

UNIVERSITÁ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE
“RICCARDO MASSA”

Corso di laurea in Scienze dell’Educazione



IL VERO MODO DI ESSERE FELICI
SCOUTISMO, UN ECO DI *FLOW* IN ADOLESCENZA

Relatore: Prof. Pierangelo BARONE

Tesi di Laurea di:
Chiara SILVA
Matr. N. 781860

Anno Accademico 2015/2016

INDICE

Introduzione	p. 2
1. Esperienza (dis)educativa	p. 5
1.1. Verso una definizione di esperienza educativa.....	p. 5
1.2. Alcune linee guida.....	p. 7
2. Uno sguardo all'esperienza di <i>flow</i>	p. 10
2.1. La Psicologia Positiva.....	p. 10
2.2. L'esperienza Ottimale.....	p. 11
2.3. Elementi distintivi.....	p.13
3. La “terra di mezzo”	p. 18
3.1. “Adolescente” a chi?.....	p. 18
3.2. Una sfuggibile definizione.....	p. 19
3.3. Rischio, limite e iniziazione.....	p. 21
3.4. L'adolescenza come sistema complesso di mutazione.....	p. 23
4. L'Esperienza Ottimale nello Scoutismo	p. 28
4.1. Il movimento scout.....	p. 28
4.2. Un ideale di vita.....	p. 30
4.3. Il Reparto: una proposta educativa in adolescenza.....	p. 32
4.4. Scoutismo: un'esperienza educativa.....	p. 35
4.5. Echi di <i>flow</i>	p. 39
5. Conclusione	p. 45
6. Fonti bibliografiche e sitografia	p. 47
7. Ringraziamenti	p. 48

INTRODUZIONE

La tesi che ho deciso di sostenere nasce da un mio particolare interesse sulla teoria dell'Esperienza del Flusso formulata da Mihály Csíkszentmihályi.

Ho avuto occasione di affrontarla in diversi insegnamenti all'interno del mio percorso universitario e ha sempre catturato la mia attenzione.

Durante una delle ultime lezioni del corso di Pedagogia dell'Adolescenza è emerso un discorso riguardante la stessa teoria; da quel momento ho cominciato ad elaborare un pensiero circa l'applicazione del *flow* come proposta di un'esperienza educativa in adolescenza.

Una caratteristica che contraddistingue gli adolescenti è quella di cercare di sfidare il limite, andando sempre oltre il confine imposto, per mettersi alla prova, per dimostrare le proprie capacità o per far vedere "quanto si vale". Spesso però questa caratteristica si risolve in comportamenti pericolosi, estremi o illegali da parte dei ragazzi.

Può allora l'esperienza di *flow* rappresentare un'alternativa educativa a questa ricerca? Questa è la domanda da cui nasce il pensiero che mi ha guidata nella stesura di questa tesi.

"Nel lungo termine, le esperienze ottimali si sintetizzano in un senso di controllo, o meglio di partecipazione nella determinazione di ciò che si fa della propria vita: ed è questo tipo di esperienza ciò che noi siamo in grado di immaginare pensando al concetto di felicità." Queste parole di Mihály Csíkszentmihályi, tratte da una conferenza del TED intitolata *Mihály Csíkszentmihályi sull'Esperienza di Flow (o esperienza ottimale)*, mi hanno colpita molto e mi hanno portata a considerare lo stato di *flow* come un processo che favorisce lo sviluppo individuale: il soggetto è spinto alla ricerca di opportunità d'azione sempre più complesse, cui contrapporre capacità progressivamente maggiori.

Non si può però parlare di proposta di un'esperienza educativa senza prima approfondire cosa si intende dire con queste parole. E' per questa ragione che il primo capitolo è dedicato ad un approfondimento sul concetto di esperienza educativa, tenendo come punto di riferimento il pensiero di John Dewey.

Dopo aver definito cosa si intende con "esperienza educativa" e dopo aver chiarito quali siano le sue caratteristiche e le strategie educative per metterla in atto, sono passata ad un'introduzione sulla teoria del *flow*, partendo da un inquadramento generale della Psicologia Positiva. Andando sempre più a fondo nel pensiero di Mihály

Csikszentmihályi, ho analizzato una ad una le caratteristiche che, se presenti contemporaneamente, trasformano una normale esperienza educativa del soggetto in un'esperienza di *flow*.

Il manuale *Pedagogia dell'Adolescenza* di Pierangelo Barone, mi ha fatto da guida nell'analisi e nell'approfondimento dell'età adolescenziale nel terzo capitolo. Ho cercato di sottolineare e far emergere le problematiche e le potenzialità che questo periodo della vita comporta, arrivando ad analizzarla come sistema complesso di mutazione.

La dimensione dell'azione come flusso esperienziale, vertice del diagramma riguardante l'adolescenza come sistema complesso di mutazione, mi ha permesso quindi di tracciare il collegamento tra *flow* e adolescenza che cercavo con la domanda iniziale.

L'ultimo capitolo, infine, riguarda una proposta concreta: lo scoutismo come proposta educativa agli adolescenti che, in alcune sue attività, riesce a trasformarsi in esperienza di *flow* per i ragazzi che le vivono.

Questa riflessione nasce da un'esperienza personale: sono infatti scout da 14 anni e da due anni sono Capo Reparto del mio gruppo (seguo cioè il percorso di ragazzi di età compresa tra i 12 e i 16 anni).

Affermava Baden Powell: “L'aspetto fondamentale del Movimento scout è il suo spirito e la chiave per comprenderlo è l'avventura fantastica della scienza dei boschi [...]. Quando un gruppo risuona di allegre risate e i suoi scout si entusiasmano a sempre nuove avventure, non c'è alcun pericolo che i ragazzi se ne allontanino perché si annoiano.” Spirito scout è ricerca, voglia di cooperare con gli altri, desiderio di progettare e costruire, impegno per risolvere i problemi. È andare a vedere cosa c'è oltre l'orizzonte, verificare il senso delle cose, rendersi utili agli altri, entusiasmo e intraprendenza per “lasciare il mondo migliore di come lo si è trovato”. È sfidare se stessi per divenire persone responsabili, attive, competenti, autonome. È stile di vivere secondo i valori della Legge e della Promessa.

Lo scoutismo, amava ripetere Baden Powell, non è una scienza astrusa, ma “un gioco per ragazzi, diretto dai ragazzi, in cui i fratelli maggiori possono dare ai loro fratelli più giovani un ambiente sereno, incoraggiandoli ad attività sane che li aiuteranno a sviluppare il loro civismo”.

(Perrone G., *Cento anni, ma non li dimostra. Lo scautismo, un movimento per il futuro: alcune riflessioni dalla Sicilia.*)

Non è questa la proposta di un'esperienza di *flow*? Essere immersi in un'attività senza nemmeno accorgersi che il tempo passi, sviluppando così una maggior consapevolezza delle proprie capacità. Un'esperienza che possa formare ragazzi più consapevoli e partecipativi nella determinazione di ciò che si fa della propria vita.

Infine, per rendere concreta questa mia teoria, ho creato un questionario da sottoporre ai ragazzi del mio Reparto, con il fine di scoprire e indagare se e quali attività si sono rivelate per loro esperienze di *flow*. Nell'ultimo capitolo quindi, partendo dalle parole e dalle attività individuate dai miei ragazzi, ho svolto una ricostruzione delle esperienze da loro individuate, ricollegandole alla teoria dell'esperienza del *flow* tramite le caratteristiche di essa individuate nel capitolo 2.

Esperienza (dis)educativa

1.1. Verso una definizione di esperienza educativa

“È stata un’esperienza che mi ha lasciato il segno”, quante volte abbiamo detto o sentito questa frase ma... di che segno parliamo?

Lo scopo di questo capitolo è quello di prendere in analisi il concetto di esperienza al fine di capire quali siano le condizioni che rendono un’esperienza veramente educativa. Per fare ciò mi baserò sul pensiero di J. Dewey, espresso nel suo libro *Esperienza e educazione*.

Parlare delle condizioni che rendono un’esperienza educativa diventa molto importante dal momento in cui si considera l’educazione come “ambito prioritario nel quale la transazione fra organismo e ambiente può costruire sempre nuovi spazi di libertà.” (Dewey J, *Esperienza e educazione*, 2014, p. IX).

Come sosteneva Dewey, infatti, il concetto di esperienza riduce notevolmente il dualismo tra esterno e interno in quanto “l’esperienza non è mai esperienza di un oggetto da parte di un soggetto, ma interazione fra soggetto e oggetto, fra organismo e ambiente, o meglio *transazione*, relazione in cui i termini non sussistono mai per sé, ma solo nei termini della relazione stessa.” (ivi, p. VIII). L’esperienza diventa così la chiave di volta per pensare e fare educazione, dove educare viene a significare, appunto, accrescere l’ambito di esperienza, la quale risulta essere mezzo e fine dell’educazione stessa.

Non tutte le esperienze però, come è evidente, sono educative. Quali sono allora le caratteristiche che danno questa differenza? Quali sono i tratti che rendono un’esperienza veramente educativa?

Innanzitutto un’esperienza, per essere educativa, deve produrre determinati effetti: deve essere un’esperienza forte; deve essere qualcosa di nuovo per il soggetto che la vive, così che egli possa sperimentare i propri limiti e le proprie capacità in essa; deve far ragionare l’individuo che la vive su qualcosa di altro, appartenente al mondo della sua vita reale; e deve essere una messa in atto di strategie. Dal punto di vista dell’educando, quest’ultima caratteristica non deve essere percepita; non deve essere l’intenzionalità ad emergere agli occhi di chi vive l’esperienza. L’educatore deve costruire qualcosa che non sia puramente spontaneo, improvvisato al momento, ma che porti comunque

l'educando a vivere quel tipo di esperienza. L'utente non deve percepire l'intenzionalità (che dal punto di vista dell'educatore, invece, non può mancare), non deve pensare che essa sia "finta" ma deve vivere l'esperienza che gli viene proposta come se facesse parte della propria vita quotidiana. È per questo che le esperienze devono far emergere spiazamento e novità, affinché risultino come un qualcosa di inconsueto nella normale vita di tutti i giorni. La grande scommessa, per un educatore, è quindi mettere in atto tutti gli strumenti che possiede per realizzare un'esperienza educativa "finzionale" ma allo stesso tempo senza farla percepire tale a chi la vive.

Seguendo il pensiero di Dewey arriviamo quindi ad affermare che fare un'esperienza significa produrre una modifica in base al rapporto con l'ambiente: "un'esperienza è sempre quel che è in virtù di una transazione che si stabilisce fra un individuo e il suo ambiente" (ivi, p. 31). L'ambiente diventa quindi l'insieme delle condizioni che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per creare l'esperienza che si compie.

Secondo Dewey c'è esperienza quando si coglie il nesso tra un'azione e le sue conseguenze; questo nesso, infatti, permette di prevedere l'esito delle proprie azioni e di modificare il proprio comportamento in base a ciò che si è appreso dalle esperienze passate. Quando un bambino tocca il fuoco e si scotta, non lo farà più; e questo perché dall'esperienza passata ha imparato qualcosa. Da quell'esperienza nasce in lui un meccanismo che lo porterà a non ripetere più quell'azione, o a trovare strategie per farlo in sicurezza.

Le esperienze portano quindi alla formazione di abitudini che derivano dalla sedimentazione di esperienze passate. Secondo Dewey però bisogna fare un passo oltre, perché l'ambiente in cui ci troviamo muta in continuazione e per questo siamo chiamati a cercare sempre nuove soluzioni e nuove strategie.

Ritorniamo allora alla domanda iniziale: a che condizione un'esperienza risulta educativa?

La differenza è data dalla qualità dell'esperienza che l'educatore propone: un'esperienza è educativa se vivrà fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno. Questo è un concetto imprescindibile, come scriveva Dewey, infatti, "non basta insistere sulla necessità dell'esperienza, e neppure sull'attività nell'esperienza. Tutto dipende dalla qualità dell'esperienza che si fa. La qualità di ogni esperienza ha due aspetti: da un lato può essere immediatamente gradevole o sgradevole, dall'altro essa esercita la sua influenza sulle esperienze ulteriori. Il primo è ovvio e facile da cogliere. Invece l'effetto

di un'esperienza non lo si può conoscere subito. Pone un problema all'educatore. È suo compito disporre le cose in modo che le esperienze pur non allontanando il discendente e impegnando anzi la sua attività non si limitino a essere immediatamente gradevoli e promuovano nel futuro esperienze che si desiderano. Come nessun uomo vive e muore per se stesso, nessuna esperienza vive e muore per se stessa. In completa indipendenza dal desiderio o dall'intenzione ogni esperienza continua a vivere nelle esperienze future. Ne consegue che il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno." (ivi, pp. 13-14).

1.2 Alcune linee guida

Dal punto di vista dell'educatore, quindi, il problema che si pone è quello della predisposizione, dell'allestimento, della creazione di esperienze autentiche che non rimangano fine a se stesse ma che rimandino a qualcosa di altro. Se questo passaggio non avviene non si può parlare di esperienza educativa.

Ma come fare per rendere tale un'esperienza?

Secondo Dewey esistono due criteri in base ai quali si costruisce un'esperienza educativa.

1. Il criterio della continuità

Esso nasce dall'idea che ogni esperienza fatta e subito riceva qualche cosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno. Questa continuità, però, esiste in ogni caso, nel bene e nel male. Questo perché tutte le esperienze, positive o negative che siano, influenzano le attitudini che aiutano a decidere della qualità delle esperienze che seguiranno.

Ma, come ho detto, lo scarto tra un'esperienza educativa e una non è dato dalla qualità dell'esperienza stessa. Quindi, mentre il principio di continuità si applica in qualche modo sia in un'esperienza positiva che in una negativa, è la qualità dell'esperienza presente ad influenzare il modo in cui questo principio viene applicato.

2. Il criterio dell'interazione

Il criterio dell'interazione si basa sul presupposto che le condizioni dell'esperienza siano sempre due: una condizione esterna (chiamata oggetto), che può essere posta sotto il controllo dell'educatore in una situazione strutturata come, per esempio, quella scolastica, ed una interna (chiamata soggetto), di cui l'educatore deve tenere conto e che è molto più difficile non solo da controllare ma anche da conoscere. Secondo Dewey,

qualsiasi esperienza normale è come se fosse un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Esse, prese insieme e nella loro interazione, costituiscono quella che l'autore definisce "situazione". Naturalmente questo significa che se le condizioni del soggetto e quelle dell'oggetto non sono in accordo si produce un'esperienza diseducativa. Questo può dipendere tanto dal soggetto quanto dall'oggetto.

Da questo principio si può quindi dedurre che non è possibile definire a priori una didattica se non si tiene conto dell'identità dei soggetti e della loro esperienza precedente.

Questi due principi non solo viaggiano insieme ma si intersecano tra loro per costituire un'esperienza di qualità. Se così non fosse, il corso dell'esperienza sarebbe disordinato, ci sarebbe un mondo diviso le cui parti e i cui aspetti non si legano l'un l'altro e che quindi può diventare, secondo Dewey, sintomo causa di una personalità scissa.

La responsabilità dell'educatore è allora quella di creare situazioni di apprendimento, scegliendo condizioni oggettive e un setting pedagogico che rispettino i principi di continuità e di interazione. Per fare questo egli dovrà saper legare insieme passato, presente e futuro, per riuscire a coniugare nell'esperienza sia il soggetto che l'oggetto. Per fare questo è importantissimo che l'educatore sappia comprendere i bisogni e le attitudini di ciascun individuo.

Un altro concetto che Dewey analizza nel suo libro e che tornerà utile ai fini della tesi, è il concetto di libertà, legato a quello di proposito.

Nel libro l'autore precisa che intende riferirsi in particolare alla libertà dell'intelligenza, "vale a dire la libertà di osservare e di giudicare esercitata nei riguardi di piani che hanno un valore intrinseco" (ivi, p. 51). Il termine libertà, per l'autore, non si riferisce quindi ad un semplice e generico stato di autonomia, ma è connesso alla nozione di crescita, come ampliamento delle capacità di fare esperienze di qualità elevata.

Dewey esamina poi in quale direzione l'educatore debba muoversi per educare il giovane alla padronanza di se stesso; una padronanza che genera libertà, visto che la dipendenza dai propri impulsi rende l'uomo tanto poco libero quanto la dipendenza dalla volontà altrui. In questo discorso è centrale la nozione di proposito, in quanto la libertà si identifica proprio con il potere di concepire propositi e di eseguirli.

Il proposito è la visione di un fine, ed è quindi un'operazione intellettuale piuttosto complessa che si distingue nettamente dal semplice istinto o dall'impulso all'azione. Esso implica infatti un piano e viene tradotto in un metodo d'azione basato sulla previsione delle conseguenze dell'operare.

Il desiderio originale deve quindi essere convertito in proposito e il proposito in piano di azione. Ma Dewey sottolinea che "il problema cruciale dell'educazione è quello di ottenere che l'azione non segua immediatamente il desiderio, ma sia preceduta dall'osservazione e dal giudizio" (ivi, p. 59). Questa idea è del tutto coerente con la definizione di libertà intellettuale che ho anticipato e di esperienze che favoriscono la crescita.

Sul piano educativo, quindi, il desiderio e l'impulso non sono lo scopo finale ma sono un'occasione, cioè la richiesta di un proposito. Il compito dell'educatore è quello di vigilare affinché sia colta quest'occasione, come un aiuto alla libertà, non una limitazione di essa.

Uno sguardo all'esperienza di *flow*

2.1. La psicologia positiva

“Sono cresciuto in Europa, e la Seconda Guerra mondiale mi sorprese tra i sette ed i dieci anni. Mi resi conto di come alcuni degli adulti che conoscevo fossero in grado di resistere alle tragedie portate dalla guerra e come alcuni fossero addirittura in grado di condurre una vita normale, appagante, soddisfacente e felice, dopo che il loro lavoro, la loro casa, la loro sicurezza erano stati distrutti dalla guerra. Così iniziai a interessarmi allo studio di quali fattori contribuissero ad una vita degna di essere vissuta. Così provai, da bambino e da ragazzo, a studiare filosofia e ad interessarmi all'arte ed alla religione ed altre discipline che io consideravo come una possibile risposta a questa domanda. Ed alla fine ho scoperto, per caso, la psicologia.” (Csíkszentmihályi, 2004)

Mihály Csíkszentmihályi per provare a capire le radici della felicità si avvicinò così alla psicologia, interessandosi sempre di più di quella che oggi chiamiamo Psicologia Positiva. Il primo a menzionare esplicitamente le potenzialità teorico-applicative di una Psicologia Positiva è stato Abram Maslow nel 1954. Ma fu proprio Mihály Csíkszentmihályi, con Martin Seligman, ad affermare, quasi mezzo secolo dopo, la possibilità di una psicologia focalizzata sulla positività dell'esperienza soggettiva, dei tratti individuali e delle virtù sociali.

Questa prospettiva teorica ed applicativa della psicologia parte dal presupposto che, per supportare una progressiva acquisizione di benessere e felicità, non sia sufficiente cancellare o limitare ciò che è negativo o disfunzionale. Al contrario, bisogna chiedersi quali siano le basi del funzionamento ottimale delle persone, indagando come, a discapito di ciò che non funziona, alcune persone sviluppino capacità individuali positive.

Il pensiero di Mihály Csíkszentmihályi e Seligman volge a favorire un'efficace ricerca di benessere e felicità attraverso l'intreccio di tre specifiche traiettorie esistenziali: una vita piacevole; una vita appagante; una vita ricca di significato. Questo approccio spinge a pensare che sia possibile lavorare sulla qualità dell'esperienza personale per accrescere benessere, per favorire un funzionamento ottimale e per predisporre le condizioni per incentivare un'espressione positiva del sé.

Facendo questo la Psicologia Positiva ha sviluppato due diverse prospettive:

1. La dimensione edonica

Il significato di questa prospettiva va ricercato nell'etimologia della parola *edonica*. Essa, infatti, deriva da un vocabolo greco *edonè* che letteralmente significa "piacere". Questo piacere, inteso come benessere prettamente personale e legato a sensazioni ed emozioni positive, è stato interpretato dalla Psicologia Positiva come una caratteristica imprescindibile della natura umana, identificando nella massimizzazione della felicità umana il suo scopo principale e riferendo il benessere principalmente alla dimensione affettiva e alla soddisfazione di vita.

2. La dimensione eudaimonica

Etimologicamente la parola *eudaimonia* nasce dalla composizione del prefisso *eu-*, che significa "bene" e dal sostantivo *daimon* che, letteralmente, è il destino individuale. Nella composizione di questa parola il *daimon* non assume il significato negativo di "demone" ma, appunto perché accompagnata dal prefisso che significa "bene", si veste di un significato positivo. Nella tradizione greca, infatti, il *daimon* rappresentava uno spirito divino, preposto ad animare e a custodire l'uomo, spingendolo al perseguimento della felicità.

Risulta quindi chiara la differenza del concetto di benessere rispetto alla dimensione edonica: nella cornice eudaimonica esso non è più concettualizzato come il semplice raggiungimento del piacere, ma come risultato dello sviluppo di un *daimon* personale, una virtù nascosta in ciascuno di noi, la cui realizzazione porta ad una felicità intesa come massima espressione del proprio potenziale.

Parlare della felicità e del benessere non è facile; il rischio di presentare un'anonima ostentazione al positivo, all'ottimismo in contrapposizione ad un'infelicità giornaliera dilagante è molto elevato. Ma quella che sostiene la Psicologia Positiva non è una teoria incurante della realtà che vuole affermare in modo cieco che tutto andrà comunque bene, ma una teoria che nasce da un approccio olistico, attento tanto al negativo, quanto al positivo. In quest'ottica, uno dei risultati più interessanti della Psicologia Positiva è l'attenzione per l'Esperienza Ottimale (chiamata anche *flow*) in quanto considerata come uno dei principali elementi per una vita appagante e piena di significato.

2.2. L'esperienza Ottimale

Gli studi sul *flow* nascono con l'obiettivo di analizzare i fattori capaci di trasformare un'esperienza momentanea in uno stato psicologico ottimale.

Mihály Csíkszentmihályi iniziò ad interessarsi alla natura delle esperienze ottimali, studiandone le manifestazioni nella quotidianità, a partire dagli anni Settanta. L'approccio che utilizzò fu interazionista: un approccio capace di considerare la persona come un sistema aperto e in dialogo costante con l'ambiente e con le caratteristiche che lo attraversano.

Csíkszentmihályi, nel compiere i suoi studi sulla teoria del *flow*, partì dallo studio dell'atto creativo. Lavorando a stretto contatto con molti artisti, egli notò come la passione, il coinvolgimento, la gioia e la dedizione per il proprio lavoro rimanessero solide nel tempo, diventando elementi costitutivi del benessere percepito. Un altro elemento che caratterizza il processo creativo e che spinge gli artisti a continuare nel loro lavoro è la possibilità di perdersi in una "bolla senza tempo" ed entrare in pieno contatto con le proprie composizioni, accedendo ad uno stato di piena fluidità della coscienza in cui mente e corpo lavorano all'unisono e in perfetta armonia.

"Parlare di *flow* significa dunque riferirsi a una sensazione olistica caratterizzata da un'improvvisa espansione dei confini del sé, da una destrutturazione dell'esperienza temporale e da un significativo incremento della percezione di controllo nei confronti dell'attività stessa." (Csíkszentmihályi, 1975/2000).

Nel 1975 Csíkszentmihályi riportò un'intervista fatta ad un musicista, nella quale ritroviamo gli aspetti fino ad ora elencati:

"Ti trovi in una condizione talmente estatica che ti sembra quasi di non esistere. [...] Le mani sembrano essere staccate dal resto di me e non ho niente a che fare con quello che sta succedendo. Sono semplicemente seduto e osservo la scena con stupore e meraviglia. La musica scorre fuori da sola."

In questa intervista emerge come l'esperienza di *flow* sia caratterizzata da: un elevato livello di concentrazione dato da un grande investimento di attenzione sulla situazione in atto; una massima partecipazione all'attività da parte del soggetto che la compie; da una sensazione di alterazione temporale (non ci si rende conto del passare del tempo); da un interesse intrinseco per il processo che produce un senso di piacevolezza, benessere e soddisfazione personale. Tutto questo coinvolgimento e questo impegno corrispondono a capacità personali adeguate. Lo stato di *flow* è infatti caratterizzato dall'equilibrio fra la percezione delle difficoltà della situazione e del compito (*challenge*) e le capacità personali (*skills*).

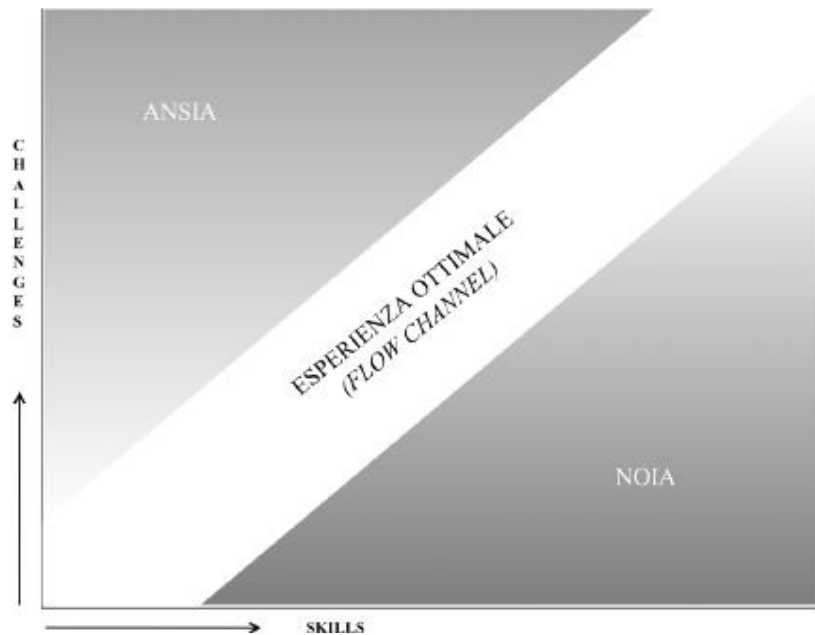


Fig. 1 - Flow Model (Csikszentmihályi, 1975)

Ecco allora spiegato cosa Csikszentmihályi intendeva per *flow*:

“Il termine *flusso* denota la sensazione olistica presente quando agiamo in uno stato di coinvolgimento totale [ed è] una condizione in cui un’azione segue all’altra secondo una logica interna che sembra procedere senza bisogno di interventi consapevoli da parte nostra [...]. Ciò che esperiamo è un flusso unitario da un momento a quello successivo, in cui ci sentiamo padroni delle nostre azioni, e in cui si attenua la distinzione fra il soggetto e il suo ambiente, fra stimolo e risposta, o fra presente, passato e futuro.” (Csikszentmihályi e MacAloon, *Play and Intrinsic Rewards*).

2.3. Elementi distintivi

Le esperienze della vita di ognuno di noi possono essere caratterizzate dalla dimensione del *flow*. Ma come possiamo distinguere la presenza del flusso di coscienza in un’esperienza? Esistono nove dimensioni fondamentali che caratterizzano questo tipo di esperienza se presenti contemporaneamente. Esse sono:

a) *Equilibrio fra sfide (challenges) e abilità (skills)*.

Come ho già detto, alla base dello stato di *flow* ci devono essere attività sufficientemente sfidanti, stimolanti e capaci di mettere alla prova le elevate capacità che il soggetto percepisce di avere. Queste attività comprendono infatti competizione, opportunità e altre dimensioni che hanno in comune la capacità di fornire un senso di

scoperta e di trasportare la persona in un'altra realtà. Esse portano infatti l'individuo ad un alto livello di prestazione e ad un inaspettato stato della coscienza. In altre parole un'esperienza di *flow* trasforma il sé rendendolo più complesso ed è proprio in questa crescita del sé che si cela la chiave per capire l'esperienza di *flow*.

Per spiegare lo schema di riferimento (Fig. 2) parto dal presupposto che, per mantenere attivo il processo di *flow*, è indispensabile che l'individuo percepisca contemporaneamente sia di avere tutte le capacità necessarie per affrontare l'esperienza (*skills*), sia che le sfide proposte (*challenges*) richiedano di attivare le proprie competenze e le proprie risorse al massimo livello (A₁). Bisogna però tenere presente che, nel momento in cui un soggetto ripete più volte la medesima esperienza, egli acquisisce sempre maggiori competenze, aumentando la propria capacità di affrontare tale attività (A₂). Per questo, nella proposta di un'esperienza di *flow*, diventa necessario che anche le richieste del contesto e le attività proposte crescano in complessità e varietà (A₃) così da poter mantenere sufficientemente elevato il grado di equilibrio tra sfide proposte e capacità messe in gioco dall'individuo per affrontarle. Questo permette di sperimentare nuovamente il flusso di coscienza ad uno stadio di maggior competenza (A₄).

Possiamo quindi concludere dicendo che, per mantenere questo equilibrio, più capacità l'individuo acquista, più le sfide dovranno essere di un livello superiore per evitare che l'individuo, a lungo andare, provi un senso di noia (*boredom*). Allo stesso tempo, bisognerà fare attenzione affinché le richieste della sfida non superino le capacità personali dell'individuo, altrimenti l'esperienza di *flow* sfumerebbe in un sentimento di angoscia (*anxiety*).

Chiaramente, più esperienze un individuo vivrà, più questa scala andrà avanti, crescendo in modo simmetrico tra sfide e capacità personali in modo da incrementarle entrambe.

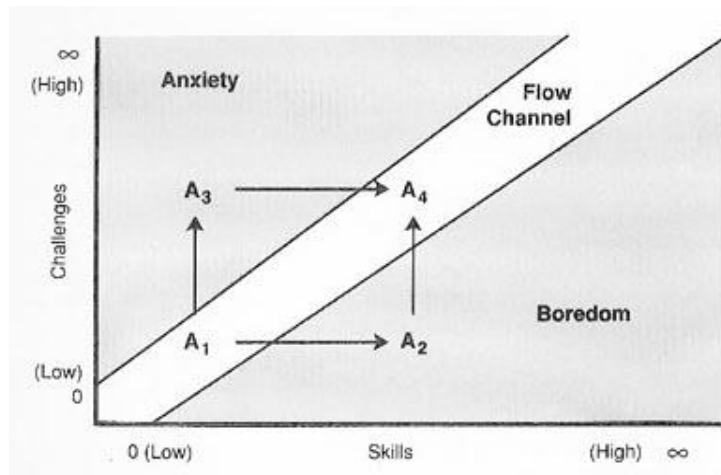


Fig. 2 - Why the complexity of consciousness increases as a result of flow experience.
(Csíkszentmihályi M., *Flow: The Psychology of optimal experience*, p. 74).

b) Fusione tra azione e coscienza.

Nel flusso non c'è dualismo: “mente e corpo funzionano all'unisono, dando vita ad un'alchimia dalla potenzialità illimitate.” (Muzio M, Riva G., Argenton L., 2012, p. 43). Prendiamo un attore come esempio: esso può essere conscio di quello che sta facendo, ma non può essere conscio di essere conscio. Questo comporterebbe infatti una frattura nel ritmo del comportamento o in quello della coscienza. Allo stesso modo, se si guarda il flusso dall' “esterno”, esso si trasforma e il piacere cedrebbe il posto ai problemi, alle preoccupazioni e all'ansietà. Quello che la fusione tra azione e coscienza crea è un fenomeno molto diffuso nelle persone particolarmente creative che riescono ad integrare lo scorrere delle loro idee con il flusso dell'azione che svolgono. “L'emergenza di una percezione di totale fluidità e naturalezza non vuole però significare che l'attività non implichi alcuno sforzo. Al contrario, essa richiede molte energie e impegno assoluto.” (ivi, p. 43).

c) Mete chiare.

Per mantenere l'equilibrio fra *challenge* e *skills* è necessario che alla base dell'esperienza ci siano obiettivi chiari e specifici, in modo da garantire un'immersione totale nel compito. “In caso contrario, il rischio di perdersi nella sconfinatezza delle possibilità dell'esperienza rischia di essere molto alto.” (ivi, p. 43).

d) Il concentrarsi dell'attenzione su un campo di stimoli limitato.

L'ingresso nello stato di *flow* è caratterizzato da un'alta ed intensa concentrazione che risulta essere spontanea. La fusione tra azione e coscienza di cui parlavo nel punto b, è

resa possibile proprio grazie a questa concentrazione: la coscienza deve infatti essere ristretta, intensificata, orientata su un centro d'azione limitato. Non si pensa né al futuro né al passato, solo il momento in cui ci si trova risulta rilevante (vedi punto h). Per ottenere questa concentrazione, la chiave è l'intensificazione. Il flusso infatti intensifica le "risorse interiori" dei soggetti: la volontà di partecipare e la capacità di mettere in gioco queste risorse rendono possibile l'esperienza del *flow*.

e) Feedback immediato.

La limitazione della coscienza ad un campo ristretto di possibilità porta inevitabilmente alla necessità di un feedback chiaro e univoco da parte delle azioni di un individuo. Infatti, "il perseguimento di obiettivi precisi deve essere necessariamente sostenuto da feedback immediati e chiaramente decifrabili." (ivi, pag. 44). Questo per permettere all'ambiente di dialogare incessantemente con il soggetto, indicandogli, ogni volta che compie un'azione, se si è mosso correttamente o meno e permettendogli così di intuire quali modificazioni apportare alla sua condotta.

f) Senso di controllo.

Una persona che è nel flusso si sente padrona delle proprie azioni e dell'ambiente, ha un forte senso di controllo. Finché è nel flusso il soggetto può non accorgersene, ma a posteriori, riflettendoci sopra, può rendersi conto che in quella situazione le sue capacità erano all'altezza del compito richiesto. Come sostiene Csíkszentmihályi, questo aiuta il soggetto a costruirsi "un concetto positivo di se stesso". Questo elevato senso di controllo permette al soggetto di scacciare le preoccupazioni e la paura e di credere sempre di avere la possibilità di farcela, purché si affronti la situazione con abilità e accortezza. Quando inizia il momento del flusso e l'attività è avviata, i piaceri del flusso superano abbondantemente le sensazioni di pericolo e di difficoltà, come potrebbero essere, per esempio, quelle causate da una scalata alpinistica.

g) Perdita dell'io, dell'auto-consapevolezza.

La così elevata concentrazione dell'attenzione sull'attività, favorisce un oblio momentaneo del sé conosciuto che, tuttavia, non deve essere considerato come una perdita di auto-coscienza. Quest'ultima, al contrario, è accresciuta significativamente e permette a questo completo assorbimento nell'attività di sostituirsi all'auto-riflessione. Si parla quindi di una coscienza fluida che può essere talmente intensa da determinare una scomparsa del controllo consapevole; come afferma Csíkszentmihályi la realtà tende ad essere "semplificata fino a diventare comprensibile, definibile, manipolabile", lasciando libero sfogo a processi assolutamente spontanei.

h) Destrutturazione del tempo

“Ero talmente immerso in questa attività da non rendermi conto che fosse già passato un pomeriggio intero”. Questa è una frase che, chiunque immerso in un’esperienza di *flow*, potrebbe pronunciare. Quando si è all’interno di questo tipo di esperienza la concezione del tempo viene infatti alterata, diventando praticamente nulla. Non ci si accorge del passare delle ore a causa dell’alto livello di concentrazione che si è formato nello svolgere l’attività in questione; è come se il soggetto fosse all’interno di una bolla in cui il tempo e tutto ciò che non attiene al compito svanissero.

i) Esperienza autotelica

Per capire il significato di questa caratteristica parto da un’analisi etimologica del termine “autotelico”. Esso si caratterizza, nella lingua greca, per l’accostamento del pronome autòs (che significa sé) al sostantivo telos (che indica un obiettivo, uno scopo). Nell’ambito della teoria del flusso di Csíkszentmihályi, un’esperienza può quindi definirsi autotelica quando è favorita da un’autentica motivazione interna e dalla possibilità di rintracciare al suo interno un senso di divertimento, piacevolezza e appagamento. Si tratta dunque di un’attività dotata di obiettivi pratici che trova però in se stessa e nel proprio stesso svolgimento lo scopo essenziale del suo realizzarsi. Essa è parte essenziale di quegli stati di benessere che favoriscono la rappresentazione a noi stessi della nostra identità e del nostro ruolo nel mondo.

Immaginate ora di star correndo per una gara: la vostra attenzione sarà concentrata sul movimento del vostro corpo, sulla potenza dei vostri muscoli, la forza dei vostri polmoni e sulla sensazione della strada sotto i vostri piedi... In questo momento state vivendo, totalmente immersi nell’attività che state svolgendo. Il tempo sembra volare via. Siete stanchi ma si nota appena.

In accordo con quanto detto finora, in accordo quindi con Mihály Csíkszentmihályi, quello che state vivendo in questo momento viene chiamato *flow*, uno stato di completa immersione in un’attività.

Dopo questa analisi risulta più chiaro quello che scriveva Csíkszentmihályi in *Flow: The Psychology of Optimal Experience*: “Concentration is so intense that there is no attention left over to think about anything irrelevant, or to worry about problems. Self-consciousness disappears, and the sense of time becomes distorted. And activity that produces such experience is so gratifying that people are willing to do it, even when it is difficult, or dangerous.”

La “terra di mezzo”

3.1. “Adolescente” a chi?

Fino a non tanto tempo fa venivano proposti dei periodi di età abbastanza fissi che delimitavano l’inizio e la fine dell’adolescenza, definendo anche un periodo intermedio fra la cosiddetta fase di latenza (6-10 anni) e l’adolescenza: la pre-adolescenza. I termini che venivano proposti erano di 10-12 anni per la preadolescenza e dai 12-13 ai 18-20 anni per l’adolescenza.

Negli ultimi anni però questi limiti sono andati via via sfumando, fino a diventare quasi inesistenti: l’adolescenza sembra iniziare sempre prima e finire sempre più tardi, o addirittura non sembra finire mai.

Possiamo dire che l’adolescenza è caratterizzata da uno “strabismo” teorico. “Se infatti ci rifacciamo alle principali teorizzazioni che hanno contribuito alla formulazione di ipotesi conoscitive su questa fase esistenziale, possiamo senza dubbio rilevare quanto essa appaia caratterizzata in modo proteiforme, con una significativa problematicità di definizione e di uniformità descrittiva che deriva soprattutto dalla scelta del campo paradigmatico da cui osservare e descrivere l’adolescenza” (Barone, 2015, p. 27). Risulta quindi impossibile teorizzare l’adolescenza come un oggetto di tipo solamente naturale o solamente culturale.

Esiste quindi un limite che non permette di ridurre l’adolescenza a oggetto di una teoria scientifica compiuta; è come se essa “delineasse una *linea d’ombra* tra sè e la teoria scientifica che intende descriverla, rendendo opaco lo sguardo, nascondendone risvolti e pieghe che diventano impercettibili se non vengono esposte al pieno chiarore.” (ivi, p. 29).

Non si può quindi pretendere di definire esattamente quando inizia e finisce l’adolescenza. Esistono parametri biologici, medici e anche psichici che possono aiutarci in questa definizione ma non sono esaurienti. Questo perché l’adolescenza è innanzitutto un costrutto culturale, comparso ad un certo punto della nostra storia, che ha una natura economico-sociale che varia in base al contesto culturale in cui si sviluppa. “Se è indubbio che all’adolescenza possiamo associare talune caratteristiche psichiche e biologiche [...] è altrettanto indiscutibile che questo costrutto dipenda in

modo significativo da una sensibilità culturale e sociale contemporanea che non ha corrispondenze analoghe nel corso della storia delle civiltà umane.” (ivi, p. 29-30).

L’adolescenza viene perciò a definirsi come luogo dell’ambiguità e, proprio perché “invenzione culturale”, non mi riferirò più all’adolescenza in generale ma all’esperienza dell’adolescenza in quanto sempre differente a seconda degli spazi e dei tempi in cui si presenta.

3.2. Una sfuggevole definizione

L’idea che ognuno di noi ha dell’adolescenza si basa sui vissuti personali di essa, sull’esperienza che si è vissuta. Non si può quindi delineare una definizione univoca: l’idea più vera riguardo ad essa è infatti diversa da soggetto a soggetto.

L’adolescenza diventa quindi un’età difficile da definire e ha bisogno di tante parole per essere detta. Esiste però un’idea molto stereotipata di essa, un immaginario sociale che ne costruisce un’idea diffusa.

Al il mio terzo anno del corso di Scienze dell’Educazione ho frequentato l’insegnamento di Pedagogia dell’adolescenza. Durante una lezione il professor P. Barone ha proposto all’aula una piccola attivazione al fine di far emergere le rappresentazioni sociali e i modelli culturali con cui noi presenti in aula descriviamo e “categorizziamo” l’età dell’infanzia, dell’adolescenza e l’età adulta.

“L’attivazione, in sé ordinaria, che accompagna la realizzazione di questa esperienza, consiste nella richiesta, agli studenti presenti in aula, di formulare in un tempo limite di cinque minuti, tutti gli aggettivi e le attribuzioni che vengono alla mente per definire la propria idea di “bambino”, di “adolescente” e di “adulto”, riportando su un foglio precedentemente diviso in tre colonne, una per ogni età indicata, le definizioni pensate.” (ivi, p. 34).

Ai fini di proseguire la mia argomentazione utilizzerò i dati, relativi all’età dell’adolescenza, ricavati durante il corso che ho frequentato (2015-2016) e mi baserò sulle stime riportate nel manuale, tratte dal professore durante gli anni.

Ribelle, confuso, insicuro, trasgressivo, cambiamento, scoperta, crescita, sognatore, problematico, conflittuale, incerto, indeciso... Questi sono alcuni degli aggettivi utilizzati da noi studenti per definire l’adolescenza.

La prima riflessione rilevante circa questa ricerca, riguarda “la differenza nella numerosità in termini assoluti degli aggettivi/attributi utilizzati per ciascuno dei periodi di vita presi in considerazione dall’esercizio”.

Anno di corso	“Bambino”	“Adolescente”	“Adulto”
A.A. 2003/04	65	132	90
A.A. 2004/05	87	139	85
A.A. 2005/06	90	163	90
A.A. 2006/07	129	235	118
A.A. 2007/08	115	199	106
A.A. 2008/09	110	195	112
Totale	596	1063	601

Tabella 1 - Quadro generale del numero complessivo degli aggettivi/attributi riferiti all’infanzia, all’adolescenza e all’adulità, utilizzati da 496 studenti/esse nel periodo 2003/04 - 2008/09.

Fonte: Insegnamento di Pedagogia dell’adolescenza, corso di laurea in Scienze dell’educazione, Facoltà di Scienze della formazione - Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Da quanto emerge dalla tabella, possiamo notare che per definire l’adolescenza si ha bisogno di molte parole. Spesso, inoltre, per ogni aggettivo/attributo che viene utilizzato si può trovare il positivo e il negativo che esso racchiude. Questo denota innanzitutto un vero e proprio problema di definizione, ma anche una diffusa ambiguità nel significato degli aggettivi che all’adolescenza vengono attribuiti.

Una seconda riflessione nasce dalla ricorsività degli aggettivi/attributi utilizzati per definire l’età considerata. Rimanendo sempre focalizzati sull’adolescenza, possiamo notare come essa venga definita da diversi aggettivi che però riportano tutti ad un’idea di adolescenza come età di mezzo, caratterizzata da crisi e sregolatezza.

Questo porta a poter affermare che vi sia una marcata “emergenza di modelli culturali *forti* che consentono di formulare delle rappresentazioni sociali condivise, da cui sembra possibile evidenziare alcuni mitologemi moderni che fondano determinate idee di infanzia, di adolescenza e di adulità.”(ivi, p. 36).

L’emergenza di questi modelli culturali, accresce l’idea che l’adolescenza sia in opposizione ai principi culturali della società nella quale cresce. Da qui ha origine l’associazione dell’adolescenza ad un’età di natura selvaggia e irrazionale che va in qualche modo disciplinata. In altre parole “l’adolescenza emerge così come vera e propria età *differenziale*, dove si condensano i valori negativi, tendenzialmente espunti

dall'infanzia, che segnano il limite rispetto all'età adulta. È come se, per *poter dire* l'adolescenza, fosse necessario ricorrere alla descrizione di ciò che *non è o non dovrebbe essere* l'adulto: di risulta, l'immagine dell'adolescente attrae prevalentemente su di sé i caratteri specifici della problematicità e della privazione di quelle virtù ideali che contraddistinguono l'essenza umana." (ivi, p. 41).

3.3. Rischio, limite e iniziazione

Come già sottolineato nei capitoli precedenti, l'adolescenza è una fase della vita dell'individuo che rappresenta e segna il passaggio dall'infanzia all'età adulta. Proprio per questa sua particolarità, risulta essere molto delicata e spesso difficile nella ricerca di se stessi e della propria identità.

Durante questo periodo della vita, l'adolescente inizia a formare il proprio carattere e cerca di capire chi è. Per trovare una risposta a questa domanda è naturalmente portato a mettersi alla prova, sperimentandosi anche in situazioni limite.

Nella ricerca di definizione della persona che si è, il rischio e la sfida assumono per gli adolescenti un fascino particolare e questo può portare l'esposizione a situazioni estreme che possono, alcune volte, trasformarsi in pericoli reali. Basti pensare al fumo delle sigarette, l'uso di spinelli e l'assunzione di altre droghe, l'abuso di alcool, gli atti di vandalismo, i piccoli furti, la guida pericolosa... Allo stesso tempo, però, è vero che il fascino del rischio e della sfida consentono agli adolescenti di acquisire sicurezza in se stessi e di confrontarsi con i coetanei e con il mondo adulto. Questi comportamenti, spesso classificati come assolutamente dannosi da parte degli adulti, sembrano quindi offrire all'adolescente una via d'uscita da quel mondo incerto con cui si trovano a dover fare in conti.

"Il comportamento rischioso, quindi, come portale d'accesso all'autenticità di sé: se sono capace di affrontare e superare situazioni in cui il mio corpo è sottoposto a esperienze di limite, posso finalmente accettarmi e rassicurarmi sul mio essere al mondo" (ivi, p 146).

Nella vita degli adolescenti risultano quindi importanti i concetti di limite e di rischio, ma risulta necessario integrare un terzo fondamentale termine che è spesso implicato nelle esperienze formative considerate in rapporto a questa particolare fascia d'età: l'iniziazione.

E' molto importante, infatti, "analizzare il senso che assumono i comportamenti rischiosi dei nostri ragazzi oggi, mettendo in relazione la dimensione del rischio e la dimensione iniziatica" (ivi, p. 147).

Come ho detto all'inizio di questo paragrafo, l'adolescenza segna il passaggio dell'individuo dall'infanzia all'età adulta. Questo passaggio avviene grazie a esperienze alle quali il soggetto viene sottoposto o, e qui spesso si trasformano in esperienze rischiose, si sottopone. Tutte queste esperienze compongono quello che viene definito "rito di iniziazione".

Nei secoli passati, e ancora oggi nelle società tribali a tradizione orale, i momenti di passaggio da una fase della vita a quella successiva vengono appunto ritualizzati e contenuti all'interno di una cornice culturale e sociale che attribuisce loro un significato condiviso.

Nella nostra società attuale, invece, le cose sono molto diverse. Da un lato viene a mancare un ordine simbolico stabile, viene quindi a sfaldarsi la cornice a cui ho accennato che permette all'individuo di stare all'interno di un contesto culturale preciso; mentre dall'altro, come conseguenza, si rafforza la tendenza all'individualità a scapito della dimensione del gruppo.

L'esperienza di iniziazione all'età adulta prevede un insieme di processi di separazione, l'assunzione di un'identità stabile, il confronto con l'altro sesso... tutti fattori che, se non socializzati e ritualizzati, vengono ricercati dall'adolescente in maniera disfunzionale attraverso il ricorso alle "iniziazioni" improvvisate e poco pensate di cui parlavo all'inizio.

Tutte queste caratteristiche mi portano a poter affermare quale sia lo scarto tra l'esperienza del rischio e l'esperienza iniziatica: "è il fatto che in quest'ultima possiamo ancora riconoscere una presenza sociale di un mondo adulto che si predispone, attraverso un *gesto istituyente*, al riconoscimento del giovane nel proprio decisivo compito sociale e psichico. L'esperienza iniziatica, per questa ragione, è intrisa di una valenza pedagogica essenziale; senza rinunciare all'importanza del rischio che è sotteso alla prova necessaria per suggellare un passaggio, un cambiamento, una trasformazione, lo inserisce in un contesto dove l'adulto diventa testimone riconosciuto e richiesto dall'adolescente: colui che potrà dichiarare: *si è vero, ce l'hai fatta, hai dimostrato di valere*. L'esperienza rischiosa fine a se stessa, come suggerisce Le Breton, può temporaneamente offrire quella sensazione di potenza che satura soltanto l'inquietudine dell'insicurezza, per poi lasciare riaffiorare quel bisogno di risposta al senso dell'esistenza che i ragazzi in solitudine difficilmente trovano." (ivi, p. 148).

3.4. L'adolescenza come sistema complesso di mutazione

In questo paragrafo analizzerò l'adolescenza come sistema complesso di mutazione soffermandomi “sulle quattro dimensioni che costituiscono i punti di aggancio fondamentali nel lavoro educativo [...] Si tratta cioè di analizzare in che modo, con quale intensità e qualità, con che tipo di effetti, i cambiamenti che intervengono durante l'attraversamento adolescenziale sul piano della corporeità, del pensiero, della spazialità e della temporalità, segnano in modo del tutto specifico l'esperienza formativa del soggetto.” (ivi, p. 92).

Gli elementi che permettono di definire l'adolescente come fenomeno sono quindi

- il corpo;
- lo spazio;
- il pensiero;
- il tempo.

Questi elementi sono detti “invarianti strutturali” perché da essi non si può prescindere sia per definire l'adolescenza ma anche per definire l'educazione stessa. Queste dimensioni sono in costante rapporto tra loro, producendo quattro vertici che permettono di comprendere l'adolescenza. E' infatti “nella combinazione e nell'articolazione di ciascuna dimensione con le altre che rintracciamo tutta la complessità e la ricchezza degli effetti formativi che è possibile far emergere nel campo di esperienza considerato.” (ivi, p. 92).

I quattro vertici che vengono così a formarsi sono:

- la materialità del corpo-presenza (dato dalla combinazione fra corpo e spazio);
- la strutturazione di un pensiero spaziale (dato dalla combinazione fra spazio e pensiero);
- Il progetto esistenziale (dato dalla combinazione fra pensiero e tempo);
- l'azione come flusso esperienziale (dato dalla combinazione fra tempo e corpo).

“In questo modo proviamo a rappresentare graficamente ciò che si è poc'anzi definito come un *sistema complesso di mutazione* individuando nelle dimensioni del *corpo*, dello *spazio*, del *pensiero* e del *tempo* i vertici ipotetici di un diagramma piano, al cui centro si insedia la definizione dell'educazione come campo materiale ed esistenziale di esperienza; indicando inoltre, negli spazi intermedi delle linee che collegano idealmente tra loro i quattro vertici, i costrutti con cui esprimere le apicalità degli effetti formativi a partire dalla combinazione e dall'articolazione delle quattro dimensioni evidenziate. Otteniamo, così, la seguente rappresentazione.” (ivi, pp. 92-93).



Fig. 3 - Adolescenza come sistema complesso di mutazione

(Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA, 2015.)

1. La materialità del corpo presenza

La dimensione del corpo in adolescenza assume un'importanza molto rilevante. Innanzitutto esso è la caratteristica immediatamente visibile in una persona ed è il mezzo che mette ognuno di noi in relazione con il mondo esterno. Esso è il fulcro della trasformazione adolescenziale e non si trasforma solo nell'autopercezione del soggetto o nelle visibili trasformazioni fisiche, ma “è un corpo che mette radicalmente in discussione lo sguardo con cui l'adolescente osserva ora il mondo, [...] uno sguardo che riguarda la riorganizzazione stessa della realtà di cui il corpo è mediatore essenziale.” (ivi, p. 94).

Posso quindi affermare che la conoscenza della realtà è mediata dalla percezione corporea e non si può quindi prescindere dalla centralità del corpo.

La questione del corpo in adolescenza non si può quindi fermare ad un'osservazione fisiologica, non si può parlare solo di cambiamenti fisici o ormonali, questo perché “ciò

che muta è un corpo che non può essere idealisticamente pensato nella sua separatezza dalla mente e dallo spirito, perché quel corpo si definisce come *corpo-presenza*.” (ivi, p. 94).

La dimensione della presenza del corpo è legata anche all’idea dell’identità. Questo apre la dialettica tra la “propriocectività” (il sentirsi: come mi sento e che cosa sento all’interno, quali sensazioni, pensieri, emozioni mi occupano) e l’“eterocectività” (come si è visti da fuori: quale immagine ha l’altro di me).

Spesso in adolescenza si tende a fuggire da quello che si sente dentro, si fatica a nominare le emozioni e le sensazioni interne arrivando così a rinunciare al proprio sentire e a dover quindi investire prevalentemente sulla propria immagine per individuarsi. Si passa così dall’esperienza di essere un corpo all’esperienza di essere posseduti da un corpo. Vengono messe in atto strategie di “silenzamento” del corpo; i messaggi di fatica, debolezza e rabbia vengono letti solo come segnali negativi e non di vita.

L’educazione ha allora il compito di invertire questa logica, di abituare i ragazzi ad ascoltare il proprio corpo e di trasformare l’adolescenza in un esercizio educativo per abituarsi ai limiti del proprio corpo. Lo stesso educatore, per fare questo, deve saper ascoltare il proprio corpo e deve saperlo usare in modo da comunicare le proprie intenzioni. Tutto allora assumerà un significato all’interno di un’esperienza educativa, nulla potrà essere lasciato al caso. Se l’educatore, infatti, starà davanti al ragazzo mantenendo le distanze o se si metterà di fianco a lui sostenendolo con una vicinanza anche fisica, questo cambierà radicalmente la loro relazione e l’effetto dell’esperienza stessa.

2. La strutturazione di un pensiero spaziale

Come ho già sottolineato più volte, l’adolescenza è un’età di passaggio, un passaggio molto delicato che comprende anche “una trasformazione profonda che riguarda la capacità di strutturazione del pensiero. [...] Sostanzialmente questa nuova competenza cognitiva si traduce nella possibilità e nella capacità di produrre e organizzare una propria visione del mondo, una prospettiva e un’idea indipendente del mondo.” (ivi, p. 100). E’ proprio in adolescenza, infatti, che si inizia a creare un nuovo spazio psichico che delimita chiaramente i confini delle relazioni con il mondo degli adulti. Questo denota un bisogno degli adolescenti di segretezza, di limitazione di uno spazio di intimità che si può ricondurre a pratiche come quella diaristica.

Un'esperienza educativa per un adolescente deve “garantire queste forme di espressione offrendo e allestendo spazi materiali in cui si determinino le condizioni affinché la dimensione di esercizio e di affinamento di una prospettiva personale sulle “cose” che stanno, e che fanno stare, nel mondo possa essere realmente praticata.” (ivi, p. 103).

3. *Il progetto esistenziale*

In un'età di crescita, come quella dell'adolescenza, la strutturazione di un pensiero spaziale diventa ancora più importante dal momento in cui viene a “prendere forma la dimensione progettuale su cui inscrivere le proprie ipotesi temporali” (ivi, p. 104).

Così facendo il pensiero temporale si trasforma in sogno che, a sua volta, dà forma al progetto esistenziale. Infatti, è proprio grazie alla capacità di sognarsi, immaginarsi in un tempo e un luogo altro che si iniziano a sviluppare potenzialità volte al raggiungimento del sogno stesso.

La vita di ognuno di noi è guidata da sogni: si sogna che lavoro si farà da grandi, il posto in cui si andrà ad abitare, i viaggi che si potrebbero fare, gli incontri della vita... si sogna e intanto, quasi inconsciamente, si progetta. E' proprio dai sogni che nasce la costruzione del futuro. “Il sogno su di sé, su ciò che si potrà essere, alimenta in qualche modo la dimensione del desiderio che spinge l'adolescente a sperimentarsi e mettersi alla prova.” (ivi, p. 104).

Uno dei compiti dell'educazione, che soprattutto con gli adolescenti non può mancare, è quello di dare “luogo” al desiderio. Un'esperienza educativa deve seguire i sogni dei ragazzi, deve offrire possibilità per sperimentarsi in quello che si desidera, deve saper guidare verso il sogno che potrebbe trasformarsi in realtà, deve “alimentare il piacere dell'esperienza di ricerca che riguarda la definizione di sé.” (ivi, p. 104).

L'educatore deve credere nei sogni dei ragazzi e deve saper fornire gli strumenti necessari per raggiungerli, accompagnandolo in questo percorso di progressiva definizione della propria identità; un percorso fatto di sogni, aspettative, delusioni, traguardi, desideri raggiunti, cambiati o impossibili... tutte cose che in una crescita autentica non possono mancare. Un po' come diceva il motto *I care* adottato da Don Milani e scritto in grande su una parete della scuola. Il motto significa *Me ne importa, mi sta a cuore* ed è il contrario del motto fascista *Me ne frego*. Nel lavoro educativo bisognerebbe ricordarlo ogni giorno questo motto e farlo diventare uno stile di vita, una guida sia per gli educatori che per il ragazzi.

4. *L'azione come flusso esperienziale*

L'ultima dimensione in analisi è data dall'incrocio tra tempo e corpo. Si tratta quindi di un soggetto che si mette alla prova a partire dalla materialità del suo stesso corpo. Quello che mi interessa sottolineare è “come la dimensione dell'azione costituisca una forma di mediazione fondamentale nel rapporto con la realtà e istituisca il campo di un'esperienza che mette in gioco la corporeità nella sua funzione “enattiva”: cioè, semplificandone molto il concetto, la capacità specifica del corpo di conoscere per mezzo dell'azione.” (ivi, p. 109).

Si sta parlando di quello che, nel secondo capitolo, ho presentato come *flow*.

L'esperienza del flusso come proposta di un'esperienza educativa per gli adolescenti racchiude diversi elementi analizzati all'interno della spiegazione di questo diagramma: la progettualità, lo sguardo verso il futuro, i sogni, il passaggio all'età adulta, il mettersi alla prova...

In questo modo “l'educazione viene a definirsi come processo materiale e simbolico che istituisce un campo esperienziale che non può essere confuso con la vita stessa, ma, semmai ne rende possibile una sospensione spazio-temporale, quella sospensione indispensabile per poter appunto elaborare in un'esperienza *sui generis* la propria avventura trasformativa.” (ivi, pp.112-113).

Come ha scritto Riccardo Massa ne “*I volti dell'avventura*”: “Tocca dunque anche agli adulti stabilire come, dove e quando i ragazzi possano e debbano correre la loro avventura, e sperimentare quella libertà d'azione che dovranno poter contrapporre agli adulti stessi. Così com'è responsabilità degli adulti rispettare l'avventura interiore e quella esteriore che i ragazzi comunque incontrano vivendo, al di là di qualunque intento educativo e di qualsiasi progetto formativo.”

L'Esperienza Ottimale nello Scoutismo

4.1. Il movimento Scout

“Lo Scautismo, o Scoutismo, è, come dichiarato nel 1924 dalla Conferenza Internazionale dello Scautismo di Copenhagen, un movimento di carattere nazionale, internazionale e universale che ha come fine ultimo la formazione fisica, morale e spirituale della gioventù mondiale. Nato nel 1907 da un'idea del tenente generale inglese Robert Baden-Powell, il metodo educativo è fondato sul servizio e sull'*imparare facendo* attraverso attività all'aria aperta e in piccoli gruppi.”

Questo è quanto recita Wikipedia tra le prime righe se si effettua la ricerca “Scoutismo”. Nella prima parte di questo capitolo cercherò di andare più a fondo, mettendo in luce le caratteristiche fondamentali dello Scoutismo che qua sono accennate, basandomi sulla mia esperienza e formazione personale, per poi arrivare a concludere riconducendo la proposta dell'esperienza scout in adolescenza ad una possibile esperienza di *flow*.

Come già detto, il movimento scout nasce in Inghilterra nel 1907 ad opera del Generale Sir Robert Baden Powell con l'intento di occuparsi dell'educazione e della formazione del carattere della gioventù inglese. Nel giro di pochi anni il movimento si sviluppa su scala mondiale superando ogni più rosea aspettativa. Al giorno d'oggi si possono contare oltre 40 milioni di bambini, ragazzi ed adulti, uomini e donne, che in 216 paesi del mondo sono Scouts e Guide.

Lo Scoutismo è un vero e proprio metodo educativo, nato dagli scritti e dalle intuizioni pedagogiche di Robert Baden Powell (1857-1941), il cui obiettivo era quello di formare donne e uomini liberi e buoni cittadini, sviluppando quelli che egli stesso ha definito i “quattro punti” fondamentali. Scriveva infatti “ Lo scopo dell'educazione scout è quello di migliorare la qualità dei nostri futuri cittadini, specialmente per quanto riguarda il carattere e la salute; sostituire l'egoismo con il servizio e di rendere ciascun giovane efficiente, sia nel fisico che nel morale, al fine di utilizzare questa efficienza al servizio della comunità. [...]”

Per raggiungere lo scopo di educare il cittadino attivo, il metodo scout rivolge la sua attenzione ai seguenti quattro punti, essenziali alla formazione del buon cittadino, che vengono sviluppati dall'interno anziché dall'esterno:

- *Carattere*, che noi sviluppiamo mediante: il sistema delle pattuglie, la legge scout, la scienza dei boschi, la responsabilità affidata al Capo pattuglia, i giochi di squadra, l'ingegnosità richiesta dalla vita di campo. [...]

- *Salute e forza fisica*, che vengono curate per mezzo di giochi, esercizi fisici, nozioni di igiene personale e di alimentazione.

- *Abilità manuale*, che viene sviluppata anche con occasionali attività in sede, ma soprattutto per mezzo di attività quali pionieristica, costruzione di ponti, astuzie della vita di campo, e le varie forme di espressione artistica; tutto ciò tende alla formazione di persone che sappiano adoperare le proprie mani.

- *Servizio del prossimo*, cioè il mettere in pratica la fede religiosa nella vita di ogni giorno sotto la forma della Buona Azione; questa può essere sia un atto in sé poco importante, sia un servizio per la comunità [...]" (Powell B., *Il libro dei Capi*, p. 39)

Fine ultimo dello Scoutismo è dunque sviluppare le capacità globali di ogni ragazzo e ragazza, educando al senso critico e ai valori fondamentali dell'uomo.

“È qui dunque lo scopo più importante della formazione scout: educare. Non istruire, si badi bene, ma educare; cioè spingere il ragazzo ad apprendere da sé, di sua spontanea volontà, ciò che gli serve per formarsi una propria personalità.” (Robert Baden-Powell).

In Italia, all'interno del movimento scout, esistono due diverse associazioni riconosciute dalla F.I.S. (Federazione Italiana dello Scoutismo): il Corpo Nazionale Giovani Esploratori Italiani (C.N.G.E.I.) e l'Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani (A.G.E.S.C.I.). L'associazione a cui appartiene il mio gruppo, la più diffusa in Italia, è l'A.G.E.S.C.I., che nel suo metodo include anche i valori del Cattolicesimo.

Lo Scoutismo è rivolto ai ragazzi dai 7-8 anni ai 20-21 anni, dividendosi in tre fasce di età (che vengono chiamate “branche”):

- *Branco/Cerchio* (branca L/C), formata da Lupetti/Coccinelle dagli 8 agli 11 anni;

- *Reparto* (branca E/G), formata da Esploratori e Guide dai 12 ai 16 anni;

- *Noviziato e Clan* (branca R/S), formata da Rover e Scolte dai 17 ai 20-21 anni.

Il metodo scout è proposto ai ragazzi attraverso i Capi, adulti educatori che compongono le singole Staff di Unità. A loro volta le Staff si riuniscono nella Comunità CApi (CO.CA.), che gestisce e organizza l'intero gruppo, coordinata da due Capi Gruppo. L'A.G.E.S.C.I., infatti, ha fatto la scelta della diarchia, ovvero la compresenza di un uomo e di una donna ad ogni livello di responsabilità associativa.

4.2. Un ideale di vita

Il metodo scout è...

<p>CODICE DI VITA articolato su 3 livelli:</p>	<p>Dimensione spirituale: impegno a ricercare i valori della vita al di là del solo mondo materiale.</p> <p>Dimensione sociale: partecipare allo sviluppo della società, nel rispetto della dignità propria e altrui e dell'integrità del mondo naturale, promuovendo pace, comprensione e tolleranza sia a livello locale, sia nazionale e internazionale.</p> <p>Dimensione personale: sviluppare il senso di responsabilità personale, stimolando il desiderio di dimostrarsi responsabili.</p>
<p>AUTOEDUCAZIONE PROGRESSIVA attraverso:</p>	<p>Impegno ad un codice morale di vita, quali la Promessa e la Legge Scout.</p> <p>Imparare partecipando attivamente e con costanza, insieme agli altri ragazzi coetanei.</p> <p>Appartenenza a gruppi, per sviluppare lo spirito di guida e di collaborazione, le potenzialità di un gruppo rispetto a quelle di un singolo, le responsabilità personali.</p> <p>Percorsi stimolanti e progressivi basati sugli interessi dei giovani.</p>

Le attività sono svolte all'aria aperta e a contatto con la natura, la miglior scuola per imparare con semplicità, essenzialità e creatività.

La proposta scout, seppur identica per tutti i ragazzi del mondo, può essere vissuta diversamente nei singoli contesti culturali e religiosi. Tuttavia i principi ispiratori universali dello Scoutismo sono sintetizzati nella Promessa, nella Legge Scout e nel Motto.

- La *Promessa* viene pronunciata dopo un primo periodo di tempo dall'ingresso in Reparto: il ragazzo chiede personalmente di pronunciarla quando lui, l'intera comunità di Reparto e i Capi ritengono abbia sufficientemente capito e cominciato a mettere in pratica le regole del "grande gioco" dello Scoutismo.

È la cerimonia più importante, preceduta dal Consiglio della Legge e dalla Veglia d'Armi per sottolinearne la solennità e l'unicità. La Promessa non è un giuramento, ma un impegno senza termine e senza luogo: “semel Scout, semper Scout”.

Una volta pronunciata si diviene Esploratori e Guide.

*“Con l'aiuto di Dio prometto sul mio onore di fare del mio meglio:
per compiere il mio dovere verso Dio e verso il mio Paese,
per aiutare gli altri in ogni circostanza,
per osservare la Legge Scout.”*

- La *Legge Scout* sono dieci articoli tutti redatti in forma positiva per accentuarne la fattibilità, che conducono al servizio della comunità. Inoltre rappresentano una guida di atteggiamenti interiori e di valori morali che danno una direzione di vita al ragazzo.

“La Legge scout comprende dieci articoli, che sono redatti in forma positiva, mentre non c'è nessuna legge negativa. [...] Tutti i suoi articoli conducono al servizio della comunità di Reparto e del Paese.” (Powell B., *Taccuino*).

L'impegno solenne al rispetto della Legge viene preso dal ragazzo nella stessa cerimonia in cui pronuncia la Promessa. Osservando la Legge scout la Guida e l'Esploratore si impegnano a giocare un ruolo responsabile nella loro vita, sapendo che l'importante non sarà “essere arrivati”, ma fare sempre del proprio meglio.

“La Guida e lo Scout:

- 1. Pongono il loro onore nel meritare fiducia.*
- 2. Sono leali.*
- 3. Si rendono utili e aiutano gli altri.*
- 4. Sono amici di tutti e fratelli di ogni altra Guida e Scout.*
- 5. Sono cortesi.*
- 6. Amano e rispettano la natura.*
- 7. Sanno obbedire.*
- 8. Sorridono e cantano anche nelle difficoltà.*
- 9. Sono laboriosi ed economi.*
- 10. Sono puri di pensieri, parole e azioni.”*

“La *Promessa*, che lo Scout deve osservare *sul suo onore* e per quanto sta in lui, e la *Legge scout* rappresentano un vincolo che impegna obbligatoriamente, ed in novantanove casi su cento raggiunge il suo scopo. Il ragazzo non è governato da comandi negativi, ma guidato da indicazioni positive. La Legge scout è fatta in modo da rappresentare una guida per le sue azioni, non un sistema di sanzioni per i suoi errori.

Essa si limita infatti ad esporre il buon comportamento che ci si attende da uno Scout.”
(Powell B., *Il libro dei Capi*, p. 46).

- Il *Motto*, diverso per ogni branca, sintetizza il positivo atteggiamento verso la vita e verso gli altri.

Per i Lupetti: “*Del nostro meglio!*”

Per gli Esploratori e le Guide: “*Estote parati!*” (Siate pronti)

Per i Rover e le Scolte: “*Servire!*”

4.3 Il Reparto: una proposta educativa in adolescenza

Entriamo ora nel mondo dell'adolescenza all'interno dell'esperienza scout.

Come ho spiegato nella suddivisione in “branche”, parlerò di Reparto riferendomi alla fascia d'età 12-16 anni, all'interno della quale i ragazzi sono Esploratori e Guide (E/G).

Se dovessi trovare una parola che racchiuda la vita di Reparto questa sarebbe certamente *Avventura*. Abituare i ragazzi e le ragazze all'avventura durante questo periodo di passaggio e di presa di coscienza del sé, significa svilupparne la curiosità verso il mondo e dare loro degli strumenti per mettere in pratica, nella loro vita di tutti i giorni, quello che viene chiamato *Scouting*: osservare, dedurre, agire.

Lo *Scouting* è un termine che viene utilizzato per indicare diverse conoscenze relative alla vita all'aperto, all'esplorazione e le competenze richieste per fare ciò. I ragazzi ai quali viene insegnato lo *Scouting* imparano facendo, privilegiando l'esperienza attraverso l'esercizio continuo dell'osservazione, della deduzione e dell'azione. Questo atteggiamento si realizza prevalentemente attraverso l'acquisizione di abilità e di tecniche scout. “Lo Scouting in Agesci è inteso come quel sistema di giochi e di attività, incentrato *sull'opera e le qualità dell'uomo dei boschi* (B.P., *Suggerimenti per l'educatore scout*). Esso risulta caratterizzato sia dal rapporto diretto con l'ambiente naturale sia dalla capacità di osservare la realtà e di dedurre comportamenti utili per la propria esistenza.” (art. 27 IB).

L'intero Reparto è suddiviso in *Squadriglie* o, come le chiamava Baden Powell, *Pattuglie*: gruppetti di 6/8 persone, monosessuati, attraverso cui gli E/G vivono la vita di Reparto. “Nell'educazione scout il sistema delle pattuglie o bande di ragazzi offre l'aspetto comunitario dell'educazione individuale, mediante il quale il ragazzo mette in pratica tutto ciò che gli è stato insegnato. Il sistema delle pattuglie, se usato correttamente, ha un grande valore per la formazione del carattere, Esso infatti porta il

ragazzo a rendersi conto di essere personalmente responsabile, per la sua parte, del bene della sua pattuglia.” (Powell B., *Il libro dei Capi*)

Ogni Squadriglia è guidata da un ragazzo più grande ed esperto, il *Capo Squadriglia*, aiutato dal suo Vice; ogni Squadrigliere ha un suo incarico personale, che ha durata di un anno e che stimola il ragazzo all’attenzione della cosa comune.

“Dando responsabilità alla persona si compie un passo di valore inestimabile per l’educazione del carattere, ed è ciò che si ottiene immediatamente affidando al Capo pattuglia il comando responsabile della sua pattuglia. Spetta a lui comprendere e sviluppare le qualità di ciascun ragazzo nella sua pattuglia. Sembra un compito troppo difficile, ma in pratica funziona.” (Powell B., *Il libro dei Capi*, p. 46).

Obiettivi della Squadriglia sono quindi facilitare l’inserimento dei nuovi arrivati, responsabilizzare il singolo verso i Capi Reparto, la propria Squadriglia e verso se stesso, stimolare l’attenzione agli altri e favorire il dialogo tra età diverse. In poche parole “la pattuglia è una scuola di carattere per l’individuo”. (Powell B., *Il libro dei Capi*, p. 48).

La proposta educativa del Reparto dà molta attenzione anche al percorso individuale di crescita di ogni ragazzo. “Si definisce oggi in Agesci Progressione Personale (P.P.) il processo pedagogico che consente di curare lo sviluppo graduale e globale della persona, mediante l’impegno ad identificare e realizzare le proprie potenzialità.” (art. 27 IB). La Progressione Personale è quindi “il sistema di riferimento del divenire della persona, che si differenzia nelle varie età per lo spazio crescente lasciato all’autonomia e all’autoeducazione, consentendo in questo modo lo strutturarsi di una identità solida.” (AGESCI Branca Esploratori e Guide, *Manuale della Branca Esploratori e Guide*, p. 147).

Lo strumento metodologico concreto attraverso cui è possibile promuovere lo sviluppo graduale e globale della persona in Reparto è il *Sentiero*. E’ quindi il sentiero individuale lo strumento che rende concreta la Progressione Personale nella branca Esploratori/Guide. I ragazzi, durante la loro esperienza scout, camminano lungo il proprio sentiero, guidati, come abbiamo visto, dalla Legge, dalla Promessa, dal Motto. A questi punti essenziali si aggiungono anche le *Tappe*. Queste ultime aiuteranno il ragazzo a comprendere sempre di più l’impegno che si sono presi all’inizio del loro cammino e a portarlo avanti con serietà e coscienza.

Il Sentiero di ogni Esploratore e Guida è scandito in tre tappe, che si ispirano in successione ai momenti di maturazione della personalità del ragazzo:

- La *Tappa della Scoperta*. “Si caratterizza per il gusto della novità di ciò che prima non si conosceva, dell’avventura, dell’esplorazione, della ricerca, di ciò che era coperto e che ora è alla luce e che si rende visibile.” (ivi, p. 150). E’ il desiderio di conoscere lo Scoutismo, la Promessa, la Legge, le usanze del Reparto e i suoi componenti. È la continuità nella partecipazione alle uscite, mettendosi in gioco nelle attività.

- La *Tappa della Competenza*. “Desidera approfondire ciò che si è scoperto nella fase precedente per impadronirsene in pieno. La Competenza consiste nel verificare e sistematizzare le proprie conoscenze attraverso un continuo aggiornamento per averne piena padronanza e col confronto con quanti vivono quelle stesse esperienze.” (ivi, p. 150). Nella pratica riguarda quindi la conoscenza delle tipiche tecniche scout, l’acquisizione tramite la conquista di Specialità e Brevetti e il learning by doing durante le uscite. È saper fare e saper insegnare.

- La *Tappa della Responsabilità*. “Consiste nel rispondere concretamente ad una situazione di bisogno vissuta attraverso le conoscenze e le competenze acquisite.” (ivi, p. 150). E’ in genere la tappa raggiunta dagli E/G più grandi, che sanno guidare i più piccoli, dando loro il buon esempio e mettendosi al servizio della comunità.

Il raggiungimento di queste tappe avviene tramite un percorso di crescita caratterizzato da impegni concreti e verificabili che il ragazzo prende durante la Progressione Personale con un capo. Il meccanismo può essere così sintetizzato: “Prendo un impegno di fronte alla/per la comunità lo realizzo con/in una comunità > lo verifico con la comunità”. (art. 31E/G).

“Il Sentiero è dunque il risultato, l’insieme di due sistemi: da un lato il sistema delle Tappe, con il quale la crescita dei ragazzi viene come divisa in parti in modo che sia facilitata ad ognuno la consapevolezza del passaggio dalla fanciullezza alla gioventù; dall’altro il sistema Mete/Impegni, con il quale il cammino personale trova attuazione per mezzo di esperienze concrete da vivere e verificabili da se stessi e dal proprio gruppo di riferimento. Attraverso questi due sistemi che si integrano nel proprio Sentiero, l’Esploratore e la Guida sono chiamati a diventare protagonisti della loro crescita; a prendere consapevolezza che la crescita può essere orientata e sostenuta dal loro personale sforzo.” (AGESCI Branca Esploratori e Guide, *Manuale della Branca Esploratori e Guide*, p. 173).

Cardine della vita di Reparto ed essenziale per vivere l’avventura è l’*impresa*, sia essa di Squadriglia, di Reparto. Tutta la vita del Reparto è un continuo susseguirsi di imprese più o meno grandi: esse hanno l’obiettivo di stimolare nei ragazzi l’ideazione, la

capacità di progettazione, di realizzazione concreta e di autonomia, oltre che l'analisi di autocritica costruttiva.

4.4 Scoutismo: un'esperienza educativa

L'esperienza scout è un'esperienza educativa. Ricordando le parole di Dewey riaffermo infatti che "...il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno." (Dewey J., *Esperienza e Educazione*, p. 14). Un'esperienza deve quindi lasciare il segno, deve avere effetti nella vita di tutti i giorni, anche al di fuori dell'esperienza stessa. Questo è ciò che lo Scoutismo cerca di fare: "Semel scout, semper scout", scout una volta, scout per sempre.

"Gli scout, sin da piccoli, sono stimolati a *fare del proprio meglio*, a vivere ogni loro giornata con *stile*, cioè con un costante modo di essere che fa interagire valori e quotidianità. Lo stile scout si esprime in buonumore, in prontezza (*Sempre pronti* è il loro motto), nel lavoro ben fatto, nel servizio ai più bisognosi, nella sensibilità per i problemi sociali, nella gioia di essere comunità, nel coraggio di cambiare in meglio, nel crescere in responsabilità e competenza, nell'interazione tra il pensare e l'agire, nella fede vissuta e testimoniata. La Promessa è un costante richiamo a far sempre del proprio meglio nell'adempimento dei propri doveri, a spendersi generosamente per il bene comune." (Perrone G., *Cento anni, ma non li dimostra. Lo scautismo, un movimento per il futuro: alcune riflessioni dalla Sicilia.*)

L'educazione scout non finisce in attività, non si limita a far vivere delle belle esperienze; ma cerca di fare in modo che queste esperienze possano essere vissute nella vita di tutti i giorni, cerca di fare in modo che queste esperienze portino dei cambiamenti autentici nel modo di porsi nel mondo.

Nei paragrafi precedenti mi sono soffermata solamente su alcuni punti del mondo scout in quanto essenziali alla mia ricerca. Non è facile infatti parlare di Scoutismo. Ci sono tantissimi dettagli e attività che si comprendono veramente soltanto vivendoli, perché le parole non riescono a trasmettere quello che si prova in quei momenti.

Per questo, per rendere concreta la mia ricerca e per rendere possibile una verifica dei miei pensieri, ho deciso di partire dai miei ragazzi. Chi meglio di loro avrebbe potuto esprimersi a riguardo?

E' infatti partendo dai loro pensieri e dalle loro sensazioni, raccolte tramite un questionario, che sono riuscita a dimostrare quanto alcune attività proposte dallo Scoutismo possano trasformarsi in esperienze di *flow* per gli adolescenti che le vivono.

Il questionario è diviso in due parti principali. Una prima parte riguarda alcune informazioni generali sul ragazzo: se pratica sport, quali attività ama fare, se ha mai fatto viaggio senza la sua famiglia... Questo per inquadrare le esperienze che potrebbe aver vissuto e per avere quindi un'idea di quanto e come possa aver vissuto esperienze di *flow*.

La seconda parte è invece specifica sull'esperienza dello scoutismo. Il questionario chiede infatti ai ragazzi di scegliere tre attività tra le tante che si svolgono durante l'anno scout. Successivamente, tramite una tabella da me progettata, viene chiesto di assegnare un punteggio (su una scala da 0 a 2) per ogni attività in base ai criteri indicati, che riguardano le caratteristiche fondamentali di un'esperienza di *flow*.

Per concludere, il questionario riporta una piccola intervista ad un nuotatore che descrive una sua gara come esperienza di *flow*. Viene richiesto ai ragazzi di riflettere e di descrivere, se accaduto, un'occasione in cui, durante un'attività scout, gli è capitato di sentirsi così.

QUESTIONARIO

Età.....

Sesso.....

INFORMAZIONI GENERALI

Suoni uno strumento musicale? Se sì, quale?.....

.....

Pratichi sport? Se sì, quale?.....

.....

Hai un hobby? Se sì, quale?.....

.....

Hai mai fatto viaggi senza la tua famiglia? Se sì, con chi eri?.....

.....

Indica 3 attività che ami fare durante la settimana.....

.....

Indica 3 attività che ami fare durante il weekend.....

.....

Indica 3 attività che ami fare con gli amici.....

.....

Indica 3 attività che ami fare da solo.....

.....

SCOUTISMO

Tra le tante attività che si svolgono durante l'anno, scegline tre.

ATTIVITÀ 1:

ATTIVITÀ 2:

ATTIVITÀ 3:

Assegna un **punteggio da 0 a 2** per ogni attività in base ai criteri indicati nella tabella:

0 = CRITERIO ASSENTE "durante l'attività non mi sentivo per niente annoiato/felice/
in ansia/coinvolto/indifferente/realizzato/confuso/concentrato"

1 = CRITERIO MEDIO "durante l'attività qualche volta mi sentivo annoiato/felice..."

2 = CRITERIO MASSIMO "durante l'attività mi sentivo sempre annoiato/felice..."

	ATTIVITÀ 1	ATTIVITÀ 2	ATTIVITÀ 3
Noia			
Felicità			
Ansia			
Coinvolgimento			
Indifferenza			
Realizzazione personale			
Confusione			
Concentrazione			
*Risultato			
*Tempo			

***Risultato:** 0 = “durante l’attività sentivo di non raggiungere alcun risultato”

1 = “durante l’attività sentivo di raggiungere qualche risultato”

2 = “durante l’attività sentivo che stavo raggiungendo molti risultati”

***Tempo:** 0 = “durante l’attività il tempo sembrava non passare mai”

1 = “durante l’attività il tempo sembrava scorrere normalmente”

2 = “durante l’attività non mi accorgevo neanche dello scorrere del tempo”

Leggete ora questo estratto (rivisto) da un’intervista ad una persona che, come attività, aveva scelto una gara di nuoto.

“Nei momenti in cui sono stato in assoluto più felice della mia prestazione, ho avuto la sensazione di essere una cosa sola con l’acqua, con ciascuna delle bracciate che davo e con tutto ciò che mi circondava. Ero un tutt’uno con quello che stavo facendo. Sapevo esattamente come avrei nuotato durante la gara; sapevo di essere padrone di ogni mio gesto. La mia attenzione era concentrata sul movimento del mio corpo. In quel momento stavo vivendo, totalmente immerso nell’attività che stavo svolgendo. Il tempo sembrava volare via. Ero stanco ma nemmeno si notava.”

Vi è mai capitato di sentirvi così durante un’attività scout? In che occasione?.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.5 Echi di *flow*

Questa piccola ricerca sul campo mi ha permesso di mettere in evidenza le relazioni tra scoutismo e qualità della vita. Le attività scout, infatti, influenzano la condizione fisica e la percezione individuale di benessere degli adolescenti che le vivono, andando a giocare un ruolo rilevante tra i fattori modulanti la qualità della vita stessa.

In questo paragrafo, partendo dalle attività scelte dai ragazzi nel questionario, dimostro come le proposte educative dello scoutismo siano alcune fra le attività maggiormente predisponenti l'ingresso nello stato di *flow*.

Il questionario è stato sottoposto indistintamente a maschi e femmine di età compresa tra i 13 e i 16 anni. Dai risultati ottenuti si evince come, alcune delle attività elencate dai ragazzi, siano caratterizzate dalle dimensioni proprie dell'esperienza del *flow*.

Selezionando le attività maggiormente scelte dai ragazzi (hike, trappeur e campo estivo) e facendo una media delle valutazioni da loro assegnate per ogni dimensione, ho ottenuto le seguenti tabelle:

	HIKE
Noia	0
Felicità	2
Ansia	1
Coinvolgimento	2+
Indifferenza	0
Realizzazione personale	2
Confusione	0.5
Concentrazione	1.7
Risultato	1.7
Tempo	1.5

	TRAPPEUR
Noia	0.3
Felicità	1.7
Ansia	0
Coinvolgimento	1.7
Indifferenza	0
Realizzazione personale	1.6
Confusione	0.7
Concentrazione	1.2
Risultato	1.5
Tempo	1

	CAMPO ESTIVO
Noia	0
Felicità	1.5
Ansia	0.3
Coinvolgimento	2
Indifferenza	0
Realizzazione personale	2
Confusione	0.3
Concentrazione	1.5
Risultato	1.7
Tempo	1.5

Come si può notare dai dati riportati nelle tabelle, le dimensioni proprie di un'esperienza di *flow* (felicità, coinvolgimento, realizzazione personale, concentrazione, risultato e tempo) ottengono sempre un punteggio massimo o tendente al massimo. Al

contrario, le dimensioni che escludono un'esperienza del *flow* (noia, ansia, indifferenza, confusione) risultano essere sempre pari a zero o tendenti al minimo.

Già da questi risultati possiamo dedurre che alcune delle esperienze che il metodo scout propone possono trasformarsi, per i ragazzi che le vivono, in esperienze di *flow*.

Da quanto riportato dai ragazzi sembra infatti che, durante queste attività, non ci si annoi, non si provi ansia, indifferenza o confusione. Al contrario si è felici, coinvolti, ci si sente realizzati e concentrati, si raggiungono ottimi risultati senza accorgersi che il tempo passi.

Per rendere la mia tesi ancora più concreta, entro nello specifico di alcune attività.

L'attività più ricorrente, tra quelle indicate dai ragazzi, è stata la cucina alla trappeur.

Si tratta di un metodo di cucina essenziale, che si pratica all'aperto e in assenza di fornelli e qualsiasi utensile da cucina. Il cibo viene cotto sulla brace e gli strumenti utili alla cucina, al di fuori del coltellino, vengono ricavati esclusivamente da quello che la natura offre (rami verdi, pietre, foglie...). E' un'attività che viene svolta di squadriglia, così da permettere a tutti di avere un ruolo essenziale e di potersi mettere in gioco sperimentandosi nella relazione e nella collaborazione con gli altri squadriglieri.

Scrivo uno dei ragazzi nel questionario in risposta all'ultima domanda: "Mi capita di sentirmi così in ogni attività di squadriglia: mi sento una cosa unica con i miei squadriglieri, totalmente concentrato sull'obiettivo da raggiungere. Non sempre il tempo sembra volare via, ma la stanchezza non la noto mai." (maschio, 15 anni).

All'interno di questa attività, grazie ad un'analisi dei questionari, si possono tracciare le nove dimensioni fondamentali dell'esperienza di *flow* presentate nel secondo capitolo.

Vi è un equilibrio fra sfide e abilità: sia l'ansia che la noia risultano essere praticamente assenti nelle valutazioni dei ragazzi su questa attività. Questo vuol dire che la sfida lanciata ai ragazzi non è né troppo semplice né troppo complessa da portare a termine. In questo modo i ragazzi hanno la possibilità di sperimentarsi con qualcosa di difficile ma allo stesso tempo possibile, trovandosi coinvolti in un'attività che li porterà a tirar fuori il meglio delle loro capacità senza mai annoiarli e senza mai farli sentire inadeguati.

Durate l'attività della cucina alla trappeur avviene una fusione tra azione e coscienza: "nella fluidità tipica dell'Esperienza Ottimale, mente e corpo funzionano all'unisono, dando vita ad un'alchimia dalle potenzialità illimitate." (Muzio M, Riva G., Argenton L., 2012, p. 43). Quando un ragazzo è alle prese con la sfida di dover cucinare sul fuoco, dovendosi ingegnare con quello che trova in natura, è portato a tirar fuori il

meglio di sè. La mente pensa delle strategie e il corpo le mette in atto all'istante, riuscendo in questo modo ad ottenere risultati inaspettati. Grazie a questo meccanismo, che si sviluppa durante lo sperimentare di qualsiasi tecnica scout, il ragazzo impara molto velocemente, grazie anche all'aiuto dei più grandi. Come ha scritto un ragazzo nel questionario: "Quando al campo montavamo la sopraelevata mi impegnavo e cercavo di imparare. A volte sbagliavo ma senza sentirmi distrutto perché imparavo dai miei errori." (maschio, 13 anni).

"Obiettivi chiari e specifici sono alla base dell'esperienza di *flow*, garantendo un'immersione totale nel compito." (Muzio M, Riva G., Argenton L., 2012, p. 43).

L'obiettivo di questa attività è chiaro, semplice e immediato: riuscire a mangiare. Dietro questo scopo così semplice si celano una serie di pratiche sulle quali i ragazzi si possono concentrare, svolgendo ognuno il proprio compito: "ogni membro della squadriglia sa esattamente cosa deve fare e lo fa bene per raggiungere l'obiettivo di mangiare" scrive una ragazza nel questionario (femmina, 15 anni). La divisione dei compiti si crea spontaneamente tra i ragazzi: ognuno si offre di fare quello che è necessario e tutti collaborano per il raggiungimento dello stesso fine.

Questa modalità di lavoro favorisce il concentrarsi dell'attenzione di ognuno su un campo di stimoli limitato. Questa intensa concentrazione si nota dalla fluidità e spontaneità dei gesti dei ragazzi; chi prepara la legna, chi accende il fuoco, chi si ingegna per costruire una griglia con dei rami, chi si prepara a cucinare, chi insegna al più piccolo...la concentrazione è solo su quel momento, per svolgere al meglio quello che si sta facendo. Questo perché il flusso intensifica le "risorse interiori" di ogni ragazzo che a sua volta, con la sua voglia di partecipare e mettersi in gioco, rende possibile l'esperienza del *flow*.

Un'altra caratteristica che mi permette di collegare questa attività all'esperienza del *flow* è il fatto che essa porti ad un feedback immediato. Ogni volta che un ragazzo compie un'azione, riceve subito una risposta dall'ambiente che gli permette di capire se si è mosso correttamente o meno portandolo così ad un'autocritica e ad un'auto-correzione. Viene messo in atto il cosiddetto "*learning by doing*". Quando un ragazzo si trova per la prima volta a costruire una griglia con dei rami, magari non sa che deve usare dei rami verdi. Userà i rami che ritiene più adatti e, quando vedrà che se non sono verdi prendono fuoco, capirà il suo errore e rimedierà. Quando un ragazzo è alle prime armi con l'accensione del fuoco non sa che prima deve utilizzare rametti piccoli e ben secchi per poterlo accendere, non sa come soffiare per alimentare la fiamma; solo provando

diverse strategie riuscirà ad individuare la migliore. E così via, per tutti i piccoli gesti che questa attività prevede. Sperimentare è il vero modo per apprendere, riprendendo una frase già citata: “A volte sbagliavo ma senza sentirmi distrutto perché imparavo dai miei errori.” (maschio, 13 anni).

La capacità di autocorrezione e la possibilità di sperimentarsi senza venire giudicato da nessuno, permettono al ragazzo di sviluppare un forte senso di controllo, di sentirsi piano piano padrone delle proprie azioni. Quando un ragazzo impara ad accendere il fuoco non si rende conto di tutte le abilità che sta mettendo in gioco, è talmente coinvolto che lo fa senza pensarci e lo fa bene. Non pensa alle paure che potrebbero derivarne, sa che potrà farcela se si impegnerà al massimo.

Tutta questa concentrazione del ragazzo si traduce in una perdita del sé conosciuto: i ragazzi agiscono quasi inconsapevoli del proprio controllo, riuscendo in compiti che mai avrebbero pensato di portare a termine. Non so quanti ragazzi, prima di entrare nel mondo dello scoutismo, pensassero di riuscire un giorno a cucinare un pollo senza cucina, senza utensili, avendo a disposizione soltanto la natura; eppure succede, e ci riescono anche egregiamente.

Quando sei immerso in un'attività di questo tipo, quando provi sensazioni come quelle descritte, non ti rendi conto dello scorrere del tempo. Sei come immerso in una bolla, in cui le tue azioni si susseguono e il tempo, una volta conclusa l'attività, sembra essere volato.

Infine, l'attività della cucina alla trappeur può essere definita un'esperienza autotelica. Quando i ragazzi la vivono provano piacevolezza, appagamento e divertimento; è un'attività dotata di obiettivi pratici che trova però in se stessa e, come ho già sottolineato, nel proprio stesso svolgimento lo scopo essenziale del suo realizzarsi.

Ho tanti ricordi del mio percorso scout, ma tra tutti non dimenticherò mai una giornata durante una route estiva in Corsica. Camminavamo da tutto il giorno, ci si sveglia presto per arrivare alla prima meta della giornata prima del caldo. Avevamo perso le tracce del sentiero ed eravamo senza acqua e senza cibo. A pensarci oggi non mi sembra vero, mi sembra quasi impossibile ma dopo tanta fatica ce l'abbiamo fatta. La voglia di arrivare alla meta, l'unione che c'era fra di noi in quel momento, l'impegno e la fiducia verso il prossimo ci hanno permesso di compiere un'impresa che oggi mi sembra impossibile. In quel momento non te ne rendi conto, ma stai mettendo in gioco il meglio delle tue capacità.

In reparto queste sensazioni, a mio avviso proprie dell'esperienza di *flow*, si provano durante l'*hike*, come è emerso anche dai questionari.

Hike significa letteralmente escursione, gita, camminata. E' una sfida che in Reparto, nel mio gruppo, si usa lanciare alle squadriglie. Ad ognuna squadriglia, durante il campo estivo, viene consegnata una carta topografica con le indicazioni delle coordinate del punto da raggiungere. I ragazzi, utilizzando la bussola, devono raggiungere il posto indicato dove si accamperanno per svolgere la missione, la riflessione o l'attività assegnata a loro dai capi per poi rientrare al campo base il giorno seguente.

E' un'attività molto ricca in cui ai ragazzi è permesso verificare i propri limiti e cercare di superarli, di vivere il vero significato dello stare in gruppo, di riflettere, di mettere in gioco e sviluppare le proprie conoscenze topografiche, di sperimentare la fatica, di accrescere lo spirito di sacrificio e di servizio verso il prossimo, di guadagnarsi e meritare fiducia agli occhi degli adulti, di maturare un'autentica responsabilità, di entrare in contatto con la natura e di godere la strada.

Riporto alcune frasi che i miei ragazzi hanno scritto nei questionari: “Era il mio primo *hike* estivo, ero la più piccola ma la voglia e il desiderio di stare dietro alle altre e il desiderio di raggiungere la meta, facevano sì che la fatica diminuisse sempre di più. Ero un tutt'uno con le mie squadrigliere.” (femmina, 14 anni). “Durante l'*hike* eravamo su un prato, quello che doveva essere la nostra meta, dopo mangiato, sdraiate e ci stavamo raccontando delle storie passate ridendo insieme. Era piacevole e in un certo senso in quel momento mi sentivo davvero me stessa.” (femmina, 14 anni). “In *hike* mi sentivo molto coinvolto, mi sembrava che nella squadriglia fossimo un tutt'uno. Non sentivo la stanchezza di camminare perchè ero felice di stare con la mia squadriglia.” (maschio, 15 anni).

Non sono queste esperienze di *flow*?

CONCLUSIONE

L'esperienza di *flow* può rappresentare un'alternativa educativa alla ricerca del limite, una caratteristica che spesso si presenta tra gli adolescenti. L'esperienza del *flow* può quindi rappresentare la proposta di un'esperienza educativa in adolescenza, in quanto coinvolgente e stimolante. Il compito dell'educatore è quello di fare in modo che le attività proposte al ragazzo non siano gradevoli soltanto al momento ma che promuovano questo senso di benessere nel futuro. E' importante che ogni esperienza continui a vivere nelle esperienze future, è questo a renderle educative.

Un'attività, nel momento in cui si trasforma in un'esperienza di *flow*, diventa per il ragazzo che la vive un motivo di crescita e permette ai ragazzi di sfidare il limite, di vedere fin dove possono arrivare senza correre rischi perché in un ambiente protetto.

Come abbiamo visto, tutte le caratteristiche che delineano la natura di un'esperienza di *flow* si possono trovare nelle attività scout.

La vita scout è quindi composta da tanti piccoli momenti di *flow* che, attraverso il gioco e l'avventura, permettono al ragazzo di sviluppare potenzialità che non si pensava neanche di avere. La sfida, il mettersi alla prova, l'essere sempre pronti, il relazionarsi con coetanei ma anche figure adulte, l'averne la responsabilità di un ruolo importante all'interno del gruppo, l'imparare a cavarsela, il vivere con poco, il contatto con la natura...tutte queste esperienze creano personalità forti, capaci di affrontare il futuro, sapendo di poter contare sulle proprie capacità.

Questo è il vero modo di essere felici: crescere con la consapevolezza delle proprie potenzialità, pronti a metterle in gioco al momento giusto.

Come scrisse Baden Powell nel suo ultimo messaggio, la felicità va cercata dentro di sé e creata negli altri. Lo scoutismo, con le sue esperienze di *flow*, aiuta in questo e accresce questi valori dentro ai ragazzi, rendendoli i veri protagonisti della propria vita. Ed essi un giorno, guardandosi indietro, capiranno che la Promessa e la Legge che lo scoutismo gli ha insegnato saranno diventate per loro uno stile di vita.

Cari Scouts,

se avete visto la commedia Peter Pan vi ricorderete che il capo dei pirati ripeteva ad ogni occasione il suo ultimo discorso, per paura di non avere il tempo di farlo quando fosse giunto per lui il momento di morire davvero. Succede press'a poco lo stesso anche a me e, per quanto non sia ancora in punto di morte, quel momento verrà, un giorno o l'altro; così desidero mandarvi un ultimo saluto, prima che ci separiamo per sempre.

Ricordate che sono le ultime parole che udrete da me: meditatele.

Io ho trascorso una vita molto felice e desidero che ciascuno di voi abbia una vita altrettanto felice.

Credo che il Signore ci abbia messo in questo mondo meraviglioso per essere felici e godere la vita. La felicità non dipende dalle ricchezze né dal successo nella carriera, né dal cedere alle nostre voglie.

Un passo verso la felicità lo farete conquistandovi salute e robustezza finché siete ragazzi, per poter essere utili e godere la vita pienamente una volta fatti uomini.

Lo studio della natura vi mostrerà di quante cose belle e meravigliose Dio ha riempito il mondo per la vostra felicità. Contentatevi di quello che avete e cercate di trarne tutto il profitto che potete. Guardate al lato bello delle cose e non al lato brutto.

Ma il vero modo di essere felici è quello di procurare la felicità agli altri. Cercate di lasciare questo mondo un po' migliore di quanto non l'avete trovato e, quando suonerà la vostra ora di morire, potrete morire felici nella coscienza di non aver sprecato il vostro tempo, ma di avere fatto del nostro meglio. "Siate preparati" così, a vivere felici e a morire felici. Mantenete la vostra Promessa di Scouts, anche quando non sarete più ragazzi, e Dio vi aiuti in questo.

*Il vostro amico
Baden Powell of Gilwell*

FONTI BIBLIOGRAFICHE E SITOGRAFIA

- AGESCI Branca Esploratori e Guide, *Manuale della Branca Esploratori e Guide*, Roma, Edizioni scout Fiordaliso, 2012.
- Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA, 2015.
- Bertolini P., *Pedagogia scout*, in Bertolini P., Pranzini V., Roma, Edizioni scout Nuova Fiordaliso, 2001.
- Csíkszentmihályi M., *Flow: the psychology of optimal experience*, New York, HarperCollins, 2008.
- Csíkszentmihályi M., *Mihály Csíkszentmihályi sull'Esperienza di Flow (o esperienza ottimale)*, TED Ideas worth spreading, https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow?language=it.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2014.
- Muzio M., *Flow, benessere e prestazione eccellente. Dai modelli teorici alle applicazioni nello sport e in azienda*, in Muzio M, Riva G., Argenton L., Milano, Franco Angeli editore, 2012.
- Perrone G., *Cento anni, ma non li dimostra. Lo scautismo, un movimento per il futuro: alcune riflessioni dalla Sicilia*, http://www.idis-scouts.org/scout_perrone.html.
- Powell B., *Il libro dei capi*, Roma, Edizioni scout Fiordaliso, 2014.
- Riccardo M., *Saggi critici sullo scautismo*, in Bertolini P. (a cura di), Roma, Edizioni scout Nuova Fiordaliso, 2001.
- Turner V., *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino, 2013.

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare tutti coloro che, in qualche modo, hanno collaborato alla realizzazione della mia Tesi e tutte le persone che mi hanno accompagnata fin qui.

Ringrazio il professor P. Barone, per la passione che ha saputo trasmettere durante le sue lezioni, per aver creduto in me e per aver sostenuto fin da subito la mia idea per la tesi.

Ringrazio tutta la mia famiglia, in particolare mia mamma Giuliana e mio papà Fabio, autentici esempi di vita da cui imparare e mio fratello Nicolò e mia sorella Irene. Da sempre al mio fianco hanno saputo accompagnarmi fino a questo traguardo senza mai lasciarmi la mano; porto sicuro in cui trovare conforto nei momenti di difficoltà e motivo di gioia, di orgoglio e di spinta a realizzare i miei sogni.

Ringrazio il mio gruppo scout, Seregno 1, per avermi dato la possibilità di crescere e maturare all'interno di continue esperienze di *flow*. Ci tengo in particolare a ringraziare i ragazzi del Reparto Yellowstone, di cui sono Capo, che si sono prestati alla compilazione del questionario e che ogni giorno mi dimostrano che è proprio così: *il vero modo di essere felici è quello di procurare la felicità agli altri*.

Ringrazio Federico che è sempre stato al mio fianco e crede sempre in me, dandomi la forza di non arrendermi mai. Esempio di costanza, di impegno e d'amore.

Ringrazio tutti i miei amici, dai più vicini ai più lontani. I miei compagni di strada, che per anni hanno vissuto con me l'esperienza dello scoutismo, insegnandomi che non si è mai soli e che la salita è dura, ma il panorama dalla cima ancora di più. I miei compagni di studi, dal liceo all'università, perenne sostegno nei momenti difficili e complici nelle grandi soddisfazioni.

Ringrazio gli educatori che ho incontrato in questi anni: gli educatori di Casa di Emma, i miei Capi Scout e gli educatori della comunità Mammamondo e tutte le persone che in queste realtà ho conosciuto. Grazie ad alcuni ho intrapreso questo percorso e grazie a loro, osservando, ho imparato che nella vita ci vuole passione, e che i sorrisi che queste esperienze ti regalano sono il dono più prezioso.