



Ragazzi in ricerca di vie d'uscita dall'insignificanza

La riappropriazione di sé in laboratori che
intrecciano motivazioni, parola e azione

a cura di

Franco Floris e Andrea Sebastiani

**Il Progetto "C'è bisogno che ti prenda cura di me",
è stato co-finanziato da Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali
(legge 383/2000, F, 2010)**

ISSN 2240-0591

Volume III - anno 2012

Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 Roma

Tel. 067827819 - Fax 067848333 - E-mail: tipolito@donbosco.it

Finito di stampare: giugno 2012



Indice

Parte prima

Facciamoci mettere insieme dai ragazzi, da “questi” ragazzi	7
di Don DOMENICO RICCA	
C'è bisogno che ti prenda cura di me	
<i>Un percorso di contrasto della povertà minorile tra esercizio della parola e assunzione di potere</i>	13
di ANDREA SEBASTIANI	

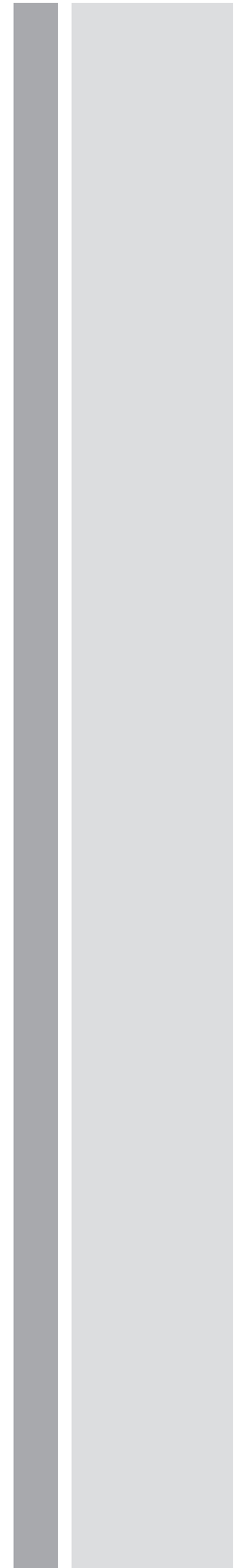
Parte seconda

Adolescenti della generazione dell’“anche se”.	
<i>Storie di vita di adolescenti immersi nella deprivazione sociale e culturale</i>	23
di GRATTAGLIANO IGNAZIO, SCARDIGNO ROSA, MININNI GIUSEPPE	
Appunti di viaggio di tre avventure educative.....	41
a cura dell'ÉQUIPE DEL PROGETTO A LECCE, MESSINA, PORTICI	

Parte terza

Uscire dalla separatezza per riprendersi la vita.	
<i>Un laboratorio-paese per contrastare l'insignificanza</i>	61
di FRANCO FLORIS	
Si può uscire dai circoli viziosi della bassa autostima?	
<i>Suggestioni per lavorare con adolescenti in difficoltà</i>	77
di CRISTIANO CASTELFRANCHI	
Disvelare il potere nella relazione educativa.	
<i>Acquisire potere per difendersi dai poteri</i>	93
di MARIO POLLO	
Progettarsi in adolescenza fra gettatezza e scarto.	
<i>Una rete educativa per aprire spazi di possibilità</i>	111
di MARIAGRAZIA CONTINI	
Educare attraverso l'esercizio della significanza.	
<i>Il ruolo degli educatori nel venir fuori da copioni di vita rigidamente predisposti</i>	121
di CESARE MORENO	
Fare laboratorio nel quotidiano degli adolescenti.	
<i>Un luogo incubatore di motivazioni, pensieri e azioni</i>	133
di FRANCO FLORIS	

Parte prima





Facciamo metterci insieme dai ragazzi, da “questi” ragazzi

Don Domenico Ricca

Mentre esprimo un grazie a tutti coloro che hanno reso possibile il progetto “C’è bisogno che ti prenda cura di me” e ringrazio coloro che, in questi mesi, ci hanno aiutato a riflettere sulle domande dei ragazzi in quartieri e città difficili per poi estrarre dalle sperimentazioni alcune parole chiave da cui ripartire per nuove azioni, mi permetto di rileggere l’intero progetto alla luce di una di queste parole: *territorio*.

Territorio è una parola che da sempre mi ha affascinato, al punto da segnare la mia storia di impegno civile, sociale e pastorale, alla luce anche di una frase stimolante nella storia salesiana, quella del consigliere spirituale don Cafasso al giovane don Bosco: “Vai per la città e guardati attorno”.

Don Bosco l’ha fatto, è andato per la città, ma non nella zona residenziale collinare o lungo Corso re Umberto, che era a quei tempi la zona dei nobili. Ha scelto invece di immergersi in Porta Palazzo, la zona povera della città di allora.

Nel volume *Le memorie dell’oratorio* si racconta di chi ha incontrato: la prima immigrazione, i ragazzi dediti ai furtarelli, i ragazzi sottopagati, malpagati, ecc. Don Bosco ha guardato la città, la “sua” città.

Nella mia (piccola) storia salesiana torinese – mi permetto questo accenno – ho condiviso con altri l’indicazione di don Cafasso immaginandomi sul territorio a osservare con attenzione le strade della città. Questo mi fa dire che non c’è nessun territorio definibile in sé: il territorio è quello che “tu” conosci, quello in cui ti vivi. In altre parole, più che di una teoria astratta del territorio, secondo me, abbiamo bisogno di una conoscenza ravvicinata, “personalizzata” di un certo territorio. Solo così è possibile vedere i problemi e le attese, per andare poi a individuare alcune linee per “spaziare”.

Mi si è presentato allora un territorio dove c’era una comunanza dei problemi, ma anche la difficoltà di lavorare assieme. Il mio primo impegno

è stato nell'oratorio di Valdocco in una zona trasformata da una fortissima ondata di immigrazione dal Sud (siamo negli anni '70) e in una scuola del quartiere, una scuola media difficile.

Lavorare insieme sul territorio suscitava non poche resistenze, ma come oratorio eravamo convinti che – come dice un proverbio africano – ad andare da soli si va più veloce, ma andare insieme si va più lontani. E noi, preti di oratorio, eravamo bravissimi ad andare da soli, veloci, ma andare insieme era molto più complicato perché dovevamo smussare anzi tutto le nostre individualità.

Nel territorio abbiamo capito che ogni azione educativa non è tale se non è anche un'azione politica e nel territorio – da parte mia – ho trovato poi il carcere minorile, al quale mi sono dedicato negli anni.

In una logica di attenzione educativa e politica al territorio da 33 anni lavorando nel carcere minorile ho sempre cercato di “mettere insieme” le esperienze, le intuizioni educative, le iniziative. Fin dall'inizio – in nome del territorio e dei giovani che lo frequentano tra mille contraddizioni – abbiamo avuto un'intuizione che oggi può sembrare di estrema banalità. Abbiamo messo insieme tre “istituzioni” che fondamentalmente non andavano mai insieme, oppure erano lì a controllarsi l'una con l'altra: il carcere, il tribunale dei minori e la città. Tre istituzioni che si sono dette: “O si va insieme o tutto va a sfascio”. Tre soggetti forse non convinti in linea teorica di quella bella frase di Don Milani che “dai problemi uscirne da soli è avarizia, uscirne insieme è politica”. Ma certamente è stata una delle più grandi rivoluzioni sul territorio che la città di Torino allora ha avviato.

Per pensare e agire dentro il territorio nel corso di questi anni, come Salesiani impegnati nel sociale, abbiamo creato le associazioni, abbiamo voluto il terzo settore, siamo stati tra i promotori del Forum del Terzo Settore nazionale, poi ancora del Forum del Piemonte. In fondo, soltanto con queste reti del privato sociale si presidia il territorio. Diversamente si sta a guardare. Un'associazione è obbligata a starci dentro, pena perdere di significanza, di quella connotazione che fa sì che un oratorio sia diverso.

Negli anni abbiamo costruito insieme questa rete, abbiamo voluto affermare la presenza di un unico carisma, un unico grande obiettivo, un'unica grande aspirazione, un unico sogno, pur sapendo che il sogno si realizza in modi diversi nei territori.

In questa logica anche il progetto “C'è bisogno che ti prenda cura di me?”, a cui sono dedicate le pagine che seguono, ha portato a elaborare tre modalità diverse – a seconda delle caratteristiche delle tre città in cui è

stato realizzato – nel “farsi vicini” a ragazzi in difficoltà dentro territori affaticati.

In realtà il territorio negli anni è molto cambiato. Noi rischiamo, specialmente la mia generazione, di vivere di una memoria felice, perché era anche una stagione politica e culturale felice. Gli anni '70 e '80 hanno prodotto le migliori leggi sociali: il servizio sociosanitario, l'ordinamento penitenziario, la legge Basaglia, il diritto di famiglia. Anni fecondi nei quali, forse, era anche più facile sognare, più facile sperare.

Oggi il territorio è diventato molto più liquido. Le nostre città hanno ancora dei mondi adolescenziali “invisibili”, dei quartieri “inferno dei viventi”, come dice Calvino.

Se penso a Torino, da 64mila persone che lavoravano alla FIAT, si è ridotta a mala pena a 5.400 operai e circa 6.000 tra quadri, dirigenti e impiegati. Tutto ciò ha radicalmente cambiato la struttura della città, ma anche – se non soprattutto – le *aggregazioni sociali*. È mutato il modo di aggregarsi, il modo di stare insieme e di fare società. È praticamente scomparsa la classe operaia, con quanto di positivo recava nella suo essere classe, ovvero la coesione sociale.

Eppure anche oggi i territori vedono nuovi soggetti sociali, nuove identità culturali, nuove diversità che sono anche grandissime ricchezze.

Il “nuovo”, nei suoi aspetti drammatici come nei suoi aspetti innovativi, ci è cascato addosso quasi all'improvviso. Come Salesiani impegnati nel sociale abbiamo reagito, abbiamo agito, inizialmente, in modo pragmatico (tutti dicono che è il modo di agire di una Congregazione che si presenta in maniche di camicia). C'era bisogno di azioni, di interventi urgenti perché, ad esempio, i ragazzi stranieri li avevamo lì alle porte dell'oratorio. Per rispondere all'appello della città, piuttosto che soffermarci in tanti passaggi, dalla riflessione teorica alla formazione, abbiamo costruito e perseguito progetti, azioni concrete. La risposta doveva essere immediata, non potevamo attendere ulteriormente.

Tutto ciò, tuttavia, ha sollecitato e imposto anche a noi nuove riflessioni, per capire il senso della direzione di marcia che si stava intraprendendo, quasi costretti, in itinere, a cambiare, a rinnovarci, a ripensare.

Nei nuovi territori abbiamo così scoperto nuove potenzialità in questa epoca delle passioni tristi in cui il segnale più forte sembra l'impotenza. Ci siamo aperti, in altre parole, a inediti sguardi e a inedite alleanze sul terri-

torio, spinti a volte dal sogno, altre volte dall'incuriosimento, altre volte dalla necessità. In sintesi, diciamo che i territori in cui stiamo operando sono tutti e sempre e da scoprire, sono unici. Nessuno potrà dire da fuori come sono. Quello che ci serve è una conoscenza da vicino, nella prossimità, dentro le relazioni. Torna di profetica attualità, soprattutto là dove gli oratori rischiano di pensarsi autosufficienti e di chiudersi al loro interno, la frase di don Cafasso: "Vai per la città e guardati attorno".

Come ho detto, la città è sempre da scoprire personalmente. Siamo consapevoli che in questi territori ci sono nuove relazioni, nuove reti che non sono più quelle di una volta, nuove parole con cui dobbiamo fare i conti, al di là delle semplificazioni brutali in cui spesso ci rifugiamo.

La domanda di territorio, al di là dei rischi del "leghismo", è intensa, densa di problemi immani, ma anche di possibilità. Da lì non si può scappare. Siamo chiamati in questi nuovi territori ad accogliere le diversità, a viverle come potenzialità. E l'accoglienza non deve essere solo una bella parola, altisonante, che pronunciamo verso gli stranieri. Se misurata nella quotidianità della nostra vita, essa provocherà cambiamenti che si tradurranno in pratiche nuove, in modalità diverse. Ormai, ad esempio, nelle riunioni nei quartieri siamo chiamati a confrontarci con persone che arrivano dal Marocco, piuttosto che dalla Nigeria o dall'Albania e dalla Romania. Anche loro hanno dei bambini che vanno a scuola con i nostri e abbiamo le stesse istanze legittime, sacrosante.

Sono convinto che si prospettano svolte epocali, mutazioni sostanziali che si confrontano sulla pelle delle persone, della gente. E la pelle della gente va oltre le posizioni ideologiche che vedono nello straniero più un nemico che un ospite. La quotidianità delle persone richiama i bisogni universali dei ragazzi e dei bimbi, al di là del colore della pelle e della provenienza.

Qualcosa di nuovo, di grande sta sfociando: facciamoci "mettere insieme" dai ragazzi, perché i ragazzi da sempre hanno buttato giù le barriere che gli adulti si erano costruiti: per loro il bisogno di incontrarsi va oltre gli steccati degli adulti.

Ci attendono nuovi modelli di sviluppo. Se penso a Torino, la città sta passando da una vocazione monolitica, quella industriale, a una che fa leva sull'arte, sul turismo. Tutti ci si augura una città, come sempre, delle nuove sperimentazioni.

Ci attendono nuovi modelli di partecipazione. A volte suscitano in noi

disagio, perché li riteniamo populistici, eppure sono modelli con i quali misurarci. Anche i NO TAV esprimono istanze legittime di una partecipazione diversa, vera, autentica. E poi ci sono i movimenti degli indignati...

Abbiamo bisogno di una nuova politica, che non vuol dire una “non politica”, ma una nuova responsabilità etica, perché siamo convinti che la crisi non è solo economica e finanziaria, ma anche etica. Da lì dobbiamo ripartire.

Abbiamo bisogno di un nuovo modo di “prendersi cura”. Quando ci siamo inventati il titolo del progetto “C’è bisogno che ti prenda cura di me” avevo in mente il bellissimo romanzo di Shin Kyung-Sook *Prenditi cura di lei*. “Prendersi cura”, dunque. Don Bosco, visitando le carceri nel 1841, ne uscì sconvolto: “Chissà se questi giovanetti avessero fuori un amico che si prendesse cura di loro”. Il bisogno dei ragazzi, ieri come oggi, è trovare qualcuno che si prenda cura di loro.

Abbiamo bisogno anche di cristiani che vivano diversamente il loro essere nel mondo. Sto leggendo questo libro di Vito Mancuso *Obbedienza e libertà* e mi sono lasciato provocare da quello che afferma: “Il cristiano ama il mondo nella sua interezza, vuole essere fedele al mondo nella sua integralità, sa che questo mondo – non un’altra inesistente entità – è chiamato a diventare il regno di Dio. Il regno di Dio di cui parlava Gesù non è un altro mondo, ma è questo, questo mondo nella misura in cui si rende sempre più conforme alla sua origine, alla sapienza divina che vuole il bene e la giustizia per tutti. Il cristiano non si crea un mondo a parte, ma è interessato al mondo nella sua totalità”. È anche il mio augurio.



C'è bisogno che ti prenda cura di me

*Un percorso di contrasto della povertà minorile
tra esercizio della parola e assunzione di potere*

Andrea Sebastiani

Il progetto “C'è bisogno che ti prenda cura di me”, avviato a luglio 2011 e terminato a luglio 2012, è stato rivolto ad adolescenti che vivono situazioni di povertà, ma forse sarebbe meglio dire di deprivazione; intendendo con questo termine una condizione in cui la persona è stata privata di qualcosa che gli è dovuto, privata di possibilità, opportunità, di diritti.

La povertà non è una condizione naturale

Infatti, abbiamo scoperto, stando vicino a questi ragazzi, che vi è una sorta di ingiustizia in quello che loro vivono, che la povertà non è una condizione naturale, ineluttabile, non eliminabile ma, al contrario, è il frutto di dinamiche, di responsabilità, di scelte politiche (consapevoli o meno) di ordine sociale e culturale, prima che economico.

Come dicevano i ragazzi della scuola di Barbiana nella *Lettera ad una professoressa*, rivolgendosi a certi insegnanti:

Voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi... Allora è più onesto dire che tutti i ragazzi nascono eguali e, se in seguito non lo sono più, è colpa nostra e dobbiamo rimediare¹.

Una condizione di deprivazione che non è solo materiale – ricordo, tra l'altro, come in questi ultimi anni le condizioni di povertà economica e materiale si stiano tragicamente allargando a fasce sempre più ampie di popolazione, anche nel nostro Paese –, quanto culturale, relazionale, che già Don Milani nel 1957, con sguardo profetico, aveva intuito:

¹ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera ad una professoressa*, seconda edizione speciale, LEF, Firenze 2007, pp. 60-61.

Ma la povertà dei poveri non si misura a pane, a casa, a caldo. Si misura sul grado di cultura e sulla funzione sociale².

Della vita ci può riappropriare

Il progetto si è realizzato in tre sedi del Sud Italia (Lecce, Portici, Messina) dalla Federazione SCS/CNOS - Salesiani per il Sociale (network di enti e organizzazioni appartenenti al mondo salesiano impegnati nel contrasto del disagio ed emarginazione giovanile) ed stato possibile grazie al cofinanziamento del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. Si è concluso con un seminario nazionale dal titolo “Adolescenti alla ricerca di vie d’uscita dall’insignificanza” (Roma, 18 maggio 2012).

Attraverso questo progetto vi è stato il desiderio di intervenire sulla povertà adolescenziale ispirandosi a una metodologia di lavoro che potesse ripercorrere alcuni aspetti della proposta pedagogico-pastorale di don Milani e della scuola di Barbiana (ben sapendo che l’esperienza di Barbiana non è esportabile o replicabile³) e della tradizione educativa salesiana. Con un preciso intento: offrire ai destinatari un cammino di riscatto e di maturazione della dignità personale, attraverso la riscoperta e la consapevolezza dei propri diritti e, di conseguenza, la riappropriazione della propria vita. Un’esperienza educativa nella quale ragazzi e adolescenti sono stati protagonisti, e dove la qualità di questo protagonismo è stata la condizione imprescindibile per raggiungere gli obiettivi prefissati.

L’ipotesi dalla quale il progetto è partito – al contempo una convinzione e una scommessa – è che l’educare alla partecipazione, attraverso la lettura della propria condizione e delle persone prossime, l’attivazione di progettualità condivise, l’azione di rimozione dei fenomeni degli stigma sociali che “bollano” e qualificano in senso negativo la vita dei nostri adolescenti, con il supporto educativo di educatori qualificati, siano fattori determinanti di ogni strategia di contrasto e superamento della povertà e dell’esclusione sociale.

² Don LORENZO MILANI, *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze 1957 (1990), p. 209.

³ ERNESTO BALDUCCI, *L’insegnamento di don Lorenzo Milani*, Universale Laterza, Bari 1995.

Tre opzioni sperimentali

Tre sono state le scelte operative che ci hanno guidato in questo percorso e che, al contempo, sono state oggetto di sperimentazione e di verifica.

“Tu, con la tua storia, con il tuo mondo, vali, sei prezioso ai miei occhi di educatore”

In questo progetto abbiamo fatto lo sforzo di rivolgerci a quei ragazzi presenti – ma non seguiti – all’interno delle tre realtà educative, a quelli che fanno più fatica e difficilmente riescono a essere raggiunti e coinvolti dalle normali programmazioni e iniziative, a coloro che stanno ai margini delle proposte e iniziative, lontani dalle attenzioni degli animatori.

L’abbiamo visto anche noi che con loro la scuola (io aggiungo: l’oratorio, il centro giovanile, il centro di aggregazione...) diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile⁴.

E in questa scelta di attenzione e predilezione per gli ultimi, che non è stata per nulla facile, abbiamo scoperto – penso di poterlo dire anche a nome degli operatori coinvolti nel progetto – la bellezza e la dignità del nostro ruolo di educatori, anche nella sua dimensione sociale, culturale e politica.

Per riprendere una frase di *Lettera a una professoressa*:

Conoscere i ragazzi dei poveri e amare la politica è tutt’uno. Non si può amare creature segnate da leggi ingiuste e non volere leggi migliori⁵.

Questa scelta strategica ha portato il progetto a scegliere tre sedi di sperimentazione in tre città e quartieri del sud segnate, pur in modo diversificato, da una deprivazione sociale, culturale ed economica, ma nelle quali fossero da tempo radicati altrettanti oratori salesiani disponibili all’aprirsi ai ragazzi fino ad allora poco “visti”: ragazzi dentro l’oratorio, ragazzi che ruotano intorno all’oratorio ma non entrano, ragazzi non interessati all’oratorio. In questa direzione sono stati scelti alcuni educatori per condividere in modo attivo il progetto e mettersi in contatto con tali mondi

⁴ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera ad una professoressa*, op. cit., p. 20.

⁵ *Ivi*, p. 93.

adolescenziali, facendo della relazione a tu per tu il perno per fare spazio a domande e attese e, allo stesso tempo, per ricostruire un tessuto di fiducia e accoglienza tra ragazzi ed educatori.

Riscoprire insieme ai ragazzi il valore della parola e della cultura

Attraverso le nuove forme di espressione giovanile e i nuovi mezzi di comunicazione, i ragazzi hanno potuto esercitarsi nel leggere, interpretare e comprendere il loro mondo interiore e il mondo che li circonda, che è veloce, rapido in continua trasformazione, liquido, come dice Zygmunt Bauman.

Anche in questa prospettiva abbiamo dei rimandi all'esperienza di Barbiana che ci offrono degli spunti interessanti:

È solo la lingua che rende uguali. Uguale è chi sa esprimersi e intendere l'espressione altrui⁶.

E ancora:

I tesori dei vostri figlioli si espandono liberamente da quella finestra spalancata. I tesori dei miei sono murati dentro per sempre e inestetici. Ciò che manca ai miei è dunque solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per affermare l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude. (Lettera al direttore del Giornale del Mattino, 1956)⁷.

Nel corso del progetto i ragazzi hanno potuto acquisire la capacità di pensare ed esprimere il proprio vissuto e, insieme, la capacità di raccontarlo a loro stessi e agli altri

Da questo punto di vista il progetto ha anzitutto cercato il contatto con i ragazzi attraverso un'inchiesta tra i ragazzi (vedi articolo di Grattagliano *et al.*), semplice ma importante per diminuire le distanze e cominciare a fare perno sulla parola (incerta, spesso) dei ragazzi, come sull'ascolto e restituzione motivante dei pensieri degli educatori. In secondo luogo ai ragazzi è stato proposto di ragionare sulla loro esperienza in quartiere, sui loro vissuti e di rappresentarli attraverso strumenti espressivi diversi, da un

⁶ *Ivi*, p. 96.

⁷ MICHELE GESUALDI (a cura di), *Lettere di Don Lorenzo Milani*, Oscar Mondadori, Milano 1998, p. 64.

cortometraggio, al teatro, agli incontri animati da tecniche che sostenevano la capacità di parlare, analizzare, dialogare, orientarsi ponendo al centro le loro domande/attese e, più da vicino, le loro modalità di “scambio” nell’ambiente.

Una progressiva apertura al territorio, a ciò che circonda i ragazzi

Il percorso educativo è stato compiuto in modo non teorico o astratto, ma pratico, cercando di far vivere ai ragazzi delle vere esperienze educative (quali e a quali condizioni un’esperienza può dirsi educativa verrà raccontato e descritto nei contributi presenti in questa pubblicazione). Esperienze di esplorazione e di conoscenza del territorio e delle sue problematiche, di analisi, denuncia e proposta. Quindi un’esperienza educativa non autoreferenziale o individualistica, ma di gruppo, partecipata, comunitaria. Abbiamo scoperto che ci si educa e si scoprono i propri diritti, solo lottando per i diritti altrui.

Sentiamo ancora la voce di don Milani:

Non vedremo sbocciare dei santi finché non ci saremo costruiti dei giovani che vibrino di dolore e di fede pensando all’ingiustizia sociale. A qualcosa cioè che sia al centro del momento storico che attraversiamo, al di fuori dell’angustia dell’io, al di sopra delle stupidaggini che vanno di moda⁸.

L’apertura al territorio-mondo degli adulti è avvenuta a un duplice livello. Il primo è quello dell’uscita degli educatori dall’oratorio per incontrare le realtà locali, con i loro diversi attori sociali, educativi, culturali, dalla scuola alle parrocchie, dalle associazioni sportive o teatrali ai servizi sociali per condividere di avere lo stesso compito e, di conseguenza, per chiedersi in che modo allearsi per contrastare la deprivazione sociale e culturale dei ragazzi.

Il secondo è quello del lavorare per attivare luoghi di scambio “pausa conviviale” e di “dialoghi sull’educare” aperti ai genitori dei ragazzi del progetto. Nei vari territori questi luoghi hanno assunto forme diverse, ma ha permesso a molti genitori di non sentirsi soli nell’educare e di vedere negli educatori e nell’oratorio degli alleati preziosi. Al termine del percorso, infine, i ragazzi hanno potuto “farsi vedere” in modo inedito dagli sguardi del quartiere, presentando pubblicamente – in momenti di festa

⁸ Don LORENZO MILANI, *Esperienze pastorali*, op. cit., p. 241.

che poneva al centro per tutti la possibilità di vivere altrimenti – i loro prodotti, i loro successi, generativi (per alcuni almeno) di un modo diverso di abitare il quartiere: l'essere gruppo, il dialogo con gli educatori, l'espressione di sé in un cortometraggio, il sentirsi un poco più "padroni" della loro vita, il percepirsi piccoli interlocutori politici...

Abbiamo provato a seminare speranza

Ci siamo riusciti? Non lo so. Credo solo in parte. Sicuramente non è stato facile. Ma il compito di un educatore o di coloro che hanno compiti educativi anche svolgendo ruoli diversi credo sia quello di accompagnare i ragazzi loro affidati per fare un pezzo di strada insieme, accogliendo e valorizzando anche quei minimi segnali di cambiamento, maturazione e crescita. Credo che tutti siamo chiamati a essere portatori e seminatori di speranza (quanto mai necessaria in questo particolare momento storico). A partire dal seminare speranza nei e per i giovani prima di tutto.

Per chiudere, ancora una volta, un passo di Don Milani:

E allora il maestro deve essere per quanto può profeta, deve scrutare i "segni dei tempi", indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso⁹.

Il fil rouge della pubblicazione

Le pagine che seguono non sono il racconto del percorso, la sua descrizione, ma piuttosto una riflessione successiva, che nasce cioè dalla rilettura del lavoro svolto e cerca di ragionare su alcuni nodi cruciali e, soprattutto, su alcuni varchi in cui inoltrarsi.

Interrogativi e prospettive di lavoro su una diffusa insignificanza

Fino a che punto si può parlare di insignificanza diffusa? Un'insignificanza senza desiderio, senza riuscire ad attingere al desiderio in "paesaggi" in cui la falda del desiderio si è abbassata?

Dove sta il problema dell'insignificanza? ("Io non sono capace di nulla") e quali sono gli interrogativi dentro il problema?

Quali domande educative emergono da tali interrogativi?

⁹ Don LORENZO MILANI, *I care*, Libreria Internazionale Paesi Nuovi, Roma 1967, p. 18.

Quali dispositivi, pratiche e stili educativi vanno rivisitati e riformulati a seconda dei percorsi evolutivi degli adolescenti?

(Contributi di Franco Floris e Ignazio Grattagliano et. al.)

Esplorazioni del circolo vizioso della bassa autostima

Come si giunge all'affievolirsi della fiducia di base e all'insignificanza soggettiva che porta a una bassa autostima, ma anche a una svalorizzazione del mondo "fuori", percepito come non appetibile, al massimo da consumare? Attraverso quali percorsi di inadeguate richieste di stima, conferma da parte degli adulti e dei pari, ci si inoltra in piccoli o grandi fallimenti che incidono sul proprio senso di potere? Quale il percorso della interiorizzazione del disvalore e dello stigma, e della riacquisizione di "orgoglio"?

E da dove ripartire per invertire la rotta aprendosi a percorsi virtuosi di autostima che fanno leva sul desiderio soggettivo, oltre che sul riconoscimento da parte degli altri? Quali sono i percorsi di "restituzione" e riacquisizione di "poteri" e perché alcuni "poteri" non si possono dare ma si devono prendere?

(Contributo di Cristiano Castelfranchi)

Per una pedagogia dello scarto e della resistenza

Nell'agire quotidiano occorre non segnare la distanza tra le nostre aspettative di educatori e la capacità dei ragazzi, ma empatizzare con le loro difficoltà, esprimendo una fiducia serena e incondizionata nelle loro possibilità per fare sì che quello scarto che sperimentiamo sia luogo da attraversare insieme. Consapevoli che il loro sguardo come il nostro sguardo sul mondo sono parziali e relativi e che facendo interagire tali sguardi è possibile correggersi reciprocamente per giungere a uno sguardo critico. Al centro del lavoro educativo si pone pertanto l'intreccio tra punti di vista in una logica meta-cognitiva come luogo in cui si può produrre senso, capacità di fare delle scelte, humus per il cambiamento. Alla ricerca di una felicità cercata non nel benessere materiale o nel potere, ma nel coraggio di una utopia che pone al centro la "resistenza" e la solidarietà

(Contributo di Mariagrazia Contini)

Il disvelamento del potere nella relazione educativa come via all'emancipazione

La presa di coscienza del proprio assoggettamento passa da una relazione educativa dove l'intreccio tra accoglienza (il codice materno) ed esigenza (il codice paterno) da una parte, tra l'agire insieme e il riparlare di quel che lega insieme, permettono al ragazzo di aprirsi al disvelamento del potere. Quando la relazione educativa disvela il potere, per gli adolescenti è possibile maturare una coscienza critica della realtà e dei suoi vincoli, che mai negano del tutto la possibilità di autodeterminazione. Il disvelamento del potere diventa luogo di scoperta/ritrovamento della propria libertà, immaginazione, passione per la vita.

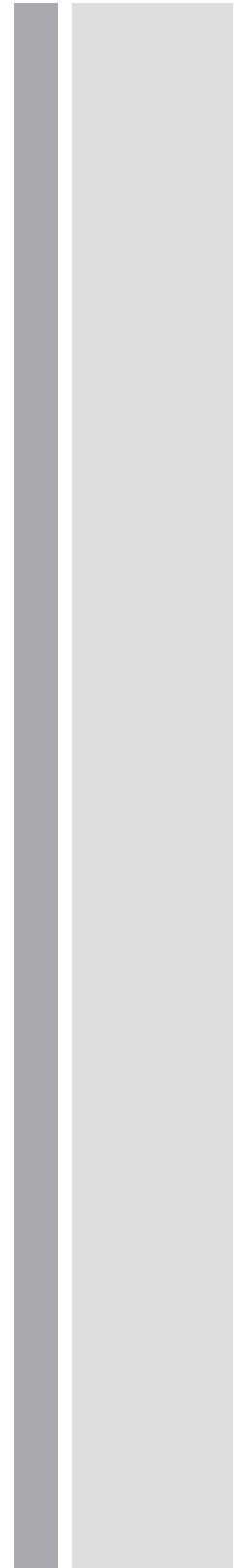
(Contributo di Mario Pollo)

Individuare strade nella vita senza manipolazioni e arrendevolezza

Le difficoltà dei ragazzi nascono da problemi complessi e chiedono interventi altrettanto complessi. Farsi vicino nel quotidiano da educatori ed animatori ai ragazzi è necessario, ma spesso non sufficiente. Diventa importante lavorare con la rete genitoriale e familiare permettendo loro di avere luoghi leggeri ma esigenti in cui riconoscersi, rielaborare i loro vissuti, apprendere insieme. Ma la stessa famiglia, spesso confusa ma alla ricerca del "che fare con i figli", ha bisogno di un accompagnamento professionale ma di sentirsi partecipe di reti sociali e organizzazioni sotto cui ripararsi per poi ripartire. Da qui la necessità di un intenso lavoro di mobilitazione del territorio in modo che riconosca i ragazzi come figli di cui essere insieme responsabili.

(Contributo di Cesare Moreno, a partire dal Progetto Chance)

Parte seconda





Adolescenti della generazione dell'“anche se”

*Storie di vita di adolescenti immersi nella
deprivazione sociale e culturale*

Grattagliano Ignazio, Scardigno Rosa, Mininni Giuseppe

Il presente contributo si colloca nella fase finale del progetto *C'è bisogno che ti prenda cura di me*, che ha avuto lo scopo di rendere visibili, di dare voce, a un gruppo consistente di minori ad alto rischio di povertà ed esclusione sociale in diverse parti di Italia. I minori sono seguiti da una rete di oratori salesiani. È noto che i minori nel Mezzogiorno, ma non solo, sono ad alto rischio di povertà ed esclusione sociale¹.

È patrimonio consolidato delle scienze e delle discipline criminologiche, sociali, psicologiche, come povertà materiale, morbidità/mortalità, svantaggio socio-culturale, devianza e criminalità minorile siano strettamente correlati². Le strategie di contrasto e fronteggiamento ai fattori di rischio di devianza minorile e di lotta alla povertà ed esclusione sociale, prevedono la partecipazione dei diretti interessati e la rimozione delle stigmatizzazioni che colpiscono i minori e le loro famiglie³. Infatti il progetto ha previsto percorsi di protagonismo e di destigmatizzazione dei minori e delle loro famiglie in condizione di povertà ed esclusione sociale, attraverso azioni di *empowerment* (individuali, di gruppo e di comunità), rafforzati da gemellaggi (*networking*) tra le diverse sedi del progetto.

¹ Il paese di Pollicino. *L'Italia ha dimenticato i bambini*, Le proposte di *Save the Children* per un piano strategico di lotta alle povertà minorili, Rapporto *Save the children*, 2012; Eurostat, *People at risk of poverty or social exclusion*, 2012. Vedi anche: Eurostat, *Statistics in "Focus"*, 9/2012, by Melina Antuofermo and Emilio Di Meglio; CIES, *Rapporto sulle politiche contro le povertà e l'esclusione*, 2008.

² G. MOSCONI, *Emarginazione e devianza*, Cedam, Padova 1990; G. DE LEO, *Devianza minorile*, Ed. Nuova Roma 1998; F.P. WILLIAMS, M.D. Mc SHANE, *Devianza e criminalità*, il Mulino, Bologna 2002; G. DE LEO, P. PATRIZI, E. DE GREGORIO, *L'analisi dell'azione deviante. Contributi teorici e proposte di metodo*, il Mulino, Bologna 2004; P. BADALONI, *La condizione minorile fra solitudine, disagio e devianza*, in *"Minori giustizia"*, 1, 2008.

³ *Riprendersi il diritto di fare ricerca*, intervista a M. CAMPEDELLI a cura di F. OLIVA, in *"Animazione Sociale"*, 4, marzo 2012.

Il ricorso al metodo narrativo biografico

Uno degli strumenti utilizzati nella implementazione e realizzazione del progetto è quello di utilizzare le narrazioni e le biografie dei minori.

Il metodo narrativo-biografico può rappresentare uno strumento per la relazione d'aiuto e per il benessere psicologico. Tale approccio considera centrale nella vita mentale l'interpretazione della realtà, descritta attraverso le narrazioni intrapersonali e intersoggettive delle esperienze vissute⁴. La ri-scrittura della propria biografia, o più semplicemente di parti significative di essa, può cambiare vissuti e atteggiamenti nei confronti della realtà, che possono essersi radicati nella ripetizione di narrazioni mentali e sociali negative. Le storie con cui interpretiamo e riportiamo le nostre esperienze della realtà determinano il significato che attribuiamo a questa ultima. Consentire alle persone, nel nostro caso ai minori, di raccontare la propria storia ed esprimere il proprio punto di vista non permette solo una conoscenza più approfondita della situazione, ma offre la possibilità di dire la propria anche rispetto a possibili cambiamenti e di attivarsi rispetto alla propria storia.

Il progetto si pone l'obiettivo di raggiungere più risultati: da una parte l'attivazione dei minori e delle loro famiglie attraverso l'uso del metodo biografico narrativo, dall'altra creare e cercare negli operatori un nuovo linguaggio che può dare significato alle persone e alle condizioni che incontrano. Il linguaggio ci offre le categorie con cui pensiamo.

In linea con il quadro teorico delineato, l'obiettivo della ricerca condotta è di "dare voce" ad alcuni ragazzi "a rischio", nell'intento di comprendere la percezione che hanno di sé, delle loro reti sociali e della realtà attuale, ma anche di verificare le immagini e le aspettative relative al lavoro e ai loro desideri, in altre parole al loro futuro.

Per procedere è stata elaborata una scheda che ha rappresentato la

⁴ J. BRUNER, 1987, *Life is narrative*, in "Social Research", 54, 1991, pp. 11-32; IDEM, *La costruzione narrativa della realtà*, in M. AMMANITI, D. STERN (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari 1994; C. SLUZKI, *La trasformazione terapeutica delle trame narrative*, in "Terapia familiare", 1991; A. SMORTI, *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994, Idem, *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze 1997; D. DEMETRIO, *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*, Meltemi, Roma 2002; IDEM, *Ricordare a scuola. Fare didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari, 2003; IDEM, *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Cortina, Milano 2003; B. SCHETTINI (a cura di), *Le memorie dell'uomo. Il lavoro narrativo della mente fra retrospettiva, prospettività e autobiografia*, Guerini, Milano 2004.

traccia di un'intervista strutturata, composta da domande relative ad alcune aree tematiche, ritenute salienti ai fini del progetto, qui riportate in modo sintetico:

- a) genere ed età dell'intervistato;
- b) episodi/eventi importanti accaduti negli ultimi tre mesi;
- c) la famiglia: relazioni, dinamiche, problematiche;
- d) la scuola: esperienza e relazioni con docenti e compagni;
- e) l'amicizia e le prime forme di innamoramento;
- f) adulti e mondo del lavoro;
- g) aspettative e desideri personali e collettivi.

Le interviste, condotte da alcuni responsabili ed animatori degli oratori salesiani aderenti al progetto, hanno coinvolto 42 ragazzi, di età compresa tra gli 11 e i 20 anni – si tratta, pertanto, di una fascia d'età che copre il periodo dalla pre-adolescenza fino alla tardo-adolescenza. Il campione è distribuito anche per genere ed appartenenza geografica: 6 ragazzi (5 M e 1 F) provenienti da La Spezia; 10 da Lecce (6 M e 4 F); 9 da Portici (8 M e 1 F); 9 da Roma (4 M e 5 F); altri provenienti da varie zone del Nord Italia (6 M e 2 F).

Le pratiche discorsive, intese come “sforzi verso il significato”⁵, possono essere inquadrare ed analizzate per mezzo di alcune tecniche di indagine qualitativa e quantitativa.

Nel primo caso, i testi vengono analizzati mediante Analisi del Discorso (AD). Questa metodologia consiste essenzialmente in un'attività interpretativa basata su un continuo andirivieni dalla superficie di “ciò che è detto” alla profondità di “ciò che è inteso”. Si tratta di un tipo di analisi che può essere praticata a vari livelli di estensione e di raffinatezza.

Sul versante quantitativo, l'“Analisi del Contenuto” (AC) è indubbiamente una delle pratiche più collaudate⁶. Il suo oggetto di studio è il “messaggio” inteso nella sua accezione più vasta, il “che cosa” viene detto: il ricercatore vede in esso il prodotto di un gruppo o di un individuo, in quanto rappresentante e interprete dei valori del gruppo a cui appartiene. Ciò comporta un appiattimento degli elementi più individualizzati, per fare emergere quelli ritenuti esemplificatori dei modi di pensare di un certo raggruppamento sociale⁷.

⁵ G. MININNI, *Il discorso come forma di vita*, Alfredo Guida, Napoli 2003a.

⁶ G. BELLELLI (a cura di), *Il metodo del discorso*, Liguori, Napoli 1999.

⁷ A. DE LILLO (a cura di), *L'analisi del contenuto*, il Mulino, Bologna 1971.

Attualmente, ci sono dei *software* che costituiscono un valido ausilio per le diverse fasi dell'analisi di un *corpus*⁸: uno dei più utilizzati è il T-LAB, che consente di calcolare i valori di occorrenza – quante volte ciascuna unità lessicale (la parola) è presente in ciascun testo o parte di esso – e di co-occorrenza – la quantità di contesti elementari (le frasi) in cui ciascuna unità lessicale è presente insieme a ciascuna delle altre – mediante i grafici forniti dalle Associazioni di parole.

Applicata ai testi delle interviste, l'Analisi del Discorso corrobora i risultati dell'Analisi del Contenuto, consentendo di inquadrarli in una cornice di comprensione più approfondita.

Invero i testi delle storie di vita raccolti nelle diverse città sono molto diseguali tra loro. Ciò è dovuto alla grande variabilità delle condizioni in cui si è svolta l'interazione discorsiva dell'intervista. Oltre alla collocazione geografica, che naturalmente segna anche l'ambiente socio-culturale in cui l'esperienza di vita prende forma, i principali fattori di variazione sono l'età degli intervistati (dagli 11 ai 20 anni) e lo stile di proposta proprio dell'intervistatore. Una certa rigidità nell'attenersi alla scaletta delle domande comporta un andamento piuttosto fiacco nella collaborazione degli adolescenti. Un indice della natura bloccata dell'interazione discorsiva dell'intervista è rappresentato dalla generale difficoltà a valorizzare alcune sollecitazioni a dare una svolta narrativa alle risposte. I ragazzi appaiono piuttosto riluttanti a riferire "eventi significativi" accaduti di recente e descrivono la loro "giornata (tipo) in famiglia" in modo alquanto piatto e prevedibile.

Sette nuclei tematici maggiormente rappresentativi

In base ai nuclei tematici rilevati dalle interviste sono sette i termini maggiormente rappresentativi del materiale prodotto dai giovani intervistati: famiglia, scuola, amicizia, amore, adulti, piacere, vita.

Una relazionalità familiare a debole coloritura affettiva

In relazione al lemma "famiglia" (Fig. 1), le associazioni più frequenti consentono di ipotizzare un'immagine della famiglia nucleare (come emerge dalla presenza delle parole "mamma", "sorella", "padre", "casa"), in cui è maggiormente valorizzata la dimensione della quotidianità (rappre-

⁸ F. LANCIA, *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso del T-Lab*, Franco-Angeli, Milano 2004.

sentata dai lemmi “pranzo”, “dormire”, “studiare”), che facilita la percezione di una stabilità (evocata dai termini “certo” e “insieme”), e temporalmente scandita da una ritualità piuttosto ordinaria (come testimoniato dalle parole “mattino”, “sera”, “giorno”, “giornata”). Pur rilevando una tenuta positiva del legame familiare, qualche elemento di criticità è rappresentato dalla limitata presenza di termini che rimandano alla dimensione affettiva, quasi che la relazionalità in famiglia sia a tratti carente di coloriture affettive significative. Non sono molti i riferimenti alla rappresentazione di una certa vivacità nel contesto familiare, come ad esempio “litigare” e “va”.

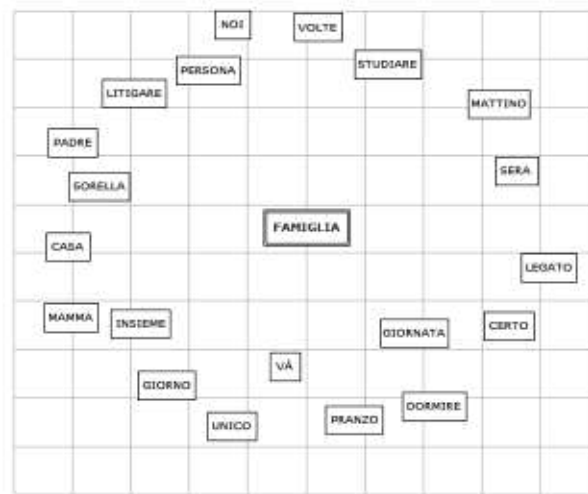


Fig. 1 - Associazioni di parole relative al lemma ‘famiglia’

Fino a che punto l’amicizia alimenta emozioni?

Per quanto riguarda la sfera dell’amicizia (Fig. 2), gli intervistati sembrano collocare il termine in un ambito “privato”: alla dimensione grup-pale si preferisce nettamente quella interpersonale, come testimoniato dalla presenza delle parole “per me”, “io”, “te”, “tu”, “proprio”. Sebbene siano presenti alcuni termini chiave del concetto di amicizia (“difficoltà”, “aiuto”, “amico”, “rispettare”), anche in questo caso sembra assente la connotazione emozionale, se non per una differenza significativa con i soggetti femminili, che potrebbero confondere nei termini la dimensione amicale e quella più sessuata (“ragazzo”, “rapporto”, “sentimento”).

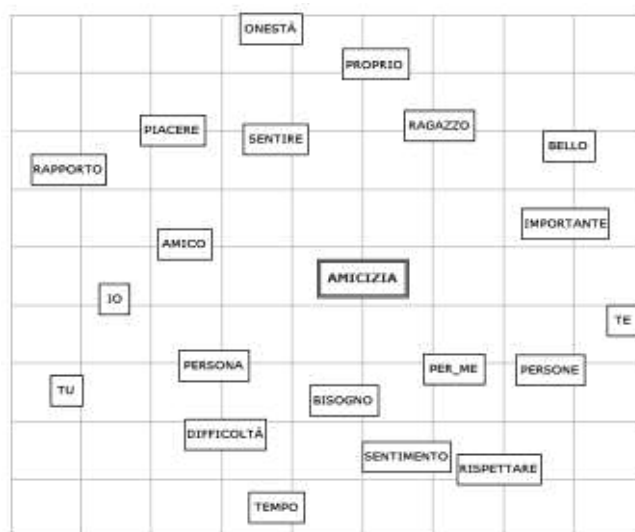
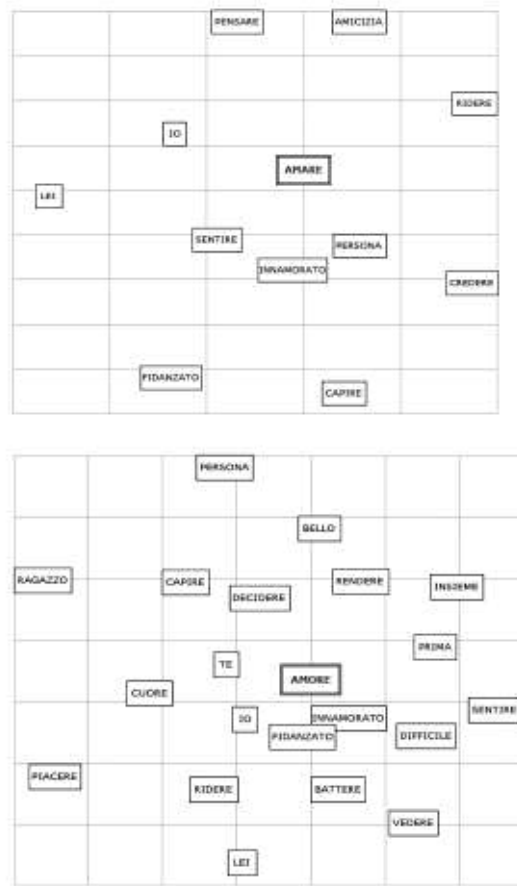


Fig. 2 - Associazione di parole relative al lemma “amicizia”

Fatica nell’attribuire un significato soggettivo all’amore

Abbiamo ritenuto opportuno analizzare le reti semantiche relative alle parole “amare” e “amore”, tenendo conto di quanto questa sfera sia importante nella fascia d’età dei ragazzi intervistati. Una prima osservazione che balza subito agli occhi è che la rete relativa al lemma ‘amare’ risulta alquanto rarefatta (Fig. 3), segno di una probabile inibizione negli sforzi verso la costruzione del significato. Per quanto riguarda, invece, il termine “amore” (Fig. 4), emerge una maggiore ricchezza semantica, che supporta un’immagine piuttosto tradizionale e attesa (“fidanzato”, “ragazzo”, “innamorato”, “cuore”, “battere”). Si intravedono aspetti di significativa idealizzazione del termine, con assenza di aspetti maggiormente problematici, emotivi e di “tensione” che l’innamoramento posta con sé. D’altronde, si deve considerare che gli intervistati sono in gran parte adolescenti e che quindi è presumibile che si svelino con difficoltà rispetto al tema della sessualità e dell’affettività più intima, ma ciò non vuol dire che tale esperienza sia da solo vissuta a pieno. In ogni caso, la relazione di coppia si configura come un importante punto di riferimento nelle storie di vita dei ragazzi intervistati.



Figg. 3 e 4 - Associazioni di parole relative ai lemmi “amare” e “amore”

Non sembrano esserci problemi con il mondo scolastico

L'immagine costruita dalle interviste in relazione alla parola “scuola” appare piuttosto conformistica: i lemmi “professore”, “insegnante”, “studiare”, “classe”, “parlare” richiamano una semplice descrizione di un'organizzazione e comportamenti tradizionali. Considerata la provenienza e la collocazione sociale dei soggetti intervistati, solleva non poche perplessità il dato che apparentemente non sembrano esserci problemi con il mondo scolastico. In linea con una più generale problematica che riguarda l'istituzione scolastica in Italia, la scuola non viene valorizzata come motore di mobilità

sociale. Anche le interviste risentono di tale aspetto, infatti sono piuttosto carenti i riferimenti alla cultura e alla funzione pedagogica dell'istituzione.

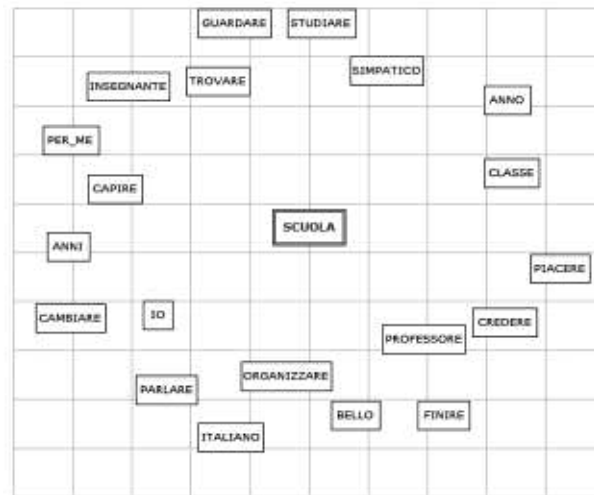


Fig. 5 - Associazioni di parole relative al lemma "scuola"

Non emergono intense emozioni nel pensare agli adulti

Gli intervistati nel definire l'immagine e il rapporto con il "mondo adulto" (Fig. 6), fanno riferimento ad aspetti piuttosto razionali. Difatti, l'area semantica attivata è caratterizzata da parole come "pensare", "credere", "idea", "capire", "bambino", "maturità". Anche in questo caso, si deve rilevare un approccio molto intellettualizzato ad un aspetto che, per l'età e la situazione esistenziale dei giovani intervistati, dovrebbe essere caratterizzato maggiormente da aspetti di tensione, criticità, opposizione. Ci si aspettava di imbattersi in reti semantiche maggiormente vivaci, caratterizzate da differenze ed eventuale conflittualità; invece, nel riferimento al lemma oggetto di analisi, non emergono aspetti emotivamente significativi.

Il piacere è solo un timido slancio verso il futuro

Nel raccontarsi rispetto al "piacere" (Fig. 7), i giovani intervistati sembrano quasi voler definire il termine, senza contestualizzarlo nella propria esperienza di vita: piuttosto che riferimenti personali che esplicitassero gli

“oggetti” verso cui si orientano i loro desideri, il grafico rileva la presenza di parole orientate sul versante descrittivo che sfiorano la sfera personale senza metterla in luce (ad es. “conoscere”, “frequentare”, “importante”, “pensare”, “scoprire”, “guardare”). In ogni caso, si tratta di verbi che denotano in senso generico un riferimento esterno al sé, rilanciando un’idea di apertura e curiosità verso la realtà sociale, con un timido slancio verso il futuro. Questa possibilità è supportata dalla scelta di termini quali “calcio”, “patente”, “lavoro”.

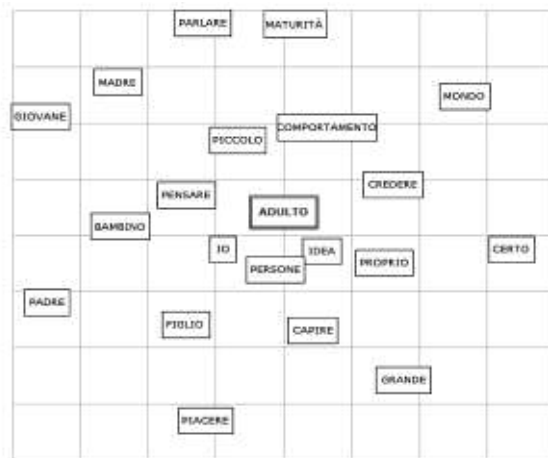


Fig. 6 - Associazioni di parole relative al lemma “adulto”

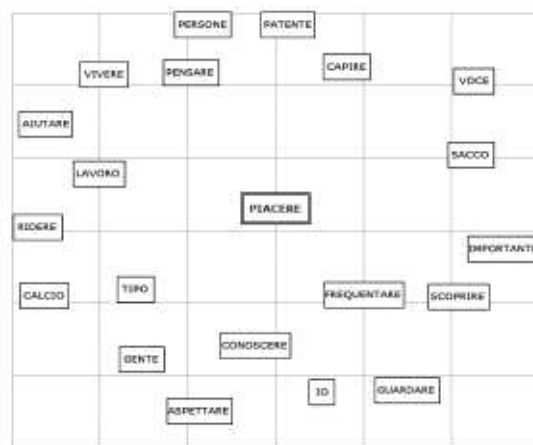


Fig. 7 - Associazioni di parole relative al lemma “piacere”

La vita è da capire perché è sogno e dolore insieme

Nel riferirsi al termine “vita”, i ragazzi sembrano oscillare tra più polarità. Da una parte lemmi che evocano aspetti maggiormente vitali (“mondo”, “capire”, “domanda”, “diventare”), dall’altra il ricorso a forme verbali che richiamano il limite dell’esistenza umana (“morire”, “povertà”). A livello “spaziale”, i ragazzi oscillano tra una dimensione strettamente locale (“casa”) e una che la trascende (“mondo”, “America”). Un’ulteriore ambivalenza emergente dal grafico è quella relativa alle aspettative sul futuro. Infatti, a fronte di termini quali “riuscire”, “sogno” e “diventare”, si ritrovano altre parole, quali “povertà”, “morire” ed “esistere”, che segnalano timori verso il futuro, con scarse prospettive di successo.

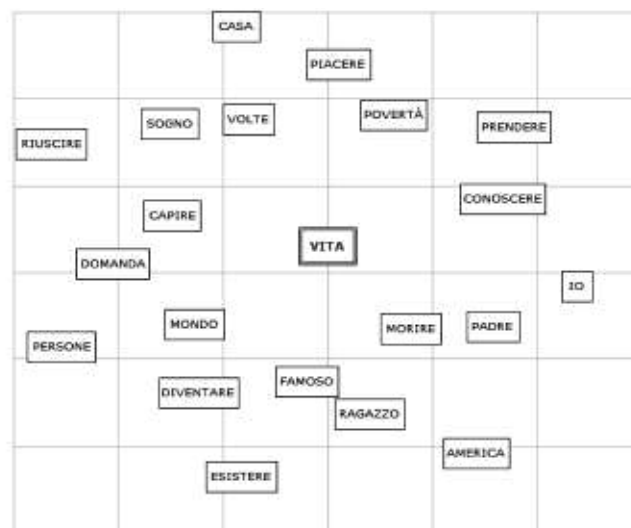


Fig. 8 - Associazioni di parole relative al lemma “vita”

Appunti per una discussione su alcuni nodi dell’educare

In premessa, è opportuno ribadire che l’agenda esistenziale del campione è stata esplorata solo attraverso il linguaggio e i discorsi utilizzati dai giovani per raccontarsi ai loro educatori-intervistatori.

Se da un lato questo aspetto presenta grandi potenzialità, proprio per la dimensione trasformativa del raccontarsi, dall’altro ci sono dei limiti dal punto di vista della relazione “non neutra” tra intervistatore-educatore e

ragazzo, ed anche dalle modalità con cui sono state poste le domande. È noto che il modo con cui viene posta la domanda, influenza ed interferisce con la risposta, in particolar modo con soggetti appartenenti alle “fasce deboli”, minori, anziani, etc. etc.⁹. In sintesi, possiamo ipotizzare vissuti di controllo e di conseguente compiacenza, rispetto alle aspettative degli educatori. Ulteriori elementi di interferenza caratterizzanti l'intervista riguardano la stessa non neutralità degli intervistatori, che sono coinvolti nelle attività con i ragazzi a livello oratoriale.

Dopo tali premesse, le interviste consentono di trarre alcune rilevanti indicazioni di sicuro interesse per il lavoro educativo con questi ragazzi.

Dall'analisi dei testi raccolti e vagliati mediante la procedura delle associazioni di parole, emerge quanto segue.

Una coartazione a livello dell'affettività e del piacere

Dall'insieme delle reti associative semantiche analizzate, si riscontra una netta coartazione a livello dell'affettività. Pochissimi sono stati i lemmi riferiti alle aree semantiche dell'affettività, del piacere, del sesso, con quasi totale assenza di riferimenti alla corporeità e al linguaggio extra-verbale in genere. Questo si pone in contrasto con quanto la letteratura sull'adolescenza segnala come elementi critici in questa fase del ciclo di vita¹⁰. A ciò si associa l'uso di un lessico permeato di razionalità che denota la possibile presenza di difese classiche, quali l'idealizzazione e la razionalizzazione.

⁹ Cfr. L. DE CATALDO NEUBURGER, G. GULOTTA, *Trattato della menzogna e dell'inganno*, Giuffrè, Milano 1996; L. DE CATALDO NEUBURGER, *La testimonianza del minore*, Cedam, Padova 2005.

¹⁰ E. BESOZZI, *La costruzione dell'identità nei minori tra globalizzazione e appartenenze locali*, in “Minori Giustizia”, 1, 2000, pp. 155-64; D. LE BRETON, *Il bricolage identitario del sé. Statuto antropologico dei segni corporei in adolescenza: tatuaggi, piercing, comportamenti a rischio*, in L. ANGELINI, D. BERTANI, *L'adolescenza nell'epoca della globalizzazione*, Unicopli, Milano 2005, pp. 71-81; A. PETRALIA, M. CANNAVÒ, L. GRECO, P. PRESTIANNI, M. CRISTOFOLINI, *L'ansia in età adolescenziale: malattia o sintomo di disagio essenziale*, in “Rivista Psichiatrica” 43, 2008, pp. 176-182; G. CAPPELLO, *Giovani a rischio di un eroismo senza virtù*, in “Animazione Sociale”, 239, 2010, pp. 78-87; G. PIETRALUNGA, C. SALVIOLI, I. GALLIANI, *Reati violenti connessi da minorenni. La “vulnerabilità biologica, psichica e sociale del minore”*, in “Rassegna Italiana di Criminologia”, 2, 2010, pp. 238-246; R. BOSELLO, A. FAVARO, T. ZANETTI et al., *Tatuaggi e piercing negli adolescenti: correlati familiari e temperamentali*, in “Rivista di Psichiatria”, 45, 2010, pp. 102-106.

Tale tendenza può apparire tanto più paradossale quanto più si riscontra in ambiti, quali l'amicizia e l'amore, che dovrebbero stimolare quanto meno una maggiore coloritura affettiva nel lessico utilizzato.

Una famiglia a debole proiezione sull'esterno e a scarsa riflessività

La famiglia e la vita quotidiana appaiono declinati maggiormente sul quotidiano, meno proiettati verso l'esterno. Inoltre, le reti semantiche emerse enfatizzano la dimensione del "fare" come saliente rispetto alla riflessione sulla relazionalità. Mancano del tutto aspetti trasgressivi e di conflitto, tipici di quella fascia d'età, e particolarmente attesi in virtù della fascia d'età considerata. Anche il rapporto con la scuola sembra attestarsi su aspetti maggiormente definitivi, che non lasciano trasparire i vissuti verso l'istituzione scolastica.

Sembra in definitiva emergere una "normalità" eccessiva, probabilmente di facciata, che andrebbe esplorata con maggiore attenzione nei suoi retroscena sicuramente più ampi, densi, complessi ed impegnativi.

Una generazione di "adolescenti anche se"

Per quanto riguarda il processo di costruzione di senso, possiamo rilevare soltanto le dinamiche più appariscenti attivate dagli "adolescenti in difficoltà" intervistati. Le loro risposte sono considerate come se fossero prototipiche di un'unica soggettività enunciatrice che potremmo chiamare "*Adolescenza anche se*" e che potrebbe richiamare in parte una categoria nota agli aspetti maggiormente clinici delle scienze psicologiche: *la "personalità come sé"*¹¹.

Pertanto, la ricerca qui svolta mira essenzialmente a evidenziare l'assetto del sistema di regolarità e di specificità riscontrabile nei principali temi considerati: famiglia, scuola, amicizia, innamoramento, lavoro. Ognuno di questi temi opera da attrattore di senso, in quanto contribuisce, seppure in gradi e modalità differenti, a delineare l'interpretazione della traiettoria di vita finora seguita e l'orientamento verso cui dirigere il futuro.

¹¹ H. DEUTSCH (1930), *Psicoanalisi delle nevrosi*. Newton Compton, Roma 1978; W.R. BION, *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma 1973; O.F. KERNBERG (1975), *Sindromi marginali e narcisismo patologico*, Boringhieri, Torino 1978.

Un quotidiano ondeggiare dentro una radicale ambivalenza

L'esame di tali "attrattori di senso" consente di rilevare anzitutto la loro *radicale ambivalenza*, in quanto uno stesso dato "oggettivo" può risultare un fattore di rischio o di protezione del benessere psicologico. Ad esempio, l'assenza del padre nella propria storia di vita viene intesa ora come un motivo della propria attuale insoddisfazione (come nel caso di un adolescente rumeno), ora come la ragione della propria attuale serenità (come nel caso di un altro intervistato).

Un dato estremamente rilevante è il ridursi di tale ambivalenza nei confronti della scuola, che viene normalmente indicata come un ambiente e/o un'istituzione utile alla propria promozione sociale. Questo dato ammette almeno due possibili interpretazioni, non escludentisi tra loro. Da una parte vi si può vedere un indice di desiderabilità sociale in quanto i ragazzi possono facilmente ritenere che quella sia la risposta attesa, cosicché tendono a trasfigurare il loro vissuto sul modello di quel che si crede debba essere il rapporto con la scuola. Dall'altra, proprio il fatto di essere stati espulsi dalla scuola può innescare una sorta di "sindrome di Stoccolma", per cui si tende a sovrastimare l'efficienza dell'istituzione e l'adeguatezza dei suoi operatori, giustificando ogni esito negativo col proprio disimpegno.

In secondo luogo, un apporto rilevante alla definizione dell'immagine dell'"adolescenza difficile" è fornito dalla "soggettività immigrata". In ogni gruppo c'è almeno un intervistato che accenna al suo sentirsi sospeso tra due comunità di appartenenza. Dalla Romania al Perù, dall'Albania al "giù" o "al mio Paese" arrivano sollecitazioni a conservare le radici di un'altra identità, anche se ora la si può perfino caratterizzare con le cadenze del romanesco. In molti punti il testo trasuda nostalgia, anche se per fortuna vengono in soccorso Facebook e, più in generale, Internet o il telefono cellulare, tanto è vero che le "ricariche telefoniche" vengono indicate tra le principali ragioni di spesa della "paghetta" ricevuta dai genitori. Tale uso delle nuove tecnologie come supporti della "relazionalità a distanza" è peraltro in sintonia con recenti indagini condotte su vasta scala¹².

¹² L. FORTUNATI, R. PERTIERRA, J. VINCENT (a cura di), *Migration, diaspora and information technology in global societies*, Routledge, London-New York 2011.

La percezione di muoversi in un alveo dove ci si dovrà accontentare

In linea con quanto emerso dalle reti associative a cui si è già fatto riferimento, un terzo risultato generale dell'analisi è che quasi tutti gli attrattori di senso collocano la soggettività dell'"adolescente in difficoltà" nell'alveo della *normalità*. Ad esempio, nel riferire le aspirazioni occupazionali viene evocata l'intera gamma delle possibili identità professionali, da quelle più in sintonia con lo strato sociale di provenienza (il cuoco, il meccanico, l'estetista, la danzatrice, il bodyguard) a quelle che rappresenterebbero un'ascesa sociale (il carabiniere, la doppiatrice, l'assistente sociale, l'ingegnere, la pediatra) o una netta impronta vocazionale (il calciatore, il capitano di una nave, il sacerdote, l'astronauta). L'adolescente in difficoltà si rende conto che, nella migliore delle circostanze, dovrà accontentarsi di un lavoro qualsiasi, "anche se" continua ad attribuire alla professionalità socialmente riconosciuta (e ben pagata) il significato del riscatto e dell'affermazione di sé nel mondo.

Per farsi accettare come "non diverso" dagli altri, l'adolescente in difficoltà sembra interessato a disegnare un paesaggio interiore "rasserenato a tutti i costi/comunque". Un chiaro indice di tale aspirazione può essere visto in alcune definizioni dell'amicizia e dell'amore che sono degne di nota per la freschezza e/o l'originalità della loro sintesi: amicizia è "quando ti senti bene con una persona, lei non ti giudica ed è sincero", mentre amore è "stare con una persona che ti fa dimenticare tutti i problemi" (adolescente maschio, anni 14, Portici).

Un altro indice della volontà di apparire "appagato, nonostante tutto" è la frequenza inattesa di risposte incompatibili con la dinamica inarrestabile del desiderio. Ad es., alla domanda "cosa ti piacerebbe avere?", ci si imbatte in risposte forzatamente sagge come "Non mi manca niente/Ho tutto quello che vorrei" (adolescente, maschio, anni 12, Portici). La forza del desiderio proietta scenari del tutto prevedibili, come volere che "nel mondo non ci fossero più guerre". Invero, gli adolescenti coinvolti nella ricerca rivelano in genere un atteggiamento di grande venerazione verso i soldi. Non solo sono tra gli oggetti di desiderio più stabili, a tal punto che si vorrebbe "che dal cielo piovevano soldi", (adolescente, maschio, anni 12, Portici), ma per la consolidata convinzione del significato che i soldi incorporano: il potere sociale. Infatti, "al mio Paese chi ha i soldi può fare ciò che vuole" (adolescente, maschio, anni 17, La Spezia) e, si sa, tutto il mondo è paese.

**Un mondo di adulti
che non può essere di riferimento per la crescita**

Le ombre più dense rilevabili nell'immagine della soggettività di "adolescente in difficoltà" provengono dalla valutazione dell'ambiente fisico che fa da sfondo alla sua esistenza e da alcune descrizioni del mondo adulto. "Anche se" non mancano apprezzamenti del loro quartiere, come ad es. "mi piace il posto in cui vivo" (adolescente, maschio, anni 12, Portici), i giudizi prevalenti dei ragazzi passano per espressioni come:

- "un quartiere di gente fuori di testa, che urla dal mattino alla sera e poi fatto di vecchi" (adolescente, maschio, anni 17, La Spezia);
- "un quartiere non bello, le persone sono poco discrete e non si fanno i fatti propri" (adolescente, maschio, anni 14, Portici);
- "è una zona degradata perché purtroppo c'è molta delinquenza" (adolescente, maschio anni 15, Portici);
- "mo' so tre anni che ce sto... mhm... però la zona mia è un posto morto chiacchierato... se parla de sta zona per il semplice motivo che tanta gente se propone male" (adolescente, maschio, 18 anni, Roma);
- "Ehh....sporco! un pò pericoloso la sera... non uscirei da sola la sera... c'è la gente un pò brutta che esce, pensa che nà vorta mi sorella cò nà amica è andata a buttare a monnezza e gli hanno rubato a borsa...ma tipo dopo cinquanta metri... addirittura un pomeriggio uno è passato e ha sparato ad un ragazzo nel parco... pensa se passavo e me pijava!?" (adolescente, femmina, 18 anni, Roma);
- "ci sono molti anziani ed extracomunitari" (adolescente, maschio, 14 anni, La Spezia).

"Anche se" non mancano considerazioni di presa in carico, il mondo degli adulti viene percepito da questi adolescenti come un quadro valoriale che non può più essere assunto come un punto di riferimento per la loro crescita. Particolarmente negativa è la prospettiva adottata a La Spezia;

- "secondo me sono una palla i loro discorsi" (adolescente, maschio 12 anni);
- "sono attaccati ai soldi, parlano male degli altri e non sono veri" (adolescente, maschio 12 anni);
- "(*silenzio*) boh qui lavorano troppo... a volte hanno ragione a volte no, ma visto che sono grandi pretendono di avere sempre ragione e non danno ascolto ai giovani" (adolescente, femmina 18 anni).

Quando il connettore ricorrente è l'“anche se”

Infine, i testi qui analizzati contengono un *indice complessivo del loro profilo identitario*, cioè il ricorrente connettore “anche se”. Come è previsto dalla teoria del “Sé dialogico”¹³, anche la soggettività dell’“adolescente in difficoltà” può prodursi in vari posizionamenti enunciativi.

Infatti, nel testo – complessivo e in quello di ogni singola intervista – si rincorrono e si mescolano di continuo varie voci che progressivamente fanno emergere i contorni di un’identità multipla, protesa a rammendare strappi e a negoziare conflitti. L’immagine dell’enunciatore che il testo rinvia è quella di una “soggettività ri-fratta” dallo specchio rotto di un’esperienza di vita particolarmente difficile: la miseria (economica e morale), lo scompaginamento della famiglia, l’emigrazione, il carcere. Si tratta di fattori che, seppur estremamente significativi, si profilano come “sotto traccia”, senza emergere direttamente nei loro discorsi. Una caratteristica modulazione discorsiva di questa immagine mossa che l’enunciatore si attribuisce è data dal connettore “anche se”, che risponde all’intenzione di restringere la pretesa di validità di quanto ha appena affermato.

Questa forma espressiva ricorre in tutti i segmenti che compongono il testo delle interviste con una frequenza abbastanza simile, “anche se” svolge funzioni molto diverse in ogni singolo contesto. Tuttavia, il significato di “anche se” è deciso dall’asse valoriale riconoscibile nel contenuto proposizionale proposto, per cui la restrizione di validità può rispondere a un’intenzione di bilanciare in senso positivo o negativo quanto si è appena affermato. Ad esempio, (l’amicizia) “è una cosa importante... anche se adesso io de amici non ne ho più” e [vai d’accordo con i tuoi amici?] “sì anche se a volte sembrano un po’ stupidi” (adolescente, femmina, 16 anni, Roma).

Il bisogno di vedere riconosciuta da altri la propria condizione di vita

Questo stilema enunciativo della soggettività difficile rivela una speciale dinamica di “torsione del senso”, che risponde al suo bisogno di vedere riconosciuta dagli altri la densa complessità della propria condizione di vita.

¹³ H.J.M. HERMANS, *The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning*, in “Culture & Psychology”, 7, 2001, pp. 243-281.

Qui di seguito sono riportati alcuni contesti enunciativi:

- (l'amicizia) "è una cosa importante (...) anche se qualcuno mi ha deluso" (adolescente, maschio, 15 anni, Lecce);
- (come ti trovi qui in Italia?) "bene anche se i primi mesi sono stati un po' difficili" (adolescente, maschio, 15 anni, Lecce);
- (e con i tuoi compagni?) "bene, va tutto bene anche se all'inizio mi sono sentita giudicata da loro per il fatto che sono stata bocciata" (adolescente, femmina, 13 anni, Lecce);
- (cosa è per te l'amore?) "se non sei innamorato non lo potrai mai capire... anche se un ragazzo è brutto piace a me e basta io divento rossa e sudo freddo" (adolescente, femmina, 13 anni, Lecce);
- (secondo te gli adulti come si comportano?) "tranquilli anche se si innervosiscono troppo spesso per colpa del lavoro" (adolescente, maschio, 14 anni, Lecce);
- (il quartiere) "mi piace anche se la sera non puoi uscire da sola... è un po' troppo buio" (adolescente, femmina, 18 anni, Lecce);
- (il quartiere ti piace?) "sì, anche se è un po' morto... ma tanto io ho lo scooter" (adolescente, maschio, 15 anni, Lecce);
- "il quartiere è bello anche se ci sono delle zone disagiate" (adolescente, maschio, 12 anni, Portici);
- "ho molto rispetto per gli adulti anche se non sempre condivido le loro idee" (adolescente, maschio, 16 anni, Portici);
- "Mah... i compagni (ride) pensano tutti quanti che son frocio, anche se non lo sono (ride) gli insegnanti che sono una brava persona" (adolescente, maschio, 18 anni, Roma).

Sotto traccia, l'esperienza del dolore come la vera sostanza della vita

In definitiva, nel ricorrere del connettore "anche se" si può vedere la traccia di una consapevolezza ancora vaga e indistinta che questi adolescenti in difficoltà hanno della estrema complessità dell'esistenza. La loro ancor breve storia di vita ha già organizzato un sistema di credenze che li porta a considerarsi una parte, peraltro marginale, della vera sostanza di cui è fatta l'esperienza umana della realtà: *il dolore*. Gli enunciatori lasciano varie tracce della tensione tra le attese del bene (per sé e per gli altri) e il rifiuto del male, ma l'immagine rifratta che gradualmente si delinea è quella di una soggettività che si sa compenetrata dalla sofferenza. Alla domanda di valutare come insegnanti e compagni si comportano verso di loro, c'è una voce che ha il coraggio di farsi sentire così: "Noo...

alla fine cmq abbastanza bene, no va beh... fanno del male è logico..cmq cioè io dico sempre che gli adolescenti alla fine... stanno bene vedendo soffrire altri, alla fine non ci vedo niente di male" (adolescente, maschio, 18 anni, Roma).

Spesso gli adolescenti in difficoltà vogliono farsi passare per insensibili: essenziali, spicci, rozzi. Ai loro occhi questi modi di essere appaiono giustificati dalla speciale durezza delle loro condizioni di vita, cosicché sembrano rassegnati all'inevitabilità del male, "anche se" quel che talvolta vorrebbero scoprire è proprio "capire perché il mondo è tutto una domanda, perché si fa quella cosa e non si può fare quell'altra e perché nella vita bisogna sempre soffrire per avere delle cose" (adolescente, maschio, 17 anni, La Spezia).



Appunti di viaggio di tre avventure educative

A cura delle équipes del Progetto a Lecce, Messina, Portici

Il progetto “C’è bisogno che qualcuno che si prenda cura di me” si è svolto sulla “soglia” di entrata/uscita di tre oratori salesiani a Lecce, Messina, Portici o, se si vuole, nel loro aprirsi ai ragazzi e adolescenti “non visti” nel territorio circostante.

Diverse sono state le azioni perseguite, in particolare l’avvio di nuovi gruppi con ragazzi finora “non visti” da nessuno – spesso dalle stesse famiglie – per aprire insieme a loro una serie di laboratori di animazione dove ritrovare legami, esercitare la parola e il pensiero, gustare azioni collettive, sostenuti da animatori accoglienti ed esigenti allo stesso tempo. In particolare, con i ragazzi si è lavorato a una “grande impresa” in cui apprendere a essere “autori” e “attori” insieme agli educatori e a tecnici con competenze specifiche: ideare, pensare, organizzare un cortometraggio che li aiutasse a rappresentare a se stessi e alle città i loro interrogativi e le loro potenzialità di adolescenti che cercano come resistere all’insignificanza a cui i contesti di vita spesso li condannano, prendendo coscienza di sé e del proprio potere nell’orientarsi dentro le contraddizioni.

A questi laboratori, preceduti da un insieme di interviste che hanno permesso agli animatori di entrare in contatto con mondi adolescenziali poco o per nulla conosciuti, sollecitandoli a ragionare insieme sui vissuti dei ragazzi per percepire le attese e i problemi, si è accompagnato un intenso, faticoso lavoro di mobilitazione delle risorse del territorio, spesso attive ma chiuse al loro interno, per chiedersi come “governare” insieme sfide di enorme portata e difficoltà. In altre parole, come far diventare un problema spesso affidato e delegato ai tecnici, un problema “politico”, che chiede di mobilitarsi come associazioni, come cooperative, come servizi sociali ed educativi, come amministrazioni locali.

In questa logica si è lavorato anche per connettere sul territorio i genitori dei ragazzi, sollecitandoli a uscire da una solitudine che inibisce la possibilità di resistere alla fatica e di articolare un discorso critico-costruttivo sulla società in cui vivono, sul loro essere adulti tra mille fatiche e spe-

ranze, sulle sfide educative a fianco dei figli, sul percepirsi “alleati” con i gruppi, le reti sociali, le organizzazioni educative – in particolare l’oratorio – che scommettono sulla possibilità di futuro per le nuove generazioni.

Raccontare tutto il lavoro svolto nelle tre città non possibile in questa pubblicazione. Ci limitiamo a offrire alcune scene, alcune inquadrature che lasciano intravedere il susseguirsi delle iniziative e ancor di più, il progressivo esercizio di pensiero che si sono assunti gli animatori.

I testi che ora vengono presentati infatti nascono dalla riflessione degli educatori lungo il percorso, sollecitati alla “meta riflessione” da quella che nel progetto è stata chiamata “Griglia di monitoraggio”, a sua volta co-costruita insieme nel procedere degli incontri di formazione. Una griglia con una premessa e quattro aree da monitorare, con altrettante domande.

Nelle pagine che seguono, anche per lasciar immaginare il lavoro svolto, presentiamo la griglia con le domande e, per ogni area della griglia, alcuni passaggi significativi ripresi dai testi inviati dalle tre équipes in risposta alla richiesta di monitorare i percorsi. Non tanto, dunque, cronache descrittive, ma piuttosto una testi di una “ricerca educativa”, sofferta a tratti, coraggiosa e realistica, attenta a ripensare il lavoro alla luce degli esiti previsti o non previsti e delle nuove domande.

Scheda di monitoraggio

Questa scheda di monitoraggio offre una traccia per una riflessione nelle diverse realtà territoriali per “apprendere dall’esperienza”. Per rispondere, infatti, viene richiesto un ragionamento sul lavoro svolto finora per mettere in luce, a partire dalle prime analisi dopo la raccolta delle interviste, il verso dove si sta andando (era ciò che ci si attendeva?), i punti di svolta (i ragazzi da “utenti” hanno cominciato a pensarsi piccoli attori protagonisti?), le difficoltà incontrate (i ragazzi si sono lasciati risucchiare, ancora una volta, dall’insignificanza?), la convergenza delle risorse (le famiglie e il territorio hanno dato una mano?).

Vista la complessità degli oggetti non è pensabile una risposta puntuale alle singole domanda. Quel che il monitoraggio chiede è fermarsi come équipe locale a ragionare su quel che succede e raccogliere le riflessioni in un documento di 5/6 cartelle.

Dalle relazioni educative a un nuovo sguardo su di sé e sulla vita

A partire dai ragionamenti iniziali del Progetto e dalle prime ipotesi di lavoro, viene richiesto di capire se qualcosa sia cambiato anzitutto nel

modo di “stare vicino” come oratorio e come animatori agli adolescenti in difficoltà.

Una prima ipotesi era il farsi vicini, il dare fiducia, il perdere tempo come animatori con ragazzi e adolescenti mai visti (anche se forse gravitavano attorno all'oratorio). Si è riusciti a intensificare un dialogo quotidiano con tali ragazzi? E i ragazzi si sono “accorti” degli animatori e si sono lasciati avvicinare?

Una seconda ipotesi era che il gruppo di animazione fosse un luogo entro cui gli adolescenti possono riconoscersi per trovare qualche momento in cui prendere una “nuova” coscienza di sé, e dunque guardare a se stessi con un altro sguardo, prendersi cura di sé prendendosi cura del gruppo. Come stanno vivendo il gruppo questi adolescenti segnati da insignificanza? Li aiuta a scoprire parti di sé inedite, belle, progettuali su cui scommettere personalmente?

Un terza ipotesi era che l'oratorio potesse essere nel territorio un luogo importante di riferimento e di sostegno, entro cui ripararsi e da cui ripartire con coraggio. Il Progetto sta aiutando a rientrare più fiduciosi, curiosi, responsabili in famiglia come a scuola? Si riesce a dare significato alla scuola e allo studio? I ragazzi sono maggiormente capaci di selezionare criticamente i “giri” del territorio, in continuità con i valori di base dell'oratorio? In fondo, che cosa rappresenta per loro l'oratorio: passatempo “vuoto” o palestra di vita?

Con noi i ragazzi stanno scoprendo le loro capacità

Sono passati circa sei mesi e i ragazzi cominciano a sentirsi parte attiva di un “progetto”, di un qualcosa di buono e costruttivo che gira intorno a loro. Si sono subito “accorti” della presenza di animatori/operatori che cercavano di passare del tempo con loro. Non hanno posto resistenza a costruire un rapporto più profondo tra noi e loro, forse perché erano ragazzi un po' emarginati dai coetanei e dai compagni di gruppo. Il dialogo oggi è intenso: siamo dei riferimenti forti e significativi nella loro vita.

Dopo il tempo trascorso con noi, gli adolescenti si sentono maggiormente inseriti in un gruppo di coetanei, ma soprattutto percepiscono di non essere più “passivi”. Stanno prendendo coscienza delle proprie potenzialità, della capacità di relazionarsi con i coetanei. Cominciano ad acquistare fiducia in se stessi, incoraggiati dagli animatori. Stanno “scoprendo” capacità che credevano di non avere, facendo crescere la loro autostima.

Grazie al tempo trascorso insieme agli animatori gli adolescenti riconoscono in maniera crescente l'oratorio come una seconda casa, un luogo sicuro, protetto, dove trovano persone che vogliono il loro bene. Quello poi che di buono i ragazzi imparano all'oratorio, lo portano nelle loro

case. La conferma l'abbiamo dalle famiglie che vedono i loro "piccoli" migliorare nel modo di comportarsi, esprimersi e relazionarsi. Inoltre, quando i ragazzi ci chiedono di essere aiutati nello svolgere i compiti scolastici, notiamo grandi miglioramenti sia nella capacità di ascolto e attenzione nei nostri confronti, sia nella loro capacità di recepire ciò che viene detto. Essi ci raccontano che i loro compagni di scuola si comportano meglio nei loro confronti e che anche loro riescono finalmente a sentirsi componente attiva di un gruppo classe, non più parte passiva e vittime dell'emarginazione. Ormai vivono la scuola non come "costrizione" e luogo in cui si sta male, ma come luogo dove imparare cose nuove, migliorare i comportamenti, coltivare amicizie. Come se la scuola fosse... un "oratorio mattutino". (*Equipe di Portici*)

Non è così facile un "aggancio" autentico

Per quanto riguarda il dialogo con i ragazzi, si è riusciti in qualche modo ad aprire un varco, fatto sempre di alti e bassi, ma per lo meno possiamo dire di non essere loro indifferenti.

Qualche volta siamo noi a ricordare il giorno e l'ora in cui vederci per l'attività, altre volte sono loro a ricordare-ricordarsi l'appuntamento: vuol dire che, almeno in parte, partecipano volentieri all'iniziativa.

Far parte di un gruppo è un'esperienza che alcuni ragazzi non hanno mai avuto all'interno dell'oratorio e poter far parte di una creazione in divenire rende curiosa e accattivante la cosa. Alcune ragazze hanno invitato delle amiche all'attività di teatro. Si sono fatte portavoce dell'esperienza, si sono "tirate dietro" le amiche. A nostro parere è sintomo di qualcosa che sta nascendo, che le porta, invece di stare ore e ore in piazza o in giro per le strade a perdere del tempo prezioso, a cercare di essere protagoniste di qualcosa.

Piccolo episodio. L'attività di teatro dura circa un'ora. Al termine siamo andati via dalla stanza; grande è stata la sorpresa quando il piccolo gruppo dell'attività è rientrato in oratorio con una ragazzina: "Le abbiamo parlato della recita e la vuole fare pure lei. Possiamo provare una volta pure con lei, adesso?". Ci siamo rimessi subito in una stanza e abbiamo provato altri 15 minuti il piccolo sketch.

Episodi sporadici, non possiamo affermare che abbiamo fatto breccia nel loro cuore, ma continuiamo a interessarci al bene di questi ragazzi, anche al di là dell'attività.

Le attività stanno aiutando i ragazzi a scoprirsi, a tirare fuori qualcosa

di loro, in modo da far comparire una parte di loro sommersa, a volte soffocata. Non è facile, però: quando credi che ci stia riuscendo, si chiude “a riccio”.

Anche se in numero minore alle aspettative, si è riusciti a coinvolgere qualche ragazzo che prima non partecipava a nessuna attività all'interno dell'oratorio (“ragazzi che gravitavano attorno l'oratorio). Con loro cerchiamo di non tirare troppo la corda, di non pressarli, ma comunque di far capire che ci teniamo alla loro presenza: stiamo un po' al loro gioco quando ci “promettono” che verranno al prossimo incontro, anche se – con ogni probabilità – non dicono sul serio. Anche questi pochi minuti spesi nel tira e molla sono importanti.

Non siamo forse riusciti a scalfire la loro “scorza”, ma alcuni si vedono partecipi di un'esperienza nuova, dove hanno un ruolo definito e di responsabilità – vedi l'attività di laboratorio espressivo o di giornalino – in cui il loro contributo è determinante. (*Equipe di Messina*)

L'intreccio tra fare, relazionarsi, pensare

L'animazione socio-culturale si pone all'incrocio tra il mondo del fare pensato e partecipato, il mondo dei legami di riconoscimento che porta a sortire insieme dalle sfide e, infine, la maturazione di una parola e di linguaggi più appropriati nell'esplorare e narrare quel che si vive e nello scrutare il verso dove andare.

Cosa rappresenta per i ragazzi l'idea che il cortometraggio possa essere un'azione controcorrente rispetto alle molte cose che fanno ogni giorno? Colgono il perché partecipare mirando a un successo collettivo che, mentre crea soddisfazione di gruppo, permette di rendersi visibili e significativi per l'oratorio, le famiglie, la scuola, il territorio? Ma è un vero fare quello che stanno vivendo o lo percepiscono come qualcosa di fittizio e inutile? E' un loro fare o il fare degli animatori e dei tecnici?

Quanto spazio viene dedicato all'esercizio di una parola ragionata, aperta al dialogo, incuriosita da quel che succede, critica verso quel che si vive nella società? L'arte del conversare e dare un nome alle cose, come l'arte del pensare e ragionare con la propria testa, stanno lievitando? Sono parole e dialoghi che sostengono nel cercare come per uscire dall'insignificanza delle relazioni con gli adulti, dell'andare a scuola, dello stesso frequentare l'oratorio?

Quel che ha generato il cortometraggio

L'idea del cortometraggio non è vista come fare una cosa controcorrente rispetto al quel che fanno tutti i giorni, ma come una la possibilità di

rendersi protagonisti, imparare da persone più grandi ed esperte, sperimentarsi utili in qualcosa che poi si riesce a portare un frutto finale. Inizialmente l'idea li ha spiazzati, perché non avevano mai sperimentato una cosa del genere. La novità li ha spinti ancor di più a impegnarsi. Sanno di essere i protagonisti, di essere seguiti da noi educatori e questo li rende fieri: nessuno ha dato segni di non voler stare in gruppo, di voler fare il protagonista solitario. I protagonisti sono tutti gli adolescenti. Non siamo noi animatori a portare avanti il tutto, anzi è l'opposto, come se loro portassero avanti noi.

I ragazzi hanno intravisto che quel che stanno facendo e noi facciamo per/con loro non è una cosa fatta giusto per farla, ma è sensata, studiata, con uno scopo. Certo senza il nostro aiuto e senza l'aiuto dei tecnici per il cortometraggio, da soli si sarebbero trovati spiazzati. Invece con piccole linee guida, piccoli accorgimenti e piccole precisazioni, con la nostra presenza assidua, essi non si sentono soli e inutili, senza saper cosa fare.

Mentre si lavorava al cortometraggio gli adolescenti con noi si sono aperti, perché hanno capito che si possono fidarsi e siamo lì per loro. Non è solo un'aprirsi su cose semplici o scontate, ma un'aprirsi più serio, più forte, che riguarda cose della vita privata e familiare, ma anche della vita oratoriana o della vita da cittadini. Hanno capito che è importante dialogare, parlare, sfogarsi, aprirsi con le persone fidate. Hanno capito che sono il futuro prossimo della società. Il loro ruolo è importante, a partire dalla famiglia per passare nell'oratorio e alla società. Le loro parole e i loro dialoghi non servono solo a uscire dall'insignificanza dell'andare a scuola o del frequentare l'oratorio, ma a maturare, a non rimanere nel qualunquismo, a spiccare il volo nella vita, nella loro vita. (*Equipe di Portici*)

Girare con una videocamera ha suscitato interesse e partecipazione

Non senza molte difficoltà nell'avvicinare i "ragazzi non visti", siamo riusciti a formare un gruppo e a proporre l'ideazione della sceneggiatura del cortometraggio.

In un primo tempo i ragazzi hanno trovato interessante parlare di alcuni argomenti quali la corporeità, l'amicizia, la famiglia, il rapporto con gli adulti, l'uso dei social network... Pur non essendo abituati a parlare di sé e a discutere, si sono aperti al dialogo e, nonostante la loro povertà comunicativa, hanno trovato canali vicini alla loro esperienza per mettersi in gioco. Una realtà, non è stato facile 'far parlare' i ragazzi, soprattutto perché sono poco abituati a esprimersi e a passare all'azione. Per farlo ab-

biamo dovuto utilizzare molte volte altri linguaggi (video, esperienze...) in modo che, partendo dall'identificazione oppure dall'opposizione, potessero dire ciò che pensavano.

Il lavorare a un video ha permesso di avere uno strumento in più. Il cortometraggio ha rappresentato una sfida entusiasmante. La scelta del linguaggio audiovisivo ha permesso di comunicare stati d'animo e situazioni senza doverle esplicitare, non avvertendo la difficoltà di cercare parole per spiegare, ma semplicemente raccontando una storia attraverso immagini.

Per delinearlo siamo partiti sempre da esperienze esterne (video, articoli di giornale, esperienze di altri ragazzi...) in modo che potessero immedesimarsi in esse ed entrare a piccoli passi nella propria esperienza, sentendosi coinvolti oppure prendendone le distanze. (*Equipe di Lecce*)

È nato un inedito finale per Romeo e Giulietta

Per dare corpo al cortometraggio nasce l'idea di utilizzare gli strumenti acquisiti nel laboratorio e di ricorrere a delle interviste per entrare nelle realtà degli adolescenti in città. Insieme abbiamo costruito un *format* e siamo andati in giro a chiedere a ragazzi e adulti cosa pensavano degli adolescenti. Animatori e tecnici hanno contribuito nel facilitare l'esperienza e nel renderla 'ben fatta': l'aver coinvolto dei professionisti nel settore video ha inviato ai ragazzi un segno dell'importanza data al lavoro che si faceva insieme. I ragazzi si sono lasciati coinvolgere e guidare sia nelle fasi preliminari – elaborazione delle domande, luoghi in cui fare le interviste, luoghi da fotografare, la sequenza del montaggio – sia nelle fasi di realizzazione.

Le domande poste sono state le seguenti. Domande agli adolescenti: cosa fai nel tempo libero? cosa pensi dell'amicizia e dell'amore? cosa cambieresti nella scuola? hai un buon rapporto con i tuoi genitori? hai un sogno nel cassetto? cosa vorresti essere da grande? come sarebbe la tua vita senza facebook?

Domande rivolte agli adulti: cosa pensi degli adolescenti? in che era diversa la tua adolescenza? cosa facevi durante la tua adolescenza? gli adolescenti fanno le stesse cose oggi? quali sono gli aspetti positivi e negativi dell'adolescenza?

Nel laboratorio video abbiamo poi scelto con i ragazzi una storia da attualizzare che comprendesse la maggior parte delle esperienze che gli adolescenti vivono, così come emergevano dalle interviste raccolte. In

Romeo e Giulietta, abbiamo rintracciato temi legati all'amore, all'amicizia, alla rivalità, al rapporto conflittuale con i genitori, al conformismo al gruppo, alle differenze sociali, alla libertà di scelta... Con i ragazzi abbiamo provato a riscrivere questa storia come se fosse accaduta ai giorni nostri, eliminando il finale tragico e proponendo un finale aperto in cui Romeo e Giulietta scommettono sul loro rapporto e provano a dare ascolto alle loro emozioni e ai loro sentimenti per cambiare un destino apparentemente già scritto. La storia di Romeo e Giulietta, che ha lasciato intravedere la possibilità di cambiamento e riscatto dei due personaggi principali, in città ha avuto visibilità immediata. (*Equipe di Lecce*)

La pretesa di fare un giornalino con chi ha deboli capacità lessicali

Agli inizi dell'attività di giornalino abbiamo cercato di dare piccoli suggerimenti, accorgimenti per chi vuole imparare a scrivere in un giornale o, comunque, redigere un elaborato con la risposta alle classiche cinque domande: chi? cosa? perché? quando? dove?

Molti ragazzi non avevano grandi capacità lessicali, qualcuno presentava un piccolo disturbo specifico dell'apprendimento. Anche se ci sono queste difficoltà, non è mancata la voglia di fare e creare qualcosa che portasse anche il loro nome, la loro firma.

Il lavoro con ragazzi che hanno difficoltà di esprimersi è duro; una minima crescita l'abbiamo notata, ma c'è tanta strada da fare. Accade anche che lì dove troviamo da parte loro la voglia di descrivere qualcosa che hanno vissuto in prima persona, il prodotto non corrisponda alla voglia iniziale e si scontri irrimediabilmente con il loro stato d'animo di disillusione.

Un esempio, la scelta di un articolo da fare e inserire nel giornalino. Due ragazzi vorrebbero fare un articolo sul circo giunto in città e, su nostro suggerimento, cogliere l'occasione per parlare del maltrattamento degli animali. Tutto chiaro, si sono subito messi a lavoro.

Da lì a poco è arrivato il primo ostacolo: "Come possiamo finire questa frase?". La nostra risposta, apparentemente distaccata, è stata quella di continuare a scrivere altre frasi e poi alla fine, quando tutto ciò che avrebbero voluto dire era sul foglio, nero su bianco, ne avremmo parlato e saremmo riusciti a scrivere l'articolo. 15 minuti dopo esclamano di aver finito. Il risultato è poco soddisfacente anche per loro: cinque righe... Nonostante abbiano voglia di fare, spesso – complice uno scarso impegno nello studio – non riescono a uscire da questa *empasse* (spesso la loro voglia si arrende davanti alle prime difficoltà).

Per motivarli si è cercato sempre, sin dall'inizio, di dare a loro la prima e l'ultima parola nella scelta dell'argomento su cui scrivere e persino, a volte, della pagina in cui inserire il loro componimento.

Se da una parte ci sono questi scoraggiamenti, dall'altro troviamo che qualche ragazzo ha lasciato l'attività di giornalino per dedicarsi (finalmente) allo studio. Ci sembra un ottimo risultato se lo leggiamo in un'ottica più ampia: ha capito che nella vita è importante studiare. Si è partiti da ciò che più gli piaceva per arrivare a chiedere noi qualcosa a loro, senza forzare la mano, cercando di renderli più autonomi possibile. *(Equipe di Messina)*

Perché uno sketch in dialetto siciliano

Nel laboratorio espressivo-teatro si è partiti da esercizi semplici e simpatici per rompere il ghiaccio e poi passare quasi subito, – i loro tempi di attesa e di attenzione sono ridotti a volte veramente a pochi minuti – allo studio e alla prova di un breve sketch in dialetto siciliano.

Molti parlano il dialetto, più che l'italiano. Il dialetto è qualcosa che piace loro, li stuzzica. Si è pensato a uno sketch in dialetto per poi passare a qualcosa in italiano, in modo da creare un rapporto con loro. Se avessimo iniziato con un testo in italiano, non avremmo raggiunto i ragazzi che intendevamo raggiungere, quelli lontani dai nostri ambienti.

Nel costruire i cortometraggi abbiamo notato quanto sia difficoltoso per molti ragazzi credere che quel che fanno non sia fine a se stesso. Innanzitutto nella partecipazione, che in alcuni casi è stata scarsa. In secondo luogo la giustificabile timidezza di fronte alle telecamere, anche se non ha impedito la realizzazione dei video, ha fatto passare in secondo piano la finalità degli stessi. Pochi ragazzi hanno chiesto a noi operatori di rivedere i video: i più hanno archiviato la cosa, disinteressandosi del lavoro realizzato.

Per coinvolgerli c'è un punto sul quale “battiamo” spesso: l'importanza di dire la propria ogni volta che se ne presenta l'occasione, non per pretendere di avere sempre ragione, ma per arricchire e modellare il proprio pensiero, mescolandolo con quello degli altri. Invitiamo i ragazzi a non dare per buona la prima opinione che sentono su qualsiasi cosa, ma a cercare di sentire quante più “campane” possibili, prima di mettere insieme le informazioni ed elaborare una propria idea. In realtà questa è un'importante strategia per tirarli dentro, per implicarli nelle proposte. *(Equipe di Messina)*

Le porte aperte allo scambio con il territorio

Il Progetto si propone di aprire maggiormente l'oratorio allo scambio critico e costruttivo con territorio, a partire dall'esigenza educativa di "uscire" con i ragazzi non tanto per denunciare i problemi, ma piuttosto per trovare – proprio nel territorio in cui sono presenti forze che ostacolano la loro libertà – degli appigli, dei contatti, dei legami positivi su cui fare leva per resistere alle forze che tendono a renderli "sudditi" piuttosto che "cittadini".

L'occhio della cinepresa su che cosa si sta soffermando? Sulla denuncia che rischia di accrescere l'impotenza ("non si può fare nulla") o sull'intrecciare contatti positivi ("c'è qualcuno che resiste"), tali da far vedere mondi di cittadinanza attiva forse prima sconosciuti? Tali contatti per i ragazzi sono generativi punti di riferimento per confrontare gli stili di vita nel quartiere e nella città, "schierarsi" dalla parte di un mondo giusto e solidale, mettere in discussione le proprie "sudditanze"? Nel frequentare il quartiere, con lo sguardo dell'animazione, ci si sta aprendo a un diverso contatto con la scuola, con le associazioni e gruppi che sul territorio lavorano per un mondo di giustizia, con il mondo degli adulti e delle famiglie?

Da parte sua, il territorio si è "accorto" dei ragazzi che nel preparare un cortometraggio cercano contatti con i vari mondi della cittadinanza attiva, oppure li ha ignorati? Se così fosse, quali sono i fattori negativi in gioco e quali invece quelli positivi su cui fare leva, in modo che il territorio sia accogliente, incuriosito, dialogante, partecipe della ricerca degli adolescenti sul come uscire dalla insignificanza del vivere? E ancora, il territorio (scuola, servizi, associazioni...) si è maggiormente aperto all'oratorio e al suo impegno educativo, fino a dimostrarsi disponibile e interessato a una nuova fase di collaborazione e progettazione partecipata?

I ragazzi hanno potuto ripensare, rielaborare i contatti avuti sul territorio? E hanno fatto di tale dialogo il luogo principale entro cui mettere insieme un canovaccio per il cortometraggio? In altre parole, l'uscire con un altro "punto di osservazione" sul territorio, ha permesso loro di pensare criticamente e creativamente, per andare oltre letture stereotipate di quel che succede sul territorio, soprattutto per entrare in contatto con esperienze generative di futuro?

C'è un convergere di adulti e adolescenti verso un "appuntamento" partecipato in cui esplicitare in modo festoso i nuovi legami che si sono intrecciati sul territorio, tra oratorio e altri luoghi sociali ed educativi, al punto da poter pensare che tale appuntamento del Progetto sia un evento in cui tutti si mettono in gioco, con gli adolescenti come piccoli/grandi protagonisti dell'evento, in modo da compiere un passo avanti significativo nel passare dall'essere sudditi all'essere cittadini?

Le scissioni in cui sono immersi gli adolescenti

Gli adolescenti nel nostro territorio sono 'ignorati'. Emergono solo nel momento in cui agiscono 'contro', rompono un vaso, aprono gli estintori a scuola, scrivono ACAB sui muri.

Con gli enti e le associazioni del territorio abbiamo provato a ragionare sul creare una rete pronta innanzitutto a riconoscerli per ciò che di bello sono, per il valore che ha la loro adolescenza come progetto *in fieri* che giorno per giorno si definisce e acquista un volto sempre più preciso.

Dalle interviste biografiche e dalle interviste video è emersa una scissione nei ragazzi che è espressione della scissione che vivono nella società, a partire dal fatto che sul territorio chi lavora con adolescenti non è in comunicazione o in rete con gli altri. La famiglia, la scuola, l'oratorio occupano spazi di esperienza distinti e separati. La famiglia appare come il luogo di soddisfazione di bisogni affettivi e materiali. La scuola ha una dimensione funzionale. Gli amici sono lo spazio di una dimensione intima e affettiva.

Questa scissione deriva anche dall'incapacità di creare sul territorio una rete a sostegno degli adolescenti e delle esperienze importanti di questa età. Per questo, approfittando delle imminenti elezioni comunali, StradeGiovani ha convocato le istituzioni e le associazioni interessate agli adolescenti e ha proposto una lettura della realtà a partire dalle interviste, avviando in tal modo un confronto capace di suscitare interesse. All'incontro hanno partecipato la maggior parte delle figure istituzionali del comune e della provincia, alcuni dirigenti scolastici, i responsabili dell'Azione cattolica, insegnanti, genitori... A onor del vero, le maggiori difficoltà le abbiamo incontrate nel coinvolgere le associazioni formali, che appaiono più concentrate sul loro operato che interessate a confrontarsi e creare rete. (Lecce)

Farsi cittadini del mondo, qui e ora

Il nostro territorio, vasto e molto urbanizzato, si compone di agglomerati popolari, carenti di servizi e infrastrutture. Tali condizioni favoriscono l'insorgere di devianze che sfociano in atti di vandalismo. Gli interventi delle istituzioni pubbliche sono principalmente mirati a contenere e prevenire tali fenomeni.

Questo non può bastare. È emersa sempre più la necessità di proporre nuove esperienze e iniziative a favore di adolescenti che partano dal contesto oratoriano e si estendano su tutto il territorio. Con un'idea di

fondo, quella di sentirsi inizialmente parte di un qualcosa e poi maturare come “cittadini attivi del mondo”.

Per divenire cittadini non basta proporre ai giovani un concetto astratto di legalità, in quanto quest’ultima – intesa nella sua accezione tradizionale di “rispetto delle regole” – avrebbe potuto determinare nei ragazzi un atteggiamento di indifferenza e ostilità. La scelta dell’attività laboratoriale come il cortometraggio, invece, si sta rivelando un utile strumento che fa da “apri strada” al fine di stimolare con i ragazzi una discussione che, partendo dalla raccolta delle storie di vita e attraverso un processo di identificazione e di differenziazione, permetta di dare libera espressione alle emozioni e alle risonanze suscitate.

Nell’ambito del laboratorio gli adolescenti hanno così potuto fare esperienza delle proprie paure, dei propri dubbi rispetto al futuro e della possibilità che il mondo interiore, spesso causa di conflitti e sofferenza non espressa, possa essere accolto e condiviso con l’“altro”. Inoltre ci si esercita nel conoscere meglio se stessi, i propri comportamenti e quelli degli altri promuovendo impegni che valorizzano ognuno, facendolo sentire responsabile di un’attività e non solo “uno dei tanti”.

Infine, la costruzione del cortometraggio ha favorito l’utilizzo della fantasia e dell’immaginazione per stimolare il pensiero critico e rafforzare o modificare idee preesistenti. (*Equipe di Portici*)

Lo spazio di partecipazione delle famiglie

Il Progetto ha inteso cercare nuove forme di contatto e coinvolgimento delle famiglie dei ragazzi, anche di quelle famiglie che raramente (mai) si fanno vedere o non sono “viste” dall’oratorio, anche quando dell’oratorio avrebbero bisogno nel far fronte alle fatiche come adulti e genitori in questa società.

Nel contatto con le famiglie quali domande sono emerse? Sono domande che rispecchiano il sentire di molte altre famiglie o quelle contattate rappresentano una nicchia (i “soliti noti”?). È possibile vedere tali domande come appelli rivolti all’oratorio e al territorio per trovare luoghi dove rielaborare le loro sofferenze e le loro speranze di cittadini e di genitori?

Come si è cercato di andare incontro alle domande delle famiglie? Entro i canali tradizionali dell’oratorio, oppure si sono cercate altre strade e iniziative per fare entrare nel cerchio anche famiglie finora poco visibili per pudore, diffidenza, indifferenza? I linguaggi utilizzati hanno fatto spazio alla leggerezza, convivialità, rispetto e tolleranza, dialogo tra punti di vista diversi per far sentire tutti partecipi?

Passare dall'interesse per l'educazione dei figli e cercare insieme risposte agli interrogativi dell'educare è una via che ha permesso ai genitori di "uscire di casa" e passare dal dialogo sui figli al dialogo su come essere oggi adulti, coppia, cittadini, credenti, preoccupati del futuro dei figli e del vivere nel proprio quartiere o città?

In questo lavoro con le famiglie sono venute a intrecciarsi le risorse non solo dell'oratorio, ma anche dei servizi e di altre associazioni/reti attive nell'aiutarsi tra famiglie per far fronte ai problemi, ma soprattutto esprimere il loro "desiderio di vivere" dando vita, giorno dopo giorno, non solo ai propri figli, ma ai figli di tutti, convinti che ci vuole un "villaggio" per allevare le nuove generazioni?

Infine, come ha risposto il mondo dei servizi, della scuola, dell'amministrazione locale all'idea che per educare un bambino ci vuole un "intero villaggio" e che, pertanto, le diverse forze devono cooperare/collaborare perché il villaggio diventi una realtà non solo geografica? L'oratorio vive una sorta di delega a prendersi cura nel tempo libero dei ragazzi in difficoltà (fino a trovarsi abbandonato a se stesso), oppure è riuscito a aiutare i diversi attori sociali a uscire dai loro confini, dai loro servizi e ambulatori per occuparsi di un territorio? Quali sono i nodi e i vincoli nel cooperare con le istituzioni locali, ma anche i punti di forza che sono emersi?

Genitori a confronto con il carisma di Don Bosco

Nel laboratorio con le famiglie abbiamo contattato e coinvolto le famiglie dei ragazzi per un percorso in cui ripensare l'educare alla luce degli elementi basilari della spiritualità salesiana e, quindi, del sistema educativo di Don Bosco.

Alle riunioni, con cadenza mensile, hanno sempre partecipato anche i figli in modo da far percepire alla famiglia il senso dell'educare anche nello stare insieme e nel condividere delle esperienze.

Le famiglie hanno dimostrato particolare interesse, vista anche la poca conoscenza sulle tematiche educative. In effetti, è emerso un sostanziale sentimento di novità nell'interrogarsi sulle modalità di educazione dei figli: le domande e le osservazioni proposte hanno alimentato l'impressione che fosse la prima volta che tali interrogativi affiorassero nelle loro menti.

In particolare, è risultata vincente l'idea di proporre alle famiglie una riflessione sul sistema educativo di Don Bosco. I ragionamenti proposti hanno catturato il loro interesse e li hanno aperti a temi sconosciuti di carattere morale ed educativo.

Un grande risultato di questo progetto è stata l'avvicinarsi di famiglie

che finora non si erano affacciate alla vita oratoriana e il loro integrarsi con altre famiglie che frequentano l'oratorio. Le famiglie si sono dimostrate aperte all'incontro e al dialogo per il bene dei loro figli.

Un aspetto fondante del laboratorio è stato il prevedere alla fine di ogni incontro formativo un momento conviviale di cena insieme all'oratorio, con tutti i figli e con gli operatori. È in questi momenti che sono nate relazioni vere con le famiglie, tra loro e con noi.

Non meno importante è stato prevedere un momento in cui mostrare ai genitori il lavoro svolto dai figli nel mese precedente, sia che si trattasse di riprese effettuate per il cortometraggio, sia che si trattasse di risultati conseguiti sulla base degli impegni presi nel mese. La scelta è stata quella di rendere partecipi i genitori dell'operato dei figli, per ribadire la centralità del ragazzo anche in un contesto in cui protagonista è il genitore come figura educativa.

La prospettiva di "un villaggio" che armonizzi la vita familiare attraverso un' autentica presa di coscienza di essere attori di una rete educativa-collaborativa è un seme che è stato gettato, ma nel contesto in cui operiamo ha bisogno di una particolare cura per consolidare relazioni capaci di accompagnare la famiglia nell'apprezzare il valore del sistema delle reti educative, premessa per la realizzazione di un "villaggio" di vita familiare attiva e partecipata. (*Equipe di Portici*)

Vedersi genitori tra fiction e realtà

Il Laboratorio con le famiglie è stato pensato come un momento aperto alle famiglie di adolescenti in generale. Infatti è stato impostato come un cineforum con dibattito. Nel laboratorio abbiamo chiesto il coinvolgimento di alcune *counselor* in antropologia personalistica esistenziale che in passato avevano animato un laboratorio simile. Da subito ci è apparso difficile riuscire a coinvolgere i genitori dei ragazzi. Per superare l'indifferenza i genitori sono stati coinvolti fin dall'inizio del progetto e gli animatori hanno spiegato punto per punto ciò che si sarebbe realizzato. Ma solo alcuni hanno dichiarato la loro disponibilità a prender parte al laboratorio.

Nel laboratorio si è cercato di far emergere le problematiche del sistema familiare. Esso prevedeva quattro incontri con quattro film differenti che trattavano sia il rapporto genitore-figlio, sia il rapporto marito-moglie. Spesso, infatti, dietro le difficoltà relazionali tra genitore e figlio, si intravedono problematiche di coppia o esistenziali che emergono maggiormente nella relazione col proprio figlio o nella gestione dell'intera famiglia.

I quattro film scelti erano: “The fighter”, “Genitori e Figli, agitare bene prima dell’uso”, “Mine vaganti” e “Potiche”. Gli incontri erano suddivisi in due momenti: nella prima parte vi era la visione del film e nella seconda parte vi era un approfondimento corale, guidato da persone competenti, che permetteva di poter affrontare, sviscerare e argomentare le difficoltà che potevano interessare i presenti. L’intento era creare un “utero” caldo che permettesse di sentirsi accolti nelle difficoltà giornaliere e nelle fatiche relazionali coi figli o con altri membri della famiglia. L’accoglienza iniziale permetteva che il dibattito diventasse un laboratorio in cui trovare insieme risposte esistenziali ad atteggiamenti poco sani che il soggetto tende ad agire nella vita coniugale e familiare.

L’interesse è stato notevole: alcune coppie di genitori sono state presenti a tutti gli incontri, altre invece si turnavano, con una presenza costante di quindici-venti persone a incontro. Ciò che subito è emersa è stata la differenza generazionale tra genitori e figli. Non solo la differenza di età, ma anche il diverso modo di vedere, elaborare e affrontare le cose. La tecnologia e i mass media, affermavano i genitori, sicuramente hanno giocato e giocano un ruolo importante nell’evoluzione dell’adolescente, ingenerando alcuni modi di fare e di rapportarsi comunque diversi da quelli che si usavano un tempo. Ciò metteva in agitazione i genitori che si chiedevano come affiancare un figlio adolescente.

Un’altra cosa preoccupante emersa è stata il ricorso quasi normale e, a volte, abitudinario alla violenza in casa. Violenza non solo come abuso sessuale o violenza di qualsiasi tipo su minori, ma come atti di bullismo o gesti di violenza quotidiani con cui i ragazzi tendono a esprimere le proprie emozioni (belle o brutte che siano). Questi approcci tra coetanei sono disarmanti per i genitori, che un tempo tendevano ad agire in maniera diversa in quelle stesse situazioni. (*Equipe di Lecce*)

Molte sono le domande aperte tra generazioni

Le tante “diversità” tra generazioni, sottolineate dai genitori stessi, sono state messe al vaglio per lavorare sulle difficoltà nel riuscire a trovare una modalità che portasse il genitore a rapportarsi col figlio nel miglior modo possibile, provando ad ammettere anche le proprie colpe e i propri limiti davanti al ragazzo, in modo che questo potesse vedere il proprio genitore con occhi diversi dal solito, con occhi più umani e non con occhi giudicanti.

Il confronto tra genitori in realtà ha sollevato molte domande sulle quali è indispensabile continuare il dialogo:

- Come relazionarsi col proprio figlio che fa esperienze di vita differenti da quelle dei suoi genitori?
- Come rapportarsi con un figlio che mostra tendenze omosessuali? L'omosessualità può essere intesa veramente come una "malattia"?
- Davanti a situazioni di violenza più o meno gravi come affiancare il ragazzo che l'ha subita? E come aiutare l'adolescente che tende a manifestare la propria aggressività attraverso atti di bullismo o di razzismo?
- Spesso i ragazzi hanno le loro prime esperienze sessuali. È difficile che ne parlino con un genitore, però come trasmettere loro l'importanza del proprio corpo, senza che i genitori vengano considerati bigotti, lontani dai loro mondi?
- Durante quest'età iniziano anche le prime esperienze con droghe leggere o, a volte, anche con stupefacenti: come accorgersene, cosa fare e come intervenire? e cosa c'è alla base di una dipendenza? Anche l'uso dell'alcool può essere inteso come uso di droghe?
- I genitori spesso trasmettono le loro passioni e aspettative ai figli. Come fare affinché essi si sentano affiancati e non soffocati da tali aspettative riguardo allo studio prima e al mondo del lavoro poi?

Sono le domande emerse all'interno del laboratorio che hanno aiutato le esperte e gli animatori a enucleare meglio le tematiche trattate e che hanno aiutato i genitori, attraverso il dibattito che ne è scaturito, a ripensarsi, ri-orientarsi, essere meno incerti o sfiduciati, più attenti e sensibili ai vissuti dei figli. (*Equipe di Lecce*)

In luoghi di profonde ingiustizie si possono sempre gettare semi

Cerchiamo di far capire ai ragazzi che non bisogna rassegnarsi di fronte alle difficoltà e bisogna sempre guardare anche alle risorse che ci sono in ogni situazione. La risposta dei ragazzi... Possiamo solo gettare un seme, ma non pretendere di vedere risultati immediati.

Con i ragazzi abbiamo cercato di intrecciare rapporti costruttivi, ma sembra che tutto resti fermo. Scarsa è la partecipazione. Solo la risposta di alcuni è stata positiva. Hanno saputo ragionare, sotto nostra sollecitazione, e imparare a distinguere i luoghi comuni dalle cose di sostanza.

Non possiamo poi ritenerci soddisfatti dal dialogo con i luoghi sociali in cui i ragazzi vivono. Trattando l'argomento con i ragazzi li abbiamo spinti a riconoscere quali sono le mancanze e le "ingiustizie" che avvengono nel luogo in cui vivono, a capire chi ha la responsabilità di cosa e soprattutto come sia possibile rimediare. Abbiamo discusso molto sul ruolo

che hanno i giovani. Sono emerse sia la volontà di correggere chi sbaglia, sia la paura che questo non basti o non serva, o, peggio ancora, li renda bersaglio di insulti e li etichetti come “piantagrane”.

Il “vantaggio” nell'affrontare un discorso del genere lo fornisce il quartiere, dove gli esempi non mancano, come i continui incendi ai cassonetti, il vandalismo sui muri, la prepotenza di certi ragazzi, così come non mancano gli spunti positivi, quali i cassonetti della raccolta differenziata vicino l'oratorio, il ruolo degli animatori che non si tirano indietro di fronte a personaggi “poco raccomandabili”. I discorsi fatti hanno lanciato un piccolo semino ai ragazzi, alcuni dei quali avranno saputo coglierlo meglio di altri.

Un argomento che abbiamo affrontato è il rapporto con la scuola e con il lavoro, dato che, laddove non incontrino un disinteresse preliminare dei ragazzi, creano rassegnazione e pessimismo per il loro futuro scolastico e lavorativo.

Per cominciare a spezzare l'immagine pessimistica che ruota attorno a questi due mondi, abbiamo organizzato incontri che “orientano” al mondo del lavoro e della scuola per i ragazzi che frequentano le scuole medie e superiori e che, spesso, non ricevono da nessuno un quadro completo delle opportunità che la città offre loro. (*Equipe di Messina*)

Genitori che escono di casa con la scusa dei figli

Abbiamo organizzato per/con i genitori un cammino in cui affrontare tematiche che partono dal loro punto di vista e dai loro bisogni. Lo stile utilizzato è quello tipico dell'oratorio, semplice ma efficace, non troppo pesante, soprattutto per chi non è abituato a un confronto di questo tipo.

Siamo riusciti a coinvolgerli in modo che divenissero protagonisti degli incontri nella convinzione che tutti hanno un loro sapere e nessuno può dirsi arrivato. Tutti hanno interesse a un confronto con altri che vivono gli stessi problemi.

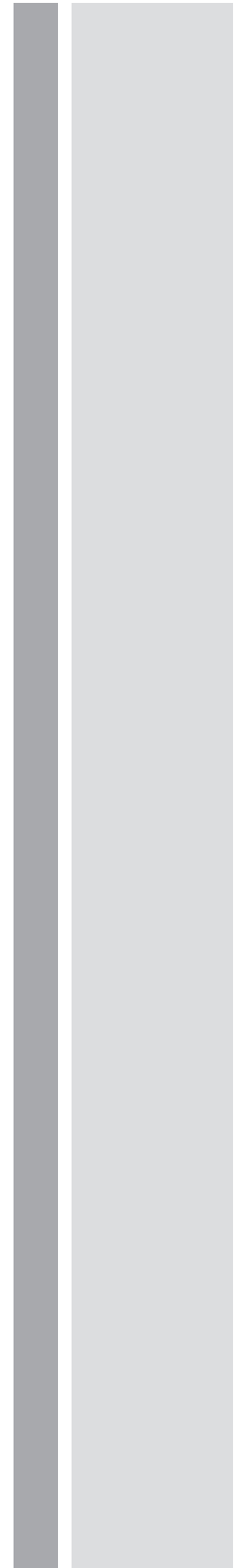
Tra genitori si è parlato di ciò che sta “fuori”, consapevoli che per educare i figli bisogna uscire dalle mura domestiche, anche perché i ragazzi vivono all'interno di una società che tenta di “costruirli” in maniera come “sudditi” facili da comandare.

Abbiamo invitato le famiglie in più occasioni ad avvicinarsi all'oratorio e a considerarlo un alleato nell'educare i figli. Non siamo riusciti a ricevere il consenso sperato, ma abbiamo coinvolto le famiglie che hanno aderito in incontri con una scadenza di due volte al mese, per affrontare e ricono-

scere insieme, i problemi e le difficoltà. Particolarmente partecipato è stato l'incontro sulle regole, la loro imposizione e la loro flessibilità.

Ci sembra importante aprire le porte dei cortili la domenica pomeriggio alle famiglie che di rado trascorrono la domenica fuori dalle mura domestiche, trasformando l'oratorio in una sorta di parco conviviale e giocoso dove gli adulti possono rilassarsi, chiacchierare e fare nuove amicizie, mentre i ragazzi giocano, vanno in bici o sui pattini o ascoltano gli educatori leggere delle fiabe. Insomma, non rinunciamo a convincere le famiglie che collaborando forse abbiamo qualche speranza in più di trasmettere certi valori. È un grande risultato farli uscire di casa con la "scusa" di parlare dei propri figli. Posarsi su altri argomenti ci sembra ancora prematuro. Non è ancora vivo in loro uno spirito di comunità.
(Equipe di Messina)

Parte terza





Uscire dalla separatezza per riprendersi la vita

Un laboratorio-paese per contrastare l'insignificanza

Franco Floris

Produrre significati intorno a quel che si vive oggi, prima che un compito individuale è un'«impresa» sociale. La capacità di produrre senso, immaginazione e pensiero chiede l'allestimento di inedite forme di laboratorialità in cui gli adulti possano allearsi per comprendere l'oggi e il verso dove incamminarsi.

È dentro tale fermentazione sociale e culturale a livello locale che può trovare spazio una ricerca sul vivere a cui possono partecipare le nuove generazioni. Molte, infatti, sono le domande aperte che chiedono nuovi scambi di significati tra generazioni per intravedere risposte.

Sono molti i linguaggi con cui i giovani sono stati rappresentati in questi anni: generazione del presente e della vita quotidiana, generazione dell'abbastanza, dell'«anche se», del disagio sociale. A volte si parla di generazione senza di valori, altre di speranza dell'umanità.

In realtà è sempre meno corretto parlare di adolescenti e giovani in generale, perché si diventa giovani dentro un Paese piuttosto che un altro, dentro un quartiere tranquillo o uno dominato dalla criminalità, dentro una famiglia o una scuola con caratteristiche diverse che segnano lo sviluppo delle emozioni, del pensiero, della progettualità e della cittadinanza. Le influenze dell'ambiente e le risposte dagli adolescenti non possono essere rappresentate in termini deterministici.

Se, per certi versi, un'insignificanza leggera e diffusa permea questa generazione, è anche vero che gli adolescenti non sono uguali, ma che agli stimoli ambientali di una società multiforme negli stili di vita, alla debole speranza e a un elevato senso di insicurezza, reagiscono in modi diversi.

È facile incontrare, sullo stesso territorio, adolescenti riflessivi, curiosi e interessati, e adolescenti organizzati, critici quanto basta con l'attuale modello di società e con gli stili di vita. Si incontrano, però, anche adolescenti

alla deriva, implodenti nei loro vissuti, aggressivi e violenti verso di sé e verso gli altri, cinici, disponibili alla criminalità, incapaci di compiti come lo studio e il lavoro, ma anche di un legame alla pari con l'altro sesso.

Perché parlare di insignificanza?

Con insignificanza identifichiamo una fascia particolare di adolescenti che vive (con diverse intensità) una leggera e pervasiva apatia, toccata con mano nelle relazioni quotidiane, in famiglia, a scuola, nel tempo libero. Come se nulla avesse un significato affascinante entro cui disegnare la propria vita e, prima ancora, esprimere il proprio desiderio di vita. Nulla che scaldi mente e cuore, generi emozioni, apra al proprio progetto di vita. Tutto si fa, dallo studiare al relazionarsi in famiglia o con gli amici, ma sembra mancare una motivazione, un senso che coincida non tanto con una filosofia della vita, ma con il che cosa si ricava per sé dalle azioni e dalle relazioni. Si può andare a scuola e prendere (anche) bei voti, ma ciò non è ritenuto rilevante, come se lo stesso successo non appagasse. Si fa tutto con una leggera patina di distacco e freddezza, un poco annoiati.

La fatica a produrre trame di significati

Non sempre tutto è segno di rinuncia alla vita, ma piuttosto di sospensione, attesa, di contatto con la «mancanza», con il vuoto incolmabile che caratterizza l'umano, e segno di sofferza «ricerca», senza accontentarsi di consumare, subire, ma senza neanche reagire, consapevoli che la complessità non permette di intravedere un filo di Arianna da seguire per uscire dal labirinto. Con la sensazione di assoggettarsi a quei «poteri» distruttivi da cui ci si vorrebbe liberare, sperimentando una contraddizione interiore raramente chiamata per nome. Si fa fatica a «dire», come se mancasse un linguaggio e una grammatica per pensare, senza arrivare a drammatizzare l'esistente, forse a causa di questa stessa povertà linguistica e culturale.

L'idea di insignificanza evidenzia la fatica di molti adolescenti, non sempre in situazioni ambientali difficili, a produrre trame di significati dentro una vita in cui l'orizzonte è avvolto nella nebbia.

Gli adolescenti dell'insignificanza sono interpreti in modo intensivo dell'insignificanza diffusa. Capaci di vivere in zone temperate della vita senza abbandonarsi alla violenza distruttiva, senza credere troppo nei sogni o forse rifugiandosi in speranze evasive dalla realtà. Una generazione capace di piccoli sogni a scavalco tra consumo, affettività, clima fa-

miliare confermante ma poco esigente, amici con cui si va d'accordo, una coppia leggera, una carriera di studio che procede senza interessare.

Lo scivolamento nel circolo della bassa autostima

L'insignificanza può divenire più drammatica in contesti segnati da impoverimento relazionale, culturale, economico, anche se, proprio in tali contesti, alcuni adolescenti manifestano una volontà di riscatto e una lucida capacità di resistenza, come se avessero maturato specifici antidoti alla pressione ambientale.

Se da una parte la loro situazione non è sempre preoccupante perché si tratta di adolescenti in rapida evoluzione – e non si può pretendere che abbiano un progetto di vita sui grandi temi dell'umanità – dall'altra solleva gravi interrogativi, come se la struttura di base su cui costruire la vita faticasse a gettare le fondamenta in due ambiti connessi: la fiducia in se stessi e la capacità di critica dei contesti sociali.

L'insignificanza diviene preoccupante laddove le condizioni ambientali spingono a interiorizzare un senso di impotenza, rassegnazione, implosione e autolimitazione a godere di qualche piccola felicità, riconoscendosi confusamente ma dolorosamente «carne da macello». Senza vera indignazione verso l'ambiente di vita, verso la società come fattore determinante delle fatiche, e dunque con una debole consapevolezza politica e culturale dei fattori in gioco nella costruzione del proprio sé.

Tale senso di impotenza non è riducibile a un fatto psicologico, a una crisi soggettiva, ma va considerato un dato generazionale alimentato da una società che, soprattutto in territori maggiormente impoveriti e culturalmente deprivati, porta gli adolescenti a inoltrarsi in quelli che possiamo chiamare i circoli viziosi dell'insignificanza. O, se si vuole, i circoli viziosi della bassa autostima, dell'affievolirsi di attese e speranze, del vivere in superficie per non lasciarsi ferire, del galleggiare senza troppi sogni. Sospinti da una società che alimenta una bassa autostima, gli adolescenti si percepiscono dentro una profezia che si autoavvera. Nessuno, infatti, scommette su di loro, nessuno crede fino in fondo in loro, nessuno sa entrare nella fatica e fare un pezzo di strada con loro per uscire dall'insignificanza ambientale che li assedia.

La giusta distanza è una questione sociale ed educativa

La possibilità di invertire il percorso e inoltrarsi in un circolo virtuoso entro cui maturare senso e potere, autostima e responsabilità, aderenza

alla realtà e progettualità sensata, nasce per gli adolescenti dal trovare la «giusta distanza» da cui mettere in discussione se stessi e i propri stili di vita, ma anche le istituzioni in cui vivono – scuola, famiglia, organizzazioni da tempo libero – per difendere gli spazi in cui riconoscersi ed essere riconosciuti come piccoli ma importanti attori sociali, culturali e politici.

Ma nasce anche dall'apprendere ad alleggerire atteggiamenti polarizzanti rispetto ai fatti della vita, nella logica del tutto o niente, del drammatizzare i problemi o banalizzare le sfide, alla luce della considerazione che se da una parte si sperimenta la mancanza, l'insoddisfazione, l'impoverimento, dall'altra si può sempre trovare significati e idee, azioni e relazioni che possono dare corpo al desiderio di vivere in modo sensato, sostenibile, soddisfacente.

Nell'apprendere a collocarsi nella giusta distanza tra sé e il mondo, si intravede la «questione educativa», quell'insieme di riconoscimenti e motivazioni, esercizi del pensiero e dell'intuizione creativa, analisi critica e ricerca di «temi generatori» per uscire dalle contraddizioni, che permette progressivamente (l'educazione è un cammino, a tratti lento) agli adolescenti di maturare conoscenze e competenze, oltreché un approccio esistenziale, una prospettiva etico-politica, una capacità di progettazione personale e di azione di cambiamento dei contesti di vita. Lungo tale cammino essi possono sperimentarsi nel resistere alle pressioni distruttive, ma soprattutto nel percepirsi «vite significative», perché capaci di pensieri, relazioni e azioni intrise di significato.

Se non si vuole ridurre l'uscita dall'insignificanza a una personale «impresa di Sisifo» affidata al singolo e alle casualità della vita, i contesti sociali ed educativi devono chiedersi che cura intendono avere degli adolescenti, a scuola come in famiglia, quali forme aggregative animare e proporre nel tempo libero, che funzione adulta di conferma esistenziale si vuole assumere, che consegna di cultura si intende perseguire con quel che questa comporta di inquieto e appassionante interrogarsi intorno all'idea di uomo, società e futuro che val la pena vivere.

«Scambi circolari» per uscire dall'insignificanza

Tutto questo porta a ripensare l'uscita dall'insignificanza dentro le relazioni e gli «scambi circolari» – a volte distruttivi, a volte generativi – che avvengono tra gli adolescenti e il mondo che li circonda. Spesso sono scambi impoveriti che non alimentano negli adolescenti la capacità di esprimere e riconoscere le loro domande e di avere una loro produzione

di significati che permetta un doppio attraversamento, quello della crisi adolescenziale e quello della crisi culturale.

Dietro l'insignificanza emerge un deficit di pensiero e di cura, di credibilità e di competenza educativa dei mondi adulti, che, a loro volta, stanno pagando la pesantezza di una crisi, certo economica, ma prima ancora etico-culturale, che inibisce il fermarsi, ripensare, rielaborare stili di vita e modelli di convivenza. E così tra gli adulti non solo rimane aperta la forbice tra ricchi e poveri, ma sta crescendo quella tra chi è in grado di produrre significati dentro la crisi e chi, invece, non sa più cosa dire dell'oggi.

Un preoccupante deficit di pensiero e linguaggio colpisce ampi strati di popolazione adulta che, non meno dei giovani, si chiude in un pensiero asfittico, superficiale, semplificatorio, senza trovare le energie e gli spazi per fermarsi a pensare, finendo per avere poco da scambiare con i figli, se non un affetto compensativo (e forse collusivo) dei beni materiali piuttosto che abbozzi di pensiero che possano essere messi in circolo, quasi fossero dei prestiti alle nuove generazioni, come un ordito entro cui esse possano esercitarsi a tessere in modo creativo il loro pensiero.

In realtà, forse più delle generazioni passate, gli adulti si hanno molte domande a cui non è facile dare risposte, ma irrinunciabili. Se gli adulti si arrendono nel cercare, si rassegnano all'insignificanza, in un sostanziale silenzio. Questa generazione di adolescenti paga il prezzo di una società incerta, con molte domande che nascono proprio dentro la crisi e generano intuizioni per andare oltre, ma spesso vengono ignorate, rimandate, sepolte dentro di sé, con un conseguente indebolirsi e sfilacciarsi della ricerca a fronte di sfide complesse, piuttosto che condividerle e farne terreno di incontro e ricostruzione di tessuto sociale e culturale, nell'idea che solo la cultura ci potrà permettere di resistere e dare vita ad altri modi di vivere.

Del resto, le domande non mancano tra gli adolescenti, anche tra quelli dell'insignificanza. Sono domande di adolescenti che si interrogano sull'oggi, ma non afferrano come rileggere tutto questo in vista di una personale progettualità che permetta loro di collocarsi consapevolmente e creativamente in questa società, dopo averla esplorata e valutata fino a scorgere i luoghi generatori di futuro, partecipando alla costruzione di modi di vivere che si sottraggono alle logiche dell'attuale sistema socio-economico.

Per molti versi l'insignificanza nasce dal fatto che gli adulti faticano a credere che questa generazione di adolescenti sia formata da autentici «ricercatori» di domande profonde, drammatiche, sofferte: gli adolescenti

sembrano nasconderle persino a se stessi. O forse l'insignificanza non è che un rigurgito di pensieri in sospeso per mancanza di spazi emotivi e mentali nell'ambiente entro cui «tessere» qualche significato. L'esito è appunto un substrato di leggera insoddisfazione e indifferenza, non colmabile da piccoli successi a scuola o nello sport o dal consumo di oggetti sostitutivi di relazioni soddisfacenti e, prima ancora, di pensieri generativi di futuro.

Risposte che non stimolano l'uscita dall'insignificanza

Ci vogliono luoghi, mentali ed emotivi prima che fisici, dove gli adolescenti possano esercitarsi nel dare un nome alla crisi e dove far emergere le proprie domande sul mondo. Per costruire su tali domande, giovani e adulti hanno bisogno gli uni degli altri dato che molte sono i quesiti comuni e le risposte date nel passato non sempre sono significative per l'oggi e in ogni caso vanno ripensate dentro l'oggi.

Il percorso educativo prende avvio da un'attenta considerazione di cosa sia il fare esperienza come luogo di apprendimento e cambiamento. Se la crisi attuale chiede invenzione creativa che porti a modificare stili di vita, forme di convivenza e modello di sviluppo, non si può apprendere se non facendo esperienza, dove l'accento non è sul fare ma su un processo che dai bisogni estrae domande e da queste – alla luce di una condivisa ricerca di «irrinunciabili antropologici» – si orienta verso un progetto d'azione, per poi estrarre dall'azione significati che ridefiniscono l'orizzonte in cui pensare se stessi e immaginare un futuro sensato da perseguire utilizzando le competenze e le conoscenze apprese in situazione, lungo il percorso.

Quanto detto porta a prendere le distanze da alcuni approcci di apprendimento inadeguati rispetto al compito sociale ed educativo di invertire i circoli viziosi che portano all'insignificanza, alla bassa autostima, all'inibizione del proprio potere come adolescenti in questa società.

Una consegna alle idealizzazioni impossibili

Un primo approccio è quello che pone al centro l'esaltazione dei valori, sia quelli tradizionali sia quelli «innovativi», l'enfasi sul «dover essere» come se fossero per gli adolescenti la via di uscita dai problemi e dall'insignificanza. In realtà il richiamo ai valori ha spesso esiti controproducenti, in quanto aumenta la distanza tra il dover essere e la realtà, piuttosto che

accompagnarli in un delicato cammino in cui il punto di partenza è la possibilità di identificarsi con testimoni che i valori li incarnano nella loro vita, come insegnanti o allenatori sportivi, piuttosto che come volontari o persone che combattono contro le mafie o organizzano forme di mutualità e solidarietà per resistere alla povertà. I valori infatti non si insegnano, non si trasmettono perché se ne parla, perché li si richiama con enfasi, perché si punisce se vengono «traditi», ma si possono interiorizzare interagendo con dei testimoni. Rimproverare chi «è senza valori» è una forma di ingiunzione paradossale che prescrive atteggiamenti e comportamenti in realtà sviliti se non «proibiti» dal contesto in cui si vive. A questo delicato passaggio va aggiunta la considerazione che sono frequenti le «malattie dell'ideale» con esiti dolorosi: la loro assolutizzazione porta a confonderli con mondi puri di giustizia, pace, amore e felicità che non si danno nella realtà umana, sempre intrisa di bene e di male. Con il rischio della delusione che porta a negare significato a ogni esperimento umano – dove i valori che si danno sono sempre «sporchi» – ma soprattutto a non «dare corpo» ai valori nelle diverse situazioni. Se pertanto, nel caso di quelli tradizionali, viene a mancare una mediazione culturale che possa attualizzarli dentro le coordinate culturali dell'oggi, nel caso di quelli innovativi si rischia di cadere in idealizzazioni che portano gli adolescenti a infrangersi con la realtà, da cui consegue un rifiuto di qualsiasi ideale e l'abbandono a sguardi scettici o nichilisti. La realtà resiste ai propri sogni se non si lavora in modo creativo intorno alle domande e intorno a che cosa è in gioco nei problemi per poi individuare i passi possibili.

Le domande e i valori indicano un orizzonte, per lo più quello del passato che ha coniugato i valori con le domande di quel tempo. Se il mondo si è evoluto e gli interrogativi mutano, i valori possono illuminare la scena in quanto «cultura già fatta», ma resta la «cultura da fare», in modo critico, creativo, responsabile. Per gli adulti come per gli adolescenti il rischio altrimenti è di mancare l'appuntamento con il loro mondo, limitandosi a chiudersi, per eccesso di disincanto o di idealizzazione, nell'indifferenza, nell'impotenza, in un pragmatismo senza orizzonte.

L'inutile rifugio nella norma

La seconda strada è fatta di norme, punizioni, responsabilizzazione, richiamo all'essere se stessi, a prendersi le responsabilità. Al divenire «adulti». Il codice punitivo oggi sembra prevalente nello scambio tra generazioni, attenuato dalla mancata autorevolezza di chi minaccia punizione

che non è in grado di mettere in pratica, con pesanti ricadute sul grado di autorevolezza del mondo adulto, ma soprattutto sulla sua funzione di accompagnamento degli adolescenti a una vita autonoma, con una progressiva interiorizzazione di norme a cui si riconosce un significato.

Le norme hanno senso se si intravede la strada verso cui andare, avendo un punto di arrivo sensato e importante, hanno senso se sono a sostegno di possibilità che si intravedono all'orizzonte e per realizzare le quali occorre investire per far emergere le proprie risorse e quelle del contesto, canalizzare le energie dilazionando il piacere dove necessario, accettare la sofferenza per raggiungere la meta.

L'enfasi attuale sulle norme, soprattutto verso i giovani, ma anche verso i poveri e coloro che in generale non trovano la strada della vita, non deve trarre in inganno. Non basta l'ingiunzione paradossale a essere se stessi, a essere responsabili o autonomi. Di cosa e di chi? Con quale «guadagno» esistenziale per chi diventa responsabile? Dove sta la gratificazione indispensabile per rigenerare la motivazione a vivere?

Piuttosto che limitarsi a ribadire o imporre norme, diventa importante interrogarsi su come aiutare gli adolescenti a interiorizzare un proprio capitale di motivazione, riflessione, creatività, progettualità. Se si intravede questo orizzonte non c'è bisogno di richiamare la norma perché è una dimensione di progettualità. Ma un approccio progettuale è possibile solo nell'uscire dall'insignificanza. A questo punto gli adolescenti sono in grado di comprendere, non senza fatiche e passi indietro, quali sono le regole necessarie, come estrarre significato dalle regole già date e forse spesso trasgredite, quale prezzo si è disposti a pagare per raggiungere obiettivi ritenuti sensati.

L'enfasi

su conoscenze e competenze

La terza strada che si perde nel nulla insiste sull'acquisizione di conoscenze per se stesse. Come se avere le conoscenze e le competenze richieste dalla società di oggi, in una logica soprattutto di impegno lavorativo, rendesse immuni dall'insignificanza, anche se esse invece non permettono l'accesso alla cosiddetta «conoscenza e competenza esistenziale», con quel che comporta di corredo di significati.

Senza negare l'indispensabilità delle conoscenze e dello studio, come delle competenze relazionali e organizzative, la domanda è di quale sapere si tratta o entro quale orizzonte etico-antropologico vengono a collocarsi i saperi e le competenze? A servizio dell'attuale sistema socio-economico e

dei suoi dettati distruttivi dell'uomo e della madre terra? In altre parole per distruggere o per costruire?

I saperi spesso non generano senso, motivazione, slancio. A volte, anzi, il sapere comporta un realismo che inibisce. Abbiamo bisogno di saperi e, ancor prima, di motori esistenziali, di motivazioni, di un «prestito di senso» da fare agli adolescenti entro cui essi apprendono a vivere saperi e competenze come potenziamenti della tensione a cambiamenti a servizio dell'uomo. In una logica pertanto di umanizzazione di conoscenze e competenze, di apprendimenti di un buon uso delle tecnologie e degli strumenti, ma anche delle risorse della terra.

Ritornano due domande a cui l'enfasi delle conoscenze spesso non risponde. La prima: entro quale idea di uomo, società e futuro, pensare la scuola e lo studio delle discipline, il lavoro? La seconda: fino a che punto questi interrogativi possono rimanere dei singoli, mentre vanno considerati oggetti di una pubblica ricerca, anche a scuola, a cui le nuove generazioni possono portare il loro contributo?

L'attivismo senza sosta

La quarta strada è quella del fare, dell'attivismo incalzante. In realtà il fare viene spesso ridotto a una dimensione tecnico-operativa senza una qualche meta, puro dispiego di energie fisiche ed emotive che presto si spengono come un fuoco di paglia. Il fare, se non viene a costituirsi entro soggettività che ritrovano il desiderio da una parte e la progettualità dell'altra, è ingannevole perché pensa che il possesso, le prestazioni, il successo diano senso. E il fare senza un orizzonte rischia di essere vissuto come assenza di libertà, come reclusione entro confini precostituiti, come quando il criceto, sentendosi in pericolo, corre veloce dentro una ruota che gira se stessa.

Spesso le attività a cui si dedicano gli adulti, dal lavoro al tempo libero, svuotano di senso, sono una necessità da una parte e un surrogato dall'altra. La spinta al fare nasce dalla paura di fermarsi e chiedersi che cosa si sta facendo e perché. L'esito spesso sono una perenne ansia, l'uso e abuso di psicofarmaci, senza mai rimettere in discussione, da soli e con altri, la qualità degli stili di vita che si perseguono.

Così è anche per i giovani immersi e presi dall'attivismo. Non basta fare per apprendere, non basta l'esercizio tecnico per sapere dove andare, soprattutto in una società che esalta una modalità di consumo che implode su se stessa. Quanto attivismo negli spazi giovanili rimanda al criceto che

corre in una ruota che è parte di una gabbia e dunque non è realtà? Non sempre l'attivismo è luogo di apprendimento e cambiamento. Non sempre abilita a vedere le sbarre della gabbia e impegnarsi a spezzarle.

Il passaggio delicato è per tutti il passare dal fare – dallo svolgere attività – all'azione, cioè a un fare dentro una prospettiva, a un fare arricchito di pensiero e che sa rendere ragione della sua sensatezza. Quel che spesso manca, agli adolescenti come agli adulti, sono gli spazi di sosta per pensare, gli spazi della meta-riflessione. Con quel che questi richiedono di rallentamento dei ritmi, sospensione dell'azione, convivialità, che pone al centro le relazioni e non le prestazioni. Più da vicino, come non sospettare dell'enfasi su protagonismo e partecipazione quando si riduce al fare senza pensare, ad attivismo che non rigenera le persone che vi si immergono?

La laboratorialità come pista generativa

La ricerca di vie di uscita dall'insignificanza e dalla sensazione di perdita di potere può trovare un prezioso punto d'appoggio in un approccio alla vita e, più da vicino, all'apprendimento, che può essere rappresentato dalla metafora del laboratorio come ambiente entro cui vengono a interagire vari elementi che, in presenza di catalizzatori, possono dare vita a nuove sostanze.

Fuori di metafora un laboratorio è un luogo di apprendimento in cui, sospinti da domande e desideri, una pluralità di persone con esperienze eterogenee mettono in gioco emozioni, pensieri, tensioni all'azione e, in un orizzonte di tipo cooperativo, possono usufruire di una tale energia creativa sufficiente a innescare processi generativi di altro dall'esistente – a cui non si potrebbe giungere affidandosi a esperti (certo indispensabili), a un leader, a un'autorità, oppure, ancor meno, chiudendosi nella ricerca di «soluzioni private». Questo perché gli oggetti di lavoro non sono esterni a chi partecipa al laboratorio ma interni, in quanto chiedono il co-evolversi di relazioni, atteggiamenti mentali, punti di vista, prospettive.

Un processo

di fermentazione collettiva e di co-evoluzione

Dietro il laboratorio emerge la convinzione che, a fronte dei problemi dell'oggi, compresi quelli legati al tipo di scambio tra generazioni, è fecondo delineare uno «spazio comune» entro cui i ricercatori possano controllare la propria distruttività e angoscia per far emergere in una sorta di

«fermentazione collettiva» elementi di creatività. Una creatività che tende a esprimersi in azioni in cui tutti possono essere attori, disponibili al momento opportuno ad apprendere dalle iniziative che sono state portate avanti, per verificare fino a che punto siano una parziale risposta ai problemi, alle domande, ai desideri da cui si è partiti.

La laboratorialità rimanda a un'idea di adulto che pensa, ricerca un senso alla sua vita, si percepisce vulnerabile ma non rassegnato, non si sente «arrivato» e, soprattutto, sente che le domande sulla vita rimangono dolorosamente aperte, pur evolvendosi nel tempo, e chiedono un supplemento di immaginazione e pensiero.

La ricerca è laboratoriale se, intorno ad alcune domande, convergono più persone, a volte più gruppi non omogenei fra loro, con una loro storia e un loro corredo di saperi informali-esperienziali e saperi scientifici, per fare del laboratorio un luogo generativo tra diversità, dove quest'ultima viene vissuta come spinta alla ricerca di qualcosa di innovativo a cui tutti possono fare riferimento.

Si prefigura un lavoro dove non esistono maestri ma tutti (in modo diverso) lo sono, quando pongono in gioco le conoscenze, emozioni, competenze. In un laboratorio tutti portano i loro vissuti, tutti fanno emergere interrogativi ma anche intuizioni generatrici, mentre ognuno si lascia sorprendere e arricchire dalle intuizioni degli altri, dallo sguardo che offre un filtro nel vedere i problemi, dalla loro capacità di andare oltre le contraddizioni fino a intrecciare significati che tengono insieme le diversità.

L'accesso degli adolescenti al fare laboratorio

Sperimentarsi in mondi laboratoriali è importante anzitutto per gli adulti, in modo da disporre, nella ricerca di cosa sia sensato/insensato vivere oggi, di un tessuto di relazioni, pensieri e azioni che le nuove generazioni percepiscano come stimolo per un'autonoma ricerca di vie d'uscita dai mondi dell'insignificanza, al punto da manifestare interesse per alleanze fra «ricercatori». È tra co-ricercatori, sensibili al co-evolversi mettendo in gioco le energie, che possono nascere nuove alleanze.

Non si tratta di occuparsi di adolescenti per fissare le norme o punire, ma di allestire con loro luoghi dove essere soggetti che possono orientarsi a riscattarsi dalla bassa autostima, anche quando si traveste da spavalderia e onnipotenza distruttiva, per aprirsi a percorsi creativi e costruttivi, in risposta a ritrovate domande e a un ritrovato desiderio, ma la cui falda in molte situazioni si è forse drammaticamente abbassata.

Prima che pensare a politiche e interventi specialistici per gli adolescenti, occorre riflettere su come restituire le comunità locali alla ricerca di significati e di relazioni che (ri)aprano il ventaglio delle possibilità di vita personale e collettiva. Delegare agli specialisti tali problemi non pone al centro la sfida cruciale del sollecitare la comunità nelle sue diverse reti e organizzazioni a chiedersi che qualità di vita vuole riconoscere a se stessa e, al suo interno, alle nuove generazioni.

La ricerca pone al centro domande e attese ambivalenti

Non si può dimenticare l'ambivalenza delle situazioni in cui adulti e adolescenti possono interagire, a partire dalle diverse domande e attese. Ambivalenti e paradossali sono le domande degli adulti, ma anche quelle dei giovani, e l'uscita in modo generativo dai paradossi è la messa alla prova dell'arte di educare(si).

I paradossi nascono sempre da domande ambivalenti che, non formulate in modo critico, rimandano a circoli viziosi da cui non è facile uscire e il cui esito è l'intensificarsi dell'insignificanza e dell'insoddisfazione. E così gli adolescenti possono cercare un loro potere opponendosi agli adulti, ma non avendo il coraggio di farsene carico, si arrendono a una passività che ingenera rancore nelle relazioni con gli adulti. Allo stesso modo, gli adulti possono nascondere sotto modalità relazionali accoglienti la loro rigidità mentale, modalità che rendono assertivi, portano a vincoli che inibiscono l'apprendimento. Spesso le risposte non sono date, ma da ricercare. Saranno parziali e fragili, eppure significative qui e ora. Se si ha paura di fare i conti con domande e attese ambivalenti sottese a ogni laboratorio fra adulti, come fra generazioni, si innescano altrettanti circoli viziosi che inibiscono l'evoluzione.

Ogni laboratorio è un luogo in cui si mescolano sincerità e inganno, senso di giustizia e disponibilità al sopruso, lealtà e tradimento, fiducia e abuso, impegno e disillusione, solidarietà ed egoismo. Tali sono le domande e le attese in gioco, ma il laboratorio può essere un luogo privilegiato, rispetto ad altri contesti di approfondimento, in cui esse possono emergere in modo non distruttivo, essere chiamate per nome come fenomeni complessi in cui le cause sono effetti e viceversa, essere riformulate per vederle non come ostacolo ma come stimolo creativo.

Nel toccare con mano e riconoscere i paradossi ognuno si può percepire in una sana competizione/cooperazione che offre, ma non impone, di distaccarsi da sé, fare (parziale) naufragio rispetto ai propri schemi men-

tali e affettivi, riposizionarsi oltre i luoghi comuni, decidere su che cosa far leva per uscire insieme dall'insignificanza. I paradossi aprono alla ricerca, ma la rendono faticosa, rischiosa, vulnerabile, ma proprio per questo capace di riaprire il ventaglio della possibilità. Ogni laboratorio può appassionare, ma non al punto – come si dice – da pensare che possano esserci «rose senza spine». Come ogni gruppo ha davanti a sé un percorso evolutivo in cui, passato il tempo adolescenziale delle rose senza spine e poi il tempo dei conflitti includenti, si può finalmente ritrovarsi alleati sinceri che si accolgono con modalità adulte entro cui non si ha paura di chiamare i problemi per nome ma non al punto da emarginare pensieri dissonanti, per dedicare le energie a un positivo utilizzo del «potere di tutti», il potere democratico, a servizio di un bene comune.

La comunità locale come intreccio tra laboratori

L'insignificanza diffusa chiede agli adulti di sperimentarsi in laboratori intorno a diversi nuclei di ricerca, come possono essere non solo l'educazione dei figli, ma anche cosa sia essere adulti oggi, il perseguire beni comuni per resistere al crescente impoverimento, il rinforzare un approccio creativo (attraverso la musica, l'arte, il teatro, ecc.), lo sviluppo di nuove mutualità intorno ai consumi e al cibo, all'energia alternativa, alla tutela della salute degli anziani, ecc. Attraverso tali laboratori gli adulti possono restituire senso al loro essere adulti, con le loro domande, attese, dilemmi, ambivalenze, indignazioni, dentro una ricerca di futuro che sono chiamati a delineare tra loro e con le nuove generazioni. Se gli adulti si vivono come ricercatori di futuro, di stili di vita critici, se non alternativi, e di un modello sostenibile di sviluppo, maggiori e più adeguati sono gli stimoli che permettono agli adolescenti di riconoscere le proprie domande e attese, chiamare per nome i problemi, sottoporre al vaglio critico dello scambio con adulti ricercatori le loro ipotesi, fino a trovarsi – almeno in certi momenti – dalla stessa parte, alleati, dunque, nel cercare un mondo altro.

Una comunità è ospitale nel perturbare la quiete adolescenziale

Spesso alla quotidiana insignificanza che avvolge molti adolescenti, nessuno dà peso, presi dai fatti emblematicamente drammatici di violenza o distruzione. Gli adolescenti dell'insignificanza non fanno rumore anche quando perdono anni di scuola o si perdono nella notte o rinunciano all'attività sportiva con i suoi impegni, i suoi allenamenti, o sono indiffe-

renti alla vita del proprio Paese. Sono ritenuti fatti privati, al massimo familiari.

In realtà non sono mai sfide privatizzabili o delegabili, in quanto chiamano in gioco la qualità della vita di un Paese, la sua capacità di pensare a un futuro che le nuove generazioni possano ritenere interessante e sensato. In altre parole, se un Paese non scommette sulle nuove generazioni, non scommette su se stesso perché le domande dei giovani sono un motore potente di sviluppo sociale, etico-culturale e, in fondo, economico. Se la comunità locale non ricerca un futuro meno minaccioso di quello che oggi ha davanti, le nuove generazioni si sentono abbandonate a se stesse o consegnate ai tradizionali percorsi educativi, senza che ci sia spazio per loro se non in luoghi deputati e chiusi al loro interno a cui vengono assegnati per delega. Se il Paese non offre agli adolescenti di «uscire» dai mondi in cui sono chiusi per sperimentarsi in altri contesti, ruoli, compiti frequentando – dentro il Paese e fuori – i mondi della poesia e dell'arte, dell'impresa profit e di quella cooperativa, del commercio equo e solidale e dei gruppi di acquisto collettivo, dei diversi mondi del volontariato e della mutualità fra cittadini, della lotta contro le mafie e la corruzione, dello scambio fra mondi culturali e religiosi, della sperimentazione di energie pulite a servizio della comunità e un diverso modo di abitare i campi sviluppando un'agricoltura sostenibile, se tutto questo non viene perseguito in modo bello e intelligente, agli adolescenti vengono a mancare gli stimoli per passare da una identità monolitica (e quindi rigida e autoreferenziale) a un'identità plurale, capace di ripensarsi alla luce delle diverse perturbazioni e al loro rimando alla ricerca di un nuovo equilibrio dentro di sé e dentro il mondo locale/globale in cui si abita. Gli apprendimenti generativi infatti sono possibili solo sperimentandosi in tali contesti.

Una comunità che non si sottrae all'interrogarsi, ricercare, sperimentare

Di conseguenza, pensare alle nuove generazioni vuol dire chiedersi che cosa vuol fare un Paese del proprio ambiente, del proprio patrimonio culturale, della propria solidarietà, della propria democrazia. E chiedersi come gli adolescenti possano essere attori dentro problemi reali, oggi che la crisi destabilizza l'esistente, ma apre anche a nuove possibilità, saperi, responsabilità.

L'educazione chiede luoghi dedicati, ma, prima ancora, di uscire dal fittizio, dal clima assistenziale, per misurarsi insieme agli adulti intorno alle possibilità di rivitalizzare un Paese e così di uscire dall'insignificanza. Si

pensi a problemi come l'orientamento scolastico e professionale, il ripensamento locale delle fonti energetiche, l'attivazione di associazioni di mutualità intorno alla salute, al cibo e alla qualità dei consumi, allo sviluppo di diversificate forme di autoaiuto, delle arti e della ludicità, all'incubazione di nuove imprese a partire dalla fecondità del principio cooperativo, ecc.

E dunque quali forme di laboratorialità permette agli adulti e agli adolescenti di incontrarsi sulle questioni di fondo di una comunità e su come immaginare un futuro, in modo che al centro del discorrere non ci sia il rischio di implosione, ma la ricerca di strade impegnative in cui inoltrarsi? Come stanare i diversi saperi e le diverse competenze, contaminarle, valorizzarle come risorse in un tempo in cui la crisi economica rischia di essere un alibi per inibire il pensiero e dunque lo spirito progettuale in cui i giovani possono inscrivere la loro ricerca? E come ciò permette agli adolescenti di inoltrarsi in quel viaggio che può portare a maturare, secondo le parole di Paulo Freire, «una coscienza di sé dentro la presa di coscienza del mondo»?



Si può uscire dai circoli viziosi della bassa autostima?

Suggerimenti per lavorare con adolescenti in difficoltà

Cristiano Castelfranchi

Come si giunge in adolescenza all'affievolirsi della fiducia di base e all'insignificanza, ma anche alla svalorizzazione del mondo "fuori", percepito come non appetibile, al massimo da consumare? Spesso sono le inadeguate richieste di stima e di conferma agli adulti e ai pari a inoltrare gli adolescenti in piccoli o grandi circuiti negativi che incidono sul proprio senso di potere. Da dove ripartire, pertanto, per invertire la rotta verso percorsi di autostima che facciano leva sul desiderio, sul riconoscimento reciproco, sull'orgoglio di sé, sull'acquisizione di "potere"?

Il punto dal quale voglio partire è la centralità assoluta del bisogno umano di «valere», di avere valore, *valere qualcosa per qualcuno*, e valere qualcosa per se stessi: non sentirsi una nullità rispetto agli altri e a se stessi.

Valere, avere valore, significa – almeno nella nostra teoria – *essere oggetto di valutazioni positive* da parte di se stessi e degli altri; essere oggetto di apprezzamento, di stima. Questo nella nostra analisi costituisce *un riconoscimento di poteri*.

Potere è valere, potere ci dà valore. Ma bisogna intendersi su cosa sia il «potere»: non è una nozione primariamente sociologica; di base è una nozione psicologica legata alla teoria dell'azione, e consiste nell'idea che una persona sia in grado o no – per risorse e capacità – di *raggiungere i propri scopi*. Io posso o non posso, sono in condizione di e capace di raggiungere ciò che desidero mediante le mie azioni; allora «ho il potere» rispetto a quel certo scopo. Questa è la condizione di base del potere – molto prima di quella sociologica –, in cui si inseriscono «poteri interni» e «poteri esterni».

Tra poteri esterni e interni

Quali sono i poteri esterni, cioè le condizioni esterne del potere? Risorse accessibili, strumenti, infrastrutture, soldi ecc., relazioni con altri,

rapporti, amicizie, reti di scambio e diritti. Ma ci sono i poteri interni, ben più importanti per certi versi: conoscenza, esperienza e capacità di ragionamento, motivazioni, capacità di decidere, aspettative su me stesso e sugli altri, progettualità; ma anche: saper fare, sapere come si fa, stima di sé, fiducia in se stessi, senso di capacità e di efficacia.

Ora il problema è di non contrapporre o separare rigidamente poteri interni e poteri esterni. C'è un nesso dialettico estremamente importante – con circoli virtuosi e circoli viziosi – tra risorse esterne e risorse interne. Sbaglia in particolar modo la psicologia clinica quando separa il supporto sociale (relazioni, reti, diritti) e materiale (mezzi, soldi, casa) dalle risorse interne su cui ci sarebbe l'intervento psicologico, come se fosse miracoloso. Non è affatto così. Vi è un impatto fondamentale che le risorse materiali e sociali hanno sulla costruzione dei miei processi psichici interni e sui miei poteri interni non solo di competenza ma anche di immagine, di motivazione, ecc. Viceversa, le mie risorse interne impattano su quelle materiali esterne perché io non rivendicherò diritti se non ho un certo stato psichico, né acquisirò risorse materiali se non ho determinate capacità motivazionali e interazionali. Quindi è estremamente importante studiare il nesso – che la psicologia rimuove – tra i poteri esterni (materiali e sociali) e i poteri interni (cognitivi, motivazionali ed emozionali).

Il sentire di poter decidere

Inoltre occorre considerare una strana condizione che riguarda gli esseri umani: per avere veramente potere e poterlo esercitare, un essere umano deve sapere e sentire di averlo; un cane, se vuole una cosa, la fa; noi invece dobbiamo credere di essere in grado: se noi non sappiamo di saper fare, non sappiamo fare, non facciamo. Si tratta, quindi, di un passaggio, a livello meta-cognitivo, estremamente rilevante.

A ciò, inoltre, si somma un problema: *sentire di avere il potere*, questo empowerment soggettivo, significa anche che sento di poter decidere io. È una parte fondamentale del «disporre» del potere il sentire di avere una reale *autonomia* nelle proprie decisioni: mi sento artefice della mia vita; sia pure sulla base di un supporto sociale, di un rapporto dialettico con gli altri, alla fine però ho uno spazio decisionale mio; altrimenti non ho davvero «potere», per quanto abbia competenze, risorse esterne e interne.

Ad esempio, cosa vuol dire realmente una «casa»? Dove si abita? Bisogna distinguere attentamente se si dà a una persona una casa o semplice-

mente una residenza, una ospitalità. La differenza è nel potere: è una casa per me, «casa mia», se decido io gli oggetti che ci voglio mettere, chi entra e quando, come si gestiscono gli spazi.

Analogamente, quando un progetto «su di me» è un progetto «mio», un percorso mio? È così solo se mi ci riconosco, e quindi solo se «ho voce in capitolo» (potere); se non ho voce in capitolo, se non riconosco che il progetto è (anche) mio, non è il mio percorso.

Il sentire

di avere poteri sociali

Questa nozione “individuale” è dunque per me fondativa della teoria del potere. Naturalmente ci sono i «poteri sociali», anch’essi fondamentali:

- il *potere comparativo*, la comparazione: chi è sopra e chi è sotto (non in senso di dominio), chi è superiore e chi è inferiore, chi vale di più e chi vale di meno;
- il *potere sugli altri*, il potere di dare un «premio» o una «punizione» all’altro; cioè che lui dipenda da me per raggiungere qualche suo scopo (bisogno, desiderio, ecc.), avere in mano il potere di farglielo raggiungere o di frustrarlo;
- proprio su questa base (ma anche su altre, come il prestigio e l’esempio) il *potere di influenzare*, di indurre l’altro a fare quello che dico io, mediante promesse, minacce o qualsiasi altro strumento;
- il *potere istituzionale*, il potere di ruolo; come quello di un poliziotto, dotato di atti speciali che hanno un valore convenzionale, come arrestare, multare, ecc.

La base del potere sociale sono i rapporti di dipendenza, la quale presuppone il concetto di «mancanza di potere». *Dipende* chi non ha poteri, nel senso che non può raggiungere il suo scopo, non ne ha le risorse né le capacità, mentre l’altro avrebbe la capacità e le risorse per realizzarlo: dal momento che io ho bisogno di lui, lui acquista un *potere su di me*.

Ogni rapporto di dipendenza è intrinsecamente, dall’altro lato, un rapporto di potere. E questa è la base principale del potere sociale.

La cospirazione perversa della mancanza di poteri

La cosa più micidiale dei poteri è la loro incredibile dialettica di espansione. Il potere mio personale, ciò che io sono capace di fare, mi dà potere sull’altro se lui ha bisogno di me e dipende da me: diventa quindi un

potere sociale. Ma il potere sull'altro per fargli raggiungere uno scopo mi dà potere di influenzarlo, di indurlo a fare quello che dico io mediante promesse, minacce o punizioni. E il potere di influenzarlo espande il mio potere personale, perché io posso raggiungere scopi che non potrei ottenere da solo e che raggiungo grazie alle sue capacità. Inoltre, il potere istituzionale mi dà nuovi poteri che posso usare per i miei fini personali, ma dall'altra parte richiede delle mie capacità personali, senza le quali non posso esercitarlo. C'è un nesso poco studiato e di estrema importanza tra i poteri individuali che si acquisiscono personalmente (interni ed esterni) e i poteri sociali, relazionali e persino di ruolo istituzionale.

Ma c'è anche un circolo vizioso delle mancanze di poteri. Una seria mancanza di potere – malattia, ignoranza, povertà, stupidità, marginalità – tende a mantenersi e ad aggravarsi di per sé, non a finire da sola. Ma – ancora peggio – i diversi tipi di mancanze di poteri hanno una cospirazione perversa tra di loro, l'una comporta l'altra. Non è un fatto statistico, spiegarci dai demografi, che i poveri si ammalano di più e muoiono prima; fa parte del meccanismo intrinseco, nel senso che la povertà ti espone a malattie e cattive cure: quindi ti ammali di più, ti curi peggio e muori più probabilmente e prima. Ma d'altra parte l'essere malato spesso mi rende povero; e anche l'ignoranza mi rende povero; ma la povertà mi condanna all'ignoranza; e l'ignoranza è anche ammalante e non curante e la malattia mi impedisce di... Quindi vi sono delle spirali perverse verso il basso in cui una seria mancanza di un potere si traduce in altre mancanze di poteri, fino a una posizione di assoluta perdita di ruolo sociale.

Il bisogno di essere riconosciuti e apprezzati

Torniamo all'altra prospettiva: il bisogno di valere e cosa dà valore. È il potere che dà valore; il bisogno che noi abbiamo di valere qualcosa per noi stessi e per gli altri, cioè essere oggetto di valutazioni positive, di stima, è il bisogno di essere riconosciuti, apprezzati, ricercati per qualche «potere»: che ci si riconosca qualche dote, qualità, *skill*, competenza, risorsa; non solo di saper fare, ma anche di carattere, di atteggiamento, di emotività.

È questo che cerchiamo disperatamente e di cui abbiamo bisogno. La ragione per cui, senza deciderlo e senza saperlo, ci spostiamo da un ambiente relazionale a un altro o tendiamo a coltivarne uno piuttosto che un altro, e per cui ci specializziamo in certe attività trascurandone altre, è che riceviamo e abbiamo apprezzamenti dagli altri (e da noi stessi) in quel contesto o in quella attività.

Ma perché è così importante per noi umani valere qualcosa per qualcuno? Questo ha almeno tre conseguenze fondamentali in varie direzioni della nostra vita:

- un impatto decisivo sull'autostima. Se nessuno mi apprezza, mi cerca, mi giudica dotato di qualche qualità, è difficile che io abbia una forte stima di me e che possa quindi avere ambizioni, mi cimenti in qualcosa, mi riconosca poteri interni, abbia una progettualità. Su che base fondo i miei progetti se non penso di farcela, se non ho stima e speranza in me stesso? Ma questo dipende molto dagli altri;
- un grande impatto sulla rete sociale. Io non entrerò in scambi, in cooperazioni, in rapporti di amicizia, che implicano fiducia e similarità; sarò emarginato, se nessuno riconosce che ho qualcosa da dire o da dare, se nessuno vuole entrare in interazione con me, se nessuno ha bisogno di me;
- un impatto fondamentale di acquisto di nuovi poteri. Grazie ai rapporti con gli altri, grazie al fatto che gli altri cercano o intrattengono rapporti con me, io acquisto potere, posso soddisfare i bisogni per i quali sono dipendente dagli altri; inoltre sviluppo nuovi bisogni, nuovi obiettivi al di là di quelli che avevo inizialmente.

L'empowerment implica cambiamenti interni

Questa presa di potere, questo dar potere, ha diverse facce problematiche nel processo di empowerment (acquisizione di poteri), per cui occorre correggere alcune concezioni semplicistiche.

La prima faccia che va chiarita è già stata anticipata: guardare alle *condizioni interne del potere* e quindi ai cambiamenti interni che bisogna operare. Il vero processo di empowerment non consiste semplicemente nel dare risorse, opportunità esterne; si tratta di sbloccare la motivazione, di attivare un processo di apprendimento, di auto-immagine e di costruzione delle identità, del senso di competenza e del sentimento che è possibile farcela. Queste sono le vere trasformazioni di empowerment: anche le risorse esterne vanno date in questa chiave, per questo impatto, non di per sé in una chiave «assistenzialista».

Secondo problema assai serio: non necessariamente il potere viene dato, molto spesso deve essere acquisito o addirittura strappato. È *un processo attivo* di presa di fiducia in se stessi, di apprendimento, di costruzione, ma anche di conflitto. È sbagliato vedere l'empowerment come qualcosa che viene dato. Va visto invece come qualcosa che si costruisce,

che talvolta bisogna strappare con lotta e contrapposizione; non può essere concesso, altrimenti risulta persino invalidante.

Mi permetto un esempio un po' strano: anche la carità è un empowerment – chiaramente dà poteri e risorse –, ma è invalidante, mortificante e può essere umiliante perché riconosce la mancanza di poteri e inferiorità. Vi è un nesso importante (su cui ritornerò) tra orgoglio e senso di sé e di potere.

Poteri da acquisire, conquistare, strappare

Quali sono i poteri che in linea di principio non possono essere dati?

Ci sono dei poteri che per loro natura devono essere *attivamente acquisiti*: le abilità, la capacità di controllo su se stessi e sulle proprie emozioni, il senso di sé, di fiducia in se stessi, l'auto-rappresentazione, il senso di essere autonomi. Vi è un paradosso relazionale: l'autonomia è qualcosa che devi sentire tu, non può essere data semplicemente; ma anche la capacità di sentirsi in diritto, di rivendicare un diritto, il diritto di compiere un'azione; anche se tale capacità si costruisce nel rapporto con gli altri.

Ancor peggio, altri poteri non possono essere dati, perché richiedono sottrazione del potere altrui, opposizione e conflitto, per strappare il potere. Che io lo riceva sarebbe controproducente e per definizione contraddittorio. Si tratta di un classico conflitto tra genitori e figli adolescenti, è una tappa fondamentale della crescita umana. Io devo avere/sentire il potere di saper disubbidire. Nessun cittadino è tale in una democrazia se non è in grado di disubbidire alla legge qualora pensi che questa sia profondamente ingiusta. Ma anche il potere di far fronte, di fronteggiare l'autorità, di non essere passivi e sottomessi: queste sono costruzioni che non possono venire dall'altro, anzi devono originarsi da un conflitto con l'altro.

Poteri che spettano per diritto

Ma ci sono anche dei poteri che *devono essere dati*. Per esempio, il riconoscimento dei diritti non può essere che un fatto internazionale. Ma anche perché io senta fiducia in me (da parte dell'altro e da parte mia), sei tu che devi darmi un segnale di fiducia, sei tu che devi «dare» fiducia, non posso acquisirla da solo contro di te, contro un atteggiamento ostile. Anche i poteri istituzionali e di ruolo devono essere dati dall'autorità appropriata a qualsiasi livello sia.

Il *diritto* è particolarmente importante, non bastano i diritti di carta

scritti sul decreto del Comune o sulla legge. Il diritto è *una struttura relazionale e soggettiva*: prima di tutto sta nella testa e nelle emozioni dei due interagenti. Cosa vuol dire infatti «sentirsi in diritto» e «rivendicare un diritto»? Volere che l'altro te lo «riconosca», non semplicemente che ti lasci compiere l'azione concreta; voglio che tu mi lasci fare ciò che è mio diritto ma con uno specifico atteggiamento e vissuto, non perché te lo chiedo per favore, né perché ti pago o minaccio, né perché mi corteggi o ti faccio pena. Perché sei d'accordo con me che è «giusto», che corrisponde a una norma morale, sociale o giuridica, e quindi riconosci che mi spetta, che è mio titolo. Se io devo avere ciò che voglio per favore, per minaccia, per cortesia, per negoziazione, per pena, ecc., sono in debito, devo fare/dare qualche cosa; ma se mi si riconosce un diritto, sei tu in debito con me. Ecco la differenza anche rispetto allo Stato del riconoscimento al «diritto» al lavoro, alla casa: è lo Stato in debito con me, in difetto se io non ho il lavoro o la casa o l'istruzione; è lo Stato che deve creare le condizioni perché io li abbia, non si tratta di un favore che io devo chiedere e ricevere.

Questi atteggiamenti puramente mentali capovolgono i rapporti sociali. E il diritto vero, non quello cartaceo, deve essere sentito e riconosciuto dagli altri e si costruisce dentro di me, nella mia capacità di sentirlo e rivendicarlo. Altri poteri devono essere dati mutuamente tra i due: sono le capacità di cooperare e collaborare. Qui ognuno deve riconoscere all'altro che ha bisogno di lui, che dipendiamo l'un l'altro.

I circoli viziosi della bassa autostima

Nel processo di empowerment una risorsa veramente decisiva è la costruzione della stima e dell'autostima. È importante, infatti, comprendere l'impatto della bassa autostima e i suoi circoli viziosi: la bassa autostima come profezia auto-avverantesi; cioè, aspettative su di me che tendono a realizzarsi per il solo fatto di esserci e di ipotecare le mie scelte, investimenti, modi di sentire.

Le dinamiche della profezia che si auto-avvera

Il problema è che la persona con bassa autostima tende a non impiegare al meglio le sue capacità e doti. Partendo da aspettative negative, cioè dal pensiero che può fallire, infatti, non tiene sotto controllo ansia e paura dell'insuccesso: l'ansia toglie lucidità e concentrazione, offusca la

capacità di pianificare, di fronteggiare gli imprevisti, e crea un forte elemento di distrazione dal compito, poiché la mente è focalizzata sempre sulla preoccupazione delle proprie inadeguatezze.

Facciamo un esempio banale: in una prova di esame orale la persona altamente insicura, anziché concentrarsi sulla domanda, penserà «adesso non mi viene in mente»; sarà continuamente distratta rispetto al compito, perché non è quello il suo focus attenzionale. Al centro della sua preoccupazione vi sono le difficoltà che incontra, quindi non risponde correttamente o al meglio alla domanda; e dopo resterà focalizzata e ansiosa a pensare «avrei dovuto rispondere diversamente, perché non ho risposto così?», anziché concentrarsi sulla nuova domanda. È chiaro che questo arrovellarsi continuo intorno alle proprie carenze comporta un effetto negativo sulle prestazioni, aumentando le probabilità di parziale insuccesso.

Vi è poi un aspetto/impatto ancora più strutturale: quanto investirò, quanto mi dedicherò, quanto mi impegnerò per un certo compito? Ovviamente in modo proporzionale a quanto ci credo, alle mie aspettative di successo, altrimenti sarei pazzo. Fa parte di una condotta razionale l'impegnare risorse proporzionalmente al valore atteso ma anche a quanto credo sia possibile. Ma la proporzione del mio sforzo e del mio impegno cambia le probabilità di successo! Anche in questo senso si auto-avvera la profezia: se io penso che andrò male, andrò male. D'altra parte, è anche possibile che, credendo poco alla possibilità di successo, io desista più facilmente, mi scoraggi, mentre il successo dipende da quanto io persisto.

Le strategie di attribuzione causale degli eventi

Insomma, la bassa autostima, la mancanza di fiducia e le cattive aspettative su di sé sono una maledizione che conduce l'individuo al sistematico fallimento, rafforzando quindi autovalutazioni negative e bassa autostima.

Anche perché il fallimento viene interpretato in uno specifico modo che è controproducente. Gli eventi non contano di per sé nella nostra mente, conta la nostra *interpretazione soggettiva* degli eventi. La nostra condotta e affettività non sono determinate dai fatti, ma dal significato che noi vi attribuiamo. Molto importanti sono quindi le *strategie di attribuzione causale* degli eventi.

Quando ho un successo oppure un fallimento, come lo attribuisco causalmente? Al mondo esterno, agli altri, oppure a me stesso? A fatti occasionali, attivi in quel momento e che non si ripeteranno, oppure a caratteristiche permanenti? Il risultato psicologico è completamente di-

verso. Semplifichiamo (molto) con un esempio: la bocciatura a un esame.

- *Attribuzione esterna occasionale*: se l'amico commenta «ma oggi il professore era isterico, ti ha fatto una domanda assurda senza neppure darti tempo!», il pensiero del bocciato è «quindi non è colpa mia», la colpa è del professore... Insieme alla rabbia verso di lui, vi è una prognosi per il futuro non infausta: «È stato così oggi, ma non è così abitualmente».
- *Attribuzione esterna stabile*: «Questo professore è un pazzo, fa domande che non esistono neanche sul programma e sui libri!».
- *Attribuzione interna occasionale*: «Beh, certo sono stato proprio un cretino a non prepararmi; è colpa mia, che sono andato in viaggio con gli amici». Si sviluppa una colpevolizzazione di sé, però la prognosi sul futuro è buona perché «non lo rifarò, ho il controllo».
- *Attribuzione interna stabile*: «Non c'è niente da fare; io agli esami vado in confusione, anche se sono preparato faccio casino». L'attribuzione a proprie caratteristiche viste come permanenti si accompagna a un abbassamento dell'autostima, o a una conferma ulteriore di bassa autostima, con una completa svalutazione di sé: «È meglio che lasci perdere».

Lo stesso evento ha effetti completamente diversi emozionali e cognitivi a seconda di come viene attribuito causalmente. E chi ha bassa autostima tende all'attribuzione interna, a caratteristiche stabili, restando in questo dannato circolo vizioso.

Come vivere il giudizio altrui senza dipendenza?

Vediamo in questa chiave anche tentativi, strade inefficaci per migliorare l'autostima, puntando specialmente o esclusivamente sulla stima degli altri. Molto bella questa frase di Galileo: «Verissimo che la reputazione comincia da noi medesimi e quello che vuol essere stimato bisogna in primo luogo che si stimi». Infatti, se dipendiamo completamente dalla stima degli altri, siamo in una posizione controproducente: non abbiamo alcuna autonomia di giudizio e non possiamo costruire una vera stima; questa dipendenza di giudizio ci fa sentire deboli. Eppure la autostima non può essere completamente autonoma e indipendente; deve essere collegata al giudizio degli altri ma con un certo grado di indipendenza. Anche perché lo stimarsi, una certa sicurezza di noi, è un segno mandato agli altri; è un segnale fondamentale che determina come ci vedono e ci stimano, nonché

il nostro successo. Vi è un circolo molto interessante di fallimento del tentativo di restaurazione dell'autostima che, puntando moltissimo sulla dipendenza, sugli altri, sul giudizio degli altri, si condanna appunto al fallimento.

Vedere le proprie prestazioni come luogo di apprendimento

Voglio esaminare rapidamente un passaggio fondamentale di questo percorso mentale, che spesso sfugge. Molto di questa storia dipende da «teorie implicite» che noi abbiamo su di noi e sugli altri e che interagiscono con il bisogno di autostima condizionando questo percorso.

Rispetto, ad esempio, alle teorie implicite sulle qualità personali come l'intelligenza – oppure il carattere, la tenacia, ecc. –, alcuni le considerano doti stabili non modificabili, parte del corredo di qualità con cui siamo equipaggiati dalla nascita. Si tratta una visione statica. Altri, invece, in modo più dinamico, considerano l'intelligenza o il carattere anche come frutto di apprendimento e opportunità: dunque si può acquisire, sviluppare, specializzare.

La conseguenza di questi due vissuti delle nostre doti – l'uno come dato permanente e l'altro come sviluppabile e acquisibile – è un atteggiamento completamente diverso di fronte alla propensione a imparare e a cimentarsi. In base alla visione statica, il soggetto vedrà ogni prestazione come una «prova» di intelligenza, come una verifica e un esame, per misurare il grado maggiore o minore della propria intelligenza, quanto è dotato di quella certa qualità. Chi invece ha una visione dinamica di queste doti vede le prestazioni come un'occasione di apprendimento, e dall'esito della prestazione non giudica il punteggio che ha preso, ma valuta se ci sono occasioni e spunti per acquisire, crescere, migliorare: un vissuto completamente diverso.

Inoltre, mentre chi ha una concezione statica delle doti e dell'intelligenza avrà un'autostima instabile, perché di volta in volta a seconda di come va si aggiusta il «punteggio», e dipende dai contesti e dai compiti, l'altro avrà una visione di sé abbastanza indipendente dalle singole prove e prestazioni e abbastanza stabile e motivante. La conseguenza più importante è un'altra: chi in ogni prestazione vede messa in discussione la propria autostima tenderà ad avere più paura/ritrosia a cimentarsi, si sottoporrà prevalentemente a prove sicure dove non corre troppi rischi di fallimento, si sottrarrà alle prove dall'esito incerto. Ma questo significa che eviterà anche occasioni per colmare le sue lacune, per acquisire nuove competenze. Infine, siccome la prestazione è prova e base di «bella figura», tenderà a barare, a nascondere le

proprie incapacità e carenze; ma così facendo non si esporrà a processi di apprendimento, mentre colui che ha una visione aperta si esporrà a prove in cui potrà avere dei fallimenti, perché sa che può apprendere e cimentarsi in cose nuove. Anche questi sono *circoli viziosi*, che dipendono da come noi concettualizziamo le cose, dalla visione che abbiamo di cosa vuol dire, ad esempio, essere tenaci o intelligenti o emozionali o altro.

Non ridimensionare gli obiettivi per timore delle delusioni

Un altro aspetto importante delle aspettative è che noi valutiamo gli esiti rispetto a esse, non in assoluto, e quindi possono aumentare la nostra sofferenza: è diverso fallire, non raggiungendo l'obiettivo, rispetto a non raggiungere l'obiettivo mentre si era sicuri di riuscirci. La sofferenza raddoppia perché alla «frustrazione» si aggiunge la «delusione», che è mortificante, dolente.

In particolare, chi lavora nel sociale è coinvolto in un processo automatico, inconscio: ridurre le proprie aspettative per proteggersi automaticamente da delusioni e fallimenti. Riduciamo progetti, ambizioni, gli obiettivi del servizio e c'è – senza saperlo e senza volerlo – una complicità fra di noi e una tacita regola del gruppo o della istituzione. È una comprensibile difesa in situazioni di sistematico fallimento dovuto a condizioni esterne, a difficoltà strutturali; è però un meccanismo molto pericoloso, sia perché il successo dipende anche dalle nostre aspettative, sia soprattutto perché stiamo dando una profonda e radicale delusione a noi stessi su noi stessi o al servizio sul servizio, «tradendo» la nostra missione e spinta originaria.

Resistere al meccanismo perverso delle aspettative altrui

Come visto, le aspettative sono profezie auto-avverantisi su noi stessi, in quanto:

- investirò in quello che voglio raggiungere in proporzione a quanto ci credo, ma il successo dipende da quanto investo;
- andrò in confusione se sono ansioso, anziché concentrarmi sul compito;
- desisterò, mi scoraggerò più facilmente in quanto non ci credo, ma è chiaro che l'esito dipende anche dalla mia persistenza basata sulla fiducia in me stesso.

Purtroppo queste aspettative hanno un potere anche sociale: anche la profezia degli altri su di me tende ad avverarsi, assurdamente *le aspettative che gli altri hanno su di me determinano la mia sorte*. Questo è il meccanismo più importante e perverso dei destini sociali, non solo a livelli banali. Ad esempio, mentre l'atteggiamento fiducioso suscita fiducia, quello diffidente invece suscita diffidenza, che noi viviamo come conferma del nostro atteggiamento e non come risposta a esso; siamo ciechi a questi meccanismi, che agiscono anche in modi e casi più significativi.

Sono molto importanti, a questo proposito, i risultati di un celebre psichiatra svizzero, Luc Ciompi, il quale svolse – diversi anni fa – ricerche su progetti di riabilitazione psichiatrica. Il risultato fu sorprendente per la psichiatria: il successo dei progetti socio-riabilitativi non correlava con le diagnosi e con la loro gravità, e neanche con gli anni di manicomializzazione; il fattore con cui più correlava erano le aspettative: quelle degli operatori sul progetto, dei familiari, del soggetto. E Ciompi stesso indica due spiegazioni: una ovvia, ovvero il fatto che queste aspettative sono costruite sulla esperienza sul caso (condizioni a contorno, comportamenti, supporti, storia, ecc.); una seconda spiegazione però è che le aspettative che gli operatori, i familiari e i soggetti hanno sul progetto ne determinano l'esito, sono un fattore causale dell'esito, anche perché hanno un ruolo inter-attivo nel percorso.

Questo ci richiama il celebre «effetto Pigmalione» in cui i dati e le credenze false che venivano date agli insegnanti sugli allievi determinavano come gli allievi diventavano e si comportavano veramente, il profitto che avevano e in che cosa eccellevano o non eccellevano. È chiaro perché. Prima di tutto, come costruisco la stima di me se non dall'immagine che tu mi offri di me stesso? Io interiorizzo quell'immagine di me e la tua valutazione di me diventa la mia valutazione di me, specie se sono un soggetto in crescita o debole. Come apprendo io cosa fare e non fare, dove andare e non andare se non dalle tue risposte? Ma le tue risposte sono determinate dalla tua lettura del mio comportamento, e tu leggi il mio comportamento in base allo schema che hai, al pregiudizio che hai. Così il pregiudizio diventa realtà, si traduce in carne e ossa: le aspettative degli altri fanno la nostra sorte.

Inoltrarsi in percorsi fattibili, ma significativi

Rispetto all'impatto delle aspettative sulla nostra vita e al loro farci da riferimento valutativo, consideriamo un'altra conseguenza del fatto che va-

lutiamo i risultati rispetto a quello che ci saremmo potuti aspettare. Supponiamo che abbia avuto un buon risultato e tuttavia mi aspettassi molto di più. Ci sono soggetti che si focalizzano sistematicamente sul non raggiunto, sul bicchiere mezzo vuoto; invece l'«ottimista» si focalizza sul bicchiere mezzo pieno. Non è soltanto importante su cosa ti focalizzi; più importante è come vivi quella parte manchevole: la vivi come una prova di insuccesso o come una sfida? Qualcuno potrebbe vivere la parte di insuccesso come un *gap* colmabile: «Posso ritentare, potrei anche farcela completamente». La vive, allora, come una sfida in avanti e il pezzo dell'insuccesso è visto come qualcosa da raggiungere; non si fa solo un bilancio negativo.

Cambia completamente l'effetto psicologico (emotivo e motivazionale). Bisogna prestare molta attenzione a capire e fare emergere quali sono le aspettative nascoste: nel soggetto, negli altri e come egli o gli altri valutino i risultati rispetto a queste. Tale problema si presenta spesso quando ci si propone di *costruire percorsi significativi* per la persona e per l'acquisizione e realizzazione di obiettivi. Bisogna mettere a punto obiettivi raggiungibili almeno in parte ma significativi, stimolanti, gratificanti: cosa importa a un tecnico informatico di imparare a fare la ceramica al servizio psichiatrico? Che cosa significa? Anzi, è una presa in giro. Se l'obiettivo dato non significa qualcosa, non solo non è valorizzante ma è svalutante: si perde fiducia, anziché acquisirla. Però deve essere almeno in parte raggiungibile e la parte non raggiunta va vista non come il bilancio negativo ma come una ulteriore sfida possibile. Devono essere piccole ma significanti «imprese»: risultati significativi e che danno un pizzico di orgoglio, di aumento di stima.

L'orgoglio come potere interno

Passiamo a considerare orgoglio e speranze nei processi di acquisizioni di poteri.

L'orgoglio è proprio un'emozione che si riferisce all'empowerment, in particolar modo all'auto-empowerment, e a un potere proprio, personale, possibilmente ma non necessariamente riconosciuto socialmente. È quindi un valore che è dentro di me, è il mio, sono io che valgo. Io provo orgoglio per chi o per come sono o per quello che riesco a fare, perché c'è la faccio. Basta guardare un bambino che riesce ad arrampicarsi su una sedia, su una scaletta; anche se crede che nessuno lo guardi, ha un volto trionfante.

Lo stesso «sentire orgoglio» è un processo di empowerment interno, perché è un messaggio a me stesso: che ce la faccio, ce la posso fare, e mi merito questo risultato perché valgo. L'orgoglio fa soprattutto riferimento ai poteri interni, al senso di padronanza, al fatto che sono in grado di raggiungere i miei obiettivi impegnativi, di governare me stesso, di essere come voglio.

Ci sono due tipi di orgoglio, verso se stessi e verso gli altri. Vi è un orgoglio non di immagine sociale, quando mi riconosco una qualità, quando riesco in qualcosa di non banale.

Poi c'è l'orgoglio di *mostrare* agli altri e di ricevere approvazione, apprezzamento se non ammirazione. E l'orgoglio è proprio *il sentimento di chi acquisisce, conquista poteri e qualità*, non di chi li riceve, salvo che sia per un riconoscimento dei propri meriti, diritti e qualità.

Vi sono poi delle forme di orgoglio importanti sul piano sociale *nel processo di riscatto e di emancipazione* con due tipi e usi distinti ma convergenti.

Rivendicare la positività della propria differenza personale e di gruppo

Vi è *l'orgoglio identitario*, piuttosto sottovalutato ma di grande importanza: è quando io riesco ad accettare in positivo, a vivere come bella la mia differenza, la mia specialità, e il mio senso di appartenenza in opposizione a uno stigma. «Noi valiamo, io valgo; non voglio subire, non subiremo più; non me ne vergogno, non mi sento in colpa, non lo nascondo, me ne vanto, lo esibisco!».

Questa mossa psicologica è un fondamentale processo di *rieducazione emozionale*, perché il disvalore, il disprezzo e la vergogna vengono interiorizzati da tutti i gruppi sociali che sono oggetto di marginalità, scherno e stigma. Si interiorizza il disvalore e non basta cambiare «idea», visione, bisogna cambiare emozione, nel solo modo possibile, ossia vivendo come nuovo, bello, positivo, fiero (e non posso che farlo collettivamente) quello stesso stato che era oggetto di disprezzo e svalutazione. È una rieducazione molto complessa.

Per questo tutti i movimenti di emancipazione non si sono fermati alla fase «emancipatoria», quella che rivendica l'uguaglianza, la non-differenza: «Siamo uguali agli altri, vogliamo gli stessi diritti!». Ma questa è solo la prima fase. Ad esempio, nel movimento nero americano, viene poi il *black power*, l'orgoglio nero: «Siamo diversi e fieri della nostra diversità! Siamo neri». Oppure l'orgoglio gay: «Siamo fieri proprio di quella caratteristica

che è oggetto di disprezzo; sono orgoglioso di esserlo e voglio che lo sappiate tutti, altro che nascondere!»). Anche nel movimento femminista la prima fase è emancipatoria: «Vogliamo gli stessi diritti, siamo uguali agli uomini, basta con ruoli, scuole, salari, diritti, diversi!». La seconda fase è ben altra: «Siamo fiere della *differenza*, rivendichiamo la nostra differenza».

Questo passaggio psicologico è necessario per tutti coloro che sono stati oggetto di marginalità, svalutazione, se non di disprezzo, e va a costruire un orgoglio identitario.

Voler dimostrare di potercela fare insieme

L'altro orgoglio è quello personale: ce la faccio, ce la posso fare. Le due forme a spesso si legano: il vissuto che ce la posso fare si lega a un vissuto collettivo, a un «Yes, we can!»: ce la possiamo fare e vogliamo dimostrarlo. Anche questo vissuto è fondamentale in tutti i processi di recupero di marginalità sociale e di riacquisizione di poteri: come voi ce la fate, ce la faccio con voi.

Insomma la costruzione di orgoglio serve alla funzione di combattere la svalutazione e il disprezzo interiorizzati; essa rappresenta una dimensione importante nei percorsi di *recovery*, reinserimento sociale, riabilitazione, progettualità e autonomia. Non meno importante della «speranza» giustamente messa al centro delle teorie della *recovery*.

Speranza e – noi aggiungeremmo più precisamente – «fiducia» sono fondamentali perché sono delle aspettative positive sul futuro e – come abbiamo visto – ci «fanno la vita». La mancanza di speranza è la morte di ogni slancio, almeno la speranza deve sopravvivere. Una cosa è se il mondo risponde ai miei bisogni e desideri con un «no!», cioè fallisco, non ce l'ho fatta; altro è se mi risponde «mai! Né ora, né mai». Se le circostanze (e le mie interpretazioni) non solo mi producono sconfitta e frustrazione ma mi privano di ogni speranza, possibilità di proiettarmi in avanti, il risultato è completamente diverso, e non solo di molto maggiore sofferenza psichica, ma di perdita di motivazione.

Prendere in mano il proprio progetto di vita

L'ultimo punto su cui vorrei richiamare l'attenzione è il senso di *appropriarsi della propria vita*. Una cosa è il vissuto di essere «nelle loro mani», chiunque essi siano: assistenti sociali, medici, psichiatri, genitori, insegnanti; e comunque siano: bravi, premurosi, supportivi, impegnati...

Altro è il senso di riappropriazione della propria vita: avere voce in capitolo, poter decidere, scegliere, progettare, essere affidabili, ecc.

Vi è qui anche un problema di *rappresentazione di sé*, di quale immagine ho/costruisco di me, e vedere il progetto della mia vita come mio, fatto da me, che io preferisco, che a me piace e che penso di riuscire a perseguire o almeno aggiustare parzialmente; che rappresenta come sono e come voglio essere. Sentire che il progetto è per me, non per far piacere ad altri o conformarmi. Pur con i necessari compromessi, aggiustamenti, negoziazioni, accettazioni. Ma c'è una parte che significa qualcosa per me, che ho deciso io? O sono in realtà semplicemente oggetto?

Insomma, i percorsi di empowerment devono essere caratterizzati da questo: devono essere un passaggio *attivo* da una seria *mancaza di poteri esterni* – risorse, relazioni, ecc. – a una riacquisizione di poteri – diritti, risorse, mezzi – ma innanzitutto di *cambiamenti interni*: competenze, senso di competenza, immagine di sé, autostima, identità e appartenenza, motivazioni, desideri, progetti, bisogni, sentimento di controllo sulla propria vita. Essi, quindi, comportano un complesso *cambiamento cognitivo, motivazionale ed emotivo* della persona, una sua ristrutturazione. Questo non può che avvenire attivamente e persino con alcuni conflitti e scontri di potere, contro ogni retorica assistenzialistica e atteggiamenti «pedagogici» in senso negativo.



Disvelare il potere nella relazione educativa

Acquisire potere per difendersi dai poteri

Mario Pollo

L'educazione è sempre un luogo dove è esercitato un potere. L'educazione, se non ha coscienza del potere che esercita e non aiuta gli adolescenti a togliere a esso il velo in gioco nella relazione educativa, non può abilitare gli adolescenti a posizionarsi criticamente – in modo conflittuale, se necessario – dentro le varie forme di potere da cui sono assediati nella società. Quali forme dunque assume l'esercizio del potere educativo, come laboratorio sperimentale in cui mette a nudo se stesso? E quali strategie possono abilitare gli adolescenti ad acquisirlo mettendolo a servizio di ogni forma di vita?

La mia riflessione comincerà con un'affermazione. La relazione educativa è costitutivamente asimmetrica perché l'educatore è portatore di un *dovere-diritto* e l'educando di un diritto-dovere il cui incontro richiede diversi livelli di responsabilità, e di potere, all'educatore e all'educando. Prima di entrare nel merito di quest'affermazione è necessario chiarire perché per l'educatore si parla prima di dovere e dopo di diritto e, invece, per l'educando di diritto prima e di dovere poi.

Amore e potere nell'educare

Per ogni adulto l'educazione è un dovere che nasce dalla constatazione che la cultura, che è ciò che assicura l'umanizzazione, deve essere necessariamente trasmessa alle nuove generazioni, altrimenti il ciclo della vita umana sulla terra finisce prematuramente. Non solo. È un dovere trasmettere il patrimonio culturale ricevuto dalle generazioni precedenti e arricchito da quelle attuali per garantire la continuità evolutiva delle forme dell'umano. Questo dovere fonda il diritto di educare dell'adulto che assume il ruolo di educatore.

Il diritto di ricevere l'educazione delle nuove generazioni poggia sul fatto che la loro generazione biologica deve essere completata con quella

culturale, senza la quale non si dà l'essere umano. Il diritto di essere educato del neonato è dello stesso livello di quello dell'essere tenuto in vita, dell'essere nutrito e curato e non ucciso. Privare un bambino dell'educazione è un omicidio o perlomeno un ferimento della sua umanità. Questo diritto, inalienabile, fa scaturire il dovere del nuovo essere umano di educarsi. Il rifiuto di essere educato può essere considerato una sorta di suicidio della propria umanità.

Questa situazione genera un'asimmetria perché comporta che l'adulto educatore, per il fatto di essere sia portatore del patrimonio culturale che della responsabilità adulta, possa usare forme legittime di potere per «costringere» l'educando a partecipare attivamente e positivamente al processo educativo.

Normalmente questo tipo di potere è riconosciuto a chi nella relazione educativa fa riferimento al codice paterno, indipendentemente dal proprio genere, che ha la funzione di inserire le nuove generazioni nel dominio delle leggi, delle norme e delle competenze del mondo adulto. Si potrebbe dire che in questo codice il diritto trascolora nel dovere di essere educato.

Il codice materno, che ha la funzione di proteggere, nutrire, dare calore e aprire all'esperienza del tu, è normalmente associato all'amore e non al potere.

L'educazione delle nuove generazioni sembra, secondo questa prospettiva, essere l'incontro complementare del potere del padre e dell'amore della madre.

Questa differenza, quasi contrapposizione, tra amore e potere nella relazione educativa è dato quasi per scontata, così come il fatto che l'amore non abbia nulla a che fare con il potere e questo con l'amore. Nella vita umana però le cose non sono così chiare e scontate. Infatti, nella vita reale l'amore può essere un volto del potere e quest'ultimo un volto dell'amore.

Per scoprire la complessità del rapporto tra amore e potere è necessario compiere *un viaggio nelle forme del potere* che si manifestano nella vita quotidiana delle persone e, in particolare, nelle relazioni educative. Dando però prima uno sguardo non superficiale a ciò che è definito potere.

L'ambivalenza di ogni potere

La parola potere ha un'area di significato complessa e ricca di chiaroscuri. Infatti, da un lato essa manifesta un'accezione positiva, quella inerente l'agire dell'uomo per modificare se stesso, il mondo, la propria vita e quella della società in cui questa si declina. Dall'altro, essa svela un'om-

bra inquietante perché possiede anche un'accezione di dominio tirannico su se stessi, gli altri e il mondo.

Capacità di fare o male assoluto?

Quest'ambivalenza semantica della parola potere è il frutto delle diverse radici che l'hanno formata nei millenni e nei secoli della sua storia. La radice più antica è certamente la parola indoeuropea *poti* che significa marito, signore e padrone, che fonda quella greca di *des-potes* (*posis*, marito e *domos*, casa) signore e padrone della casa, per giungere a quella latina di *posse* (*potis esse*) che significa essere capace, la capacità di fare. Quest'ultimo significato di potere, certamente positivo, è quello presente, a partire da Dante, nella lingua italiana. È solo nell'Ottocento e nel Novecento che emerge progressivamente l'altro significato, quello oscuro, a volte in modo talmente forte da mettere in secondo piano quello più antico e solare.

E questo avviene in modo particolare nelle teorie del potere, in cui è di solito presente un giudizio morale *aut* moralistico su di esso. In alcuni casi si arriva a distinguere il potere buono da quello cattivo. Ad esempio, il potere che si esercita attraverso la persuasione è buono, mentre quello che si avvale della coercizione è cattivo, e così di seguito.

Le letture più moralistiche nei confronti del potere ne danno però prevalentemente un'immagine negativa identificandolo, addirittura, con il male assoluto, con il principe demoniaco che governa il mondo, come fa, ad esempio, il poeta T. Borowski laddove scrive: «Il mondo non è governato né dalla giustizia né dalla moralità, il delitto non viene punito né la virtù ricompensata, l'uno viene dimenticato altrettanto rapidamente dell'altro. Il mondo è governato dal potere»¹. Auschwitz e Treblinka lo dimostrerebbero.

La repulsione verso ogni forma di potere

A questa visione si contrappone quella «secondo la quale il mondo è governato dall'amore ed è per questo che restiamo scioccati ogni volta che il potere vuole avere il predominio»².

¹ T. BOROWSKI, in O. FRIEDRICH, *The End of the World*, Coward, McCann & Geoghegan, New York 1982, p. 294.

² J. HILLMAN, *Forme del potere*, Garzanti, Milano 1996, p. 184.

L'opposizione tra potere e amore caratterizza il mondo occidentale e, secondo alcune interpretazioni alquanto semplicistiche, sarebbe il frutto oltre che del romanticismo del cristianesimo. Coloro che contrappongono il potere all'amore, inseguono spesso l'utopia che vi possa essere un agire nel mondo che non manifesti un potere o sia prodotto da esso. Il risultato è quello della rappresentazione di un'opposizione sterile tra un potere privo d'amore e un amore impotente che, come dice James Hillman, può desiderare ma non agire.

Queste letture della dicotomia tra amore e potere dimenticano che le cose che l'uomo utilizza per costruire la propria vita e il mondo che abita hanno sempre un duplice volto. Da un lato, infatti, esse sono necessarie per la costruzione ma, dall'altro, manifestano un effetto distruttivo. Basta pensare ai farmaci che – mentre curano – producono altri effetti negativi sull'organismo di chi li assume.

Il potere è il caso più eclatante di questa ambivalenza e, quindi, occorre riconoscere che esso non sempre e non necessariamente si contrappone all'amore. Può, infatti, esistere un potere segnato dalla benevolenza così come un amore segnato dalla malevolenza.

Il disvelamento del potere nella vita quotidiana

Se il problema dell'uomo non è l'eliminazione del potere ma l'acquisizione della capacità di farne un uso che non lo opponga all'amore, l'educazione, oltre all'abilitazione all'uso del potere, dovrebbe anche fornire gli strumenti necessari per acquisirlo e per difendersi da esso quando diviene un ostacolo o una minaccia per la realizzazione umana, sociale e spirituale delle persone e dei gruppi sociali.

A quale potere si fa riferimento? Solitamente si fa riferimento alle quattro grandi forme attraverso cui il potere si manifesta: il possesso di un insieme di informazioni e conoscenze; il controllo delle risorse che sono necessarie agli altri per raggiungere i propri fini; la coercizione, la possibilità cioè di danneggiare gli altri; la manipolazione, cioè il modificare l'ambiente degli altri in modo che questi non possano che agire nel modo voluto.

In realtà, dal punto di vista educativo, accanto a queste grandi forme del potere, sono fondamentali anche quelle che emergono nella vita quotidiana, molte delle quali non sono riconosciute come tali. È il caso di ciò che definiamo – prendendo spunto da alcune riflessioni di Hillman – *controllo, prevenzione, ufficio, prestigio, esibizionismo, ambizione, repu-*

tazione, ascendente, autorità, concentrazione, persuasione, carisma, decisione, intimorire, purismo.

Il disvelamento del potere a cui l'educazione è chiamata comincia dalla scoperta di come queste forme agiscano nella vita quotidiana delle persone che ne sono oggetto, sia in senso passivo sia in senso attivo. Emergono molteplici suggestioni che delineano in che modo la relazione educativa può alimentare l'acquisizione di potere, ma anche la capacità di difendersi dai poteri a cui, adolescenti e adulti, rischiamo di assoggettarci.

Immaginare il «controllo» nella dialettica tra desiderio e limite

L'etimologia della parola controllo ne svela la connessione con il potere. Infatti, essa deriva da *contra rotulus*, controllare il rotolamento. In altre parole, fare sì che il movimento del rotolare avvenga entro determinati limiti e non liberamente. In particolare l'espressione latina, come ricorda Hillman, esprimeva «la fantasia di controllare il rotolare dei dadi o la ruota della fortuna»³ e, sotto sotto, quella di controllare il destino. Machiavelli nel *Principe* concepiva d'altronde il potere come «controllo contro Fortuna, la capricciosa dea del destino e della fortuna».

L'amore per il controllo nasce da questo bisogno umano profondo di dominare le situazioni in cui si declina la vita, per orientare quest'ultima nel modo desiderato. È questa, indubbiamente, un'aspirazione di molti genitori ed educatori. Fare in modo che i propri figli *aut* educandi seguano un percorso di vita privo di rischi, di pericoli e di deviazioni verso la meta che i genitori e gli educatori hanno sognato per loro. Indica però anche il desiderio inconscio di avere il possesso della vita dei propri figli o educandi.

Il controllo è stato inteso anche come l'azione che tende a limitare il potere a porre dei limiti al suo esercizio. Tuttavia, la stessa radice fonda il significato di controllo come comandare, prendere possesso, impadronirsi di qualcosa.

La forma di potere del controllo esercita solitamente la propria azione attraverso i limiti, le norme, le regole e i divieti. Esistono però molte circostanze in cui esso si esercita attraverso il legame affettivo o della lealtà. Questo accade nei casi in cui, ad esempio, il genitore dice: «Se tu mi volessi veramente bene faresti come io ti dico», oppure l'educatore che – facendo ricorso alla lealtà degli educandi – dice loro: «Se voi fate quello che

³ *Ivi*, p. 92.

mi aspetto da voi, io farò ciò che voi vi aspettate da me e ciò di cui avete realmente bisogno».

Socrate concepiva l'educazione come la dialettica tra il desiderio e il limite, con l'adulto educatore nel ruolo di propositore del limite e il giovane educando in quello del desiderio. Una relazione dialettica, in cui l'incontro/scontro tra il desiderio e il limite produce un qualcosa di nuovo, di originale, che non è né ciò che l'educatore propone, né ciò che il giovane desidera. Questo consente l'innovazione e l'esplorazione di nuovi mondi, al contrario di chi esercita in modo inflessibile il controllo. Infatti, il controllo rigido mira alla conservazione dell'esistente, impedisce l'esplorazione del nuovo, dell'inedito, perché è bloccato dal suo tentativo di riprodurre ciò che è già accaduto.

Contenere l'ansia di «prevenzione» per evitare la paralisi soggettiva

La prevenzione è una delle forme più radicali del controllo, della volontà di potenza di controllare la dea Fortuna, il rotolare dei dadi e la «ruota della fortuna», in altre parole il destino delle persone. La prevenzione, essendo per statuto a fin di bene, è la forma di controllo socialmente più accettata e lodata. Tuttavia, se non vuole essere paralizzante per lo sviluppo delle persone e della società, deve lasciare che i limiti che essa propone siano ridefiniti, a volte travolti, deve cioè essere la relazione dialetticamente socratica tra il desiderio e il limite.

L'eccesso che è spesso presente nel mondo adolescenziale e giovanile, svolge la funzione di aiutare i limiti a ridefinirsi per potersi dire in modo efficace nella realtà del mondo che cambia. Robert Musil, nell'*Uomo senza qualità*, diceva che la felicità è nel limite, ma guai se il limite è vecchio di un'ora.

Non nascondersi dietro il «potere» del ruolo, del proprio ufficio

Questa espressione non indica un luogo fisico ma il ruolo sociale che una persona svolge. Esiste un potere che non ha nulla a che vedere con le caratteristiche della persona che lo esercita, perché esso è prodotto interamente dal suo ufficio. È una forma di potere che si fonda su una trascendenza che viene riconosciuta a un organismo sociale, a un'istituzione, a un'associazione, ecc., e che consente a chi rappresenta questo organismo l'esercizio del potere.

Nel caso dell'educazione, l'ufficio si svolge all'interno di istituzioni

come la famiglia, la scuola, la chiesa, l'associazione, e così via, dando ai genitori, agli insegnanti, ai sacerdoti e agli educatori la possibilità di esercitare il potere. Qualcuno ha definito questa forma di potere «autorità anteriore», affermando però nello stesso tempo che essa oggi starebbe vivendo una profonda crisi, perché lo svolgimento del ruolo da solo non garantirebbe più la possibilità di esercitare il potere. Questa possibilità esisterebbe solo se chi esercita l'ufficio possiede certe caratteristiche personali che manifesta nella relazione educativa.

Questo è indubbiamente vero ma solo parzialmente perché, anche se più ridotto, i ruoli educativi garantiscono l'esercizio del potere. Questo fenomeno indica però che in qualche modo i genitori e gli educatori il potere devono meritarselo attraverso la qualità della relazione educativa che pongono in essere con gli educandi, perché esso oggi è solo parzialmente attribuito loro dall'ufficio che esercitano.

Rifuggire dall'arte di sedurre con «giochi di prestigio»

La parola prestigio deriva da quella latina *praestigium*, il cui significato è inganno, illusione. Non per nulla nella lingua italiana i giochi di prestigio sono quelli che sono fondati sull'arte di illudere, facendo sì che le cose appaiano in modo diverso da come realmente accadono.

Il potere del prestigio non è che la declinazione in forma moderna dell'arcaico potere della maschera. Questo significa che questo potere è prodotto dalla maschera che la persona indossa per sedurre e affascinare e, quindi, per influire sugli altri.

Come nota Hillman, non ha importanza se dietro la maschera c'è il vuoto, anzi, il vuoto interiore della persona è funzionale al suo esercizio del potere, perché la maschera evoca una presenza che è oltre l'umano e, quindi, evoca poteri più grandi.

Il vuoto interiore è poi funzionale all'esercizio del potere della persona perché questa raccoglie seguaci fiutando l'aria, per cogliere dove spira il vento, per capire quando è il momento di seguire la rotta, di invertirla, di mettersi al riparo in un porto sicuro. Una persona, proprio perché interiormente vuota, è in grado di essere totalmente sotto l'influsso di forze esterne. Questa forma del potere è anche imparentata con l'esibizionismo, che la psicopatologia intende sia come esibizione dei genitali, sia come il richiamo dell'attenzione su di sé. In altre parole, l'esibizionismo è alla base della fascinazione del potere. È interessante osservare a questo proposito come la parola latina *fascinum* indicasse sia la rappresenta-

zione del pene, sia un talismano apotropaico fatto a forma di genitali maschili che serviva per tenere lontano il male e la cattiva sorte.

Il prestigio nell'educazione è spesso usato quando il ruolo sociale di chi educa, l'ufficio, è svuotato della sua essenza di servizio, essendo centrato sulla gratificazione di chi lo esercita che ha indossato la maschera di chi affascina e seduce.

Proprio oggi, per la crisi dell'autorità anteriore, alcuni educatori indossano la maschera del prestigio, fiutano l'aria, individuano la direzione della corrente e del vento e propongono ai loro educandi la via più facile e apparentemente più gratificante.

Il prestigio nell'educazione è una forma potente di seduzione ed è molto pericoloso perché tiene le persone sottomesse all'interno di una relazione e di un mondo illusorio, che non possiede e, quindi, non offre alcun vero potere sulla realtà e sulla possibilità delle persone di costruirsi nella libertà e nell'autonomia.

Come si vedrà, l'educatore non deve cercare il prestigio bensì la reputazione.

Orientare la spinta dell'«ambizione» a prendere le misure di se stessi

Questa forma del potere è spesso considerata in modo negativo e a volte addirittura in modo sarcastico. Ciò accade quando se ne considera solo l'aspetto desiderante che ignora i limiti personali e sociali. In questo caso l'ambizione è definita «un protendersi oltre quello che si è in grado di afferrare» ed è perciò assimilata alla *hybris*. Tuttavia, la sua etimologia – che rimanda alla parola latina *ambitus*, che significa giro, circuito, circonferenza, corso – ci dice che *ambire* indicava l'andare in giro di un candidato a un *officium* a cercare voti. Come afferma Hillman: «In senso più ampio, però, l'andare in giro allarga il cerchio e percorre, passo dopo passo (*ambulatio*), le dimensioni del nostro ambito personale, dandoci la misura di noi stessi. L'ambizione ci porta fino ai nostri limiti, sull'orlo, come dice il dizionario»⁴. Questo significa che l'ambizione è ciò che porta l'uomo a esplorare i propri limiti perché, come scriveva William Blake: «La via dell'eccesso porta al palazzo della saggezza».

In altre parole, l'ambizione, come altre forme del potere, possiede un carattere ambiguo un volto positivo e uno negativo. Francesco Guicciardini lo evidenziava nei suoi *avvertimenti civili* quando scriveva: «L'ambi-

⁴ *Ivi*, p. 107.

zione non è domabile; né da vituperare l'ambizioso che ha appetito d'avere gloria con mezzi onesti e onorevoli. Quella è ambizione perniciosa e detestabile che ha per unico fine la grandezza come hanno comunemente i principi».

In questa riflessione del Guicciardini vi è l'associazione dell'ambizione con l'appetito. Se si osserva l'etimologia di quest'ultima parola si ha un'ulteriore allargamento del significato dell'ambizione. In latino appetito è *petere* che è parente della parola greca *pteron* che indica un'ala di uccello che ha una struttura simile a quella delle dita della mano umana. «L'etimologia ci dice che noi voliamo con l'immaginazione in mano»⁵ e, quindi che l'appetito dell'ambizione è ciò che spinge l'uomo a sollevarsi da terra sino all'estremo limite delle sue possibilità.

L'educazione che stimola l'ambizione spinge all'esplorazione del limite, tuttavia essa nello stesso tempo deve educare al fatto che ogni rischio deve essere assunto con la guida del principio di precauzione. Quella tra rischio e precauzione è una vera e propria antinomia educativa la cui soluzione può avvenire solo pragmaticamente.

Questo significa che l'appetito dell'ambizione è una forma del potere che deve essere continuamente disciplinata attraverso il principio di precauzione e con l'adesione a quei principi e valori che, come ricordava il Guicciardini, la inscrivono nel dominio dell'onesto e dell'onorevole.

In altre parole, l'ambizione deve fare i conti dialetticamente con il controllo, essendo ciò che rappresenta il desiderio a fronte del limite che il controllo manifesta.

Costruire il potere

su una buona «reputazione» realizzando le proprie capacità

La reputazione non va confusa con il prestigio perché essa rimanda a qualcosa di più profondo e solido, pur essendo semplicemente, come dice il Tommaseo, «l'opinione che il pubblico ha di uno».

Essa è prodotta dalle virtù *aut* doti di cui una persona è dotata, come ricorda Machiavelli ne *L'arte della guerra*: «Quello che sopra ogni altra cosa tiene l'esercito unito, è la riputazione del capitano; la quale sola nasce dalla virtù sua (valor suo)».

Si può dire che la reputazione è la figlia, nata nel rinascimento, dell'antica dea Fama che ha il piede veloce, tutto vede e cresce man mano che procede. In quell'epoca storica, così come in altre successive, l'avere

⁵ *Ivi*, p. 108.

una buona reputazione era una preoccupazione primaria di qualsiasi persona svolgesse un ufficio pubblico, dal governo al commercio. Essa doveva testimoniare le doti, le virtù, la probità della persona. Si riteneva, infatti, in qualche modo che essa manifestasse la parte immortale dell'uomo, l'anima, rendendola visibile agli occhi del mondo.

C'è un legame profondo tra l'immagine che la reputazione veicola e il vero Sé, l'interiorità della persona. È, infatti, profondamente sbagliato pensare che non vi sia un legame tra la reputazione, che riguarda l'immagine pubblica della persona e ciò che la persona autenticamente è perché, come sosteneva Berkeley, «essere vuol dire essere percepito». È per questo che nelle opere di Shakespeare la perdita della reputazione era ritenuta una catastrofe. Significative sono le parole che pronuncia Cassio nell'*Otello*: «Reputazione, reputazione, reputazione! Oh! La mia reputazione l'ho perduta. Ho perduto la parte immortale di me, e ciò che resta è bestiale. La mia reputazione, Iago, la mia reputazione!».

La buona reputazione dà potere e la cattiva reputazione lo fa perdere. Si tratta di un potere che si manifesta nelle relazioni sociali e che rende visibile un frammento dell'anima immortale dell'essere umano.

Questo significa anche che chi ha le chiavi della fama *aut* reputazione, ad esempio l'educatore nei confronti dell'educando, esercita un enorme potere di cui può servirsi sia a fin di bene – stimolando la persona a costruirsi una buona reputazione, realizzando perciò le proprie doti, capacità, caratteristiche personali e l'adattamento sociale – o, al contrario, soggiogando a sé la persona.

Fare leva sull'«ascendente» per influenzare senza subordinare

È una forma del potere che nasce dalla capacità di una persona di influenzare gli altri, senza però che questi abbiano necessariamente una qualche subordinazione nei suoi confronti. Questa parola deriva dal latino *ascendentem*, participio passato di *ascendere*, salire, muovere verso l'alto. Gli antichi indicavano con questa parola il segno zodiacale che saliva all'orizzonte alla nascita di una persona e che ne avrebbe influenzato la vita. Questa origine del significato della parola rende conto del fatto che le persone che subiscono l'influenza di chi è dotato dell'ascendente non ne sono consapevoli e lo vivono come un fatto naturale che sfugge alla loro volontà. È questa perciò una forma di potere potenzialmente subdola perché s'inserisce nella vita delle persone senza che queste ne siano consapevoli, usando a volte strumenti come la propaganda, la manipolazione, i premi e le punizioni.

Questo non vuol dire che gli effetti di questo potere siano necessariamente negativi, infatti i suoi effetti possono essere positivi o negativi, influenzare la realizzazione di sé, il perseguimento del bene oppure orientare verso l'autodistruttività e il male.

Questa forma è in alcuni casi presente nella relazione educativa e attraverso di essa passano le varie forme di manipolazione e di condizionamento degli educandi.

Vedere nella «resistenza» dell'altro un modo per costruire potere

La parola latina *resistere*, è formata da *de*, opporsi, e *sistere*, star fermo, star saldo, e indica perciò non cedere all'urto, alla spinta di altri, contrastare, fronteggiare, reggere, durare. La resistenza è quindi il permanere nello stesso stato nonostante le spinte esterne e si pone, apparentemente, in contrasto con il potere. L'opposizione al potere – resistenza è però una coppia indissolubile perché è la resistenza che rivela e rende possibile il potere. Se non ci fosse, neanche il potere esisterebbe. Come ricordava Eraclito, il mondo e la vita esistono perché esistono gli opposti.

Oltre a ciò, la resistenza è importante perché consente alle persone e ai gruppi sociali di permanere, di continuare a essere se stessi nonostante l'azione del cambiamento promossa dal potere nei loro confronti. Senza la dialettica tra il potere e la resistenza, i sistemi sociali umani, così come le stesse persone, non evolverebbero.

Questo significa anche che l'educazione senza i no, sia dell'educatore che dell'educando, non promuove la crescita. Tra l'altro, i no dell'educando svelano il potere, gli fanno prendere coscienza della sua esistenza nella relazione educativa sia quando manifesta il suo volto benigno sia quando manifesta quello maligno.

Imparare la «concentrazione» per sviluppare potere

La parola greca *kentron*, che deriva da *kenteo*, pungere, indicava il forellino fatto dalla punta del compasso nel disegnare il cerchio. La concentrazione si può considerare come la capacità di raccogliersi nel punto da cui si dipartono le varie forme. Questa capacità è un volto del potere, non solo nelle organizzazioni sociali ma anche nella psiche della persona. Infatti, la capacità di concentrazione incrementa in modo esponenziale la capacità delle persone di affrontare i problemi, di perseguire le proprie mete e – nello stesso tempo – consente di entrare in un contatto più ampio e profondo con le loro risorse interiori.

Non per nulla il deficit di attenzione è, a tutti gli effetti, un disturbo che, tra l'altro, ostacola la formazione umana e culturale di chi ne è affetto.

Imparare a concentrarsi è un modo per sviluppare il proprio potere su di sé e la realtà in cui si agisce. Quello della concentrazione è un potere introverso, infatti, esso ha origine nell'interiorità delle persone, nelle loro parti nascoste, ed è sviluppato dagli sciamani, dai mistici, dai contemplativi e da quegli educatori che sanno – attraverso la propria interiorità – ascoltare quella dell'educando.

Si tratta di un potere raro ma assai profondo, capace di stimolare gli educandi a divenire se stessi e a concentrare la loro attenzione e la loro energia sugli obiettivi che individuano come importanti per le loro vite.

Apprendere a fidarsi quando l'«autorità» è degna di fede

Nella lingua italiana a partire da Dante l'autorità è sempre stata intesa come «la facoltà di dire in modo da essere creduto e seguito, d'ingiungere e d'operare efficacemente». Dante ne *Il Convivio* scrive che «autorità vale atto degno di fede e d'obbedienza». L'autorità non va perciò confusa con il ruolo sociale, con la carica istituzionale, in altre parole con l'ufficio, perché pur essendo attribuita e riconosciuta dagli altri, essa ha sede nelle caratteristiche della persona che si riconosce possederla. Per molti versi l'autorità è un mistero e di essa si sa solo che si manifesta nella persona che concentra in se stessa gli insegnamenti che provengono dal passato, la saggezza di chi ha vissuto prima e di chi è accanto a noi, di chi ha saputo dare una forma più profonda all'umano.

Questo tipo di autorità non ha nulla a che fare con ciò che il linguaggio comune designa come tale, ad esempio con quella che prima abbiamo definito «autorità anteriore». Essa non si acquista, non si apprende e non si simula.

Nell'educazione essa qualche volta è presente ma molto più spesso assente. Le volte in cui è presente essa fa della relazione educativa un luogo quasi magico, la cui traccia rimane nel cuore e nell'anima delle persone per tutta la vita.

Interrogarsi sul potere che sviluppa «persuasione» attraverso la parola

Persuadere significa indurre gli altri per mezzo di parole efficaci a credere o fare qualcosa. La radice più antica di questa parola è nel sanscrito *svâsus*, dolce e *svad-âmi*, gustare, piacere, mentre quella più recente, si fa

per dire, è nel latino *suavis*, soave: rendere dolce, soave, piacevole una cosa. Quello della persuasione è quindi un potere di seduzione che avviene attraverso parole dolci e soavi che possano toccare o l'intelligenza o la bellezza o entrambi. È chiaro che l'effetto massimo della persuasione è raggiunto quando il discorso è contemporaneamente seducente, intelligente e bello. Non solo, esso deve essere appropriato alla situazione: discorsi che in una situazione appaiono seducenti in un'altra possono essere addirittura irritanti. Per persuadere occorre infatti riuscire a comprendere le attese delle persone e la situazione in cui esse sono in quel momento.

Sino al rinascimento l'arte della persuasione era coltivata attraverso lo studio della retorica. Tuttavia, la retorica da sola non è sufficiente a sedurre e, infatti, spesso il suo uso è tacciato come «vuota retorica», occorre che essa sia radicata nel potere più profondo che è la sintesi di intelligenza e cuore. Questa forma di potere è presente in molte relazioni educative e produce normalmente la convergenza dell'educando nei confronti delle idee e delle credenze enunciate dall'educatore. Ma, proprio per questo, può essere pericolosa quando esclude lo sguardo critico.

Per questo motivo lo svelamento del potere di persuasione richiede la formazione della capacità di meta-analisi della relazione educativa.

Misurarsi con il «carisma» per alimentare la propria autonomia

La parola carisma, dal greco *karisma*, significa letteralmente «dono degli dei». Infatti, esso non può essere acquistato né con il denaro, né con una qualche impresa eccellente, né con la fama, la celebrità, la discendenza e nemmeno con l'utilizzo dei mass media.

La persona che ha avuto il dono di questa grazia particolare è «come se un manto archetipico la avvolgesse con un'aura dorata di potere trascendente – e questa può anche aver nulla a che fare con la biografia precedente»⁶.

Esso, da solo, tuttavia, non garantisce un utilizzo efficace del potere perché ha bisogno di incontrarsi con l'autorità. Un carisma senza autorità è come un re nudo non in grado di svolgere il compito simbolico legato al suo ruolo. Quando, nella relazione educativa, carisma e autorità si incontrano, l'educando vive indubbiamente un'esperienza straordinaria, che però lo sottopone al grave rischio di smarrire la propria capacità critica e la propria libertà e autonomia. Qualcuno giustifica questa perdita se l'au-

⁶ Ivi, p. 135.

torità carismatica opera nell'orizzonte del bene, tuttavia questa forma di potere nega alla base il principio su cui si fonda l'educazione.

**Accettare la sofferenza
che è insita in ogni «decisione»**

Decidere deriva dal latino *de-cidere* che significa tagliar via, mozzare. Questo significato è stato mantenuto anche nella lingua italiana almeno sino a Boccaccio, che in una lettera scrive: «Ed a quello è vicina la morte, la quale ogni mortale gravezza decide e porta via».

Questa radice rende conto del fatto che una decisione taglia via, esclude qualcosa a favore di qualcos'altro. Proprio per questo non può mai essere una decisione solo razionale, perché nel tagliare, nel mozzare c'è una dimensione di violenza verso qualcosa o qualcuno e ciò ha delle forti risonanze emozionali. Senza tenere conto poi che ogni decisione crea degli amici e nel contempo dei nemici, quindi, situazioni gravide di tensioni e di conflitti potenziali o attuali. E questo fa sì che spesso le decisioni nascano nella pancia più che nella testa.

Anche se mai come oggi si è affermata la convinzione che la decisione è potere, si è sviluppata la tendenza a cercare decisioni consensuali. A questo proposito James Hillman osserva che:

Oggi i leader si compiacciono di credere che Roma e la Grecia siano oramai alle nostre spalle. Oggi alle vittorie preferiamo le decisioni consensuali. Crediamo ai compromessi, crediamo che la controparte possa essere convinta, oppure comprata. La trattativa ha sostituito la vittoria e la sconfitta, e così oggi le decisioni vengono raggiunte attraverso un lungo e sottile lavoro, lasciando che ciascuno abbia una parte dell'azione procurandosi il linguaggio legale appropriato⁷.

Questo fomenta l'indecisione. E fomenta anche il prendere decisioni seguendo più "il vento" che porta al barcamenarsi ed evitando ogni taglio traumatico che abbia conseguenze sul piano sociale e psichico. Tra l'altro questo evitamento della decisione genera una forma di narcisismo in chi è al centro del processo, perché concentra su di sé in modo quasi ossessivo le attese circa la decisione, oscurando l'oggetto stesso della decisione. Per alcuni versi è il rifiuto della sofferenza che la decisione può produrre in chi la prende, anche per effetto della sofferenza di chi la subisce.

Educare alla decisione significa educare alla capacità di tagliare, di eliminare delle parti a favore di altre, di accettare le conseguenze positive e

⁷ *Ivi*, p. 141.

negative che questo comporta. È questo l'unico modo che la persona ha di acquisire questa forma di potere per il proprio agire personale e sociale, di vivere progettualmente la propria vita.

Resistere al potere che intende «intimorire», in nome della propria libertà.

All'origine della parola temere c'è la parola sanscrita *tam-rà* che significa oscuro, ciò fa sì che avere timore indichi uno stato di oscuramento della mente, una perdita di speranza. Produrre questo stato nelle persone è una forma di potere antico che è presente in molte realtà della vita sociale che vanno dalle famiglie, alle aziende, all'esercito, alle organizzazioni religiose, ai gruppi dei pari età, ecc.

L'esercizio di questa forma di potere, oltre a essere efficace, offre un piacere perverso a chi lo esercita. Questa forma del potere deve essere combattuta perché imprigiona le relazioni interpersonali nel modello regressivo sado-masochista, che è quanto di più lontano dalle relazioni autenticamente umane esista. Non per nulla un importante messaggio che il cristianesimo, ma anche buddismo, offre è: «Non abbiate timore». Purtroppo molte relazioni sedicenti educative hanno utilizzato e ancora utilizzano questa forma di potere che non consente lo sviluppo dell'autonomia e della libertà che caratterizzano la condizione umana.

Far leva sul «purismo» degli ideali per liberare dai poteri che inibiscono

La forma di potere più alto risiede nella purezza spirituale che conduce le persone a onorare i principi ideali in cui credono sino al martirio.

Chi utilizza questa forma di potere vince perché sogna, prevede e, man mano che sale la scala che conduce all'acquisizione di questo potere, si spoglia di tutto ciò che nella sua vita è un impedimento alla fedeltà ai principi. Chi persegue questo tipo di potere non ha come obiettivo la subordinazione, il governo sugli altri, bensì il collocarsi al di sopra di ogni potere che ha a che fare con la vita.

Spesso la conquista di questo potere conduce spesso alla vita solitaria, al ritirarsi in un eremo oppure a indossare le vesti del crociato. In quest'ultimo caso la sua veste non è troppo dissimile da quelle di un fanatico terrorista.

La nostra società ha paura di questa forma del potere tanto è vero che spesso tende a relegarla tra le categorie della psico e della sociopatologia. Eppure, questa è la forma suprema del potere: pur se affetta dall'egocentrismo di chi la persegue rende un servizio, quello dello spirito.

Quando la relazione disvela il potere?

Questo potere, pur inquietante, non può essere escluso da un'educazione che voglia liberare le persone dal dominio dei poteri che non consentono alla vita di dispiegarsi nella sua pienezza.

Ma per svelare il potere che permea i rapporti umani la relazione educativa deve possedere alcune caratteristiche.

L'equilibrio

tra accoglienza incondizionata e richiedente

La relazione dell'educatore con l'educando deve anzitutto essere giocata su un delicato equilibrio tra l'accoglienza incondizionata (modalità relazionale materna) e l'accoglienza condizionata all'effettuazione di alcune prestazioni da parte dello stesso educando (modalità paterna).

In altre parole, l'educatore deve far sentire all'educando sia che è amato come attualmente è, sia che deve impegnarsi nel fornire alcune prestazioni, se vuole rispondere alle attese che l'educatore ha nei suoi confronti.

Occorre ricordare, però, che l'accoglienza incondizionata, per potersi realizzare, richiede all'educatore la capacità di cogliere in ogni persona la diversità e l'unicità che la rendono irripetibile. Questa capacità non è, e non può esserlo, il frutto di una competenza tecnica, bensì di uno sguardo d'amore. Infatti, solo l'amore riesce a far cogliere la diversità che rende unica una persona che, allo sguardo privo di amore, segnato dalla passività delle abitudini, delle categorie interpretative consolidate e dei pregiudizi personali, appare un anonimo – e per questo omologo – abitante dell'indistinto cui è assegnato il nome, un po' fisico peraltro, di massa.

L'espressione «accoglienza» significa, infatti, per prima cosa la messa in valore dell'originalità e della dignità umana delle persone con cui l'educatore compie l'itinerario formativo.

Come si è detto prima, però, l'accoglienza incondizionata (materna) deve essere accompagnata da quell'accoglienza richiedente (paterna) che, tra l'altro, consente all'educatore di non accondiscendere, in modo acritico e permissivo, agli stili di vita, ai valori e ai bisogni di cui le persone con cui opera sono portatrici. Infatti, si può riconoscere dignità all'originalità umana dell'altro pur rifiutando e criticando i suoi stili di vita, i suoi comportamenti, le idee e i valori di cui è portatore.

La congruenza tra presupposti mentali e fiducia nelle potenzialità dell'altro

La capacità di valorizzare l'umanità dell'altro, senza rinunciare a essere per lui uno stimolo critico o essendo, addirittura, l'esigente richiedente di un cambiamento profondo, richiede all'educatore, oltre alla capacità di amare, una coscienza limpida di sé, una vera empatia e la capacità di essere per l'altro portatore di futuro.

Uno degli elementi della conoscenza di sé che l'educatore deve necessariamente sviluppare riguarda la congruenza tra le categorie mentali che egli utilizza per interpretare la realtà stessa. Infatti, la conoscenza di sé comprende non solo le dimensioni affettive, emotive, volitive, morali e cognitive ma anche i presupposti mentali alla base dei processi attraverso cui l'educatore decodifica la realtà.

Questo tipo di conoscenza di sé è frutto di un lungo lavoro, sia interiore sia di confronto con gli altri e con la realtà in generale.

L'accoglienza per essere efficace deve, però, essere integrata con la fiducia, che deve permeare sempre, soprattutto nei momenti di difficoltà e di crisi, la relazione educativa. La fiducia è la disponibilità e la capacità dell'educatore a credere e a scommettere che il giovane possiede in sé, magari solo a livello potenziale, le risorse necessarie a realizzare un progetto di vita che liberi pienamente la sua umanità, in coerenza con il progetto d'uomo che motiva l'educatore alla sua azione educativa.

La fiducia, per essere un fatto educativamente efficace, non può rimanere nascosta nel cuore dell'educatore ma, al contrario, richiede una sua forte manifestazione all'interno della relazione educativa. Richiede il far capire al giovane, più che con le parole con i gesti concreti, che la sua vita, le scelte che egli compie, sono importanti per l'educatore a tal punto che questi è disposto a giocare parte della propria vita perché il giovane possa liberare la pienezza della sua condizione esistenziale.

Lo sviluppo della comunicazione sulla relazione

Come afferma la pragmatica della comunicazione umana, ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione. La relazione classifica il contenuto ed è, quindi, meta-comunicazione. La relazione non è nient'altro che l'insieme degli aspetti non verbali che sono presenti in ogni comunicazione interpersonale: tono di voce, mimica, gestualità, posture, ecc. Questi aspetti determinano la qualità emotivo-affettiva e, quindi, esistenziale della comunicazione.

La possibilità di chi nella relazione riceve un messaggio, specialmente se è in posizione *one down* (subordinata), di comunicare con chi gli ha trasmesso il messaggio, è un elemento fondamentale per lo svelamento del potere.

Infatti, le comunicazioni in cui un essere umano esercita un potere dispotico su di un altro essere umano sono quelle in cui quest'ultimo è prigioniero di legami che lo collocano in una condizione paradossale, che fa sì che ogni sua azione incrementi sempre di più la sua sottomissione. L'unico modo che la persona ha di non farsi invischiare o liberarsi da questo tipo di legame è quella della comunicazione sulla relazione con chi si pone in posizione *one up* nei suoi confronti.

Oltre a offrire la possibilità di comunicare intorno alla meta-comunicazione, l'educatore deve offrire una comunicazione in cui il contenuto e la relazione siano coerenti, perché quando vi è dissonanza tra questi due aspetti ciò che passa come vero è ciò che trasmette la meta-comunicazione, mentre ciò che appare falso è il contenuto della comunicazione.

La disponibilità dell'educatore a educarsi

Un aspetto della relazione educativa molto citato nella letteratura pedagogica riguarda la reciprocità educativa, in altre parole la consapevolezza che ogni processo educativo richiede la disponibilità dell'educatore a educarsi mentre educa.

Quest'affermazione è divenuta molto popolare sotto la spinta – in modo particolare – delle pedagogie della liberazione. Nonostante la sua popolarità, questa concezione non ha indotto significative modificazioni negli stili educativi. Infatti, la maggioranza degli educatori opera come se l'unico beneficiario del processo educativo fosse l'educando.

Dietro quest'atteggiamento monodirezionale c'è l'affermazione di un potere che si pretende esclusivo. L'educatore si ritiene l'unico depositario del potere di umanizzare, di educare, e nega all'educando ogni potere di questo tipo. La reciprocità afferma, invece, che mentre si umanizza, l'educando contribuisce all'umanizzazione dell'educatore. Infatti, l'educatore conquista la pienezza della sua condizione di adulto solo all'interno del processo, formativo ed esistenziale, attraverso cui i giovani costruiscono la propria maturità umana. In altre parole, l'educatore evolve e matura solo se la sua vita aiuta gli educandi a evolvere e maturare.



Progettarsi in adolescenza fra gettatezza e scarto

Una rete educativa per aprire spazi di possibilità

Mariagrazia Contini

Entro quale prospettiva pedagogica pensare vie di uscita dall'insignificanza a fianco degli adolescenti? Non servono atteggiamenti protettivi o assistenziali che intrattengono con visioni superficiali e idilliache, nascondendo la povertà dell'umano e le contraddizioni che ingenerano vittimismo e rassegnazione. Tuttavia far toccare con mano povertà e contraddizioni non è ancora educare, anzi può essere distruttivo. L'educare è aiutare gli adolescenti ad aprire spazi di «possibilità» dentro il loro tempo. Implica un intenso scambio tra generazioni, ma anche saper attendere che essi si aprano la strada.

Erano circa una decina, definiti, dagli operatori dei servizi che mi avevano interpellato, «preadolescenti a rischio». Li incontrai alcuni anni fa in un nebbiosissimo pomeriggio di ottobre in un locale un po' squallido, nella estrema periferia bolognese che avevo raggiunto a fatica, perdendomi prima in strade che non conoscevo. Di loro mi colpirono, appena li vidi, l'abbigliamento e gli atteggiamenti da «marginali doc», accentuati in modo stereotipato nel modo scomposto in cui stavano seduti, nei berretti calati fino agli occhi, negli sguardi un po' cupi che evitavano accuratamente di incrociarsi con il mio, anche quando li salutai e feci qualche battuta scherzosa sul mio scarso senso di orientamento.

Forse fu anche per queste loro caratteristiche che mi venne, improvvisa, l'idea di parlare loro di Heidegger: per non «perdere tempo» a tentare di sciogliere il ghiaccio, promuovere un clima di fiducia, provare a conoscerci un po'. Mi sembrava che non ci fosse «tempo da perdere» con quei ragazzi e che il mio approccio empatico a loro e alle loro esperienze dovesse trovare strade diverse dal solito: quella «heideggeriana» poteva, forse, risultare adeguata in quanto «seria» (senza gli ammiccamenti di quando gli adulti vogliono «conquistare» i ragazzi), un po' difficile da seguire e comprendere, ma interessante per i «concreti» riferimenti alla loro esistenza che vi avrebbero potuto cogliere.

Così, cominciai a parlare loro di gettatezza, ovvero della condizione iniziale in cui ci scopriamo non appena ci rendiamo conto di esistere. «Gettati

nel mondo», dice Heidegger, nati in un determinato tempo, in una certa parte del mondo, in quella famiglia, con quel DNA, senza aver scelto nulla di tutto questo: dunque, per caso o – se si è credenti – per un disegno divino, ma in entrambe le ipotesi, senza responsabilità propria. Senonché, aggiunge Heidegger, il «come» della nostra gettatezza non è predeterminato, le modalità del suo dipanarsi nel corso dell'esistenza non è deciso, è aperto al possibile, dipende anche da noi, dai nostri progetti e dal nostro impegno a realizzarli.

Mi guardavano, a quel punto, con sempre meno diffidenza e sempre più interesse, mentre procedevo con la mia «lezione» tesa a renderli consapevoli di quanto la loro condizione di marginalità fosse collegata alla gettatezza e di come la responsabilità di ciascuno di essi entrasse in gioco solo a partire dal «come» della progettualità.

Il compito di educare alla differenza, alla possibilità

Ma l'importanza di rendere pensabile una qualche forma di protagonismo, di progettualità esistenziale per «preadolescenti a rischio» non può significare il ricondurre a loro, peggio, *solo a loro* la responsabilità di quella progettualità. Promuoverla, incoraggiarla e accompagnarla è compito nostro, di noi adulti in qualunque modo impegnati sul piano educativo e il punto da cui partire sono le singole, specifiche condizioni di gettatezza dei nostri interlocutori.

Nella mia prospettiva – il problematicismo pedagogico – si distinguono le categorie della diversità e della differenza. Per diversità si intende, appunto, tutto ciò che caratterizza un soggetto all'inizio della sua storia esistenziale: dal colore della pelle alle sue caratteristiche somatiche, all'appartenenza sociale e culturale, e così via. La diversità è un dato di fatto di cui nessuno ha né merito né demerito; occorre riconoscerla, accoglierla, vigilare che non diventi elemento di discriminazione. A partire dalla diversità si possono infatti stabilire gerarchie in base a classi, etnie e culture d'appartenenza e quindi a parametri di potere, e il prendere atto della diversità può equivalere a discriminare chi è diverso rispetto a regole o a pregiudizi dominanti, oppure a «ruolizzare» gli individui impedendo loro di realizzare dimensioni esistenziali non previste all'interno di quei ruoli. Può voler dire, anche, strumentalizzare la diversità, considerata in termini di necessità e immutabilità – nei confronti dei soggetti più fragili – per ghettizzare definitivamente i portatori di quella diversità.

Contro questo tipo di «riconoscimento» della diversità si è lottato e si continua (si *deve* continuare) a lottare, a livello politico, sociale e culturale,

per affermare un diritto all'uguaglianza di opportunità che per noi educatori e pedagogisti deve implicare il promuovere la capacità di emancipazione dei soggetti da quella loro diversità.

In altri termini, se mi limito ad accogliere il povero, lo straniero, l'emarginato in quanto tali e non lavoro per favorire la loro possibilità di emanciparsi, di uscire dalla diversità che coincide con la «condizione data», finisco per precludere loro l'apertura al possibile di cui dice Heidegger, rendendo il «come» della loro gettatezza già preordinato e imm modificabile.

Il nostro percorso prevede, invece, l'educazione alla differenza e cioè alla possibilità, per ciascun soggetto, di tendere al superamento dei condizionamenti che gravano sulla sua esistenza, provenendo in gran parte e preliminarmente dal mondo esterno, ma progressivamente anche dalle proprie trappole interiori fatte di paure, pregiudizi, resistenze al cambiamento.

L'educazione alla differenza costituisce proprio l'obiettivo – «trascendentale» (indicatore di una direzione a cui tendere sapendo che non sarà mai raggiunta completamente) – dei nostri interventi e delle nostre pratiche di cura. Richiede, da parte nostra, una promozione del *self-empowerment* del soggetto, un accompagnamento che lo solleciti a «crescere» dal punto di vista cognitivo-emozionale, a conquistare senso critico, a impegnarsi per «costruire la propria esistenza».

Gli adolescenti come «scarto» nell'epoca delle passioni tristi

Il possibile è apertura di strade, di orizzonti e la nostra deontologia ci chiede di renderlo visibile e pensabile per ciascuno, nessuno escluso. Certo, non bisogna abbandonarsi a deliri di onnipotenza; il possibile che va individuato deve essere quello... possibile per quel soggetto, in quel momento, in quel contesto e dovrebbe vedere e prevedere, nella ricerca-individuazione, anche la diretta partecipazione al percorso del soggetto stesso.

Ma, cosa succede se le parole giovane, adolescente e preadolescente – tanto più se «a rischio» – fanno rima con la parola «scarto»? Se la loro centralità è riconosciuta a livello di consumismo, di induzione di bisogni, di autoriconoscimento in modelli che evocano denaro e successo e se in termini paradossali i «provvedimenti» di politica economica prevedono e realizzano l'iniquo intreccio di tagli e rincari rivolti ai servizi educativi, alle scuole, alle università (quelle pubbliche, va precisato)? Cosa succede se l'aria che respirano è quella delle «passioni tristi», ovvero di un contesto socioculturale connotato da impotenza e paura del futuro che da promessa si è trasformato in minaccia? Se vedono, toccano con mano che gli

operatori, insegnanti, pedagogisti che lavorano con loro, che si impegnano ad aprire qualche piccola strada verso un loro possibile, sono a loro volta ritenuti e trattati da «scarto», se sono dei «poveretti» che non possono nemmeno permettersi di comprare le «cose» che quegli adolescenti sono stati indotti a considerare di primaria importanza?

A questo punto mi sembra opportuno aprire una ideale *lunga parentesi*, proprio per indagare la complessità implicita negli interrogativi appena proposti che ci interpellano urgentemente.

Come ci ha spiegato mirabilmente il grande Bateson, se, ad esempio, per tentare di comprendere il comportamento di qualcuno rivolgiamo lo sguardo solo su di lui, falliremo il nostro intento, e perverremo a spiegazioni tautologiche – perché quel ragazzo ha picchiato il compagno? perché è un ragazzo molto aggressivo! – accontentandoci di soluzioni tese a reprimere e correggere *quel* comportamento di *quel* soggetto senza poter tentare nulla per modificare le condizioni al cui interno quel comportamento (e molti altri simili a quello) si sviluppano¹.

Che fare, allora? Proviamo ad allargare il campo, a partire dall'istantanea allarghiamo in modo da arrivare a vedere i contesti, le cornici che le fanno da sfondo: vedremo una famiglia, una scuola, uno o più gruppi amicali, ma forse non basta. I contesti sono come cerchi concentrici e sono molti: forse, per tentare di capire qualcosa, bisogna cercare di arrivare a quello che li comprende tutti, quello più ampio e condiviso e, proprio per questo, così poco avvertito da diventare, in una mia definizione, il «contesto che non c'è», che *sembra* non esserci perché è come l'acqua per i pesci, come l'aria che respiriamo: ovvio, scontato².

Uno sguardo molto interessante sul contesto che ci comprende tutti, noi del nord della Terra, è quello proposto all'interno di un volume che mi ha molto interessato, uscito alcuni anni fa in Francia e subito tradotto anche in italiano, intitolato *L'epoca delle passioni tristi*³.

Di fronte all'aumento di richieste di aiuto per i loro figli e allievi, da parte di genitori e insegnanti, i due autori, filosofi e psicoterapeuti dell'infanzia e dell'adolescenza, hanno svolto una ricerca e una riflessione congiunta che li ha condotti a scoprire un malessere diffuso, una tristezza trasversale, presente in tutte le fasce sociali e in tutte le fasce d'età. Perciò

¹ Cfr. G. BATESON, *Ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

² M. CONTINI, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

³ M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

parlano di «passioni tristi» riprendendo l'espressione da Spinoza, per indicare l'impotenza, l'incertezza e la disgregazione che dominano da quando il futuro da promessa si è trasformato in minaccia, portando a rinchiudersi in se stessi, a vivere il mondo come un pericolo a cui bisogna rispondere armandosi e soprattutto armando i propri figli.

Finite le illusioni siamo confinati in una solitudine ostile

Che cosa è successo, lo sappiamo bene tutti quanti: eravamo convinti di aver debellato le malattie portatrici di morte, di poter dimenticare le guerre che ormai si combattevano solo in territori limitati e soprattutto lontani da noi, di poter disporre di un benessere economico generalizzato, (sempre per noi, ovviamente), di riuscire a sfruttare ogni possibile risorsa della Terra, grazie a una tecnologia le cui possibilità, senza limiti, ci illudevano sulle nostre, trasmettendoci un senso di onnipotenza.

Il riaffacciarsi di guerre e di terrorismi che ci coinvolgono direttamente; i disastri naturali quali tsunami e terremoti, mai abbastanza prevedibili, mai, soprattutto, contenibili; la minaccia di malattie mortali potenzialmente pandemiche sono solo alcuni degli elementi che hanno contribuito a modificare radicalmente la percezione del nostro *essere nel mondo* che ora ci appare insidiato da una molteplicità di *iceberg*. La tecnologia, permettendoci di conoscere in tempo reale ciò che accade sull'intero pianeta ci pone di fronte all'emergere quotidiano di molti di quegli *iceberg*, ma questo, anziché indurci a una *pietas* profonda nei confronti dei nostri simili più sfortunati, sembra accentuare ancora di più l'individualismo, la ricerca di garanzie di salvezza per sé e per pochi intimi.

E poiché garanzie non ce ne sono, sulla scena della globalizzazione dominano i localismi esasperati, la competitività più dura, l'aggressività violenta di chi vede nell'altro un concorrente, un rivale, un potenziale nemico: per motivi economici, soprattutto, ma anche per motivi connessi alla differenza dei valori e delle credenze religiose⁴.

Così, l'insostenibile timore di perdere o di non poter raggiungere lo *status* economico che dà accesso ai beni e ai desideri indotti dai centri di potere economico attraverso la pubblicità, e, insieme, l'intolleranza nei confronti delle differenze, ci confinano nella solitudine di chi è convinto di dover combattere ogni giorno una battaglia per difendere i propri spazi dall'ostilità degli altri.

⁴ Cfr. A. GENOVESE, *Globalizzazione dei sistemi, sviluppo della competizione e dell'aggressività*, in M. CONTINI, A. GENOVESE, *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

È questo senso di precarietà, di minaccia e di impotenza che rende dominanti, nel nostro tempo, le «passioni tristi» e bambini e adolescenti ne portano i segni, ne sono attraversati e condizionati. Certo, osservano gli autori del libro, i bambini e i ragazzi che incontriamo nel nostro lavoro non riconducono la loro sofferenza alle «passioni tristi», bensì a situazioni contingenti connesse alla quotidianità e ai loro contesti più limitati, scuola e famiglia in primis, ma nelle narrazioni loro, dei familiari o degli insegnanti che ci presentano i casi, se ne individuano innumerevoli tracce. Scrivono Benasayag e Schmit:

Per i giovani di oggi, il mondo è pericoloso. La stampa, i vicini, la televisione ne parlano di continuo, insistendo sulla necessità di 'scappare' per sottrarsi al disastro generale. [...] Inoltre, i giovani non hanno mai conosciuto quel famoso mondo pieno di promesse di cui sognavano le generazioni precedenti, sono figli di un futuro gravido di minacce. Anche se ci sforziamo quotidianamente di non far apparire troppo angosciante la situazione, la sofferenza e il disagio si rivelano inevitabilmente quando i giovani, che sono ben lungi dall'essere tutti affetti da autismo, vengono a conoscenza, o peggio ancora, fanno direttamente esperienza del fatto che i loro genitori, nel mondo del lavoro, possono essere gettati via come fazzoletti di carta usati che non servono più al progetto economico del loro «padrone»⁵.

Lasciare intravedere gli indizi della nostra resistenza

E allora, noi educatori e pedagogisti dobbiamo cercare di comprendere il senso di quelle «passioni tristi» e del loro riverberarsi sui comportamenti degli adolescenti per «accompagnare» questi ultimi nel loro cammino, realizzando relazioni improntate a rispettosa ma profonda empatia, tenendo fede alla nostra deontologia che ci chiede di ampliare gli spazi di possibilità per tutti i soggetti con cui entriamo in rapporto.

Per tendere a tutto questo, esprimeremo anche la *resistenza* in cui siamo impegnati e che implica, da parte nostra, sia l'opporci alla chiacchiera omologante e discriminante del consumismo, rivolta proprio a quei giovani cui chiude le porte del futuro, sia l'impegno a proporre traguardi di realizzazione in termini di autenticità personale e di solidarietà con gli altri.

E ai ragazzi, nostri interlocutori, dovranno rivelarsi *segni/tracce/indizi della resistenza* che stiamo portando avanti: nello svolgimento del nostro lavoro, nello «stile» del nostro comunicare (con loro, in particolare), nella

⁵ M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *op. cit.*, pp. 32-33.

nostra capacità di ascoltare e di confrontarci e, soprattutto, di «appassionarci»: noi per primi e innanzi tutto al rapporto con loro, alla decifrazione dei loro mondi, dei loro pensieri come dei loro sentimenti e, più in generale, a progetti che abbiano come obiettivo, anziché qualche tornaconto personale, la ricerca di un senso e di un bene comune.

Solo così – altrimenti è di nuovo e sempre, solo retorica – la resistenza può intercettare domande e bisogni in ombra, ma forti, di educazione, da parte dei soggetti e della collettività, e individuare percorsi e contenuti, per corrispondervi, che riescano a guadagnare più spazio, più voce, più luce, per sollecitare il nascere e lo svilupparsi di passioni gioiose.

Certo, la resistenza è rischiosa, si può dover rimanere nascosti, fra le montagne o al chiuso, lontano dalla luce del giorno, per molto tempo! Implica, in ogni caso, tempi lunghi da dedicare alla riflessione, allo studio, all'elaborazione di nuovi repertori di conoscenza e di esperienza: la costanza nell'impegno della quotidianità e il coraggio dell'utopia sono gli ingredienti che dovrebbero nutrirla, la nostra resistenza, per renderla capace di prefigurare nuovi modelli di umanità tesa a individuare, progettare e condividere inedite direzioni di significato.

Ma l'impegno prevede anche la «tolleranza dei limiti» che arginano da ogni dove il nostro agire e intervenire: proprio perché ci muoviamo all'interno di contesti che spesso non sono favorevoli all'azione educativa, oppure lo sarebbero – in astratto – ma non abbastanza per attivarsi e renderla possibile: per penuria di risorse economiche, per difficoltà di organizzare e realizzare reti che la sostengano

Chiudendo l'ideale lunga parentesi e riprendendo la storia del mio incontro con gli adolescenti a rischio, il riferimento è appunto a una situazione in cui le condizioni per realizzare resistenza insieme, loro e la sottoscritta, non si davano!

Un tempo per esercizi di ricomposizione

Nei soli tre incontri che potei realizzare con quei dieci ragazzi discutemmo molto e in termini interessanti, profondi, ma non era abbastanza per prospettare percorsi di cambiamento: anche per quello volli parlare agli operatori che avrebbero continuato a vederli, per far sì che potesse realizzarsi un minimo filo di continuità con quanto iniziato e per lo stesso motivo indicai ai ragazzi libri da leggere, film da vedere... nella speranza che qualcosa potesse germinare, immettendo qualche piccolo cambiamento nel loro repertorio esistenziale. Ma era poco, ne ero consapevole, con dispiacere!

Anche per questo ho particolarmente apprezzato che il titolo dato a un seminario, cui il «Coordinamento adolescenti» di un Quartiere bolognese mi ha invitato a partecipare un paio d'anni fa, fosse «Esercizi di ricomposizione», perché rendeva esplicito un lavoro svolto con passione e sapienza per anni con l'obiettivo di «ristabilire connessioni, ricomporre la frammentarietà degli interventi educativi e sociali, rinsaldare un patto di alleanza fra chi opera con e per gli adolescenti». Vi si riferiva di un percorso pluriennale che aveva visti coinvolti educatori, pedagogisti, insegnanti, genitori e si affermava l'esigenza di fermarsi, riflettere insieme e ripartire per «ricomporre» le trame che pur curate dimostravano l'esigenza di essere riprese e ritessute.

La convinzione, loro e mia, è che, una volta attivata negli adolescenti la motivazione a perseguire un senso per la propria esistenza, solo così li si possa educare alla progettualità e alla differenza: ricomponendo reti e relazioni, patti di alleanza e di impegno condiviso tra famiglie e servizi, tra istituzioni scolastiche, assessorati, associazionismo, volontariato, in un'ottica di complessità...

La complessità cui mi riferisco deriva, infatti, dall'intento di tenere insieme ciò che abitualmente insieme non sta, per dirla con Edgar Morin: «tenere insieme», e cioè far comunicare, collaborare, addirittura «alleare» soggetti, organismi e istituzioni che per lo più vivono condizioni di grande solitudine e incomunicabilità.

Proporre agli insegnanti, ad esempio, di impegnarsi ad «agganciare» le famiglie: quei genitori che nelle loro descrizioni figurano il più delle volte o come poco presenti, disorientati, incapaci di «contenimento», o con la spiccata tendenza a delegare e a pretendere, arroccati nella difesa a oltranza del proprio figlio.

Si tratta di offrire nuovi occhiali per nuovi sguardi reciproci tra insegnanti e genitori: gli uni e gli altri potrebbero arrivare a vedere, innanzi tutto, quanto somigliano, fino a coincidere, molte delle difficoltà che sperimentano nel loro quotidiano – dalla retorica che ne esalta i ruoli, alla mancanza di interventi politico-amministrativi che sostengano e valorizzino quei ruoli; dal carico lavorativo che sottrae tempo alla dimensione relazionale e affettiva, alla fatica di contrastare, senza successo, il canto delle sirene che condizionano i loro figli e allievi determinando analoghi vissuti fallimentari.

Sfuggire alla tentazione di gerarchizzare e contrapporre

A quel punto, potrebbe essere proposto un patto di alleanza educativa tra gli insegnanti e i genitori, liberando il terreno dalle strettoie dei giudizi

e dei pregiudizi che immobilizzano e deprimono e aprendolo alle prospettive dell'*empowerment* e cioè di un potere inteso come verbo e non come sostantivo, grazie al quale si rende pensabile (prima che realizzabile) il divenire protagonisti propositivi e desideranti di percorsi collaborativi possibili, anche se non ancora praticati.

Ma proporre anche, agli insegnanti, nello svolgimento della loro attività professionale con i ragazzi, di impegnarsi a sfuggire alla tentazione di gerarchizzare e contrapporre: pertanto, l'educazione sul piano cognitivo, e metacognitivo, sia anche e contemporaneamente, alfabetizzazione emozionale e sentimentale, da un lato, e educazione alla convivenza sociale, dall'altro.

Gli studi delle neuroscienze, oltre che della psicologia, confermano quell'intreccio, quel gioco di interconnessioni tra cognitivo ed emozionale che noi educatori possiamo scoprire direttamente, all'interno delle pratiche quotidiane, nei bambini e nei ragazzi: se il nostro sguardo è attento ai loro volti, se li sappiamo ascoltare, se ci lasciamo interpellare dalle loro domande e dai loro problemi anziché liquidarli riconducendoli a patologie e a devianza e abbandonandoli al loro stigma sociale in una fase della loro esistenza in cui la fatica di crescere richiede, invece, la presenza educativa di soggetti adulti, maturi, responsabili.

Si tratta di una sfida che richiede non solo una pluralità di saperi e di competenze tecniche, ma anche un impegno di tipo etico, da parte degli insegnanti, delle diverse istituzioni e dei singoli operatori, nonché l'attivazione di relazioni di accompagnamento e di sostegno sul piano sociale.

È una sfida molto impegnativa ma se, per timore della complessità si lasciasse tutto com'è, si procederebbe in termini di separatezza, e la separatezza generalmente non è neutra, comporta contrapposizione, solitudini, difficoltà di comprensione e di sostegno reciproco, difficoltà di individuare percorsi da realizzare insieme per costruire terreni d'incontro. E nello spazio di queste solitudini si continuano ad imporre i condizionamenti a consumare, a possedere, a uniformarsi al pensiero unico, a diffidare gli uni degli altri, secondo i dettati dell'individualismo: tutti accomunati dallo stesso conformismo, tutti chiusi nella stessa solitudine.

Se la parola «scarto» cambia di significato

Gli adolescenti devono sapere, «sentire» che c'è una rete educativa – pensata e realizzata per loro – e che al suo interno c'è connessione, c'è dialogo, con valori e obiettivi condivisi, pur nella diversità: solo così quella

rete acquisisce, per loro, una reale capacità protettiva. E apre spazi di possibilità.

E a quel punto, la categoria dello scarto cui ci riferiamo, a proposito di adolescenti, non rimanda più alla loro marginalità e insignificanza. Acquisisce un nuovo significato e diventa scarto come spazio, *intervallo di riflessione e di elaborazione fra la proposta educativa e la risposta che sollecita*: un tempo tutto degli interlocutori cui ci rivolgiamo, degli adolescenti in particolare, affinché trovino – sperando che lo trovino – la via della propria progettualità.

Scarto, anche, come distanza che intercorre fra la strada che noi indichiamo e quella che loro a un certo punto imboccano e percorrono: perché sono in grado di scegliere, di essere protagonisti dei loro progetti, di cercare loro, la loro chance di felicità.

C'è un bellissimo racconto di Platonov che illustra bene il senso pedagogico di questo scarto. È intitolato *Ricerca di una terra felice* e parla di un «mitico umanissimo eroe» che vuole portare alla salvezza un «piccolo popolo» di persone stremate da persecuzioni e ingiustizie e ormai rassegnate a lasciarsi morire. Con loro, intraprende un lungo viaggio nel deserto, condivide ogni sorta di pericolo e di difficoltà finché arrivano a destinazione e l'eroe-guida può organizzare per loro una vita di comunità confortevole che permette loro di rinascere, sia perché riacquistano le forze fisiche, sia perché ritrovano la serenità. Ma un mattino, svegliandosi non trova più nessuno, corre per le strade intorno, sale su un'altura e li vede che se ne stanno andando via, «verso tutti i punti della terra»: stanno cioè affermando lo scarto fra la felicità che egli aveva trovato per loro e quella che ciascuno vuole trovare per sé⁶.

Certo, possono anche andare da un'altra parte perché non ce la fanno o temono di non farcela, a incamminarsi nella direzione che abbiamo proposto: è lo scarto che, nei loro vissuti di inadeguatezza, sembra segnare la distanza tra le nostre aspettative e le loro capacità.

Rassicurare, spiegando «razionalmente» che quello scarto non esiste o è meno grave di quanto sembri a loro, non servirebbe a nulla: empatizzare con la loro difficoltà, affiancarli nel cammino che intraprendono esprimendo una fiducia «serena» (che non ha fretta e non spia, in attesa di conferme) nelle loro possibilità, esprimendo nel contempo l'impegno della propria *resistenza*, può far sì che quello scarto si traduca, un po' alla volta, in un più accettabile spazio da attraversare.

⁶ A. PLATONOV, *Ricerca di una terra felice*, Einaudi, Torino 1968.



Educare attraverso l'esercizio della significanza

Quel che insegna Chance sul venir fuori da copioni di vita rigidamente predisposti¹

Cesare Moreno

Cammina? Parla? Si chiede ai genitori di un bambino di pochi mesi. La scimmia scesa dagli alberi ha padroneggiato il mondo camminando su due piedi e inventando il linguaggio; le due cose sono molto strettamente connesse e noi lo abbiamo sperimentato in tutti questi anni.

Si pensa la scuola come il “dentro” e la strada come il “fuori”, i ragazzi che sfuggono alla scuola sono definiti dispersi (dal Dizionario etimologico: disperdere: “allontanare da una sede fissa, mandando in luoghi diversi”). Questo fa pensare alla scuola e alla strada come due spazi da associare alla coppia di opposti chiuso/aperto. Luogo protetto, contenitore di attività strutturate, la prima; spazio indefinito per libere e rischiose esperienze, la seconda.

A volte il territorio è uno spazio claustrofobico

Se però dentro la scuola si accolgono veramente i ragazzi, e se quando a scuola non vengono si va nel loro “fuori” a prenderli per mano - e così si innesca un percorso di vera conoscenza), allora si scoprono molte cose e si può arrivare a un rovesciamento della prospettiva: il territorio, la strada, appaiono come uno spazio claustrofobico, palcoscenico di copioni di vita rigidamente predisposti mentre la scuola può diventare il luogo del cammino, di una strada da percorrere insieme, anche per incontrare tanti altri “fuori” diversi dal proprio.

Da tutto ciò è nata la pedagogia itinerante, con un movimento pendolare dentro-fuori, nella quale la funzione rassicurante e protettiva è svolta principalmente dalle persone adulte, docenti ed educatori, in quanto depositari della fiducia e quindi accompagnatori autorizzati dei ragazzi lungo strade diverse da quelle della propria nicchia antropologica.

¹ L'articolo intreccia le pagine di scritte dalla “maestra di strada” Carla Melazzini in *Insegnare al principe di Danimarca* (Sellerio, Palermo 2011) e curate dall'autore di questo articolo, con riflessioni successive riguardanti le esperienze in corso di Maestri di Strada. Le notizie sulle attività attuali dei Maestri di Strada sono al sito www.maestridistrada.net

Questa esperienza ci ha fatto scoprire ambiguità e complessità in quel binomio sicurezza-paura, che tanto ossessivamente oggi rimbomba nelle nostre orecchie di cittadini.

Il “dentro” antropologico dei nostri ragazzi è impregnato di paura: per la privazione di esperienze primarie positive; per la tonalità quasi sempre violenta della vita familiare (carcerazioni, droga, alcolismo, patologie mentali, abusi sessuali, ecc.); per lo stato di guerra latente o dichiarata imposto al territorio dal dominio totalitario dei sistemi criminali.

Contemporaneamente, è anche fonte di sicurezza: perché è comunque il proprio spazio (“Tutti noi ci teniamo stretti al posto a cui sentiamo di appartenere con certezza tenace e a volte anche cieca”, osserva Margaret Rustin): perché la famiglia, comunque essa sia, è la fonte primaria della sicurezza, e non può essere tradita; perché il linguaggio parlato dalle persone e dalle cose è il proprio linguaggio (non è stata considerata a sufficienza l'importanza che ha il linguaggio nel costruire il consenso impaurito della popolazione al potere criminale).

La parola e la conoscenza tra ripetizione e scoperta

Il linguaggio è la prima fonte della paura quando i ragazzi affrontano il “fuori”, compresa la scuola: non solo perché la lingua della cittadinanza italiana è per loro una precaria, semi-estranea seconda lingua; ma perché cambia l'intero sistema dei segni, e le proprie capacità di decodificazione sono disattivate. Dentro la nicchia la conoscenza è basata sulla ripetizione dei copioni e sulla loro prevedibilità, comprese le sparatorie e le uccisioni, quasi sempre previste e pronosticate dalla narrazione collettiva.

Fuori la conoscenza è esplorazione e scoperta dell'ignoto, che per tutti è fonte di paura: ma mentre nei percorsi conoscitivi normali la paura si accoppia al piacere, e porta lontano, nei nostri ragazzi diventa panico, e blocca il cammino.

A volte è la scuola a essere spazio rassicurante

In questo “fuori”, quello della scuola e della polis, la sicurezza è rappresentata da un gruppo di adulti educanti che organizzano la scuola come spazio rassicurante, e che accompagnano i ragazzi negli altri “fuori”. Una parte importante di questo cammino di conoscenza è rappresentata dall'insegnare ai ragazzi a camminare a piedi, che è la vera presa di possesso del mondo ignoto, insieme al linguaggio. La protesi meccanica del motorino copre con la sua potenza una tale fragilità che non è in grado di violare nemmeno i confini dei quartieri, se non in forma di banda organizzata per aggredire il quartiere vicino.

Ho fatto l'esperienza di un percorso formativo di tre anni con lo stesso gruppo di ragazzi, che si è concluso con un viaggio-stage in Spagna. Nel bi-

lancio di questa esperienza fatto nel circle time alla fine del percorso, per dare parola al sentimento di una autonomia raggiunta un ragazzo disse: “Camminavamo, sudavamo e non mangiavamo”: camminare da soli (senza la prossimità fisica dei tutor) in una grande città straniera; sudare, cioè accettare come proprio, senza “scuorno”, un corpo naturale al posto di quello standard, deterso, profumato e rivestito secondo il dettato sociale; non mangiare, cioè poter rinunciare a quel rifornimento emotivo spesso coatto che ha accompagnato e sostenuto tutto il percorso (a Chance diamo da mangiare ai ragazzi). Tre azioni concrete, ma anche tre metafore della sicurezza conquistata².

In questo brano tratto dalle riflessioni di una delle ‘maestre di strada’ che per undici anni hanno dato vita al Progetto Chance forse è contenuto il nucleo centrale di ogni missione educativa e insieme il punto d’unione tra il lavoro educativo nei contesti e il lavoro educativo in classe fuori del contesto.

Di mezzo ci sono distanze antropologiche abissali

Riuscire a prendere per mano i giovani è difficile, perché occorre essere consapevoli delle differenze, delle difficoltà ed essere capaci di superare distanze antropologiche abissali:

Non prendere atto di questa differenza antropologica (cioè culturale, linguistica) accentua la percezione sbagliata di alcuni fenomeni.

Prendiamo l’immigrazione. Ebbene, ricordiamoci che quelli che arrivano coi gommoni, che noi percepiamo come il pericolo, il nemico, sono molto più simili a noi di quelli che rimangono nei loro paesi. Quello che prende il gommone, che riesce a lasciare la nicchia, il paese, la comunità, è molto più simile a me del ragazzo che non riesce ad attraversare la strada per uscire dal suo quartiere perché ha paura. Perché c’è una lingua e un mondo che lui non conosce.

Allora, se io non riesco a prendere atto – e questo è faticoso – della differenza che c’è tra me e lui o lei, primo, non riesco a dargli una mano vera a superare questo abisso invisibile; secondo, non riesco a rendermi conto di quanto sia difficile per lui, ma ancor più per lei. Una ragazza di questi quartieri di Napoli, a cui io propongo di fare un percorso di scuola e di lavoro, in alternativa al suo (che è la gravidanza a quindici anni, il matrimonio più o meno coatto con uno che la controlla giorno e notte, ecc.); ecco, se io non mi rendo conto di che cosa le sto chiedendo di fare, io la inguaio.

² C. MELAZZINI, *op. cit.*, pp. 248-251.

Chiediamo di scavalcare un ponte sull'abisso

E questa è un'esperienza molto dolorosa, che ci è capitata e ci continua a capitare. Noi ci stiamo rendendo conto solo oggi, dopo diversi anni, che a questi ragazzi spesso chiediamo di scavalcare un ponte su un abisso. Ed è delicatissimo perché poi, se io insisto, c'è di nuovo il rischio di cadere nella dipendenza perché la ragazzina ti dice: "Vabbé, io ci vengo dietro a te, ma tu non mi abbandoni più perché io da sola non ce la faccio".

Invece l'obiettivo di tutte queste attività è arrivare alla separazione, all'autonomia, alla fine della dipendenza. Però, per poterci arrivare, io devo essere perfettamente consapevole di cosa sto chiedendo a queste persone³.

Spesso gli educatori sono innamorati dei propri obiettivi, sono convinti che siano socialmente accettabili e rispondenti a un bisogno oggettivo e questo basta. Invece devono essere emotivamente sostenibili dalle giovani persone in crescita.

Il cambiamento sostenibile non piace a molti educatori che sono un po' rivoluzionari e non accettano i cambiamenti lenti. Il progetto non è quello con buone mete ma quello, con mete sostenibili, condivise dai giovani, è quello che si fonda sul desiderio e non sul bisogno.

Desiderio e sogno in educazione

Desiderio: dal latino "de-sidera", termine legato alle stelle. Un'ipotesi etimologica del termine affonderebbe nel "De bello Gallico", dove i "de siderantes" erano soldati che attendevano, fissando attentamente le stelle, i destini della battaglia dell'indomani.

Ciascuno cresce solo se sognato

C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.

C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.

³ C. MELAZZINI, *op. cit.*, pp. 209-210.

C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato. (Danilo Dolci)

“Ai tempi antichi, quando desiderare era ancora efficace, viveva un re che aveva delle figlie tutte bellissime; ma la più giovane era così bella che persino il sole, che ne ha viste tante, andava in estasi ogni volta che splendeva sul suo volto”.

“I fratelli Grimm non avrebbero potuto iniziare la loro raccolta di fiabe con una frase più eloquente di quella che apre il loro primo racconto – Il re rancoroso –. Quest'inizio situa la storia in un'epoca irripetibile da fiaba: il periodo arcaico in cui tutti credevamo che i nostri desideri potessero, se non smuovere le montagne, almeno cambiare il nostro destino, e in cui, secondo la nostra visione animistica del mondo, il sole si accorgeva di noi e reagiva agli eventi... queste coordinate situano la storia non in un tempo o in un luogo appartenenti alla realtà esterna ma in una condizione mentale: quella dei giovani di spirito”⁴.

Il desiderio che ci interessa in educazione ha tre caratteristiche che riprendo dai significati contestuali appena citati. Il desiderio:

- è un'affezione onnipotente: solo pensando di avere un potere sconfinato si può desiderare;
- appartiene al mondo dei sogni, al potere umano di immaginare le cose come non sono e di inventarle;
- appartiene alla condizione giovanile, a una condizione mentale di mutabilità in cui gli elementi del reale sono riutilizzati in funzione di sé.

L'educazione, se tale vuole essere, deve appropriarsi di tutte e tre queste caratteristiche: avere la presunzione onnipotente di poter cambiare i destini umani, essere capace di sognare le persone come non sono, essere capace di accogliere la mutabilità o sperimentale agita dei giovani.

Una “liturgia della parola”

in cui cercare un senso agli accadimenti

Per poter fare educazione quindi il primo punto è conservare la capacità di orientarsi ‘guardando le stelle’, e questo è possibile solo attraverso

⁴ B. BETTELHEIM, *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano 2010, pp. 63-64.

“rituali e liturgie” che consentono di tenere in vita ogni giorno la tensione verso la missione del lavoro educativo. I cosiddetti *setting* – configurazioni rigorose di lavoro in comune, rette da regole significative – sono configurazioni di lavoro che consentono di sezionare – intersecandole – realtà complesse e caotiche per ricavarne un senso.

Il rituale sperimentato dai Maestri di Strada prevede la rilettura continua delle realtà in movimento dei giovani che crescono che dà vita a una narrazione continuamente rinnovata del processo educativo che ci coinvolge come attori e destinatari al tempo stesso. È una liturgia della parola in cui si cercano le parole necessarie a dare un senso agli accadimenti incoerenti e contraddittori propri del lavoro educativo con i giovani.

Il coinvolgimento in un sogno che si fa impalcatura di sostegno

Attraverso questo lavoro è possibile attingere alla seconda dimensione del desiderio, sognare ognuno come oggi non è e coinvolgerlo in questo sogno. Gli ‘artefatti educativi’ sono quelle occasioni educative costruite per far sentire ai giovani la presenza di una cura e di un’attenzione che sono solo per lui, e la forza trainante di un sogno condiviso, cosicché il sogno da dimensione mitica si trasforma in forza materiale, impalcatura di sostegno – *scaffolding* – che aiuta la crescita della persona. Così in un processo educativo vanno valorizzati quei momenti di impegno personale per sviluppare una competenza, realizzare un oggetto, affrontare una sfida che dimostrano al giovane di poter riuscire e di avere delle risorse.

La “messa in lavorazione” di tutta l’esperienza dei giovani

Arriviamo quindi alla terza dimensione, la condizione mentale dei ‘giovani di spirito’ che deve essere soprattutto degli educatori che hanno bisogno di immergersi nella realtà giovanili se vogliono condividere il sogno di un cambiamento possibile, e questo significa accogliere in toto l’esperienza dei giovani, considerare i loro errori come fecondi, accogliere anche l’aggressività come espressione comunicativa da leggere per trovare un filo significativo. E ritorniamo così alla funzione delle configurazioni di lavoro che consentono di accogliere tutto questo e metterlo ‘in lavorazione’ senza spaventarsi.

Una comunità educante, senza retoriche

Questo per noi vuole dire fare educazione di comunità. Per crescere un bambino ci vuole un villaggio intero. Ma la comunità educante spesso è solo un espediente retorico.

Per costituire una comunità è necessaria un'obbligazione reciproca (*cum munus*) e una costituzione giuridica, una sacra alleanza (*jus* significa giuramento sacro). Ed una enunciazione di evidenza pubblica del patto (una 'legge'; *lex* viene è calco del greco *lego* che significa dire, ed era ciò che veniva 'promulgato' da un dicitore pubblico).

Abbiamo quindi un collegamento tra ciò che lega insieme la comunità e le pubbliche dichiarazioni.

Il vincolo della nostra comunità educante si costituisce intorno e attraverso il nostro lavoro riflessivo, in quella attività finalizzata a incorporare, contenere nel corpo degli educatori e nel gruppo degli educatori la 'mutabilità giovanile', il giuramento sacro, la legge regolativa della nostra comunità è l'impegno a sostenere con tenacia il lavoro educativo, una deontologia professionale che ci impegna ad andare oltre i limiti, piuttosto che a restare dentro ruoli e funzioni prestabilite; la pubblica enunciazione è la nostra capacità di costruire narrazioni ed identità con i frammenti rinvenuti nell'esperienza di lavoro.

Incorporare la funzione trasformativa dei giovani

Questa comunità esiste per i giovani, ossia i giovani ne sono la causa, essi non devono essere inclusi nella comunità, non sono una sua preda, al contrario ne sono il fondamento. L'inclusione sociale non è includere qualcuno in un organismo costituito, ma sviluppare un processo sociale per incorporare la funzione trasformativa propria dei giovani, più in generale propria di una comunità che è tale solo se attiva la funzione inclusiva.

Il sogno di cui abbiamo parlato dal punto di vista delle comunità significa 'includere prima dell'inclusione', ossia rendere *pensabile* una collocazione dei giovani e aiutare i giovani a *vedere* un proprio ruolo nell'organismo sociale.

Per usare una metafora, inclusione sociale non significa "aggiungi un posto a tavola", ma organizziamo una nuova festa.

L'indispensabile mediazione linguistico-culturale

Ma se ci poniamo il problema della partecipazione dei giovani alla comunità educante emerge l'importanza di una attività di mediazione che è culturale e linguistica.

Come fa un bambino piccolo a essere di una comunità? Qualcuno ascolta i bambini anche quando urlano e non sanno parlare, anche quando ci sono frammenti di parole e di discorso e riesce a costruire un discorso, una fantasticheria per collocarvi dentro questi frammenti. Questa è una prima forma di mediazione e di traduzione. Fragile e forte allo stesso tempo: fragile perché verrà messa in discussione dal prossimo urlo, forte perché ospitata in un adulto capace di contenere.

La mediazione culturale c'è sempre o non c'è mai: mediazione significa avere un interprete, che sa trasformare l'urlo di dolore in una richiesta d'aiuto, che sa trasformare in discorso i grumi di dolore inespressi.

L'ascolto non è ossequio collusivo alla spontaneità dei giovani, è invece esercizio di una funzione attiva e trasformativa senza la quale i giovani non possono crescere. Non è il ciclo "io parlo, tu ascolti e poi ripeti", ma il ciclo: tu parli, io ascolto e poi restituisco; così, insieme, si costruisce senso.

La mediazione è possibile se c'è la 'restituzione' che a sua volta fonda la reciprocità nella relazione educativa e la circolarità nelle relazioni di comunità.

L'assioma della significanza

È in questo punto che si colloca il legame profondo tra parola e socialità, tra il lavoro educativo che si realizza nei contesti e il lavoro educativo che si realizza attraverso l'apprendimento scolastico e, in particolare, attraverso la conquista della parola.

Carla Melazzini, il cui essere era la negazione vivente di ogni possibile assioma, ne ha enunciato uno solo: *l'assioma della significanza*. Si impara solo ciò che è significativo e il significato deriva dalla relazione. Il significato sta nella relazione, nel deserto delle relazioni i significati non esistono. Non esistono per il giovane e non esistono per il docente: io insegno solo se apprendo: apprendo e assumo la realtà dell'allievo; stabilendo una relazione di reciprocità creo la relazione generatrice di senso e significati.

Insegnare è dare significato alla parola

In conclusione, la didattica che le ragazze e i ragazzi Chance hanno esercitato su di noi con azione pertinace, spesso virulenta ma efficacissima, è consistita nel costringerci ad applicare alcuni principi semplici e vecchi come il mondo. Il primo è quello che abbiamo concordato di chiamare “l’assioma della significanza”: insegnare significa dare significato alla parola (e a tutte le attività che se ne servono). Se il significato, per essere tale, non può essere imposto ma deve essere condiviso da insegnante e alunno, ne deriva il corollario della reciprocità, nella relazione personale come nella didattica: che significa accogliere i silenzi, i veti, ma anche gli indizi, i suggerimenti, gli orientamenti da parte degli alunni, pena la perdita, appunto della significanza. E quanto ha da imparare un insegnante da questo gioco di restituzione reciproca di significati!

La conquista della parola è un percorso da fare insieme, un’esperienza di passaggio attraverso i diversi ambiti di significanza, partendo dalla sfera dell’identità personale, del corpo, delle emozioni e avventurandosi gradualmente nella sfera più grande, quella del mondo esterno, alla cui significanza dovrebbero concorrere tutte le discipline. Un’esperienza che può spaventare, se non ci si sente accompagnati.

L’apertura di più ampi spazi al pensiero

Il percorso verso il mondo esterno è quello che apre più vasti spazi al pensiero: la difficoltà è quando la conquista della parola è ancora troppo precaria, e la strada ancora troppo ostruita dalle emozioni; ciò che i nostri ragazzi esprimono con l’efficace metafora: “M’abbruciano ’e cervella”; e che a volte si presenta, invece, come una sorta di blocco ghiacciato. A volte è l’attività artistica che riesce a sciogliere quel ghiaccio e ad aprire un varco alla parola e al pensiero; né bisogna vergognarsi di ricorrere ad attività (come tagliare, incollare, colorare) apparentemente primitive e infantili ma preziose perché possono attutire quelle fiamme e predisporre il cervello all’esercizio delle sue funzioni superiori (a differenza di uno strumento come la playstation, che viene usata come un ossessivo anestetico).

Se la scuola avesse una considerazione antropologica più attenta a quelli che sono stati (e in parte, nonostante tutto, continuano a essere) i modi e i ritmi dell’evoluzione delle facoltà comunicative nella specie umana, sarebbe un bel guadagno per tutti, non solo per i ragazzi Chance⁵.

Se questo dice una docente impegnata con allievi che vivono realtà difficili, l’educatore che lavora in questi contesti non può fare a meno di

⁵ C. MELAZZINI, *op. cit.*, pp. 76-78.

operare perché la sua parola sia significativa, perché essa sia efficace e capace di aiutare i giovani a costruire il proprio discorso che è poi il proprio progetto di vita.

In questo modo, se l'educazione si realizza al centro di una rete di relazioni, stiamo dicendo che il soggetto che promuove l'educazione non è un singolo – educatore, docente, formatore... – ma è un gruppo. Molti ripetono la necessità della rete o del gruppo come qualcosa che rafforza, come un mettere insieme una 'potenza' in grado di vincere una battaglia. Non si tratta di questo, non si tratta di unire le forze, ma di rinnovare l'azione di ciascuno attraverso un'attività di gruppo che è qualcosa di diverso rispetto alla somma delle diverse competenze.

Se la professione di ciascuno cresce attraverso la riflessività nei contesti cambia l'identità e l'appartenenza, che non è prioritariamente quella della professione normativamente definita, ma quella di una professione definita nel contesto, un professionista diverso costruito su misura del progetto, che si auto-costruisce, e ha una storia. Esiste una comune origine nella formazione iniziale degli operatori – tutta da verificare - ma poi il mestiere, quello delle diverse professioni educative, è storicamente determinato da come si costruisce e racconta la propria storia, dai luoghi mentali e organizzativi in cui costruiamo noi stessi.

Quando per la prima volta ho reclutato in misura significativa degli educatori per realizzare i progetti formativi integrati, ho cominciato con loro questa narrazione professionale cominciando dalle esperienze pregresse. Mi sono trovato davanti un panorama di macerie, storie spezzate, costruzioni cominciate e interrotte senza una traccia viva e molte dolorose lacerazioni. "Maestri di strada" ha come prima missione contenere la continuità storica della vita professionale delle persone che continua anche quando si trasferiscono altrove a fondare un'altra storia senza spezzare quella precedente. E viceversa, sempre più spesso, si trova a dare voce e sostenere una continuità per educatori che, pur non avendo condiviso un luogo, condividono delle pratiche di educazione di comunità.

A servizio dell'autonomia dell'individuo

Nel lavoro educativo il tema forse più importante è quello del "distacco", che si intreccia con altri temi rilevanti che sono quelli dell'autonomia e dell'individuo.

Provocatoriamente si può dire che gli educatori lavorano per la "dipendenza". L'individuo nasce nella relazione. È una sciocchezza che il

gruppo neghi l'individuo; solo certi gruppi dipendenti dal capo negano l'individuo. L'individuo è ricco della relazione con gli altri. Non dobbiamo insegnare a stare da soli, ma stare con gli altri. E questo è fondato sul riconoscere la nostra debolezza.

La capacità di sentire il disegno generale dell'educare

Il buon educatore non sa tutto, ma sa di aver bisogno degli altri, che deve ascoltare gli altri. Violini di fila capaci di ascoltare gli altri e sintonizzarsi con loro, non violini che si esibiscono in solitaria. Ed insieme sappiamo che, dalle poche note suonate da ciascuno, si sviluppano grandi disegni armonici e sinfonie.

La consapevolezza deve riguardare la nostra capacità di sentire il disegno generale dell'educare. Abbiamo fatta nostra la metafora dei tre spacapietre. Tutti e tre, distrutti dalla fatica, interrogati rispondono cose diverse: mi spacco la schiena per la fatica, mi guadagno il pane per i figli, sto costruendo una cattedrale. Nel nostro lavoro la fatica è enorme, le necessità di vita pure, ma è solo l'idea di realizzare un grande sogno che ci dà la forza e la guida per continuare un lavoro difficile. Dunque la nostra capacità visionaria deriva dalla partecipazione a una grande impresa collettiva, senza di questo resta solo fatica insignificante.

Ma quale è il disegno che dobbiamo realizzare? Quale missione ci è affidata, quale mandato abbiamo? Su queste cose regna una certa confusione.

Noi tutti sappiamo che nell'educazione si stratificano percorsi diversi: la formazione dell'uomo (il sé in rapporto al sé), del cittadino (il sé in rapporto agli altri), del lavoratore (il sé in rapporto a un'organizzazione produttiva).

La forma riflessiva del verbo educare – educarsi – viene prima di ogni altra perché dobbiamo avere sempre presente che c'è una persona irripetibile che è l'unica titolata a occuparsi di sé. Occorre avere una concezione sacrale della diversità; ciascuno scopre la propria diversità in un percorso di scoperta. E se veramente ognuno fosse consapevole della propria unicità, della irrimediabile diversità di ciascuno non potrebbero nascere espressioni come “diversamente abile”, perché tutti sarebbero diversi.

Perché ciascuno possa essere padrone del suo progetto

Il maestro Manzi, quello che in televisione faceva ‘Non è mai troppo tardi’ quando il Ministero decise che sulle pagelle andavano messi i giudizi

si fece fare un timbro: “Ciò che può fa, ciò che non può non fa”. Trovo sia un modo geniale per dire che ciascuno è la misura di sé. Se volete le prove INVALSI o invalidanti fatele pure, ma chi insegna non c'entra, si misura con l'educazione. Il mercato e la società hanno le loro richieste ed è giusto che le soddisfino, ma noi non c'entriamo. La nostra ragazza che ha scelto di restare incinta a sedici anni non ha voluto sposare il suo ragazzo, ha fatto un secondo figlio, li manda a scuola, sta cercando di essere migliore madre di quanto lo sia stata la sua. Questo era il suo progetto, mandare i figli a scuola il suo piccolo cambiamento. Ciò che conta è che siamo riusciti a mettere in moto un cambiamento che si misura con i desideri di lei stessa e non con i nostri.

Quindi la nostra missione è che ciascuno possa essere padrone del proprio progetto e di poterlo realizzare facendo i conti con i propri desideri e non con i nostri. Noi potremo distaccarci dai giovani che ci sono affidati, non quando raggiungono un'insensata indipendenza, ma quando raggiungono una sensata capacità di interagire con gli altri e vivere positivamente ogni relazione in cui siano coinvolti.



Fare laboratorio nel quotidiano degli adolescenti

Un luogo incubatore di motivazioni, pensieri e azioni

Franco Floris

Alla ricerca di vie di uscita dall'insignificanza può essere di aiuto la possibilità di allestire con gli adolescenti laboratori in cui essi, accompagnati da educatori, possono scoprire i meccanismi che svuotano di significato la loro vita e fare in gruppo un'esperienza di potere. Quest'ultimo deve fare perno su una ritrovata capacità di relazionarsi alla pari, prendersi il tempo per immaginare e pensare, immergersi in azioni progettate insieme, chiedersi come tutto questo sia un piccolo ma decisivo varco di uscita dalla rassegnazione, alla ricerca di un personale «stile» nel vivere.

A partire dall'insignificanza diffusa e dall'esigenza di sostenere gli adolescenti in un momento difficile dell'esistenza, come abbiamo visto nelle pagine precedenti¹, l'educazione è chiamata a distanziarsi da modelli inadeguati di apprendimento – dall'attivismo alla normatività, dalle idealizzazioni valoriali alla chiusura in conoscenze disciplinari e competenze tecniche – per pensarsi come offerta agli adolescenti di un «ambiente laboratoriale», dato dalla possibilità di interagire tra loro e con gli adulti in un dialogo critico e costruttivo, immergersi in un'azione decisa insieme, abitare organizzazioni educative che li considerino attori e non utenti o clienti, frequentare reti sociali locali che ricercano stili di vita sensati e sostenibili.

L'esigenza di laboratorialità diventa rilevante con adolescenti segnati da insignificanza, alla ricerca di un apprendimento che li coinvolga nel porre al centro i problemi soggettivi – anche se forse mai affrontati o ai quali ci si sottrae – per provarli a immergersi in esperimenti in cui possono vivere attori, soggetti pensanti e liberi alla ricerca di un futuro. Da questo punto di vista diventa importante offrire – a scuola, negli spazi giovanili o nelle associazioni – un'educazione che faccia leva su un apprendimento di tipo *riflessivo-esperienziale*. È l'insieme del fare scuola o dell'organizzare uno spazio giovani che deve avere la laboratorialità come principio ispiratore e come denominatore comune.

¹ Ci si riferisce in particolare al mio primo articolo di questo stesso libro.

Offrire agli adolescenti – nelle comunità locali come nelle organizzazioni educative – un clima e un ambiente laboratoriale è importante ma, a volte, non sufficiente.

Non meno importante, infatti, è mettere in cantiere «laboratori», a scuola come sul territorio, che pongono al centro le domande e le attese degli adolescenti dentro organizzazioni «plasmabili» dal loro apporto e con educatori che accettano di co-evolversi con loro, in modo che essi maturino un apprendimento che abiliti a prendere coscienza che, nonostante tutto, la vita può rimanere nelle loro mani.

Nel partecipare a tali laboratori gli adolescenti in difficoltà possono sentirsi soggetti di un investimento che li accompagna nell'uscire dalla «zona di penombra» in cui spesso permangono, per sentirsi «visti da vicino», confermati esistenti e in tal modo (ri)trovare la motivazione ad apprendere, fare leva sull'immaginazione e pensare in modo critico e creativo, sperimentandosi nel co-progettare «imprese» in cui imprimere, pur dentro molteplici limiti, la loro impronta.

Così delineato, il laboratorio pone al centro un insieme di «scambi» emotivi e relazionali, progettuali e operativi diversi da quelli che gli adolescenti sperimentano nella vita familiare e sociale, a scuola o negli spazi di aggregazione. E se l'accento viene posto sulle domande e le attese, come sugli scambi affettivi e mentali, sono meno rilevanti gli oggetti su cui si lavora e le tecniche a cui si ricorre – teatro, musica, giornalini virtuali, viaggi dentro le cooperative nate nei territori confiscati alle mafie, organizzazione di manifestazioni sportive, ecc.

Ma che cosa si intende per laboratorio? Nel tentativo di qualificare la struttura del fare laboratorio, si può dire che esso prende forma nell'intreccio fra tre «filì antropologici», tre dimensioni irrinunciabili entro cui prende forma ogni esperienza umana: *il filo della relazione e della motivazione, il filo della parola e del significato, il filo dell'azione del senso di potere.*

Il filo della relazione e della motivazione

Il primo filo è quello della motivazione e della relazione con altri e dunque del reciproco riconoscimento che motiva uscire dalla solitudine per apprendere progressivamente a percepire un noi che fa spazio all'io e un io che si realizza dentro un noi.

Man mano che escono dai legami naturali, in qualche modo dovuti, gli adolescenti hanno bisogno di sperimentare relazioni di accoglienza incon-

dizionata – ma non collusiva – entro cui interiorizzare una conferma esistenziale che funga da humus per accogliersi senza paura e senza ripiegamenti narcisisti. Ciò permette di riconoscersi in quanto riconosciuti, di sognare perché sognati, per dirla con Danilo Dolci.

La funzione degli adulti significativi e del gruppo dei pari

L'insignificanza lascia intravedere un deficit di riconoscimento, di conferma esistenziale e, di conseguenza, di fatica ad accettarsi. Impresa mai facile, in cui ognuno procede a tentoni, nell'intento di interiorizzare una positiva fiducia di base nella vita. Ben sapendo che la conferma esistenziale è prima di tutto un dono, qualcosa che gli altri – adulti e coetanei – possono offrire o meno e che vengono ad avere un ruolo fondamentale gli «adulti significativi» (allenatori, insegnanti, educatori), con i quali ci si inoltra in un percorso di stima reciproca, anche e soprattutto là dove gli adulti offrono la conferma non come empatia sterile, consolatoria o riparatoria di torti subiti, ma come motivatori e motori di ricerca su domande e desideri, aprendo in tal modo a nuove comprensioni del mondo e dunque a possibilità di vivere in modo sensato. Di conseguenza, motivatori e motori profondi di auto-accettazione.

Lungo il sentiero della relazione, infatti, esistono forme di riconoscimento in cui ognuno può accogliere la propria specificità senza narcisismo e senza paura delle ambiguità. Non basta riconoscere la parte costruttiva che, secondo l'antica favola greca, Giove ha posto nella tasca sul petto della bisaccia, ma anche quella distruttiva, che non vediamo perché sta nella tasca dietro di noi. La conferma invita ad «accettare» se stessi in modo sincero, a riconoscersi nella propria «nudità» umana, consapevoli anche dell'ambiguità, per aprirsi all'alleggerimento delle proprie contraddizioni.

L'esercizio della giusta distanza tra io e noi

Al centro del laboratorio con adolescenti sta l'acquisizione della «giusta distanza» tra individuo e gruppo. Un laboratorio che allena a un duplice passaggio: il passaggio, in un primo tempo, dall'io al noi e quello, in un secondo tempo, dal noi all'io. L'esito è il percepirsi io nel partecipare al noi e il percepirsi noi nell'alimentare l'autonomia dell'io.

Più che nel passato recente, oggi gli adolescenti manifestano un rapporto paradossale con il gruppo dei pari. Da una parte il bisogno di riconoscimento e di azione collettiva spinge a consegnarsi al pensiero e volere

del gruppo che, nelle forme più esasperate, può diventare branco e assoggettare i membri: il noi soffoca l'io in un clima di dipendenza da cui è difficile smarcarsi, perché del gruppo non si può fare a meno. Per altri versi si assiste a una fibrillazione del gruppo, al suo affievolirsi o al suo sfaldamento per lasciare spazio a storie individuali che si accostano ma non si intersecano. Un deficit che presenta il conto agli adolescenti in quanto non li sostiene nel processo di individuazione, che comporta il vincere da una parte la paura dell'abbandono e della solitudine, di non essere cioè riconosciuti e di non contare, dall'altra la paura di essere risucchiati, fagocitati dal gruppo al punto di perdere la propria libertà.

Il gruppo è indispensabile nel «trascendersi» dell'adolescenza, dalla fanciullezza alla maturità giovanile e adulta. Altrimenti non è facile staccarsi da una sorta di «avvolgimento» emotivo e cognitivo familiare per rispondere all'esigenza di mettere in discussione quanto ricevuto, appropriarsi di ciò che è soggettivamente significativo, abbandonare ciò che perde di rilievo.

Molti adolescenti soffrono questo avvolgimento della famiglia, alimentato da eccessi di affettività e controllo e da poca considerazione e autonomia. E spesso è la forza attrattiva del gruppo a scuotere il clima affetto/controllo che induce simbiosi mortifere, fino a tagliare il cordone ombelicale e stabilire un rapporto di co-evoluzione tra adulti e adolescenti con pari dignità e considerazione.

Il contenimento della distruttività e l'apertura alla creatività

Il gruppo ha poi una funzione sociale di contenimento della distruttività. È luogo sperimentale della costruzione intenzionale del legame sociale di base, come legame tra soggetti con pari dignità disposti per cooperare nel costruire beni comuni. Se il gruppo si evolve nella sue diverse fasi in modo corretto – passando dall'incontrarsi sugli interessi occasionali all'interagire interpersonale, da interazioni superficiali all'intimità calda del gruppo fino a esporsi al conflitto insito nei rapporti tra diversi, la decisione di andare oltre il conflitto e firmare un patto progettuale da rendere operativo in modo partecipato – il singolo non trova sostegno per resistere alle proprie energie distruttive e fatica nello sviluppo di una progettualità personale.

A servizio di tale progettualità il gruppo offre anche le energie per essere soggetti creativi, capaci di pensiero organizzato e di traduzione del pensiero in azione, sottraendo al rischio di un adeguamento passivo alla società e alle sue regole distruttive. Il gruppo è laboratorio di ricerca di soluzioni inedite rispetto al comune vivere e si sperimenta al suo interno

come palestra di motivazione, messa in discussione delle regole, canalizzazione delle energie per produrre beni comuni, fino a chiedere a ognuno un prezzo per produrli.

Il filo della parola e del significato

Il filo della relazione e della motivazione alimenta il farsi domande, solleva problemi, sollecita uno sguardo critico, tutt'altro che scettico o distruttivo, un esercizio del pensiero cioè che si sottrae ai luoghi comuni e ai miti del tempo, prende le distanze dai propri pregiudizi come dalle proprie semplificazioni o iper-problematizzazioni, offrendosi come grembo dove possono nascere nuovi significati.

Spesso la povertà è anzitutto linguistico-culturale

In realtà tutto questo per gli adolescenti dell'insignificanza risulta una sfida «impossibile», non solo perché i problemi da cui sono assediati sembrano inestricabili, ma perché dispongono di un linguaggio povero. Essi faticano a dire, hanno un vocabolario ristretto, non sanno raccontare ed esporre. Non riescono a scendere in profondità, accedere e descrivere la propria interiorità e dunque esplicitare le proprie domande, attese, desideri, frustrazioni, dando luogo a un'intensa sofferenza soggettiva che spesso si scarica nell'uso del linguaggio corporeo, fondato sulla forza. L'esito è l'affievolirsi del pensiero, dell'immaginazione nel dare un nome al mondo in cui vivono. Non avendo parole adeguate, faticano a produrre significati dentro l'oggi, faticano a produrre cultura.

Molti adolescenti pagano il prezzo di una povertà linguistico-culturale accumulata negli anni dell'infanzia e della prima adolescenza, non solo dentro sacche di povertà grave o di emarginazione sociale, ma anche nella diverse situazioni familiari in cui gli adulti hanno offerto ai figli linguaggi impoveriti, con ragionamenti acritici, mentre la scuola non ha assunto da subito il compito di colmare tale vuoto. Come gli adulti, anche i figli sono così scivolati in un circolo vizioso in cui povertà linguistica, sociale ed economica formano grovigli e si rafforzano reciprocamente. E così la povertà linguistico-culturale di base vanifica la possibilità di successo a scuola, perché ci si esprime in modo rozzo, spesso senza riuscire a dare un nome ai vissuti, mentre l'insuccesso scolastico finisce per adeguare passivamente a un pensiero semplificato, rigido.

Verso inedite comprensioni di sé al mondo

L'uscita dall'insignificanza chiede l'esercizio di una parola critica, ma prima ancora di comprendere dal proprio punto di osservazione quel che succede e di confrontarsi con il punto di vista degli altri qui e ora, in famiglia, a scuola, nello sport.

Questo, tuttavia, non è sufficiente, perché la possibilità di produrre personalmente significati nasce anche dall'incontro con i significati che l'umanità ha elaborato nel tempo e ha raccolto nella poesia e in letteratura, arte e musica, danza. Ma anche con i significati che oggi stanno elaborando gli uomini e le donne che, nella ricerca del verso dove andare, rideclinano parole come paura e dolore, angoscia e speranza, vita e morte, guerra e pace, amore e odio, diritti e doveri, sofferenza e felicità. Essi offrono un contributo nella ricerca di risposte alle nostre domande e attese e per questo è necessario che le nuove generazioni possano «andare a scuola» dai testimoni della cultura oggi. In fondo non si esce dall'insignificanza per la via dell'ignoranza, ma per quella di un sapere significativo che si può apprendere a scuola, in famiglia, nel tempo libero. La produzione personale di significati passa dall'esercizio della parola, dell'interrogazione, dell'espressione del punto di vista, del confronto con i grandi significati umani.

Mentre si prendono le distanze dall'elogio dell'ignoranza, non si può che prenderle anche dall'elogio del nozionismo che tutto riduce all'assimilazione delle conoscenze come informazioni in sé, all'apprendimento delle discipline scolastiche, senza connettere saperi della vita e saperi disciplinari, senza dar luogo a nuove forme di cultura, irrinunciabili di fronte a sfide che chiedono un supplemento di pensiero e di immaginazione.

La gestazione di significati avviene in modo magmatico, denso, nell'intreccio tra il quotidiano fare esperienza – dove spesso emergono domande e attese, ma anche intuizioni generatrici – e le trame di pensiero, le mappe di conoscenze offerte dalla cultura nelle sue diverse forme. E mentre il quotidiano fare esperienza interroga e mette in discussione la cultura, i significati che essa offre permettono un apprendimento consapevole e critico, un apprendimento esperienziale o laboratoriale. A quel punto, le conoscenze passano da conoscenze «in sé» a conoscenze «per me», «per noi», a conoscenze significative.

Il circolo virtuoso dell'apprendimento esperienziale

A fronte dei problemi generati dall'impoverimento linguistico-culturale, il laboratorio offre un metodo di lavoro che porta gli adolescenti a esplo-

rare l'esperienza personale e di gruppo muovendosi tra mondi paradigmatici del pensiero in continuità/discontinuità tra loro per apprendere l'arte di parlare e di pensare che, passo dopo passo, abilita a riposizionarsi dentro la realtà. Sono dunque mondi del pensiero che abilitano a strutturare progressivamente un proprio approccio alla realtà, ad avere delle strategie per pensare dentro il modo in cui si vive. Un mondo complesso, indecifrabile, che induce ansia, paura, e tuttavia attrae, sorprende, chiede di essere compreso e abitato, senza negare l'ambivalenza che avvolge ogni contatto con il mondo, con la sofferenza che comporta l'interrogarsi su come stare al mondo.

Ogni laboratorio, qualunque sia il suo oggetto di lavoro, propone agli adolescenti un viaggio singolare nei mondi del pensiero:

- il pensiero della emozione e della motivazione (perché questo laboratorio? Che cosa ci attendiamo da noi stessi e dagli altri?);
- il pensiero dell'immaginazione e della creatività (in che cosa il laboratorio può aiutarci rispetto a domande e desideri? Che cosa ci fa sognare? Chi decide i nostri sogni? Cosa cambiare per essere fedeli ai nostri desideri e domande?);
- il pensiero concettuale teorico e operativo (a partire da quali criteri pensare le possibilità davanti a noi? Che fare in concreto? Con quali obiettivi? Come organizzarci? Chi sono i nostri compagni di viaggio?);
- il pensiero della meta cognizione e della ri-significazione (cosa abbiamo scoperto di importante? Che cosa è cambiato in noi? Ha senso quel che abbiamo fatto, anche se i risultati sono poveri? Cosa fare ora e perché?).

Il mondo dell'emozione e della motivazione. Di fronte a un problema, a una sfida, a una sofferenza, a un'idea, il primo è il mondo del pensiero re-agente, motivante, mobilitante che dà atto a una risposta non rassegnata, di ripresa di contatto rinnovato con il desiderio, di sviluppo dell'attesa, dell'interrogazione, dell'interesse, della sfida. In una società dove tutto è prescritto o in cui tutto è dominato da poteri impliciti, c'è clima di laboratorio dove gli adolescenti e loro educatore possono manifestare un scarto rispetto agli atteggiamenti comuni con cui ci si apre alle esperienze.

Non c'è apprendimento se non si percepisce una chiamata in gioco, una possibilità di poter essere. Motivare è far credere che l'impresa è sensata e possibile perché tocca interessi profondi di ognuno. Per fare questo il laboratorio offre occasioni di disequilibrio, provocazioni che permettono

di far emergere emozioni e motivazioni come forma di pensiero espresso con il corpo, i gesti, le relazioni con altri.

Il mondo dell'immaginazione e della creatività. Il secondo mondo del pensiero in gioco è quello dello scatenamento dell'immaginazione, della creatività di chi reagisce al problema e mette in discussione quel che succede. Il mondo dell'immaginazione assume le domande di cambiamento, la ricerca di relazioni e scambi con altri, l'urgenza di un mondo altro, al punto che quel che si persegue è un esercizio a utilizzare altri occhiali, vedere con un altro sguardo, da altri punti di osservazione, modificando la distanza. Il laboratorio fa crescere la tensione verso qualcosa di inedito ponendo in gioco la fantasia, l'immaginazione. Non c'è laboratorio se gli adolescenti si trovano in qualcosa di determinato, da eseguire senza fare appello alle loro risorse ideative.

L'immaginazione fa spazio a strumenti creativi, che spiazzano rispetto ai soliti modi di pensare e agire, di stare in un gruppo e risolvere problemi. In tale senso il laboratorio offre di accedere ai mondi dell'arte e della musica, della corporeità, dell'espressione, del sogno e della poesia, dell'esperienza religiosa. Mondi dove ci si distacca dall'immediato e, almeno per un momento, ci si sottrae all'assoggettamento all'esistente e, pur portando con sé i problemi, ci si immerge nell'idea di far esistere «altro», evitando di sentirsi condannati a un'unica scelta. Si riapre il ventaglio della possibilità, delle ipotesi, delle imprese (im)possibili.

Il mondo dei concetti e delle azioni. L'apertura del ventaglio della possibilità immette nel mondo del pensiero concettuale, critico-analitico, capace di soppesare le possibilità e le variabili, di ragionare sulle ricadute previste e imprevedute, per riorganizzarle come progetto sensato e realizzabile, organizzato in fasi, con ruoli e compiti misurati sulle conoscenze e competenze necessarie.

La ricerca chiede agli adolescenti l'incontro con il mondo dei saperi per sviluppare le intuizioni maturate in fase di immaginazione, attraverso il dialogo di gruppo e il confronto con esperti, mappe concettuali e strumenti tecnici per orientare un agire intelligente, che sa cioè apprendere lungo il cammino per ripensare gli obiettivi e le modalità di azione se il terreno in cui ci si muove è diverso da quello previsto.

Il mondo della metacognizione e della (ri)significazione. Saperi e competenze tendono all'agire, all'azione organizzata di gruppo e

a un inedito scambio con l'ambiente, come soggetti attivi e competenti, abili nel mettere in gioco le proprie energie per produrre un bene comune. In fondo non c'è apprendimento esperienziale se come gruppo non ci si esprime in un'azione progettuale, in una qualche «impresa» che non pretende di essere risolutiva, anche perché gli stessi problemi si evolvono.

Si entra nel mondo della meta-comunicazione quando ci si ferma, si trova una parola riflessiva, si pronunciano parole che attribuiscono senso alla cose fatte, si intravedono nuovi paesaggi, nuove imprese e alleanze, nuovi interrogativi perché l'azione colma la mancanza e può generare altre domande e desideri.

L'esito dell'apprendimento esperienziale è un sostegno all'uscita dal labirinto dell'insignificanza, muovendo alcuni passi verso una maggior fiducia in se stessi e verso una maggiore consapevolezza del proprio potere, a livello personale come di gruppo dentro le organizzazioni sociali ed educative e dentro la comunità locale.

Il filo dell'azione e del senso di potere

Il terzo filo per uscire dall'insignificanza è quello del ritrovamento del proprio «potere d'azione». Un esito negativo dell'insignificanza per gli adolescenti è l'affievolirsi del senso del proprio potere d'azione, fino al rischio di lasciarsi assoggettare da qualcuno, dal gruppo, dall'adulto, dai media e dai loro miti, dalla cultura dell'economismo che porta a volere «tutto e subito», ma dentro circuiti d'azione prestabiliti dalle regole del mercato e dalle diverse forme di assoggettamento.

Il laboratorio

al crocevia fra mondi di esperienza

La produzione di significati può avvenire in modo intenso là dove nell'ambito educativo vengono proposte intenzionalmente esperienze che nascono su domande e interrogativi, attese e compiti dei soggetti in un particolare tempo della loro vita come l'adolescenza. La proposta viene pensata come intensificazione dell'apprendimento esperienziale, attraverso dispositivi che sollecitano gli adolescenti a sporgersi fuori dalla loro quotidianità con le sue routine, per immergersi in situazioni inedite entro cui il contesto stesso è attivatore di emozioni, relazioni, significati attraverso un'azione complessa che attrae gli adolescenti se intuiscono che ciò tocca da vicino le loro attese e la ricerca di futuro.

È compito della sensibilità educativa cogliere il tempo opportuno per promuovere tali esperienze, nella convinzione che la loro forza trasforma-

tiva nasca non solo dall'immersione nell'azione, ma anche, e soprattutto, dall'apprendimento meta-cognitivo che si produce man mano che l'azione procede. In particolare, quando la parabola dell'azione volge al termine è tempo di fermarsi per esplorare e narrare che cosa ognuno ha appreso, estraendo i significati impliciti nell'esperienza.

È quel che si dice «fare proposte» attraverso il «fare esperienza», in quanto nell'esperienza gli educatori mettono in scena una perturbazione sostenibile, una provocazione che turba l'equilibrio emotivo e cognitivo raggiunto fino a quel momento e inserisce sollecitazioni alla ricerca di un nuovo equilibrio innervato da nuove emozioni, inediti legami affettivi, nuove mappe cognitive e significati culturali. Per poi ritornare alla vita quotidiana, con i suoi ritmi, le sue «ruminazioni» su quel che si vive, il suo interiorizzare gli apprendimenti, l'esercizio espansivo nei più diversi ambiti delle competenze apprese nell'esperienza apicale. Si chiude in tal modo un circolo che dalla motivazione porta ai significati e dai significati porta alla motivazione e alla passione per la vita, abilitando gli adolescenti a pensare, comprendere, immaginare altro dall'esistente, sviluppare una propria progettualità. Il punto di arrivo è la capacità di azione, di un fare pensato e deciso insieme attorno a interessi, compiti, «appelli» a mettersi in gioco nell'ambiente in cui si vive.

Lo svelamento delle diverse forme di potere

Anche nei diversi ambiti educativi gli adolescenti sono immersi in raffinate forme di potere che minacciano il senso del sé e la possibilità di essere progettuali e responsabili, inducendo dipendenza e rassegnazione, oppure – per reazione – resistenza e contrasto violento a ogni forma di autorità a scuola, in famiglia, nello sport.

Troppe volte viene chiesto agli adolescenti di stare nelle regole, eseguire passivamente, ubbidire senza comprendere. Più raramente essi vivono in ambienti in cui possono esprimere il loro punto di vista, mobilitare le loro potenzialità, sperimentarsi attivi a fronte di situazioni che sfidano a far leva sulle loro energie, pagando il prezzo per avere successo e provare soddisfazione nel raggiungerlo. Successo vuol dire inscrivere il proprio punto di vista nelle cose da fare, poter scegliere dentro un ventaglio di possibilità (dunque entro limiti), poter decidere come realizzare un'azione che si reputa importante e che può essere realizzata in modi diversi, potersi sentire attori dentro le organizzazioni educative.

Senza lo «svelamento» del potere messo in gioco dagli adulti e dalle isti-

tuzioni educative, non crescono la libertà e la responsabilità. Non lievita cioè la capacità di uscire dalle difficoltà come via per accedere alla politica, opposta all'avarizia, cioè – per dirla con don Milani – al «sortire insieme dai problemi» co-producendo piccoli ma significativi beni comuni, beni di cui tutti avvertono l'importanza ma perseguibili solo collaborando. Con un esito spesso inatteso: l'acquisizione personale di potere.

Fare laboratorio implica pertanto un denso lavoro per mettere in discussione il «potere avaro» in cui si chiude l'adulto che impone senza rendere ragione, ma anche l'adolescente che rifiuta ogni potere e in tale modo non acquisisce «potere politico», dato dal convergere per co-ideare e co-produrre beni comuni. E beni comuni in adolescenza possono essere uno spettacolo teatrale o musicale, un campionato di calcio, un cortometraggio che racconta la vita nel proprio quartiere e che porta al confronto pubblico con le reti sociali e le amministrazioni locali, una gita organizzata insieme, una ricerca scolastica partecipata che si apre all'incontro con testi, video, visite, ecc.

È qui che si può fare esperienza dell'uscire dai circoli viziosi della bassa autonomia e dell'assoggettamento ai poteri, per sentire invece di avere un proprio potere dentro la realtà.

L'esercitarsi nell'uso democratico del potere

Quanto detto vede al lavoro la famiglia, la scuola e l'animatore del tempo libero, con il compito di aiutare gli adolescenti a toccare con mano e interiorizzare il senso del loro potere individuale e di gruppo dentro i contesti in cui vivono. E a toccare con mano la forza che nasce dallo sperimentare un successo collettivo in cui ognuno ha potuto mettere alla prova l'intesa con altri, ma anche l'opposizione ad altri, perché non si è mai tutti o del tutto d'accordo e si tratta di decidere che fare senza dividersi in maggioranza o minoranza, in chi ha torto e chi ha ragione, in chi comanda e chi deve sottomettersi.

Perché un successo dia soddisfazione autentica non basta mirare a raggiungere il risultato fissato, se non ci si rende conto che il potere va esercitato in modo democratico, facendo spazio ai diversi suggerimenti in una logica di *brainstorming*, sciogliendo i conflitti, rielaborando in momenti di meta-comunicazione anche i periodi dolorosi. In tal modo si prende atto dei giochi di potere, dei conflitti e delle esclusioni ma anche della possibilità di abitare in modo generativo, guardando al futuro in termini di coproduzione di beni comuni per una via democratica. In un tempo di esodo silente

dalla democrazia, i laboratori di contrasto dell'insignificanza possono essere palestre del «cosa si guadagna» ad agire il potere in modo democratico.

La disponibilità alla co-evoluzione

Un laboratorio è una forma di apprendimento che intende superare o almeno ridurre le distanze da una parte tra adulti e giovani, tra educatori e adolescenti in ricerca, dall'altra tra desiderio di inscrivere le loro domande e idee modificando l'organizzazione e la tendenza di quest'ultima a perpetuare ciò che già esiste, difendendo le pratiche consolidate. Il punto di arrivo può essere chiamato «prossimità quotidiana». Farsi vicini anzitutto condividendo una quotidiana prossimità che implica curiosità, fiducia, disponibilità a frequentarsi tra interesse a stare insieme come persone e interesse a lavorare insieme. L'esito è l'accoglienza reciproca tra generazioni in una situazione sperimentale come quella del laboratorio.

Nel laboratorio l'accoglienza infatti è un modo di vivere le relazioni tra persone, ma anche e soprattutto la disponibilità consapevole a fare spazio al pensiero delle nuove generazioni e al loro potere nel ripensare i presupposti alla base delle organizzazioni educative e nella comunità locale. In fondo, soprattutto per gli adolescenti dell'insignificanza, il vero nodo è essere accolti come soggetti che hanno idee da portare e potere da esercitare. Se non si sofferma su questi nodi, il laboratorio rischia di essere un inganno.

La sospensione di routine che non vedono gli adolescenti

Il principio di accoglienza esige di non limitarsi a trasmettere informazioni, imporre programmi, dettare regole, ma di farsi prossimi senza collusioni, sviluppando un'intensa conferma esistenziale verso mondi adolescenziali demotivati e confusi, forse perché fino a quel momento nei diversi contesti educativi sono stati ignorati, non visti, ridotti a numeri o caselle come allievi, atleti, ragazzi di strada.

Il laboratorio implica una rottura di routine educative consolidate nel tempo e che spesso inducono a giudizi negativi verso l'oggi degli adolescenti, senza mai entrare nel merito di ciò che sta succedendo, posizionati come adulti a una giusta (eccessiva) distanza, per scommettere che la prossimità accogliente è luogo di inediti contatti tra mondi e la quotidianità porta con sé la possibilità di aprirsi ad altri sguardi sulla vita, sugli altri, sul futuro.

L'insignificanza spesso è frutto del non essere «visti» dai coetanei ma

soprattutto dagli educatori che, chiusi in modo difensivo nel loro ruolo, non entrano in un contatto esistenziale con gli adolescenti. Per questo il laboratorio vede in azione adulti che intendono raggiungere adolescenti con alle spalle spesso storie di insuccessi, solitudini, diffidenze e un disincanto che li ha portati a nascondere ciò che si portano dentro, a volte fino a non vedere più la loro ricchezza interiore, le loro potenzialità. Il disinteresse degli adulti, collegato a difficoltà soggettive frutto di storie familiari deprimenti, affievolisce o spegne ogni significato.

In qualche modo gli educatori devono anche uscire dall'organizzazione che rappresentano, dal mandato che spesso è di custodia, contenimento, regolamentazione, dalla difesa dell'istituzione del «si è sempre fatto così», delle sue regole. Infatti, procedendo in tal modo, l'organizzazione non si rende plasmabile attraverso l'apporto degli adolescenti.

Ricostruire la fiducia in adolescenti annoiati e diffidenti, far leva su un'accoglienza incondizionata ma esigente perché scommette sulle potenzialità forse sopite rimanda a un'accoglienza che evita la superficiale empatia e la simpatia discriminatrice, ma fa leva sulla capacità di pensare, creare, agire degli adolescenti. Un'accoglienza che valorizza i germi di significato e li alimenta fino a farsi pianta.

Per certi versi un laboratorio è un luogo dove l'educare parte da capo, dai suoi presupposti di fiducia e riconoscimento e modifica l'educazione prendendo le distanze da modelli puramente trasmissivi di saperi reificati, normativi e punitivi, ma anche da modelli compiacenti, collusivi, superficialmente empatici. Entrambi sono segnati dalla distanza, dal non ingaggiarsi in quel corpo a corpo relazionale e culturale che è faticoso, spesso mette in discussione l'adulto, chiede di resistere alle crisi adolescenziali pensando e agendo su tempi lunghi, pronti a far presa su tutti gli appigli possibili per una co-evoluzione nella comune ricerca del futuro. In fondo, più che indicare mete e obiettivi, gli educatori offrono un sensibile e rigoroso metodo di lavoro che stimoli a individuare insieme, passo dopo passo, obiettivi e mete significative.

Un'organizzazione che si co-evolve con gli adolescenti

Attraverso il laboratorio, pertanto, è l'organizzazione stessa a dichiarare la sua disponibilità a lasciarsi vedere con un certo sguardo dagli adolescenti, a lasciarsi permeare e plasmare dal loro apporto, perché senza di esso l'organizzazione perde la sua forza trasformativa a fianco degli adolescenti.

Di conseguenza un laboratorio non è un'iniziativa personale di un educatore o di un gruppo di educatori disponibile a mettersi in gioco, in quanto il vero nodo è il rapporto tra «mondo istituito» e «mondo istituyente». Il primo è frutto di costruzioni significative dentro i problemi di un tempo, ma con consegne importanti per ogni generazione che voglia aprirsi la strada verso il futuro; il secondo è espressione del confronto con una nuova generazione portatrice di problemi lasciati in eredità dal «mondo istituito» e risolvibili attraverso il superamento di alcuni schemi di pensiero e di azione per mettere a fuoco nuove mappe.

In tutto questo l'organizzazione educativa è chiamata essa stessa a farsi laboratorio, luogo di contaminazione, co-evoluzione, ricerca condivisa di un futuro sempre da scoprire e perseguire.



Nota sugli autori

Castelfranchi Cristiano

Già direttore Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione - CNR Roma; ordinario di Psicologia Generale Università di Siena; docente Psicologia Economica Università LUISS Roma. Segnaliamo volentieri il suo volume con Rino Falcone *Trust Theory*, Wiley, UK, 2010:
cristiano.castelfranchi@istc.cnr.it

Contini Mariagrazia

Pedagogista, insegna all'università di Bologna. Segnaliamo volentieri il suo volume *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna 2009:
mariagrazia.contini@unibo.it

Floris Franco

Pedagogista, dirige la rivista Animazione Sociale:
franco.floris@gruppoabele.org

Grattagliano Ignazio

Ricercatore Universitario, Docente di Criminologia Clinica e Psichiatria Forense, Sezione di Criminologia e Psichiatria Forense Facoltà di Medicina Università degli Studi Aldo Moro di Bari:
ignazio.grattagliano@uniba.it

Mininni Giuseppe

Professore Ordinario di Psicologia della Comunicazione e Psicologia Culturale e coordinatore della Scuola di dottorato in "Scienze delle relazioni umane" presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". È autore di diversi volumi, tra cui si segnala "Psicologia e media", edito da Laterza (2003):
giuseppe.mininni@uniba.it

Moreno Cesare

Maestro di Strada, presidente della omonima associazione e coordinatore dei progetti educativi di recupero della dispersione scolastica. L'ultima pubblicazione da lui curata è *Insegnare al principe di Danimarca* (Sellerio, Palermo 2011) dove sono raccolte le esperienze di undici anni del Progetto Chance a Napoli:
www.maestristrada.net

Pollo Mario

Pedagogista, esperto di teoria e metodo dell'animazione culturale, collaboratore di animazione Sociale, insegna pedagogia generale all'Università Lumsa di Roma. Segnaliamo volentieri il suo volume *Manuale di pedagogia generale. Fondamenti di una pedagogia culturale dell'anima*, FrancoAngeli, Milano 2011:
mario.pollo@tin.it

Ricca Don Domenico

Presidente nazionale Federazione SCS/CNOS - Salesiani per il Sociale, cappellano IPM "Ferrante Aporti" di Torino "":
dricca@salesiani-icp.net

Scardigno Rosa

Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". Docente a contratto presso l'Università degli Studi del Molise. Assieme al Prof. F. De Nardi ha curato il volume "L'Io, l'Altro, Dio. Narcisismo e religiosità", edito da Aracne (2012):
rosa.scardigno@uniba.it

Sebastiani Andrea

Direttore Generale Federazione SCS/CNOS - Salesiani per il Sociale:
direzione@federazionescs.org