammatizzazione. Prima della «messa in scena» chiede ai partecipanti di sviluppare i dialoghi tra i protagonisti dell'episodio e approfondire le caratteristiche dei personaggi.

Dopo la drammatizzazione, il gruppo con l'aiuto del formatore si interroga su «che cosa è successo»:

- Come sono le relazioni tra i personaggi?
- Che emozioni provano?
- Come si sviluppa la storia?
- Voi che cosa avreste fatto se vi foste trovati nei panni di ...?
- Cosa sarebbe cambiato?
- Esiste un rapporto di causa-effetto fra le relazioni tra i protagonisti e gli eventi all'interno di un conflitto o è casuale?

Indicazioni per il conduttore

A tale attività può seguire una proposta di lettura del testo da cui è tratta una citazione che ha dato vita alla drammatizzazione.

C'era una volta...

Finalità

Stimolare la creatività e inventare delle storie.

Descrizione

Il formatore divide il mazzo di carte fra tutti i partecipanti e forma due squadre. Lo scopo del gioco è inventare delle storie usando le carte a disposizione. Vince il gruppo che finisce per primo le carte.

Si sorteggia chi inizia e costui comincia a raccontare a partire dalla carta che ha in mano (che mette al centro del gruppo, per terra o su di un tavolo). Un altro partecipante, della stessa o dell'altra squadra, che è capace di trovare un nesso narrativo tra la storia che sta ascoltando e la carta che ha in mano, interrompe il racconto e continua la storia in base alla sua creatività. Si gioca con una carta alla volta.

L'arbitro è il formatore, che decide la congruenza e la logica dei nessi narrativi inventati e fa attenzione che i ragazzi non si sovrappongano gli uni agli altri con più storie contemporaneamente. Chi racconta non può essere interrotto prima di 3-4 minuti, per dargli modo di imbastire o continuare la storia seguendo la sua immaginazione.

Variante

Per rendere il gioco più difficile e divertente, si possono introdurre queste regole: a una carta di un colore non può seguirne un'altra dello stesso colore; le carte azzurre sono i jolly, si possono «calare» quando si vuole, ma non due di seguito.

L'insulto

Tratto e adattato da Novara D. e Passerini E. (2003), *Ti piacciono i tuoi vicini? Manuale di educazione socioaffettiva*, Torino, Edizioni EGA, p. 99.

Finalità

Imparare a sdrammatizzare parole e frasi offensive.

Materiale

Cartoncini che riportano un insulto tratto dalle citazioni della carta «L'insulto» (uno per partecipante); un tamburello o altro strumento musicale «rumoroso».

Descrizione

Dal mazzo di carte il formatore sceglie la carta «L'insulto», legge le citazioni riportate nel retro e assegna a ogni componente un insulto, scritto su un cartoncino (alcuni avranno gli stessi cartoncini).

Tutti in contemporanea si muovono liberamente per la sala, concentrati sulla propria battuta e la pronunciano secondo le direttive del formatore, che sale su una sedia e dirige il gruppo aiutandosi con un tamburello o un altro strumento musicale «rumoroso»: prima normalmente, poi con la voce bassa, sempre più bassa, un sussurro, poi lentamente, poi a voce alta, sillabando, a voce imperiosa, velocemente, più velocemente, con voce fortissima, urlando, poi di nuovo bisbigliando.

Il formatore invita poi a declamare la battuta impersonando diversi personaggi esagerati e stereotipati, rivolgendosi questa volta a un interlocutore che sarà rappresentato da un compagno, anche se nessun interlocutore ascolta, ma tutti contemporaneamente declamano la loro battuta. Ecco alcuni esempi di consegne: come bambini, come anziani, come un venditore al mercato, come un annuncio con l'altoparlante, come un tenore, come un generale, come un ubriaco, ecc., andando a finire di nuovo con la propria voce accelerata, rallentata, urlata, bassa, pianissimo, silenzio.

L'attività si conclude con un momento di riflessione:

- Che effetto ha fatto ripetere le frasi offensive in quel modo?
- Che effetto faceva sentirselo dire dagli attori e trovarsi in mezzo al gruppo?
- Di solito qual è la vostra reazione a una frase pungente?

Indicazioni per il conduttore

Dopo questa attività di drammatizzazione, si può chiedere ai partecipanti quali sono gli insulti che più li infastidiscono: con questi si possono fare nuovi cartoncini e ricominciare da capo l'attività.

Il mediatore

Tratto da Novara D. e Passerini E. (2003), *Ti piacciono i tuoi vicini? Manuale di educazione socioaffettiva*, Torino, Edizioni EGA, p. 162.

Per un approfondimento si veda: Torrego Seijo J.C. (2003) *Vinco Vinci*, Molfetta (Ba), La Meridiana.

Finalità

Analizzare quali sono le caratteristiche e le competenze di un mediatore.

Descrizione

Il mediatore è un terzo neutrale che non è interessato direttamente al conflitto e per questo viene chiamato da un litigante, con il consenso dell'altro, per aiutare a capirsi e, soprattutto, per concordare una soluzione per un problema concreto, cioè un patto accettato da entrambi.

Per abituarsi a esercitare questo ruolo, e per riconoscerne le caratteristiche e l'utilità, lo si può giocare a turno in una rappresentazione improvvisata, all'interno di un piccolo gruppo (massimo 8 partecipanti).

Due o tre partecipanti mettono in scena un conflitto (si possono usare storie inventate dai partecipanti stessi) e riconoscono il ruolo di mediatore a un altro compagno. I restanti hanno il ruolo di osservatori e parteciperanno alla discussione finale. Si mette in scena un gioco di ruoli: si assegnano i personaggi e si consegna la carta «Il mediatore» al terzo partecipante. Il mediatore legge la citazione di Michael Ende a tutto il gruppo e si dispone tra i litiganti. I due protagonisti raccontano il conflitto dal loro punto di vista, il mediatore garantisce che entrambi parlino senza interrompersi, chiede quali sono i vissuti emozionali, che bisogni hanno, quanto interesse hanno a risolvere la situazione, quali soluzioni propongono e quali scelgono in comune accordo.

Dopo la rappresentazione, tutto il gruppo riflette su quali sono le competenze del mediatore e il conduttore guida la discussione:

- Che cosa è successo?
- È servito un mediatore?
- Sono state prese delle decisioni?
- Che cosa ha fatto il mediatore per aiutare i litiganti a trovare una soluzione?
- Il mediatore è sempre rimasto neutrale?
- È stato definito un patto chiaro tra le parti?
- Cosa abbiamo imparato esercitando il ruolo del mediatore?

Proposte bibliografiche

Isabel Allende

La città delle bestie

Milano, Feltrinelli (Universale Economica), 2006
(da 12 anni)

Alex ha 15 anni. La malattia della madre lo costringe a lasciare la tranquilla cittadina californiana per seguire l'eccentrica nonna Kate, reporter di professione, in una spedizione in Amazzonia. Una storia di avventura e di crescita, arricchita dalla presenza magica di Nadia, figlia tredicenne della guida, che lo guiderà nei segreti della foresta.

Niccolò Ammaniti

Io non ho paura

Torino, Einaudi (Stile Libero), 2001
(da 11 anni)

Ambientato nell'estate del 1978 in un paesino del Sud Italia, è la storia di Michele, ragazzino che scopre che in una grotta vicino a casa è tenuto in ostaggio un suo coetaneo. La scoperta di quel terribile mistero cambia la vita di Michele e segna il passaggio dall'età dei giochi alla scoperta della paura e della consapevolezza della realtà.

Benjamin Anastas

Diario di un inconcludente

Milano, Neri Pozza, 2002
(da 16 anni)

William è l'esatto opposto di suo fratello gemello Clive, perfetto in ogni cosa. William è un vero antieroe, vero perdente in ogni settore della vita, che rifiuta tutti i modelli proposti dai genitori progressisti e politicamente correct. Una feroce critica alla società americana e ai sogni della generazione del '68.

Linda Aronson

Alge. Una commedia d'amore e d'erba

Milano, Fabbri (I Delfini), 2003
(da 11 anni)

Emily Tate vive con la famiglia in Australia, sull'isola di Tate, che vive intorno a una fabbrica di alge. Emily sogna a occhi aperti di poter fuggire da quella massa melmosa e bollente che sembra essere appiccicata anche addosso ai suoi parenti. Grazie a un incontro inaspettato riuscirà a fare breccia nelle tradizioni di famiglia e persino a rinnovare l'azienda.

Clive Baker

Abarat

Milano, Sonzogno, 2002
(da 12 anni)

Candy, 13 anni, vive nel Minnesota, nella squallida e anonima cittadina di Pollipoli, nata intorno a un allevamento di polli, con un padre alcolizzato e violento. Dopo essersi ribellata all'ennesima ingiustizia da parte dell'insegnante che l'ha presa di mira perché troppo fantasiosa, Candy scappa da scuola e corre fino alla fine della strada, dove un tempo c'era il mare. Da lì inizierà il suo viaggio fantastico, in un mondo popolato da strane creature, Abarat, dove Candy scoprirà di essere attesa per sconfiggere una malvagia creatura.

Stefano Benni

Margherita Dolcevita

Milano, Feltrinelli (I Narratori)
(da 13 anni)

Margherita è una ragazzina curiosa e fuori dagli schemi: la sua specialità è scrivere poesie brutte. Ha un'amica misteriosa, la Bambina di Polvere, che abita in giardino e un cane, Pi-

solo, catalogo bizzarro di razze canine. La vita della sua scombinata famiglia viene sconvolta dall'arrivo dei nuovi vicini, ricchi e misteriosi, che devastano il paesaggio con un mostro architettonico e nascondono un terribile mistero, che solo Margherita oserà sfidare.

Enrico Brizzi

Jack Frusciante è uscito dal gruppo

Milano, Baldini & Castoldi, 1995
(da 14 anni)

Il ritratto di una generazione di passaggio dall'adolescenza all'età adulta nella Bologna degli anni '90, fotografato attraverso le vicende del diciassettenne Alex.

Joyce Carol Oates

Bruttone e lingua lunga

Milano, Mondadori (Contemporanea), 2002
(da 12 anni)

Matt Donaghy viene prelevato dai federali dal suo liceo con l'accusa di essere un terrorista pronto per far saltare in aria la scuola. Grazie alla testimonianza di Ursula Riggs, la gigantesca «bruttone» capitano della squadra di basket, la faccenda si risolve, ma non i conflitti tra Matt, Ursula e il resto della scuola, che li emargina perché non omologati.

Lia Celi

Guida ai figli unici

Milano, Adkronos Libri, 1998
(da 12 anni)

Essere figli unici è una faticaccia. Sopportare un figlio unico può esserlo ancora di più. Un viaggio sul pianeta Monofigli, fatto di pediatri onnipresenti e di tavole sempre apparecchiate per tre. In poche parole: meglio un fratello oggi che uno psicoanalista domani.

Aidam Chambers

Quando eravamo in tre

Milano, Fabbri, 2004
(da 16 anni)

Piers, 17 anni, introverso, depresso, lascia la scuola e gli amici per cercare di capire cosa vuole fare di sé: trova lavoro come sorvegliante di un ponte e li conosce Kate e Adam, con cui nascerà un legame complesso e misterioso, turbato da un segreto nascosto nel passato di Adam.

Julia Clarke

I giorni strani di Alex

Milano, BuenaVista, 2002
(da 14 anni)

Alex, 17 anni, vive con la madre che, dopo il divorzio dal marito, si comporta come un'adolescente inquieta: cambia look, trova lavoro in televisione, sta fuori tutta la sera e un giorno gli comunica che deve andare a vivere per un po' col padre e la nuova fidanzata, e poi con lei in campagna in un posto sperduto a casa di un attore di serie B ricco e snob. Sembra l'inizio di un incubo, ma sarà l'estate che cambierà la vita di Alex.

Luciano Comida

Un pacco postale di nome Michele Crismani

Trieste, El, 2001
(da 11 anni)

Michele, 13 anni, viene «spedito» dai genitori come un pacco postale a Tolmezzo dagli zii, che non hanno né TV né telefono. L'estate che si preannuncia come terribilmente noiosa diventerà una divertente girandola di avventure, amori, scontri con la banda del paese, fughe da casa, e Michele scoprirà nuove cose di sé.

Andrea Cotti

Stupido

Trieste, Edizioni EI, (Frontiere), 2001
(da 14 anni)

Tiziano vive in un brutto quartiere di periferia, tra spaccio e criminalità, e ha una rabbia terribile che gli esplode dentro: Tiziano è arrabbiato perché suo padre picchia sua madre, perché non ci sono soldi, e non vede prospettive. Tiziano finirà anche in prigione, ma riuscirà dare un senso alla sua rabbia grazie a una brava insegnante e a una ragazza di cui è innamorato.

Francesco D'Adamo

Bazar

Trieste, Edizioni EI (Ex Libris), 2002
(da 11 anni)

L'epopea tragicomica dei ragazzi di Bazar, quartiere multietnico dove convivono cinquantadue popoli diversi, raccontata in prima persona da un ragazzo, Diego Armando Falcao. Per avere un posto dove giocare a pallone, Diego e la sua banda non esiterà a scontrarsi con Crazy Dog, leggendario e temibile gangster di pessima fama, che ha costruito una villa abusiva stile Los Angeles nella spettrale X-Zone.

Loredana Frescura e Marco Tomatis

Il mondo nei tuoi occhi

Roma, Fanucci (Teens), 2005
(da 14 anni)

Un racconto fresco e originale scritto a due voci per raccontare l'intensità e i contrasti dell'amore tra Costanza e Angelo, e la scelta difficile di una compagna di Costanza che scopre di essere incinta e si scontra con la famiglia.

Loredana Frescura

Non sono Cenerentola

Milano, Fabbri (I Delfini), 2003
(da 11 anni)

Sara, 12 anni, ha appena cambiato quartiere, casa, scuola. E ha un po' paura. I nuovi compagni sono firmati da capo a piedi e dotati di telefonino. Che fare? Restare se stessa con il rischio di essere isolata o adeguarsi?

Neil Gaiman

Coraline

Milano, Mondadori (SuperJunior), 2001
(da 11 anni)

Caroline ha appena traslocato in una grande casa con tredici stanze: la sua estate è noiosa, senza amici, con due genitori distratti che non le dedicano mai tempo. Esplorando la casa, Coraline trova una porta che dà su un vecchio muro di mattoni, e che si aprirà solo per lei, rivelando un mondo parallelo, più ricco e interessante, con un'altra madre e un altro padre, amorevoli, affettuosi, ma inquietanti. Una storia fantastica che parla, con la lievità di una fiaba noir, di coraggio, di crescita, di desideri e di contrasti familiari.

Neil Gaiman e Dave McKean

Il giorno che scambiassi mio padre per due pesci rossi

Milano, Mondadori, 2005
(da 11 anni)

Cosa si può scambiare per avere in cambio una bellissima boccia di vetro con due pesci rossi? Un papà noioso e mutanghero, che sta sempre seduto a leggere il giornale? E se nessuno degli amici lo vuole? Una storia per immagini, surreale e dissacrante, sulla famiglia e i suoi crudeli e spietati meccanismi.

Natalia Ginzburg

Lessico familiare

Torino, Einaudi, 1998
(da 14 anni)

È la storia di una famiglia ebrea, quella della scrittrice, che si svolge a Torino tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta. Natalia, l'ultima dei figli Levi, è la voce narrante che ripercorre le storie, le amicizie e l'intreccio tra le vicende familiari e quelle storiche, attraverso i dialoghi e il lessico del padre Giuseppe e dei figli. Con il disperdersi della famiglia a causa della guerra, le frasi antiche, sentite e ripetute infinite volte, diventano il fondamento della memoria e dell'unità familiare.

Faïza Guène

Kif Kif domani

Milano, Mondadori, 2005
(da 14 anni)

La storia di Doria, 15 anni, che vive con la madre, abbandonata dal marito, nella banlieu parigina. Doria vive sospesa tra la cultura tradizionale e i suoi desideri di riscossa, perché la vita non può essere tutta «kif kif», sempre la stessa zuppa.

Silvia Hall

No! Era il segreto di mio padre

Milano, Mondadori (Onde), 2004
(da 14 anni)

Lisa, 15 anni, dopo 6 anni di abusi sessuali da parte del padre, trova finalmente il coraggio di parlarne e la forza per affrontare le conseguenze e ritrovare la voglia di vivere, grazie all'appoggio di adulti disponibili e all'amore di un coetaneo.

Polly Horvath

La stagione delle conserve

Milano, Mondadori (Piccola Contemporanea), 2004
(da 11 anni)

Ratchet vive sola con la madre Henriette, una madre terribile, distratta, che fa la cameriera in un club esclusivo sognando di poterne fare parte. Un giorno la spedisce da due ziette ottuagenarie che vivono isolate nel bosco, guidano senza patente schivando gli orsi e raccontano storie truculente. Un'estate impossibile da dimenticare, in una girandola di personaggi, con l'incontro/scontro tra due ragazze adolescenti trascurate dalla famiglia e due arzille ottuagenarie che si trasforma in occasione di crescita e di cambiamento.

David Klass

Tu non mi conosci

Milano, Salani, 2006
(da 14 anni)

John, 14 anni, vive con la madre depressa e rovinata dalla vita in fabbrica e distrutta dalla fuga del marito, e con un uomo violento che lo picchia e lo coinvolge nei suoi traffici illegali. John si innamora della bella della scuola, ricca e snob, e la sua vita è un crescendo di avventure crude e paradossali, tra adulti assenti o violenti e coetanei che non lo capiscono. Solo il professore di musica saprà guardare oltre e capire qualcosa di lui.

Elaine L. Konigsburg

L'alfabeto del silenzio

Milano, Mondadori (Junior Bestseller), 2002
(da 11 anni)

Branwell smette di parlare il giorno in cui la sorellina Nikki è vittima di un incidente domestico che la riduce in coma e di cui lui è stato incolpato dalla baby sitter. Solo il suo amico Connor