

# Materiali per la formazione dei docenti nelle metodologie educative di inclusione sociale

<b><i>Sperimentalità agita per promuovere la cittadinanza giovanile</i></b>	<b>2</b>
Sette principi guida per una pedagogia sperimentale	3
Una nuova tecnologia educativa centrata sulla comunità	4
Nuova professionalità docente e nuove figure professionali	5
La comunità educante come comunità di pratica	6
<b><i>Principi deontologici regolativi del servizio in una scuola Sperimentale</i></b>	<b>8</b>
<b><i>La comunità di apprendimento come istituzione per la formazione condivisa degli operatori della conoscenza</i></b>	<b>10</b>
Ridefinizione della professionalità docente	10
Gruppi di discussione come gruppi di apprendimento dall'esperienza	11
La condivisione come modalità comunicativa efficace; strumento per la costruzione di contenitori connessi	12
Il gruppo come spazio condiviso e sicuro; cognizione, scenari, trame, narrazioni	14
Identità professionali deboli e servizi aperti	14
Relazioni di cura, interventi clinici, accompagnamento educativo	15
Lo sguardo del predatore, e quello della preda: guardare diritto all'obiettivo, guardarsi attorno	17
La mente evocativa, le risonanze nello spazio e nel tempo: memoria di esperienze, identificazione nell'altro.	17
Il lavoro educativo come elaborazione di costrutti istituzionali per gestire in modo produttivo le emozioni	17
<b><i>Passione ed intelligenza nella fondazione di una comunità di educatori</i></b>	<b>19</b>
Passione ed intelligenza	19
Una configurazione di lavoro per l'apprendimento circolare	20
Sette temi di discussione	23
<b><i>Le attività socio-educative come educazione di comunità.</i></b>	<b>29</b>
Il gruppo per accogliere e contenere	29
Cosa deve imparare l'educatore	31
<b><i>Lingue armate e linguaggi dell'accoglienza</i></b>	<b>32</b>
Sancho Panza e Don Chisciotte	33
L'esperienza diventa maestra se riusciamo a darle la parola	37
<b><i>Il benessere degli educatori come fattore di produzione della buona crescita dei giovani a scuola</i></b>	<b>38</b>
<b><i>Insegnare in contesti degradati e violenti</i></b>	<b>45</b>
Fiducia nelle istituzioni, fiducia nelle persone, fiducia in se stessi.	46
L'alleanza educativa	49
Formare i docenti per operare in contesti difficili e violenti	51

## ***Sperimentalità agita per promuovere la cittadinanza giovanile***

Il successo formativo delle nuove generazioni si misura sulla capacità dei giovani di assumere una posizione attiva nello sviluppo della convivenza civile, nella realizzazione di una nuova cittadinanza.

Gli insuccessi formativi, molto più numerosi che gli abbandoni scolastici, la dispersione dei giovani in percorsi di vita affatto educativi, da molti anni pongono ai sistemi scolastici una sfida nuova che mette in discussione un assetto della scuola vecchio di millenni e, nel suo assetto attuale, vecchio di quattro secoli.

Sono innumerevoli gli esperimenti condotti per prevenire recuperare la dispersione e l'insuccesso formativo e nessuno ha conseguito successi risolutivi. Le riforme e le metodologie si sono mosse all'interno di un quadro statico immaginando di traghettare la scuola e le sue metodologie da un assetto statico ad un nuovo assetto statico. Forse è giunto il momento di dire che questo non è possibile, che passare da una scuola di tutti che si rivolge all'allievo generico, ad una scuola di ciascuno che intende parlare al giovane nella sua singolarità, persona unica ed irripetibile, ipotizza una dimensione sperimentale sistematica che viene agita ogni giorno in una relazione allievo educatore di tipo dinamico, essa stessa sperimentale.

L'apprendimento e le relazioni tra persone sono all'insegna della grande complessità; la probabilità che in una situazione complessa più fattori concorrano a deprimere capacità di apprendimento e il benessere esistenziale sono estremamente alte. Il sistema di istruzione attuale nonostante i tanti e profondi cambiamenti si muove all'insegna della linearità, fornisce risposte puntiformi a bisogni complessi ed articolati ed è quindi sistemicamente inefficace.

Molte delle risposte fornite ai problemi della scuola sono state risposte puntiformi o lineari a problemi complessi e quindi destinate insieme ad un certo successo locale e ad un insuccesso globale. Spesso il singolo docente, il singolo progetto non sono consapevoli dell'insuccesso globale della impossibilità di diffondere una metodologia in un sistema che non è attrezzato a riceverla. Il compito di una riflessione critica nella formazione dei docenti è proporre metodologie innovative nella consapevolezza che esse si realizzano in un contesto intrinsecamente non accogliente, oggettivamente alquanto ostile.

Le idee di seguito proposte derivano essenzialmente da tre fonti:

- a) i programmi di lotta alla dispersione scolastica sperimentate in Italia a partire dal 1987 e sviluppatesi fino alle soglie del 2000 in una serie di progetti di ricerca-azione denominati SPORA (Sperimentare, Orientare, Accogliere) realizzati in scuole di tutto il territorio nazionale. Alcune di quelle metodologie sono state oggi assunte e trasformate nei progetti afferenti al PON di cui è titolare il Ministero della Pubblica Istruzione. La società Nova Metis ha fatto della diffusione di quelle metodologie e dei loro sviluppi la propria ragione sociale.
- b) un gruppo di scuole, cosiddette della seconda occasione, che sta sperimentando dalla fine degli anni 90 metodologie integrate per la prevenzione della dispersione scolastica e per il successo formativo. Tra queste l'esperienza a cui più immediatamente si riferiscono gli scritti che seguono sono quelle del progetto Chance, oggi "Sezione Associata Sperimentale per il recupero della dispersione scolastica" Chance dell'Istituto Professionale Sannino di Napoli.
- c) Esperienze della Associazione Maestri di Strada ONLUS che come membro della rete Europea di lotta alla Povertà sostiene e realizza progetti di inclusione sociale centrati su educazione e formazione.

## **Sette principi guida per una pedagogia sperimentale**

### ***1- Insegnamento comunitario e cooperativo***

Insegnamento comunitario risponde a un bisogno sociale emergente che vede il mondo adulto sempre meno capace di assumersi responsabilità nei confronti dei giovani. Senza lo sviluppo comunitario e degli obblighi relativi, la mera istruzione resta in balia di un disorientamento esistenziale che porta all'insuccesso o alla distorsione delle conoscenze in direzioni asociali

### ***2 - Incontro antropologico***

Siamo in un mondo multiculturale e non per la presenza degli stranieri: ciascuno è portatore di frammenti di esperienze e di culture incoerenti ed inconsapevoli. Non possiamo più pretendere che ci sia una adesione spontanea ai modelli dominanti. Occorre incontrare l'altro, imparare a conoscerlo e trovare spazi di mediazione. Il Progetto Chance non deve ogni volta inseguire la diversità dell'uno dell'altro, ma fa della assunzione della realtà dell'altro la premessa per ogni sua azione

### ***3- Il tempo è risorsa educativa***

Il tempo è la grande risorsa sprecata nella scuola. Il tempo appartiene a ciascuno e non se ne può abusare né con accelerazioni né con rallentamenti. Il tempo è la risorsa che conferisce i significati, è il tempo dedicato che rende le cose e le conoscenze uniche per sé. Senza imparare le attese, senza la lenta e silenziosa adesione all'oggetto della conoscenza, la scuola finisce per riproporre un modello di relazione col mondo, in cui tutto si vede e nulla si apprende, che non le appartiene

### ***4 - Apprendistato cognitivo e mediazione cognitiva.***

La cognizione non si svolge per illuminazione, per improvvisa comprensione, ma è frutto di una minuta fatica, quella dell'apprendistato. Apprendistato significa che il primo modo di concettualizzare la realtà lo si apprende imitando e seguendo colui che è un passo più avanti. L'adulto propone una mediazione cognitiva in quanto avanzando egli stesso sul cammino della conoscenza, mostra la strada ed offre la sicurezza della sua percorribilità

### ***5 - Sviluppo integrale della persona***

Personalizzazione nel vocabolario di Chance non significa riduzione del compito, o isolamento cognitivo, significa al contrario la piena realizzazione della persona, umana: relazione pedagogica che coinvolge la persona a tutto campo e non solo la parte studente o cognitiva. Il lavoro didattico chiama a raccolta i mille fili delle relazioni che ciascuno stabilisce con l'ambiente fisico e relazionale che ci circonda. Lavorare per competenze piuttosto che per conoscenze significa che tutta la relazione didattica

è estremamente più complessa perché richiede un processo di isolamento e depurazione delle nozioni dai contesti operativi e relazionali per poi restituire al reale un sapere rielaborato e investito di nuove significazioni e relazioni.

#### **6 - Dimensione politica del progetto e pratiche di cittadinanza**

Una scuola che investe tutto l'essere del giovane è una scuola di cittadinanza, ha una dimensione politica, fondante la polis, che non può essere implicita o inconsapevole e richiede continue interazioni con la comunità di vita e un sistematico investimento nelle relazioni con essa

#### **7 - Le professioni educative come ricerca creativa partecipata**

Tutto questo comporta che il soggetto professionale preposto al funzionamento della scuola non sia più un singolo professionista, ma un professionista gruppale e riflessivo. Professionista gruppale e non professionisti coordinati in quanto non è la somma e il coordinamento dei saperi a dare la possibilità di un lavoro a tutto campo, ma una nuova professionalità integrata, che ricostituisce l'intero, che ha sede nell'entità gruppale e la cui sostanza si distribuisce in tutti i singoli membri. La professione educativa è quindi un gruppo di ricerca che indaga il reale e lo rielabora secondo il metodo scientifico creando una comunità di pratica in grado di apprendere, ossia di crescere professionalmente attraverso il suo proprio lavoro. Una comunità che produce un sapere professionale complesso, ricco di sfumature emotive, capace di assumere impegni nei confronti dei giovani e di contenere le proprie ansie e quelle dei giovani che crescono. La manutenzione professionale di questo gruppo rappresenta il centro motore del progetto educativo di istituto, il modo in cui una leadership senza gerarchia impersonata dal gruppo stesso vive e produce conoscenza per se e per gli allievi.

#### **Una nuova tecnologia educativa centrata sulla comunità**

Questo complesso di metodologie si configura come nuova tecnologia educativa, ossia una organizzazione del lavoro che supera l'organizzazione che fino ad oggi ha retto la scuola che è sostanzialmente l'organizzazione di una serie di artigiani che non comunicano tra loro, che non hanno una cultura professionale condivisa – se non la regolazione del rapporto di impiego - che restano ancorati allo statuto delle discipline accademiche e a cui non viene richiesta nessuna operazione di mediazione tra sapere concettuale e contesti d'azione.

È necessario un nuovo statuto delle discipline scolastiche che sia quello esplicito della mediazione e della capacità di incontro e non quello meramente didattico della facilitazione dei processi di trasmissione di un sapere preconstituito.

Che questa nuova tecnologia non possa essere contenuta nella istituzione scuola così come la conosciamo dovrebbe essere autoevidente, tuttavia la cosa è meno evidente se consideriamo che l'impianto della scuola nel corso dei secoli e soprattutto negli ultimi cinquanta anni ha subito numerosi rimaneggiamenti ed aggiustamenti, per cui qua e là possiamo trovare traccia di modalità di funzionamento che la allontanano in modi anche radicali dal funzionamento statutario. Tuttavia i cambiamenti che non siano sistemici sono destinati al fallimento e ad essere indissolubilmente legati alle sorti di gruppi o singole personalità molto motivate. La sfida a cui Chance vorrebbe aderire è quella di provocare sia pure localmente un cambiamento sistemico.

Quale è il nuovo contenitore per un processo educativo complesso.

In termini astratti la risposta è molto semplice e nota da tempo: dalla comunità educante, ossia da un insieme di soggetti formali ed informali che in un territorio a qualsiasi titolo interagiscono con il compito educativo.

Ma ciò che è semplice nell'enunciato è estremamente complesso nella realtà: i diversi soggetti rispondono a logiche diverse, appartengono a istituzioni diverse, spesso agiscono in modo poco consapevole. Costituire una comunità educante è quindi il compito fondamentale: una scuola può aprire i battenti per decisione di tecnici e politici che posseggono le informazioni necessarie; una comunità educante nasce solo da lunghi processi di partecipazione e condivisione.

La complessità dell'operazione viene in un certo senso sciolta dal compito stesso che si pone: l'educazione, quando viene intesa come crescita della persona e delle sue relazioni, produce legami; una specie particolare di legami che non è fondata sugli interessi, o sui rapporti di parentela, ma sulla condivisione di sentimenti ed esperienze. Sotto questo aspetto sono i giovani a provocare ed indurre lo

sviluppo comunitario unendo intorno a sé gli adulti responsabili e sono una risorsa per rifondare le comunità piuttosto che una emergenza a cui una comunità debole debba far fronte.

### **Nuova professionalità docente e nuove figure professionali**

Dentro questo sistema educativo territoriale circolano nuove figure professionali che si caratterizzano per la loro capacità di attraversare numerose frontiere sociali, cognitive ed emozionali che caratterizzano il mondo del sapere e capaci di tessere una trama che lega ciascuna individualità a esperienze diverse e frammentate. Per prima cosa ci riferiamo ad una nuova figura di docente che ha una competenza complessa che si estende dalla conoscenza della disciplina e del suo statuto epistemologico, alle competenze relazionali e sociali, alle competenze cooperative. Questa figura di docente si pone in movimento insieme ai suoi allievi per ricercare, esplorare, riconoscere saperi diversi e sostiene i suoi allievi con i mezzi della conoscenza e della competenza sviluppando una particolare relazione affettiva che è quella tra allievo e maestro. La relazione educativa è stata da sempre connotata come affettiva, solo recentemente si è preteso di spogliarla di ogni connotazione affettiva cedendo ad una visione meramente cognitiva del processo di apprendimento.

La seconda e fondamentale figura è quella dell'educatore che non attraversa solo i territori del sapere ma attraversa i confini materiali tra diversi ambienti di apprendimento, ambienti che sono caratterizzati da configurazioni tanto più dense di angosce e di attese quanto più si avvicinano – nel tempo e nello spazio – alle situazioni reali, ai contesti di vita e non ai contesti protetti dell'istruzione e della formazione.

L'educatore ha il ruolo importante di sostenere emotivamente il giovane che cresce fornendogli rassicurazioni ma anche speciali occasioni educative in cui questi possa sperimentare dal vivo le proprie reali capacità. Il luogo più tipico per l'azione dell'educatore è quella del campo scuola, ossia una situazione in cui i giovani devono organizzare la propria vita senza ausili familiari talora anche senza gli ausili tecnici più usuali. Questo mettersi alla prova sia pure accompagnati è fondamentale per la presa di potere su tutte le proprie facoltà. Ma al di là di queste occasioni speciali, tutti i giorni, anche nel contesto di un'aula scolastica, l'educatore impegna se stesso e il giovane a superare le difficoltà del compito, a sviluppare una serie di competenze definite trasversali, che anche se appaiono impalpabili, possono essere sviluppate e portate alla coscienza con esperienze e tecniche appropriate.

Docenti-maestri, educatori ed altre figure professionali riunite nell'unica entità grupppale, la comunità di apprendimento, si confrontano quotidianamente con la materia viva, con sentimenti ed emozioni che non sono contenibili a causa del naturale sviluppo dei giovani, e che non sono contenibili a causa di uno sviluppo sociale che sempre di meno si occupa dell'essere e delle emarginazioni dell'umano che in esso possono realizzarsi. Il gruppo umano e professionale che si costituisce come comunità si trova quindi anche a svolgere un ruolo di contenitore e di argine rispetto ad emozioni e sentimenti dilaganti che possono travolgere non solo i giovani ma anche gli adulti che sono a contatto con loro.

### **La comunità educante come comunità di pratica**

Si configura in questo modo una comunità che non viene più tenuta insieme da un sistema di fortificazioni fisse: le mura della scuola, paletti ideologici di vario tipo, "valori" immobili posti a guardia delle coscienze; piuttosto viene tenuta in piedi da una difesa mobile, da un continuo pattugliamento delle retrolinee e del retrobottega dove fa i conti con le ansie, e le emozioni più indicibili. Sotto questo aspetto si tratta di una metodologia di strada, ossia una di quelle metodologie di lavoro che hanno ricevuto diverse etichette, ma tutte accomunate dall'idea che per poter incontrare l'altro occorre abbassare molto le difese che ci caratterizzano e difendono ciascuno come persona e come professionista (legame debole, servizio a bassa soglia, riduzione del danno, ascolto attivo etc..).

Se riusciamo a tenere in piedi questo tipo di contenitore, questa rete basata sull'esistenza di una comunità, allora abbiamo creato un organismo che apprende, un sistema in grado di assumere le sollecitazioni ambientali e di trasformarsi espandendosi, è possibile inventare nuovi giochi, nuove e creative combinazioni degli elementi disponibili.

I percorsi educativi integrati che abbiamo sperimentato sono il frutto di una libertà progettuale che è tanto più vasta quanto più sono solidi i vincoli che ci siamo dati, quanto più cerchiamo caparbiamente di realizzare la missione per la quale siamo stati ingaggiati: la piena cittadinanza dei giovani che ci sono stati affidati senza sconti e senza scorciatoie.

Perché il recupero e la prevenzione della dispersione di intelligenze che attraversa tutta quanta la scuola occidentale non si fa semplificando e riducendo ma alzando la posta, ripristinando l'ambizione di far crescere i nostri giovani, di aiutarli a essere pienamente umani e non dargli solo una istruzione utilitaria. C'è una precisa gerarchia di finalità che va invertita proprio laddove sembra che i bisogni immediati debbano prevalere: occorre prima rivolgersi alla persona, poi al suo essere sociale ed infine al suo essere produttivo. I giovani che sembrano animati da una particolare ansia produttiva in realtà cercano di fuggire da una realtà che non ha significato per loro e cercano nel valore esterno che gli viene offerto a buon mercato ciò che gli è stato negato nella relazione. Lo studio e la formazione devono essere autoappaganti e non gettiti solo in funzione del futuro. Questo è possibile se la piccola comunità che si costituisce tra gli allievi e i maestri ha una vita di relazione sufficientemente significativa per ogni suo membro. Sviluppare coesione, legami di gruppo nella classe rappresenta un risultato assoluto che va perseguito con i mezzi e le tecniche adeguate. Un giovane che esca dalla scuola senza aver sviluppato un ventaglio di amicizie ed una capacità di svilupparne di nuove, non può dirsi un giovane veramente formato e le tendenze depressive o antisociali potranno prendere prima o poi il sopravvento.

Nel Progetto Chance la comunità educante è in realtà una comunità allargata che tende ad includere gli allievi stessi come soggetti dei processi di apprendimento e non come oggetto dei processi di insegnamento; in essa cominciano a sperimentarsi forme di 'consulenza alla pari' e comportamenti da mentore che sono forieri di uno sviluppo comunitario tendenzialmente auto propulsivo.

Allo stesso modo prendono sempre più consistenza le azioni di sostegno alla cura genitoriale. Il genitore ancorché sconosciuto, ancorché assente, ancorché inadeguato, rappresenta comunque un punto dell'esistenza in cui qualcuno mi ha desiderato o avrebbe potuto desiderarmi. Lo sviluppo di una nuova socialità più ricca e meno legata ai rapporti di generazione non può negare l'importanza della generazione, deve piuttosto aiutare i giovani ad elaborare il proprio distacco dalle figure genitoriali che è tanto più difficile quanto più queste sono state inadeguate. Il lavoro con le famiglie lungi dal riproporre il ritorno alla familiarità chiusa vuol proporre ai giovani e alle famiglie una modalità di relazione che aiuti e sostenga la separazione lo sviluppo indipendente della propria individualità.

## ***Principi deontologici regolativi del servizio in una scuola Sperimentale***

(questi principi sono stati adottati dalla Sezione Associata Sperimentale Chance, quali articoli di un 'patto di sviluppo professionale' posto a fondamento del contratto di collaborazione tra docenti e scuola sperimentale)

### ***Nell'area relazionale***

*consapevole che il processo di insegnamento ed apprendimento comporta l'attivazione di emozioni personali riguardo alla relazione con gli altri e riguardo agli oggetti di conoscenza,*

- cura l'elaborazione di queste sia in se stesso, sia negli allievi nelle sedi a ciò preposte
- Cura nelle sedi e modalità previste – le buone relazioni tra gli allievi e la costruzione di un clima grupppale favorevole all'apprendimento e alla convivenza

*consapevole che un progetto di recupero e prevenzione della dispersione scolastica ha una rilevante dimensione civile e culturale,*

- si impegna a curare relazioni, sentimenti, emozioni anche nella loro dimensione cittadina svolgendo mediazione tra diverse zone della città e diverse sedi della scuola, nelle occasioni a ciò preposte.

### ***Nell'area dell'orientamento e della valutazione formativa***

*Consapevole della forte valenza orientativa delle attività di istruzione e formazione realizzate nella fase dell'adolescenza e prima giovinezza,*

- si impegna ad adottare tutte le procedure utili a rendere consapevoli i giovani delle proprie competenze accrescendo il loro senso di autostima in generale e di efficacia in relazione a compiti specifici. A Tal fine si impegna particolarmente a
  - Adottare procedure valutative il più possibile vicine all'autovalutazione
  - Realizzare un sistematico bilancio delle competenze finalizzato ad una presa di coscienza dei propri mezzi da parte dell'allievo
  - Curare particolarmente riti e cerimoniali di passaggio, di validazione sociale e pubblica delle competenze maturate

- Curare particolarmente la documentazione delle competenze e la capacità degli allievi di rappresentarle presso terzi

#### *Nell'area socio educativa*

- si impegna a partecipare attivamente –secondo programmazione -a tutte le attività socio-educative previste e precisamente:
  - attività sociali con gli allievi (cerimonie, feste etc..)
  - attività sociali con i genitori e nel territorio
  - campi scuola, stage etc..
- si impegna a dare ogni possibile contributo all'azione degli educatori impegnati intra ed extra moenia e più in genere ai servizi socio sanitari del territorio

#### *nell'area della didattica e dell'apprendimento*

- riconosce le differenze individuali tra gli allievi e ne tiene conto nella pratica per rendere la conoscenza accessibile a tutti
- rileva idee ingenue e luoghi comuni che gli allievi portano con sé nella disciplina; cerca le strategie e i materiali didattici che possano servire a modificarle
- migliora continuamente le proprie competenze disciplinari e di mediazione/insegnamento della propria disciplina
- usa, a seconda dei contesti, strategie diverse di mediazione dei “contenuti” curricolari
- pratica tecniche di ascolto attivo nella mediazione didattica ed educativa
- usa, a seconda delle finalità e dei contesti, strategie e strumenti diversi di valutazione
- usa strumenti differenziati per osservare e gestire le dinamiche relazionali e i conflitti
- utilizza in modo competente gli strumenti multimediali e si impegna a reperire materiali e strumenti adatti allo sviluppo della didattica attiva
- valorizza come risorsa le specificità individuali e di gruppo (sociali, etniche, di genere, di abilità...)
- si attiva per sviluppare la valenza educativa dei processi di istruzione nell'ottica di contribuire allo sviluppo di una comunità educativa e del “percorso di cittadinanza”
- si attiva affinché il portfolio ed il curriculum dell'allievo siano sistematicamente aggiornati e organizzati

#### *nell'area della professionalità come professionista gruppale riflessivo*

- partecipa attivamente a tutte le istanze del progetto finalizzate a migliorare la coesione del gruppo di lavoro interprofessionale che gestisce la quotidianità del progetto
- si impegna a portare in tutte le sedi di discussione preposte ogni divergenza, sentimento, emozione che possa influire negativamente sulla relazione complessiva della comunità educativa con il gruppo degli allievi
- si impegna a svolgere sistematica riflessione sulle pratiche didattiche, formative, educative nelle sedi preposte al fine di migliorare i costrutti pedagogici propri del progetto educativo
- partecipa attivamente alla formazione organizzata dalla scuola
- partecipa ai corsi formativi esterni individuati come “strategici” dal Collegio dei docenti
- svolge il proprio tirocinio nei modi indicati dal Collegio dei docenti
- svolge quando necessario il ruolo di formatore nei confronti di docenti di altre scuole
- svolge a rotazione il ruolo di relatore all'interno dei gruppi di progettazione e riflessione interni alla scuola
- partecipa alla produzione di materiale di documentazione e divulgazione delle ricerche

#### *nell'area della progettazione e della ricerca*

- aderisce alle finalità della Scuola-Sezione Associata Chance
- contribuisce alla continua elaborazione e revisione del progetto educativo
- contribuisce allo sviluppo della elaborazione scientifica delle buone pratiche confrontando i prodotti dei gruppi di lavoro interni con la letteratura scientifica e con altre comunità di ricerca
- collabora alla realizzazione di ricerche descrittive e sperimentali predisponendo strumenti di raccolta e elaborazione di dati e osservazioni

- valorizza la pratica della scrittura autoriflessiva sull'esperienza professionale (diari di bordo, stesura di relazioni e documenti di sintesi ...) come principale forma di documentazione della ricerca-azione

#### *nell'area della cooperazione*

- si attiva per lo sviluppo, l'organizzazione e i collegamenti con le culture professionali che impiegano conoscenze disciplinari in situazione
- partecipa ai gruppi di lavoro e produzione per discipline ed ambiti, nonché ai seminari trasversali relativi a percorsi educativi
- partecipa ai gruppi di lavoro per la definizione delle attività di laboratorio e per i collegamenti tra diverse tipologie di laboratorio e l'apprendimento disciplinare
- partecipa alla pianificazione annuale dell'intervento didattico ed educativo nei contesti disciplinari, nei percorsi formativi, nei percorsi di cittadinanza
- partecipa alla produzione del materiale didattico progettato e condiviso nei gruppi di lavoro per disciplina, per laboratorio, per percorso
- partecipa alla raccolta, all'aggiornamento e alla conservazione del materiale da destinare all'archivio di documentazione didattica della scuola
- partecipa alla comunicazione in rete all'interno del sito e per posta elettronica
- è disponibile ad assumere ruoli organizzativo/gestionali interni alla scuola
- è disponibile a far parte degli organi di coordinamento e gestione della scuola
- è disponibile a gestire i rapporti di collaborazione con i partner scientifici e istituzionali del progetto

### ***La comunità di apprendimento come istituzione per la formazione condivisa degli operatori della conoscenza***

#### **Ridefinizione della professionalità docente**

La formazione integrata richiede la ridefinizione della professionalità docente e del suo modo di formazione.

La domanda che si pone è se le doti necessarie alla formazione integrata possano essere costruite ed in quale modo.

La risposta a queste domande si è costruita lungo gli anni attingendo a esperienze diverse, ricordiamo qui almeno quattro diverse fonti:

1. Nelle esperienze di lotta alla dispersione che sono state intraprese in modo sistematico negli anni '80 e continuate con sorti alterne fino all'inizio del nuovo secolo è stata indicata, il problema della formazione congiunta degli operatori come uno dei problemi chiave nella costruzione della rete e la metodologia della ricerca azione quale metodologia del lavoro in rete. In quelle esperienze peraltro si tentava di generalizzare teorie e prassi già sperimentate per la riduzione di situazioni di handicap. E già in quella fase si sono evidenziati i punti cruciali tuttora validi per la formazione della rete: i processi di condivisione e l'attività di ricerca collegati all'esperienza. I contributi di cui ci occupiamo ora approfondiscono appunto questi aspetti.

2. Negli anni novanta, nell'ambito degli studi organizzativi sono stati studiati i casi di quelle organizzazioni che si trovano ad affrontare contemporaneamente problemi di adattamento ad ambienti diversi e mutevoli, di creatività e di rispetto di standard di prestazione e di regole professionali forti. La teoria delle "comunità di pratica" sintetizza una modalità di apprendimento dall'esperienza che unisce condivisione e lavoro di gruppo con innovazione e creatività.

3. Nell'ambito della psicologia la costruzione di competenze relazionali ed emotive viene realizzata in gruppi di discussione in cui si apprende dalle dinamiche emozionali che si producono nel gruppo stesso. Le tecniche relative sono state sperimentate per la prima volta con efficacia nel corso della prima guerra mondiale e continuano a risultare efficaci soprattutto per la gestione di gruppi professionali sottoposti a forti stress emotivi. Uno sviluppo importante dei trattamenti del disagio e delle dipendenze, è la teoria dei legami deboli e delle identità professionali deboli, ossia di un modo di porsi delle organizzazioni nei confronti dei propri operatori e degli operatori nei confronti della utenza tale da rendere possibile il contatto con utenze difficili e diffidenti e tali da elaborare in situazione 'ricette' personalizzate non deducibili dai regolamenti istituzionali.

4. Nell'ambito della pedagogia è stato approfondito lo studio della trasmissione delle competenze ed è stato messo in evidenza come l'apprendimento di queste avvenga necessariamente in un contesto sociale fortemente connotato dalle relazioni e dalle emozioni e mai come processo solitario meramente cognitivo. Le teorie dell'apprendimento come apprendimento sociale piuttosto che come mera operazione intellettuale già elaborate negli anni venti e riportate in auge da Bruner e seguaci negli anni sessanta risultano quindi quelle più appropriate a trattare il problema di cui ci stiamo occupando. Recenti sviluppi di queste hanno portato alla elaborazione di una teoria delle comunità di apprendimento che è molto vicina alle problematiche di cui trattiamo.

L'esposizione che qui propongo è stata sviluppata nell'ambito di un progetto di scuola della seconda occasione e di formazione integrata che viene realizzata a Napoli da sette anni ed è stata concretamente applicata, a titolo di esperienza partecipata, nel corso delle attività formative del presente progetto.

### **Gruppi di discussione come gruppi di apprendimento dall'esperienza**

La misura di accompagnamento più importante da utilizzare nei percorsi formativi integrati sono i gruppi di discussione. I gruppi di discussione sviluppano il sapere attraverso un processo sociale in cui la conoscenza è diffusa, viene rielaborata attraverso le pratiche di gruppo, restituita al gruppo stesso e ai singoli membri come sapere condiviso, ricostruito dal gruppo. Siffatta comunità possiamo chiamarla "comunità di apprendimento" in quanto ha come propria finalità principale l'apprendimento stesso.

La metodologia della comunità di apprendimento porta con sé una particolare attenzione alle relazioni e alla struttura della comunità. Se la conoscenza è diffusa essa è anche connotata ossia si presenta così come è "per me" e non nella sua valenza oggettiva ed universale. Ne consegue che le possibilità comunicative non sono affidate alla distillazione e purificazione dei concetti ma al contrario alla capacità dei parlanti di interagire con il campo di forze che tiene insieme la comunità. Lo stile comunicativo è quindi molto diverso da quello di una comunità scientifica o tecnica ed è ricco di sfumature emotive. La narrazione solitamente bandita quale pratica non sufficientemente scientifica, viene incoraggiata e rappresenta il primo stadio della riflessione; le generalizzazioni, le teorie alla fine sono il risultato di un processo di "narrazione condivisa" o "co-costruzione".

Il vantaggio di un simile modo di costruire il sapere è la sua perfetta aderenza alla complessità e alla mutevolezza del reale ed insieme la capacità di raccogliere le energie di tutti i membri di una comunità per convogliarle in uno sforzo creativo: conoscere non è atto mentale di genio isolato, ma processo pratico di molti.

Lo svantaggio è che il sapere così costruito non si presta alla comunicazione verbale e logico-sequenziale che è tipica della ordinaria comunicazione scientifica. La costruzione di un "sapere distribuito" infatti comporta un lungo processo di condivisione e l'interazione con potenti campi di forze emozionali che possono facilitare o impedire la comunicazione in dipendenza del modo in cui queste forze sono elaborate o lasciate agire nell'ombra.

La condivisione di cui parliamo è un processo che appartiene al campo emozionale: la condivisione di stampo cognitivo è un processo lineare di produzione di concetti a mezzo di concetti; la condivisione di stampo emotivo comporta un faticoso dipanarsi del pensiero dall'intrico di emozioni e relazioni. Nei processi di condivisione entrano in campo potenti forze emozionali a rafforzare o impedire l'apprendimento, il territorio non è governato dalle lineari leggi euclidee, secondo le quali lo spazio è omogeneo (isotropo=non esistono direzioni preferenziali) e la distanza più breve tra due punti è la linea retta. Lo spazio del pensiero socialmente prodotto è connotato dalla presenza di totem e tabù: lo spazio è anisotropo, esistono direzioni preferenziali; tra le infinite linee che collegano tra loro due punti non ne esiste una preferenziale. A seconda dei punti di vista la realtà appare del tutto diversa: il vertice di osservazione cambia la visione.

Nella comunità di pratica professionale si incrociano quindi due dimensioni, quella delle culture professionali (in genere nel lavoro educativo interagiscono diverse professioni) e quella del campo emozionale e relazionale; tra le due dimensioni esiste interdipendenza: il lavoro sulla dimensione emozionale relazionale in un certo senso bonifica il campo dell'apprendimento da emozioni tendenzialmente distruttive e devastanti. Il lavoro di condivisione quindi non finisce mai, e serve a ricostruire ogni volta le condizioni per apprendere. Non si tratta di una sorta di vaccinazione rispetto a malattie infantili, ma un lavoro continuo di manutenzione finalizzato a rendere possibile l'apprendimento consentendo alle forze emozionali di venire alla luce per essere utilizzate a favore dell'apprendimento piuttosto che contro di esso.

### **La condivisione come modalità comunicativa efficace; strumento per la costruzione di contenitori connessi**

La condivisione in questo contesto viene proposta come modalità comunicativa particolarmente efficace in quanto mette in contatto i protagonisti del processo comunicativo nel modo più profondo e a monte della comunicazione verbale: mette in comune le parti emozionali di ciascuno, ossia ciò che ci accomuna prima della cultura professionale e delle regole sociali. Questa modalità come si vede appresso è particolarmente significativa ed importante per le professioni che operano stabilendo relazioni e che hanno bisogno di interagire con le emozioni di altri soggetti.

Nei processi di apprendimento che coinvolgono giovani persone la condivisione svolge un ulteriore ruolo che risulta decisivo per introdurre i giovani alla conoscenza. La condivisione istituisce uno spazio relazionale all'interno del quale possono esistere due importanti funzioni del processo di apprendimento: la **significazione ed il contenimento**.

**Significazione** in questo contesto è conferimento di senso alle operazioni cognitive e agli atti comunicativi. Ogni mezzo intellettuale si sviluppa in funzione del bisogno umano di stabilire e mantenere relazioni sociali. Senza relazioni l'apprendimento non ha senso, il soggetto è demotivato, inappetente alla conoscenza.

**Contenimento**, è la capacità di contenere le emozioni, rappresenta il sostegno di cui ogni giovane ha bisogno per affrontare realtà nuove e sconosciute, per affrontare le emozioni connesse alla capacità evocativa del linguaggio e della mente .



La comunità di apprendimento quindi istituisce al suo centro uno spazio che contiene le emozioni del soggetto che apprende ed insieme fornisce incoraggiamento, sostegno emotivo ai processi di apprendimento. La comunità professionale ha la responsabilità della tenuta del contenitore ossia di mantenerlo connesso e di averne cura come della diga che contiene il mare.

La comunità professionale nel momento in cui cura la propria crescita come gruppo di lavoro e come comunità di apprendimento cura anche la possibilità di porsi come contesto umano di apprendimento per le giovani persone.

L'apprendimento come processo sociale. Forze emotive e processi di apprendimento

La pratica dei gruppi di discussione per la conoscenza condivisa viene qui chiamata: "Apprendimento professionale situato", in quanto sviluppa un sapere professionale a partire dalla pratica in situazione. L'apprendimento in questo modo è necessariamente un apprendimento grupppale ossia prodotto ed appartenente ad un gruppo, anzi il gruppo esiste se e solo se apprende, ossia se è un sistema aperto di apprendimento. Un sapere di gruppo presuppone che il singolo sia disponibile a "deprivatizzare le pratiche professionali", ossia a svolgerle e a lavorarle in modo condiviso. E' per questo motivo che il campo delle emozioni e delle relazioni deve essere sgomberato da forze e correnti che possono trascinare il gruppo in direzioni che ne minano la connessione e destabilizzano le capacità di sostegno alle giovani persone.

L'uomo come molti animali sociali ha sviluppato particolari strategie di difesa nell'affrontare situazioni nuove e pericolose. Di fronte ad una situazione pericolosa la prima reazione è quella dell'attacco e fuga, separatamente, ma più spesso accoppiate: un rapido attacco seguito da altrettanto rapida fuga rappresenta anche una modalità produttiva di conoscere e saggiare l'entità della minaccia.

La meta della fuga generalmente è rappresentata da un congenere. La spinta alla ricerca del congenere è talmente potente che può diventare meta della fuga anche quando è esso stesso all'origine della fuga (sta qui forse l'origine di ogni ambivalenza nel mondo delle emozioni). In sostanza la ricerca di riparo sicuro presso il congenere è una delle più potenti spinte alla socialità. Trovare accoglienza nel congenere, trovare una pluralità di congeneri disponibili ad accogliere la fuga costituisce l'esperienza primaria che dà origine ad una fiducia grupppale che è secondaria ossia derivata. Il gruppo quindi è investito di un processo di crescita e trasformazione che determina le sue capacità di accoglienza e quindi le sue capacità di essere produttivo. Un gruppo dominato dalle reazioni di attacco e difesa è un gruppo improduttivo in cui tutte le energie psichiche sono impiegate per difendersi dall'altro e non possono applicarsi allo sviluppo delle relazioni nè tanto meno al lavoro cooperativo. L'unica leadership in questo gruppo è quella che meglio impersona i fantasmi e le paure di ciascuno, è quindi una leadership regressiva che impedisce la crescita e mira a mantenere ciascuno nello stato di timore e di obbedienza.

Un gruppo dominato dalle relazioni duali in cui ciascuno trova un alter ego protettivo è un gruppo devastato da dinamiche di invidia e gelosia in cui ciascuno vuole guadagnare una posizione privilegiata in rapporto all'individuo o agli individui dominanti.

Il gruppo cooperativo è invece quello in cui stabilita una relazione di reciproca fiducia è possibile che ciascuno curi ogni altro e che tutti insieme ci si senta protetti.

La costruzione di un gruppo deve quindi in permanenza affrontare queste dinamiche perchè in ogni situazione nuova, in ogni processo di crescita le dinamiche primarie si rimettono in movimento e attentano alla vita del gruppo cooperativo.

Gli operatori della conoscenza, gli educatori dei giovani sono più di ogni altro esposti ai rischi di regressione perchè il creare situazioni nuove e di sviluppo rappresenta il contenuto stesso del lavoro professionale.

## **Il gruppo come spazio condiviso e sicuro; cognizione, scenari, trame, narrazioni**

La prima finalità del lavoro di gruppo è quindi la costituzione di uno spazio condiviso e sicuro che è condizione di esistenza di altri importanti spazi di mediazione interpersonale e spazi di pensiero intrapsichico. Il primo e più importante è lo spazio della significazione, spazio relazionale che consente a ciascun di sentirsi importante per l'altro e quindi importante per sé. Per questo possiamo considerare lo spazio del gruppo anche come un "ambiente umano di apprendimento" nel senso che esso produce l'appetenza al conoscere il mondo e se stessi. Lo spazio della significazione nel suo evolvere temporale diventa spazio della narrazione; la narrazione condivisa costituisce la trama e lo scenario dentro cui evolve la vita di ciascuno. La possibilità di scrivere un copione di vita diverso da quello socialmente imposto risiede proprio nella capacità di costruzione di questo scenario e di questa narrazione. Da questa stessa fonte nasce lo spazio del pensiero e della legge come processo di interiorizzazione di quei legami la cui violazione pone l'individuo fuori della comunità e provoca quindi insicurezza e sofferenza. I cosiddetti valori non sono un giacimento di idee belle e pronte dove ciascuno adotta quelli che preferisce, ma semplicemente il risultato cognitivo di una operazione di senso dentro una comunità di vita.

Nella nostra pratica quindi il gruppo è uno spazio complesso a più dimensioni, in cui il livello base è quello di un gruppo che comprende assieme i diversi professionisti del lavoro educativo ed i giovani. In altre dimensioni operative il gruppo si articola diversamente (esistono sottogruppi più ristretti, sottogruppi territoriali etc), ma ciò che è importante è il gruppo base perchè è la comune appartenenza a questo gruppo che permette le operazioni di senso e le relazioni di reciprocità con i giovani che sono essenziali alla costruzione di un ambiente sicuro e produttivo.

## Identità professionali deboli e servizi aperti

Una questione particolarmente importante è il modo dei professionisti di stare dentro un gruppo.

Consideriamo due diversi modi di porsi: quello in cui è il professionista stesso a strutturare una situazione di lavoro attraverso le regole della professione (il chirurgo nella sala operatoria, lo psicoanalista nello studio privato). Nell'altra invece è il gruppo che si struttura e si agglutina in passaggi successivi.

Nel caso in cui il professionista sia l'elemento strutturante dell'organizzazione gruppale esso è in certo senso fisicamente interno ma mentalmente esterno in quanto la sua forza e la sua identità sono date dalle regole professionali. Sotto questo aspetto il professionista sta nelle dinamiche del gruppo ma in certo senso è immune ai suoi effetti così come diventano immuni i medici del corpo a talune malattie infettive.

Se invece poniamo ed accettiamo che nelle relazioni la reciprocità è d'obbligo, se osserviamo che la persona del professionista viene continuamente tirata dentro le dinamiche e che essa stessa intende parteciparvi; in questo caso l'applicazione rigorosa delle regole professionali rischia di rappresentare una difesa personale piuttosto che un momento del processo di crescita e di difesa del gruppo.

E' quindi essenziale la contaminazione tra la posizione dell'utente e quella del professionista. Questa posizione professionale è quella che consente di abbassare al massimo grado la soglia di accesso ad un servizio ed è ciò che lo rende aperto, ossia accogliente.

Qualcuno chiama questa posizione professionale "identità debole". Debole è il termine da usare in riferimento ad una visione che identifica il forte con la forte struttura ed il debole con la debole struttura. Viceversa 'identità debole' si colloca in un'altra ottica in cui si è forti se come persona si è abbastanza resistenti relativamente alle emozioni che attraversano il campo dell'esercizio professionale. Non confronto tra debole e forte ma piuttosto una forza di origine diversa, posta all'interno del soggetto piuttosto che nelle regole professionali che sono al suo esterno

Nella nostra ipotesi di lavoro, il professionista deve essere molto forte come persona e questo gli consente di attraversare continuamente la frontiera tra la struttura professionale e la struttura psichica e relazionale del gruppo e delle persone che lo abitano. Sotto questo aspetto la fonte del suo potere, la legittimazione del suo operare non derivano dalle regole della professione ma dalla capacità di interpretare la propria posizione nel gruppo. La forza strutturante della professione quindi non dipende dalla capacità di professare un verbo ma dalla capacità di utilizzare il sapere professionale per leggere ed organizzare le linee di forza presenti nel gruppo e nei singoli individui.

## Relazioni di cura, interventi clinici, accompagnamento educativo

Nei gruppi per la formazione integrata sono presenti diversi tipi di professionisti, ma tutti in qualche modo sono tenuti a stabilire una relazione di cura nei confronti dei giovani e di se stessi. Per cura intendiamo soprattutto la capacità di dedicare ad una persona attenzione e sostegno singolari cosicché questa diventi unica per noi. Questa capacità che è tipica della relazione amorosa tra genitori e figli o nella coppia, può essere confusa con una attività clinica ossia con una attività di cura di uno stato malato.

Noi sappiamo che la cura amorevole ha in realtà effetti terapeutici decisivi in ogni genere di disagio comprese le malattie del corpo; viceversa la cura clinica di un malanno isolato, separata dalla cura amorevole o è destinata all'insuccesso o a produrre nuove malattie ad altri livelli. Pur riconoscendo e rivendicando l'importanza terapeutica della cura amorevole mai dobbiamo assimilare la cura amorevole alla cura clinica. Per questo motivo ormai usiamo sistematicamente la parola **accompagnamento** a sottolineare che certi interventi non sono puntiformi o straordinari ma un modo ordinario di stare a fianco di chi cresce. Così ogni intervento specialistico all'interno dei nostri gruppi di lavoro non ha mai una configurazione clinica di intervento temporaneo e riparatore ma il carattere permanente dell'accompagnamento. La presenza di psicologi, pedagogisti o altre figure specialistiche quindi rappresenta il sostegno ad una funzione diffusa nel gruppo e non un intervento clinico; di conseguenza il gruppo è responsabile del buon utilizzo di questa risorsa per sé mentre il professionista non ha alcun mandato per "guarire" il gruppo o i suoi membri. La necessità di queste presenze non si giustifica con uno stato di malessere ma deriva dalla necessità di promuovere sistematicamente il benessere del gruppo in relazione alle correnti emozionali che lo attraversano comunque.

Poiché lo psicologo o il pedagogo si dedica al gruppo e alla sua crescita, poiché si dedica ai processi di condivisione ne deriva l'assoluta eguaglianza di ciascun membro nei confronti del gruppo stesso e quindi la necessità di partecipazione al gruppo qualsiasi sia il rango delle persone nella organizzazione funzionale, qualsiasi sia la conoscenza specialistica nel campo di discussione, La qualifica di esperto consiste quindi nella messa a disposizione di un bagaglio di conoscenze e di tecniche che seppure originato da lunghi e faticosi studi e tirocini, sono ogni volta legittimati non dalla autorità scientifico-accademica, ma dalla capacità di interpretare i bisogni del gruppo. E' appena il caso di ricordare che tra le poche norme scolastiche che hanno una radice pedagogica c'è quella secondo cui nelle sedi di discussione pedagogica anche il dirigente scolastico è primus inter pares, quindi non sovraordinato gerarchicamente: nella scienza non esiste principio di autorità, a maggior ragione non può esistere nel campo della condivisione di sentimenti ed emozioni.

Va da sé che tutto questo non è un dato ma l'esito desiderato di un processo lungo e doloroso. I gruppi di discussione sono sistematicamente attraversati e qualche volta dominati da tendenze del tutto opposte a ciò che è qui descritto. Appunto per questo i gruppi di discussione sono necessari.

## I rischi degli specialisti professionali

Abbiamo già detto di quali sono le posizioni involutive del gruppo e dei suoi membri, vogliamo ora trattare delle possibili involuzioni dei professionisti. Una professione mette assieme saperi scientifici con pratiche professionali situate. La principale connotazione della situazione è il suo essere relazionale.

Le pratiche professionali in genere sono 'custodite' da una comunità ideale che è la comunità dei professionisti che condividono la stessa professione. Spesso questa comunità si materializza in ordini professionali, regole deontologiche, regolamenti istituzionali. Il tratto comune delle pratiche è che esse dettano le norme per la buona pratica della professione e indicano insieme una serie di comportamenti che consentono di difendere la cultura professionale e la persona del professionista rispetto ai pericoli insiti all'esercizio della professione.

Le norme di lavoro del palombaro indicano come lavorare in profondità, ma anche come risalire in superficie, compensare la pressione, evitare l'embolia, le pause obbligatorie etc. Così le norme di lavoro di un medico o di uno psicologo stabiliscono anche tutta una serie di meccanismi di protezione per la persona. Tuttavia le professioni relazionali implicano la necessità di uscire fuori dai gusci protettivi professionali, perché senza di questo non si incontra la persona dell'altro ma solo 'il paziente' o l'utente. Questo significa che l'operatore si espone personalmente fuori delle reti protettive e tuttavia deve continuamente ricostituirle, rientrare nei ranghi, essere sostenuto per poter sostenere il peso ed il rischio di questa operazione. Spesso il cosiddetto lavoro di supervisione consiste anche in questo.

Il sistema di contenitori successivi adottato nei progetti educativi integrati costituisce una forma di difesa mobile, in luogo di un sistema di difese fisse fatto di trincee e bunker che irrigidisce e paralizza il lavoro educativo. Naturalmente anche in questo caso tutto questo rappresenta una meta e non una premessa e spesso occorre un lungo lavoro per conferire al singolo professionista la 'resilienza' che è la capacità di riprendere la propria forma dopo essere stati sottoposti a stress. Quando le difese mobili sono inefficienti o mal gestite assistiamo a quella che possiamo chiamare "paranoia professionale" o in alcune varianti "accanimento professionale" che consiste nel ripetere in modo vuoto e coatto l'applicazione pedissequa delle regole professionali,

Si tratta di una forma di difesa regressiva, un ripararsi presso il congenere, ritirarsi nella fortezza professionale. Un fare coppia escludente con l'autorità ideale che presiede le regole della professione. E' una fuga regressiva che ben conosciamo nei comuni mortali e che colpisce in modi più elaborati anche i professionisti. Anche in questo caso la partita si gioca soprattutto nel gruppo e nella capacità di questo di essere un contenitore accogliente e protettivo anche per i professionisti che ne fanno parte. In questo senso il gruppo è responsabile dei professionisti almeno quanto questi sono responsabili dell'andamento del gruppo.

## **Lo sguardo del predatore, e quello della preda: guardare diritto all'obiettivo, guardarsi attorno**

Una seconda forma di paranoia riguarda gli operatori protagonisti delle pratiche operative e del lavoro sul campo.

Noi sappiamo che soprattutto in relazione ai giovani allievi "incontinenti" è necessario un forte livello di attenzione, un tenere la guardia sistematicamente alta, un livello di vigilanza che è stressante. Questa attitudine genera quindi un livello di ansia superiore alla norma; questo livello di ansia è indispensabile ad assumersi la piena responsabilità dei processi di contenimento ma rischia di generare una deformazione permanente delle capacità riflessive.

L'ansia finalizzata appartiene allo sguardo del cacciatore che inquadra la preda e finalizza ogni movimento ed ogni pensiero a quell'obiettivo: la vista frontale dei predatori è organizzata per centrare e collimare, con i due occhi, la preda. Lo sguardo della preda invece è sempre attento al contesto a guardarsi attorno e a distribuire la vigilanza a 360 gradi: gli occhi della preda sono laterali. Nel nostro lavoro noi abbiamo bisogno continuamente di svolgere il movimento tra la posizione del predatore e quella della preda, tra il momento della decisione escludente e traumatica e il momento del guardarsi attorno, del considerare ogni posizione, del tenere in eguale dignità ogni ipotesi di lavoro. I gruppi di discussione rappresentano quindi una camera di compensazione indispensabile per tutti quegli operatori che sono costretti ad assumere decisioni in solitudine e sistematicamente sotto l'urgenza della necessità. Sotto questo aspetto i gruppi di discussione sono luoghi di riflessione e di pensiero che al riparo delle urgenze consentono di riconsiderare l'esperienza. Senza di questo le prassi diventano irriflesse, automatiche, prive di senso ed infine controproducenti,

## **La mente evocativa, le risonanze nello spazio e nel tempo: memoria di esperienze, identificazione nell'altro.**

Lo sviluppo di un pensiero sull'esperienza richiede il liberare il pensiero stesso dai vincoli di emozioni paralizzanti, e questo è possibile in quanto la narrazione e la rappresentazione dell'esperienza riescono a rievocare emozioni distanti nel tempo, riescono a contagiare e far risuonare altri corpi che hanno avuto o hanno le stesse emozioni.

Le emozioni rievocate hanno la stessa forza di quelle vissute in situazione, e questo consente la 'bonifica del campo' stando fuori del campo; la potenza evocativa della mente è al tempo stesso la più grande remora a rievocare e a ricordare. Ognuno di noi deve combattere una propria personale battaglia contro le resistenze interiori al lavoro sulle emozioni e queste resistenze sono tanto più forti quanto più le emozioni suscitate rievocano emozioni più antiche, o dolorose o non elaborate.

Proprio per questo non si può lavorare sulle emozioni in modo dilettantesco ed improvvisato perché aprire questa porta può aprire a dolori ed emozioni incontrollabili. Nella nostra esperienza abbiamo avuto sistematici esempi di come il suscitare involontariamente emozioni dolorose e senza capacità di elaborarle porta a reazioni incontrollate ed incontenibili. Ciò accade con i nostri giovani allievi ma accade anche nelle relazioni tra adulti, Per questo abbiamo bisogno della presenza di persone esperte e fuori del nostro campo emozionale, cioè persone che sono addestrate a fronteggiare campi emozionali complessi e persone che non sentono con la stessa acutezza le emozioni connesse al lavoro nel contesto dato.

## **Il lavoro educativo come elaborazione di costrutti istituzionali per gestire in modo produttivo le emozioni**

Nell'organizzazione del nostro lavoro abbiamo stabilito due modi di lavoro, quello della psicologia e quello della pedagogia. Tra i due momenti a volte sembra esserci una sovrapposizione quasi totale, ciononostante occorre mantenere la distinzione concettuale tra i due momenti. Abbiamo già usato la metafora del cacciatore e della preda, come modi di puntare all'obiettivo e guardarsi attorno. Possiamo anche dire che ci sono occasioni in cui prevale la scelta operativa, l'obbedienza alle necessità del lavoro e alle urgenze della situazione, ma c'è poi il momento di guardarsi attorno, di condividere con gli altri, di riflettere su ciò che si è fatto, di elaborare le emozioni. La funzione più importante dei gruppi psicologici è di tenere in vita anche le ipotesi scartate al momento dell'azione, di aprire dubbi sui dati di fatto, di dare voce alle emozioni che si ribellano alle decisioni prese, di riaprire i casi apparentemente chiusi, di mostrare le ferite riportate sul campo.

La funzione dei gruppi di discussione pedagogica è elaborare costrutti e dispositivi che dimostrino nel corso dell'azione la solidità e la coerenza delle scelte fatte, il sostegno di un pensiero condiviso. Nei dispositivi e nei costrutti si cristallizzano e ritualizzano i significati faticosamente elaborati e distillati nelle discussioni psicologiche.

Un gesto, una scelta organizzativa danno il segno per riprodurre una situazione significativa, così come il gesto del direttore riassume al momento dell'esecuzione la fatica di innumerevoli prove d'orchestra.

Nei gesti e nei dettagli strutturati vengono rievocate sinteticamente ed intuitivamente le emozioni originarie: salutare tendendo la mano significa dire 'ti accolgo, la mia mano nuda è priva di armi', un sorriso è mostrare i denti, coprendoli parzialmente con le labbra per dire: sono in grado di azzannare ma non lo faccio con te, le mie armi sono rinfoderate. Questi gesti come molti altri portano nella loro configurazione l'ambivalenza della loro origine, i segni di una esitazione tra attacco e difesa, e sono rassicuranti nella misura in cui mostrano ciò che potrebbe essere e però non è. La cultura e il pensiero consistono appunto nel tenere insieme dentro costrutti mentali e istituzioni più complesse stimoli ed emozioni opposti.

Costruire una configurazione di lavoro, un setting come si usa dire, significa costruire un ambiente in cui teniamo conto del punto di vista dell'altro e impariamo a dare di ogni cosa non solo la lettura lineare e benevola del soggetto bene intenzionato, ma anche la lettura complessa e minacciante che viene assunta da chi è in posizione più debole, e vive disagi, ansie e timori. Tutto ciò che noi facciamo in un ambiente umano di apprendimento è dotato di significati densi soprattutto quando si svolge in un contesto di sensibilità acuta, quasi patologica, quale quella degli adolescenti che vivono condizioni difficili. I gruppi di discussione pedagogica aiutano a riportare nel contesto d'azione rituali e rappresentazioni costruite al riparo dall'azione e viceversa i gruppi psicologici servono a rivivere ed elaborare nel contenitore gruppale le emozioni raccolte nel contesto d'azione.

E' un lavoro senza fine perché ha a che fare con la capacità creativa del linguaggio, con quella che viene chiamata 'semiosi infinita'.

La lingua produce continuamente nuovi significati per i sintagmi linguistici, e la lingua è oggetto sociale e relazionale per eccellenza. Quando stabiliamo una comunicazione interrompiamo per un attimo la semiosi infinita e fissiamo un significato qui ed ora, ma subito dopo la macchina semiotica riprende a funzionare freneticamente producendo nuovi e contraddittori significati. Le operazioni di senso e le emozioni si propagano come onde sismiche: nella persona dalla profondità alla superficie, in orizzontale da un uomo all'altro. Ogni volta che riusciamo ad elaborare un significato, a contenere un'emozione, abbiamo al tempo stesso creato una situazione nuova dentro cui quelle stesse parole assumono significati diversi, supportano una emozione ancora più profonda. L'idea del lavoro psicologico come 'guarigione' da qualcosa o del lavoro pedagogico come prassi ben regolata sono idee pazzesche e mortali: non si guarisce dall'essere uomini, non si apprende se non fuori dalle regole. Solo la morte guarisce dalla vita e dall'indisciplina.

## ***Passione ed intelligenza nella fondazione di una comunità di educatori***

Passioni, fedi, sofferte realtà

### **Passione ed intelligenza**

Educare creando legami e vivendo i luoghi, intrecciando i fili invisibili delle emozioni e dei sentimenti con le reti concrete, di persone, istituzioni, case, luoghi, costruzioni dell'intelletto umano.

Una comunità di pratiche si distingue da un qualsiasi gruppo professionale o scientifico perché ambisce a mantenere uno stretto legame tra i sentimenti e le emozioni che legano le persone tra loro e che sono coinvolti nel lavoro che fanno e le conoscenze organizzate che sono alla base della professione. In ogni attività umana le emozioni e le relazioni sono ciò che muove all'azione e al pensiero che dirige l'azione. Nelle attività che riguardano

interazioni con le persone e particolarmente in quelle che riguardano i processi di pensiero e quindi la zona più intima della persona, emozioni e sentimenti sono implicati nel modo più pervasivo in quanto sono il motore del pensiero ma sono esse stesse oggetto di attività e di pensiero.

Le passioni, il coinvolgimento profondo e vitale in una relazione o in una attività sono il risultato di una pulsione naturale, di una sorta di istinto non analizzabile o è possibile suscitarsele e mantenerle in vita?

Abbiamo l'ambizione di riuscire in questa operazione e lo abbiamo fatto partendo da due elementi fondanti: le passioni esistono e vivono solo in un contesto di relazioni e di reciprocità, ossia in una comunità.

Le passioni per una attività sono strettamente connesse al senso di efficacia che ciascuno riceve nel realizzarle. Le attività che non conosciamo bene, che ci forniscono continui insuccessi e frustrazioni, non ci appassionano. Ci appassiona ciò in cui riusciamo e che riusciamo a migliorare e che ci migliora la vita.

Nella comunità di educatori si incontrano persone che hanno in comune l'affrontare i problemi con passione, sentendoli con tutto l'essere e sentendo che questo è l'unico modo di essere umani. Ci sentiamo uniti più dal modo di essere che dall'adesione ad astratti principi.

Quella che segue è la dichiarazione possibile di un gruppo di educatori che riunisce in un certo punto del proprio percorso professionale per riflettere su alcune pratiche fondanti.

Siamo uniti dall'importanza che attribuiamo al lavoro educativo – nelle scuole, nelle comunità, in strada, in ogni luogo – come momento di costruzione della convivenza. Siamo uniti dall'importanza che diamo agli affetti, alla cura, alle relazioni e alla reciprocità in esse, ai legami prossimi, familiari, amicali, magistrali.

Sentiamo il bisogno di ritrovare i fili della nostra umanità nel rapporto con i bambini e con i giovani e con quelli che sono ai margini, perché sono loro che vivendo fuori da ruoli precostituiti ci interrogano sul senso della vita. Insieme a loro abbiamo imparato a lavorare senza l'ombrello di verità incrollabili, ma siamo pieni di paure e timori: ci vediamo anche per consolarci a vicenda e per dirci quali strade stiamo aprendo.

Ci chiediamo dove e come è possibile educare ed educarsi. Se è possibile produrre comunità. Come può operare la famiglia in una realtà così complessa. Se ci muove verso l'altro ciò che è giusto.

Sappiamo che il luogo per eccellenza dove si realizzano questi incontri tra generazioni sono i luoghi della cura parentale, le famiglie. E sappiamo anche che in troppi casi la famiglia non c'è perché è stata lasciata in terre lontane o è molto debole perché avvilita dalle difficoltà della vita. Noi crediamo che qualsiasi attività di inclusione sociale debba in primo luogo ricostituire una relazione di cura, aiutando le famiglie o i pezzi di famiglie esistenti e mobilitando la comunità a farsi "famiglia sociale".

Nel nostro incontro tutto questo viene simboleggiato dall'organizzazione dell'ospitalità che è parte integrante del nostro lavoro. I momenti di convivialità, di libero ed informale scambio non sono parentesi nel lavoro ma sono un modo diverso e più molecolare di sviluppare le relazioni tra tutti i membri della comunità.

Noi educatori ci preoccupiamo delle nostre città e del nostro vivere civile. Le città non sono le forti mura e i cantieri - diceva Aristide – la città è la gente che sa cogliere le occasioni che essa offre. Costruire la città non è solo costruire case, ma anche e soprattutto occasioni di incontro, ed apprendere e crescere attraverso le occasioni della città. Pensiamo di edificare insieme i legami che istituiscono gli spazi della convivenza e gli spazi urbani, dove gettare l'ancora dei legami sociali cosicché la città torni ad essere innanzitutto la gente.

Cerchiamo di apprendere gli uni dagli altri, ma cerchiamo anche di creare legami: rapporti di prossimità tra persone geograficamente lontane. Un modo per costruire un mondo di pace contro ogni tentazione a tenere le distanze.

### **Una configurazione di lavoro per l'apprendimento circolare**

Nei nostri incontri noi apprendiamo circolarmente. Né ci interessa l'illuminazione di un sapere distillato ai piani alti della riflessione scientifica e filosofica – ci sono altre sedi e modi per questo necessario confronto – né ci interessa raccogliere frammenti di esperienza perché una mente eccelsa possa costruire la sintesi. Anche per questo necessario lavoro ci sono altre sedi e modi. Ci interessa entrare in contatto con un sapere distribuito, con ciò che ciascuno pratica nel suo lavoro e ci interessa restituire a ciascuno un sapere fecondato ed ibridato dal rapporto con il sapere degli altri. Noi realizziamo in questo modo un apprendimento circolare piuttosto che un accumulo di sapere in un polo gerarchico. E nella circolazione del sapere le nostre emozioni e il nostro saper condividere emozioni e sentimenti costituiscono l'infrastruttura e il legante che tiene insieme anche ciò che è diverso e che sfugge alla logica sintetica e lineare.

Noi ci aspettiamo di uscire da ogni incontro con qualche cosa di più di quello con cui siamo entrati. E' quindi molto importante il confronto e l'integrazione delle esperienze e non il puro e semplice racconto. Perché se noi ci raccontiamo semplicemente tutte le esperienze in parallelo, usciamo come siamo entrati, cioè senza aver appreso qualche cosa di nuovo. Dobbiamo poter integrare ciò che sentiamo dall'altro dentro le nostre conoscenze, nelle nostre esperienze. Il processo che devono realizzare i bambini, gli adulti, le persone che vogliono essere vive quando si trovano in una situazione che devono affrontare per portare avanti la vita: un processo di apprendimento. Siamo convinti che l'apprendimento non è una caratteristica dei bambini, non è una caratteristica di un'età: è una caratteristica dell'uomo, la capacità di apprendere dall'esperienza.

Per apprendere dall'esperienza è necessario avere un metodo e la possibilità di confronto, perché altrimenti dall'esperienza si possono apprendere solo le paure, i totem e tabù. Un evento diventa esperienza se sviluppiamo

un processo di riflessione. Diversamente noi riproduciamo solo le reazioni elementari mosse dalle emozioni più primitive: evitiamo ciò che ci ha prodotto frustrazione o danno ricerchiamo ciò che ci ha prodotto soddisfazione e piacere. E questo significa sviluppare un pensiero pieno di interdetti e divieti, pieno di pulsioni incontrollate e non comunicabili.

Gli educatori devono essere capaci di affrontare i problemi, proponendosi di essere esempio vivente per i ragazzi di che cosa significa cultura, sapere e scienza. Noi dobbiamo sempre parlare il linguaggio del mastro, di colui che sa qualcosa in più piuttosto che il linguaggio di chi professa – professore - una fede in verità già stabilite. Noi dobbiamo essere persone che aiutano altre persone ad apprendere ciò che loro stesse stanno apprendendo. Nel lavoro di gruppo tra educatori noi intrecciamo i nostri discorsi e le nostre parole, creando un tessuto forte in grado di sostenere i giovani che crescono. Ascoltare o assorbire il discorso di qualcuno senza creare uno stretto intreccio di pensieri e relazioni non serve al nostro lavoro.

### ***Primo: intrecciare le parole***

Nel tempo a disposizione cerchiamo di far parlare il maggior numero di persone. La brevità degli interventi è relativa al fatto che nessuno deve sentire il bisogno di fare un discorso compiuto, chiudere il proprio dire in una forma chiusa. Al contrario i frammenti interessano più di ogni altra cosa e ciascun discorso viene accettato, registrato come contributo. Il modello della disputa per cui un discorso prevale sull'altro ci interessa poco, interessa piuttosto riuscire a comporre un mosaico sensato. Spesso i discorsi restano in sospeso, registrare il provvisorio è quasi più importante che codificare il definitivo. Abbiamo bisogno di discorsi aperti perché è la narrazione, il continuare la storia che dà senso ai discorsi e non la loro perfezione formale.

Il compito non solo di chi conduce il gruppo, ma di tutti i membri del gruppo, è di fare in modo che questa consegna, cioè della partecipazione di tutti, sia il più possibile rispettata.

### ***Secondo: la priorità dell'esperienza***

I lavori del gruppo in generale sono introdotti da un breve intervento riferito alle situazioni di lavoro e ai nodi problematici incontrati. Si tratta quindi di riflessioni su attività svolte e sui metodi e i costrutti utilizzati per affrontarle. E' bene in questi casi accennare anche a qualche riferimento teorico e metodologico per evidenziare come i problemi che affrontiamo anche quando sono collocati in un tempo e uno spazio limitati fanno riferimento a problematiche su cui sono impegnati molti operatori e ricercatori. Le relazioni che proponiamo non possono avere il tono di opinioni improvvisate oppure essere la ripetizione di opinioni correnti, luoghi comuni irriflessi, ma si presentano già come frutto di pratiche condivise e di pensieri formulati da comunità piuttosto che da individui. Per questo motivo ancoriamo rigorosamente ogni intervento all'esame di una situazione, perché ogni discussione che parta da idee generali si trasforma rapidamente in una competizione ideologica in cui si perdono i criteri di verità. Ossia il riferimento alle realtà. In un certo senso proponiamo una varietà del metodo sperimentale che non consiste nello sviluppo di esperimenti come quelli delle scienze fisiche rigorosamente formalizzati nei codici numerici, ma certamente riflessioni che si riferiscono a realtà osservabili ed osservate. In questo modo noi non ricerchiamo una verità assoluta e universale, ma ci attrezziamo a navigare nei mari dell'incertezza, cerchiamo di costruire idee condivise perché sappiamo che dalla condivisione nasce un esame critico più avanzato, la possibilità di migliorare la lettura del reale e gli schemi d'azione per intervenire. Il fatto che molte persone in comunicazione tra loro, socialmente solidali emozionalmente vicine conducano esperienze simili e diverse produce in modo immediato le prove e le controprove della validità di un costrutto, di una lettura. Poiché nel lavoro educativo noi entriamo sistematicamente in relazione con persone che sono estranee al sistema di pensiero e di riferimento a cui noi ci riferiamo, è fondamentale fare sistematica esperienza di punti di vista diversi, di letture opposte dello stesso fenomeno, di percezioni diverse della stessa realtà. I nostri gruppi di discussione ci fanno sperimentare, in una situazione protetta, tra adulti responsabili, quanto sia complessa la lettura del reale, quanti possono essere diversi i punti di vista. Se vogliamo incontrare l'animo dei giovani con cui lavoriamo dobbiamo riuscire ad accogliere tanta diversità senza pretendere di metterla in ordine, senza pretendere di affermare una lettura unica. Dobbiamo piuttosto produrre una lettura condivisa e questo dobbiamo farlo insieme ai giovani con cui lavoriamo perché in un certo senso noi dobbiamo apprendere insieme a loro e non proporgli la nostra lettura del reale. Ciascuno apprende per sé ed è dal sé che proviene la significazione, il senso personale dell'apprendimento

### ***Terzo: la restituzione***

Il concetto di restituzione così come lo usiamo nel nostro gergo appartiene al lessico dell'apprendimento circolare.

Nello schema di apprendimento mutuato dalla disputa accademica e prima ancora dalla disputa giudiziaria, si propone un accumulo di argomenti pro e contro ed infine viene decisa l'opinione prevalente. Possiamo avere metodi 'sintetici', ossia modi di risolvere la disputa in cui le tesi e le antitesi vengono ricondotte ad un principio unificatore di tipo sintetico. E lo schema classico delle decisioni politiche in cui a seconda dei casi si tagliano o si sintetizzano le posizioni estreme per giungere ad un principio unificatore. E sono anche gli schemi democratici: una testa un voto, in cui ciascuna opinione vale come quella di un altro e alla fine vince chi raccoglie più voti. Dovrebbe essere chiaro a chiunque che la verità non può essere sottoposta al criterio di maggioranza e che questo metodo dovrebbe essere bandito da una comunità scientifica. Tuttavia anche il metodo sintetico non si presta al nostro bisogno per i motivi detti nel precedente paragrafo; la restituzione quindi non deve avere le caratteristiche della sintesi ma piuttosto quello di una rapsodia organizzata. Il processo che noi attiviamo è un processo di

esternalizzazione di problemi e pensieri che vengono raccolti non da un individuo, sommo interprete, ma dal gruppo che è al tempo stesso la realtà concreta delle persone che discutono e una realtà astratta di tipo superindividuale. Attraverso la restituzione, il pensiero del gruppo astratto torna alla concretezza dell'individuo, ed il gruppo stesso diventa sostegno all'individuo piuttosto che luogo di annullamento della individualità. In questo modo ciascun individuo diventa agente di un pensiero superindividuale e ciò gli consente di trovare un appoggio mentale in tutte le situazioni di incertezza, dubbio, confusione. Le certezze quindi non vengono dalla perfezione formale del pensiero, ma dai legami con un gruppo di pensiero, dalla certezza della reciprocità nelle relazioni.

Le persone che sono incaricate, preferibilmente a turno, di fare un report della discussione, hanno un ruolo attivo nel riorganizzare il pensiero di gruppo, usando forme espositive più vicine alla narrazione che non alla relazione scientifica. Per questo ci serviamo molto di più di mappe mentali complesse che non di schemi piramidali. La mappa mentale in questo senso è per noi soprattutto un artificio mnemonico che ci è utile per collocare la varietà delle idee e delle proposte utilizzando dei marcatori, dei principi guida di carattere locale e provvisorio.

In questo modo noi speriamo di restituire a ciascuno una via di accesso al pensiero di tutti, un modo concreto di intrecciare pensieri ed esperienze in una tela in cui l'intreccio costituisce una immagine ricca e complessa partendo dalla varietà di colori portata da ciascun filo. In questo senso l'immagine di sé che si ha attraverso il gruppo è infinitamente più ricca di quello che ciascuno si riconosce, e questa immagine può fare da traino per lo sviluppo individuale: per noi come per i giovani allievi. In tutte le esperienze di gruppo ben condotte c'è un punto in cui i partecipanti hanno una sorta di rivelazione di se stessi, in cui si tocca con mano un sogno realizzato e questa esperienza fortemente emotiva può accompagnare positivamente il duro lavoro quotidiano. Il lavoro di riflessione sulle esperienze diventa in questo modo anche lavoro di manutenzione della passione, rinnovo di ciò che ci muove all'impegno. E di nuovo dobbiamo ricordare che questo vale per noi e per i giovani con cui lavoriamo, che la condizione perché i giovani si impegnino con passione nella propria formazione è che anch'essi facciano questo tipo di esperienza e che gli educatori che li accompagnano abbiano questo tipo di esperienza, e sappiano riproporla ai giovani.

## **Sette temi di discussione**

Una comunità di apprendimento professionale non nasce all'improvviso, ha un percorso di crescita, ci sono riti di fondazione, riti di passaggio, percorsi di sviluppo. Qui indichiamo alcuni temi scelti tra quelli che hanno il maggior rilievo in un processo di formazione condivisa tra operatori della conoscenza che lavorano in diversi contesti istituzionali ma in un unico contesto di lavoro con i giovani. Molti altri temi possono essere proposti come punto di partenza per verificare la possibilità di essere comunità, quelli che seguono sono quindi solo un suggerimento basato su molte esperienze con gruppi eterogenei di educatori.

### ***1 - Assumere la realtà dei ragazzi, accompagnarne la crescita, imparare da loro***

Assumere la realtà dei ragazzi. E' la parte più difficile del nostro lavoro. Riuscire a capire in profondità chi sono i ragazzi. Riuscire a fare in modo che siano carne della nostra carne, perché solo questo ci consente il lavoro successivo.

#### **▪ *Pratiche di avvicinamento***

Entrare in contatto con i ragazzi e con giovani è un'arte difficile, soprattutto quando per molti motivi hanno sviluppato in modo raffinato pratiche di evitamento. I giovani sono sensibili più di ogni altro all'essere e avvertono ciò che è falso ed inautentico a grande distanza. Occorre un grande lavoro su se stessi per essere accettati, un lavoro che non si fa al chiuso e che si fa soprattutto esponendosi agli attacchi. Imparare dalle sconfitte è un'arte difficile. Condividere il dolore delle sconfitte è un buon inizio per discutere di questo tema.

#### **▪ *Pratiche di accettazione***

I nostri ragazzi sono tutti belli, buoni e puliti. Oppure no! Sono brutti, sporchi e cattivi! Accettazione significa riuscire a vedere bellezza, bontà, pulizia nei loro opposti. Il progetto individuale per i ragazzi è innanzi tutto una idea visionaria che deve trovare i canali di sensate realizzazioni. L'accettazione non può realizzarsi in modo spontaneo ed intuitivo, occorre mettere in lavorazione i sentimenti e le emozioni provate di fronte all'altro, condividere e disputare con altri operatori tutto questo e forse alla fine riusciremo ad accettare l'altro, ossia a costruirci una immagine positiva. Detto in altro modo occorre che ci facciamo sedurre prima di poter educare: andare incontro all'altro prima di intraprendere un percorso comune.

#### **▪ *Reciprocità e circolarità***

Nel lavoro educativo nulla è a senso unico, senza reciprocità non c'è storia, non c'è evoluzione, non c'è crescita. L'assenza di reciprocità provoca la dipendenza dell'altro, una situazione di indebitamento crescente che si conclude in modo tragico per la relazione e per le persone in essa coinvolte. Molte delusioni, tradimenti, insuccessi poggiano al fondo sull'assenza di reciprocità. L'assenza di reciprocità è la malattia congenita dell'altruismo e della generosità. Dobbiamo molto lavorare su questo.

Reciprocità significa accettare i doni dell'altro, far sentire che cresciamo attraverso lui. Educare e sedurre, tirare fuori dallo stato di cose esistenti e attirare a sé sono i due movimenti della relazione educativa che si inseguono circolarmente: lasciarsi affascinare dai ragazzi, aiutarli a crescere affascinandoli a nostra volta, essere affascinati dal nuovo essere che è frutto della crescita. E ricominciare.

## ***2 - Educare educandosi - crescere insieme; apprendere dall'esperienza; mettere in lavorazione le esperienze; sviluppare un pensiero di gruppo. Creare una comunità di pratiche.***

Educare educandosi, significa riuscire ad apprendere dall'esperienza, soprattutto riuscire ad apprendere dalle sconfitte. E' un mestiere importantissimo questo, senza del quale non ci si può proporre come maestri agli altri.

Le pratiche professionali connesse al lavoro con i ragazzi: il mestiere di educatore, differenze e affinità con il lavoro docente. Educatori e docenti sono latori di un messaggio educativo il cui contenuto è la persona stessa. Questo è il terreno comune di intesa tra due professioni che si svolgono in luoghi fisici diversi ma coinvolgono entrambe l'essere. Potremmo dire che entrambe sono "professioni di testimonianza" perché esibiscono se stesse come prova di verità. Perché il testimone – martyr – non diventi martire occorre una assistenza continua finalizzata a mantenere l'integrità della persona, a ripristinare le energie psichiche impegnate. Lavoro grupale e sostegno alla riflessione da parte di operatori terzi, sono stati sperimentati in vario modo come momenti di sostegno alla persona dell'educatore. Nel lavoro educativo e sociale le risorse energetiche dell'uomo sono inesauribili oppure sono limitate? Esistono valide pratiche per rinnovare le energie psichiche?

### ***▪ L'osservazione partecipata come principio attivo per la trasformazione delle pratiche***

Il lavoro educativo come sostegno alla rete delle relazioni umane di cui è intessuta la vita dei giovani. La sistematica osservazione delle relazioni come osservazione di un campo di forze dentro cui sono immersi insieme i ragazzi, gli operatori, le famiglie, è necessaria a sviluppare azioni consapevoli e a gestire la complessità dei sentimenti, delle relazioni, delle conoscenze che in esso si agitano.

## ***3 - Produrre socialità e comunità; deontologie professionali e diritti di cittadinanza; lavoro con le istituzioni; creare istituzioni sociali.***

Produrre socialità. Il sociale non è rimedio ai guai, ma è l'essenza del vivere umano. Dovremmo riuscire su questo ad essere molto forti. Molto forti sul fatto che il bisogno di socialità e di comunità non è un bisogno dei disgraziati e degli emarginati, ma è un bisogno: A) dei privilegiati e B) dei disgraziati. I disgraziati per forza di cose un po' di comunità se la devono fare altrimenti non sopravvivono. Forse hanno bisogno di comunità più i privilegiati che i disgraziati. Questo solo per dire che dobbiamo declinare al positivo l'espressione "produrre socialità e comunità".

### ***▪ Reciprocità***

La reciprocità nel lavoro con i ragazzi mette in primo piano l'accoglienza della realtà del ragazzo dentro ciascun operatore, quindi la capacità di restituire al ragazzo stesso i suoi doni rielaborati e rafforzati con un punto di vista adulto.

### ***▪ Deontologia e cittadinanza***

Reciprocità, restituzione, circolarità insieme ad altro vanno a costituire una deontologia dell'educazione e degli educatori che definisce i limiti ed i punti di appoggio di un professione difficile; una base solida di negoziazione da un lato con i cittadini-utenti, dall'altro con istituzioni e strutture. La promozione della partecipazione, la crescita della cittadinanza giovanile - intesa come sovranità e dignità della persona, pienezza di essere, - rappresenta in ultima analisi la missione di ogni intervento con i giovani.

### ***▪ Alleanze necessarie nel lavoro educativo: la famiglia***

Il contratto sociale, il contratto educativo, l'alleanza pedagogica, l'alleanza sociale costituiscono lo sviluppo naturale dei sentimenti di appartenenza legati alla cura. Nessun progetto educativo o sociale può svilupparsi in modo sano se non a partire dall'aiuto alla cura o dalla riattivazione della cura. Questo significa che ogni progetto sociale ed educativo deriva dalla cura parentale ed è una sua estensione. E' fondato quindi sulla relazione con la famiglia sulla famiglia - che è storicamente l'interprete della relazione di cura a partire dal legame di coppia – oppure su figure a cui viene affidato questo ruolo in sostituzione o a sostegno della famiglia. La famiglia non è stata sempre eguale a sé stessa, per molto tempo è stata il ponte verso lo sviluppo di una più ampia socialità, spesso è stata la barriera al pieno sviluppo di una comunione degli uomini. La famiglia che conosciamo oggi è una famiglia piuttosto chiusa che manifesta in vario modo una difficoltà di adattamento alla società così come è oggi organizzata. Nel sostenere il ruolo parentale e quindi il ruolo della famiglia occorre anche sostenere ed orientare la famiglia ad una maggiore apertura e collaborazione sociale, senza della quale le famiglie ripiombano nell'isolamento e nella impossibilità a contenere le angosce e le difficoltà che nascono nella vita sociale.

## ***4 - Interazioni tra parentela, comunità, società: alleanza e sostegno alla cura genitoriale, sviluppi comunitari e sociali della cura parentale. Professioni del sociale per sviluppare nuovi legami.***

La cura parentale. La centralità della relazione di cura tra esseri umani è agita dalla coppia di coniugi, ma anche da persone che non sono coniugi, persone che stanno in una comunità. La relazione di cura è un tipo di relazione che va esplorata in tutta la sua specificità, perché è questa che ci consente di andare avanti.

La partecipazione delle famiglie; modi di impegno nei progetti educativi, modi di partecipazione alla costruzione della convivenza; dall'assistenza all'auto aiuto.

La partecipazione del territorio - comunità di persone che istituisce il territorio come ambiente umano - al lavoro educativo rappresenta il naturale sviluppo della cura ed attenzione al ruolo delle famiglie; e quindi il luogo in cui la cura parentale familiare evolve in cura parentale sociale. Il benessere dei giovani, la buona cura parentale e la



convivenza civile sono tre aspetti dello stesso processo. Il malessere dei giovani è una sorta di indicatore ecologico della cattiva qualità dell'atmosfera sociale in cui ciascuno di noi è immerso.

▪ ***Contratti, dialoghi, negoziati: nuovi modi di realizzare il contratto sociale, nuove forme della polis***

Nel territorio si stabiliscono e realizzano alleanze tra persone e contratti tra istituzioni. Il modo di prendersi cura dei giovani contribuisce a disegnare nuove organizzazioni locali, una nuova forma dello Stato. (processo di decentramento) I processi di trasformazione delle istituzioni e delle leggi fondamentali dello stato postulano l'esistenza di istituzioni diverse ed autonome che devono continuamente dialogare e negoziare i rapporti. Le reti istituzionali che si occupano dei giovani non possono essere più separate o aggregate intorno alla scuola ma intorno ai rappresentanti dei cittadini, alla municipalità che ha un ruolo di aggregazione e stabilità delle diverse autonomie.

▪ ***Rituali fondanti della civitas e cittadinanza attiva***

I modi in cui si organizzano i processi di condivisione, in cui si attiva la partecipazione, in cui si realizzano riti e rituali fondanti della convivenza civica sono uno dei terreni di confronto per la costruzione delle professioni del sociale e per la costruzione di una politica come promozione della socialità piuttosto che come mera amministrazione. Un terreno di confronto quindi tra chi è delegato ad amministrare e chi da cittadino intende esercitare il proprio potere e dovere civico di verifica e controllo.

Incontro tra professioni, la condivisione come base per lo scambio tra professioni e perché ciascuna apprenda a cambiare.

Lavorare nel territorio implica l'incontro di professionalità diverse, di pratiche professionali organizzate da regole interne, pratiche che rischiano di essere unilaterali e di scomporre, sbranare, l'unicità dei soggetti di cui si occupano. Il confronto interprofessionale, l'integrazione delle diverse pratiche professionali è un problema che sta a monte della collaborazione interistituzionale e che implica un cambiamento in ciascuno degli attori del lavoro sociale. A quali condizioni è possibile uno scambio significativo tra le professioni, a quali condizioni è possibile sviluppare un lavoro veramente comune: condividere sentimenti ed emozioni è uno dei punti cardine per un buon lavoro sociale. Le pratiche di condivisione devono appoggiarsi su un sostrato culturale comune su una formazione integrata dei diversi operatori sociali, e sulla costituzione di comunità professionali locali in cui si sviluppa una continua ricerca e ridefinizione dei protocolli di lavoro. Come assistere e sostenere le comunità di pratiche, su quali basi sviluppare la condivisione delle esperienze costituisce terreno di confronto di diverse scuole di pensiero. Occorre confrontare diverse esperienze per capire quelle che funzionano creando le condizioni perché il confronto avvenga sul terreno delle verifiche piuttosto che su quello delle opzioni ideologiche.

***5 - Molte pedagogie, molte intelligenze, molti contesti d'apprendimento, molti modi di apprendere e di lavorare.***

Molti hanno l'idea che ci sia un solo modo di apprendere, che ci sia una sola intelligenza, che ci sia una sola figura di insegnante. Non è vero. Ci saranno almeno venti espressioni diverse per designare l'insegnare. C'è il docente, il professore, l'istruttore, l'allenatore, l'istitutore, il maggiordomo (il maggiordomo dava anche istruzione). Quindi ci sono moltissime forme di istruzione e di educazione e ognuna si svolge in un modo diverso. La figura di chi esercita è diversa, il contesto in cui esercita è diverso, l'epistemologia è diversa. Epistemologia, ovvero il modo in cui si presentano gli argomenti, il modo in cui si presenta il sapere è diverso. Quindi se vogliamo fare un buon lavoro su noi stessi e sui ragazzi con cui entriamo in rapporto, abbiamo il dovere di capire bene la differenza che c'è tra i diversi modi di apprendere. Il motivo fondamentale della sconfitta della scuola di fronte a ragazzi che sono difficili, spesso sono semplicemente di una individualità irriducibile, è l'incapacità di capire che esistono intelligenze diverse e modi di apprendere diversi. Una delle caratteristiche della scuola è quella di non saper riconoscere le competenze che esistono nei ragazzi indipendentemente dall'apprendimento scolastico. Una delle caratteristiche della scuola è di mettere fuorilegge ciò che tu non apprendi a scuola. E quando il sapere non scolastico è più forte di quello scolastico, mettono fuori legge i ragazzini. Quindi da un punto di vista tecnico, questo argomento è estremamente importante, perché serve a focalizzare gli strumenti pratici per saper affrontare ciascun ragazzo nella sua irriducibile singolarità. Perché ogni ragazzo è singolare: non è singolare il diversamente abile o lo straniero, sono singolari tutti.

E' il nostro sguardo che rende ciascuno singolare o anonimo, individuo concreto o astrazione stereotipata.

Noi spesso siamo impigliati dalle convenzioni, non riusciamo fino in fondo a manifestare la nostra singolarità, ma manifestiamo invece il nostro adeguamento a stereotipi speciali. Quindi, quando noi parliamo di accogliere la singolarità dei ragazzi, parliamo non di accogliere i ragazzi sfortunati, a disagio ecc., ma di accogliere tutti i ragazzi nella propria completa individualità e quindi umanità. Quindi questo capitolo: **Molte pedagogie, molti modi di apprendere e di lavorare** - è assolutamente essenziale per quello che riguarda poi le nostre capacità pratiche di lavoro.

▪ ***Ricollocare la scuola nelle comunità di vita***

Il problema dei problemi è il rapporto con la scuola. La scuola è il parente più prossimo dell'educazione territoriale e proprio per questo c'è il rapporto più difficile. E' possibile tenere insieme l'educazione come si sviluppa nella famiglie e nelle comunità di vita con l'istruzione come si sviluppa in quella istituzione specializzata che si chiama scuola? E' possibile una alleanza in cui giorno per giorno l'istruzione fornisca mezzi, strumenti, concetti, scienza per migliorare la comprensione del mondo e arricchire le possibilità di relazione? e viceversa è possibile che l'educazione nei contesti di vita fornisca esperienze, senso, significatività sociale che sono la molla ad

impegnarsi nello studio? E' possibile una scuola che sia prolungamento sociale della cura parentale ed una cura parentale che sappia usare i mezzi intellettuali forniti dalla scuola per migliorare le relazioni tra i giovani e con in i giovani? Se la scuola vuole sostituirsi alle famiglie e al sociale, se il sociale vuole relegare la scuola in un angolo, non si va da nessuna parte. Bisogna che ci siano 'prove di dialogo' tra educatori nel sociale e docenti nelle scuole. Forse non siamo ancora entrati del tutto in una logica di rete, in cui non c'è un centro ma solo nodi e snodi: stando in un nodo qualunque ciascuno deve fare la propria parte guardando a un insieme complesso di relazioni senza pretendere di dettare leggi generali.

▪ ***Pedagogie nella scuola, pedagogie fuori scuola, pedagogie dell'uomo.***

Occorre confrontare le pedagogie nella scuola con le pedagogie, sempre più numerose, fuori della scuola. Processi di istruzione e processi di sviluppo sociale sono entrambi fondati sull'apprendimento, sulla capacità di creare nuove raffigurazioni del reale e nuovi scenari per l'azione. Forse c'è una professione dell'apprendere che è matrice comune dell'educazione, dell'istruzione e del sociale. Forse la professione dell'apprendere è la professione dell'uomo. Forse i migliori professionisti dell'apprendere possono essere i ragazzi. Forse dobbiamo andare a scuola dai ragazzi. Forse il nodo più solido della rete delle relazioni sociali possono essere i ragazzi.

Didattiche motivate

E' possibile una didattica motivante e motivata? E' possibile districare dalla complessità delle relazioni, delle emozioni, dei sentimenti idee chiare e distinte, concetti che migliorano la capacità di ciascuno di agire nel reale? E possibile una alleanza tra pedagogie di strada - della vita - e pedagogie d'aula se sappiamo accogliere e tener vive le passioni in ogni contesto; se sappiamo mettere materie e discipline al servizio della persona e mai pretendiamo di irreggimentare la persona nelle discipline. Ci sono esempi di questo modo di fare, ci sono matematiche passionali, computer emozionanti, tecnologie sentimentali. E ci sono poesie rese aride, musiche ridotte a rumore, romanzi senza storia; giochi noiosi, animazioni esangui. Non è il contenuto fare la differenza ma la passione che coinvolge l'uomo che lo contiene e propone. La passione può essere il terreno d'incontro per intelligenze diverse.

***6 - Le molte motivazioni: fedi, passioni, intelligenze, sofferte realtà. Professioni del sociale che coinvolgono l'essere.***

I motivi dell'impegno. L'importanza delle motivazioni. Ciò che letteralmente ci muove. Che cosa ci muove? Quando andiamo verso l'altro? Questo è un punto veramente essenziale, perché qualche volta gli operatori diventano quasi oppressivi: quando si incontra l'altro non per arricchirsi dell'altro, ma per portargli un verbo, portargli una fede, portargli un credo, questo può non essere liberatorio. Allora l'analisi delle nostre motivazioni è assolutamente essenziale. La spinta al cambiamento nasce sempre da un disagio, da una sfida irrisolta che produce sofferenza. Si tratta di una sofferenza emotiva e razionale insieme che ci spinge a cercare soluzioni. In molti casi le nostre esperienze personali, la nostra storia ha lasciato nell'animo sofferenze troppo grandi perché possano essere il motore di azioni positive e sono piuttosto un freno all'azione, un ostacolo da evitare. I nostri giovani in formazione necessariamente rievocano il nostro stesso processo di crescita e ci propongono situazioni che volevamo dimenticare. Non si può chiedere alle persone di rompere precari equilibri per affrontare gli squilibri altrui, è quindi necessaria una attenta considerazione dei motivi di ciascuno perché le spinte altruistiche qualche volta non sono adeguatamente sostenute da esperienze sufficientemente positive o elaborate.

Ci sono delle sofferenze che possono essere volte al positivo, ci sono delle sofferenze talmente profonde che non possono essere volte al positivo almeno in queste circostanze. Quindi l'auto analisi delle motivazioni è un discorso fondamentale, ed è uno dei discorsi che dovremmo fare molto tra di noi, perché le persone che si incontrano nel lavoro educativo sono mosse dalle esperienze più diverse. Noi ci possiamo trovare molto uniti su ciò che facciamo e molto divisi su ciò che ci muove. Lavorare esplicitamente su ciò che ci muove, è un modo per arrivare a non dividerci.

▪ ***Le incertezze della passione***

L'uomo ha una irrazionale passione per la razionalità. La ragione e l'intelligenza poggiano su una sconvolgente aporia – contraddizione logica -che ci consente però di ragionare sulla passione. Cosa è che ci motiva, che ci mette in moto? E' il sogno onnipotente di una palingenesi sociale, la speranza metafisica di un giardino pacificato, la fede nel Dio creatore, la forza dei legami e degli affetti? Molte sono le religioni e le fedi, molti i credo ideologici. Esistono religioni della trascendenza e dell'immanenza, religioni della materia e dello spirito, religioni fondate su un Dio, religioni fondate sulla sua negazione. Nessuna di queste fedi è senza sofferenza e senza dubbio. Potrebbe essere bello che ciascuno esprima i propri dubbi, che gridi il proprio dolore: che si dica quanto sia difficile vedere Dio nella vita degradata di milioni di persone, che si dica quanto è difficile credere che l'uomo sia capace di costruire un mondo migliore, che si dica quanto sia difficile sperare nella gloria metafisica. Forse dovremmo essere tutti molto più laici e dirci quanto sia bello concludere il giorno avendo portato il proprio granello al benessere comune.

***7 - Luoghi dell'animo, luoghi della città***

Tra la topografia della città e la topologia dell'animo ci sono affinità e segrete corrispondenze, ci sono potenti relazioni alla ricerca di luoghi da abitare e luoghi che chiedono relazioni significative. L'ingegno di organizzare spazi, abitazioni, strade, edifici da vivere e da intersecare con ricche relazioni, l'ingegno di arricchire la propria vita della ricchezza dei luoghi. L'ingegneria e l'architettura civile possono essere egualmente riferite alle abitazioni e alle relazioni sociali. C'è un altro dialogo da aprire tra professioni sociali.

Il territorio è popolato da edifici, presenze sociali, presenze istituzionali, e ciascuna di queste presenze ha anche un forte valore simbolico, una capacità di parlare all'animo dei giovani e viceversa i giovani possono investire i luoghi, le persone, le istituzioni di nuovi significati.

I graffiti urbani, i luoghi di spontanea riunione, le forme di spettacolo urbano più o meno formalizzate rappresentano modi dei giovani di appropriarsi della città, di marcare i luoghi con propri segni, e scrivendo la città, si iscrivono in essa e scrivono nel proprio animo. La città è il luogo della verità. Il luogo della verifica, dove si rende vera, la propria crescita. In un mondo che rimanda indefinitamente l'assunzione di ruoli adulti attraverso il lavoro, le pratiche di cittadinanza devono restituire ai giovani il senso della propria adultità in modo positivo in quanto portatori di utilità sociale per sé e per la comunità. Lo sviluppo di un nuovo senso di identità e di appartenenza dei giovani attraverso la scuola e l'educazione deve accompagnarsi in maniera molto forte alle pratiche di cittadinanza esercitate nel territorio: senza di questo la cultura del territorio invece di trasformarsi si ripiega sui giovani che crescono e ne nega in vari modi lo sviluppo. Questo è tanto più vero e tanto più difficile quanto il territorio è percorso da modi di vita e cultura che negano la convivenza civile, che sono centrate sulla violenza e la sopraffazione.

Chi svolge il mestiere di educatore non può limitarsi a stigmatizzare l'inciviltà dei contesti ma deve proporre attivamente una educazione del territorio (del e non 'nel') che accompagni i processi di crescita dei giovani e utilizzare i giovani stessi quali agenti di civilizzazione rendendoli consapevoli della propria capacità trasformativa e fornendogli i mezzi per essere attori del cambiamento. "I giovani sono risorsa, non problema" non può essere uno slogan retorico, ma deve essere una pratica sociale su cui investono innanzi tutto gli educatori e con essi le autorità politiche ed amministrative che vogliono fare una politica urbana degna di questo nome.

### ***Le attività socio-educative come educazione di comunità.***

Ci sono istituzioni che da secoli svolgono un ruolo educativo secondo metodologie ed organizzazioni diverse dalla scuola. Si tratta di strutture di accoglienza rivolte a giovani senza famiglia o giovani provenienti da contesti estremamente degradati. Ufficialmente queste istituzioni sono in via di abolizione sostituite da 'case famiglia' o altre istituzioni che apparentemente non hanno l'aspetto di istituzioni totali – come un tempo sono state designate le istituzioni di questo tipo. In forme diverse però la presenza di strutture in cui sono raccolti una molteplicità di giovani non vincolati da relazioni di parentela torna a svilupparsi in presenza di fenomeni sociali nuovi quali ad esempio la presenza di 'minori stranieri non accompagnati' nel territorio nazionale. Gli educatori impegnati in queste istituzioni sono forse quelli che in modo più diretto sperimentano le relazioni tra cura, educazione, istruzione e formazione. Le attività socio-educative che ormai vengono proposte sistematicamente dalle scuole come necessario complemento ai compiti di istruzione strettamente detti possono trarre dalle esperienze di questi operatori spunti importanti per definire i compiti socio-educativi e per poterli integrare in un processo più generale di crescita personale dei giovani.

### **Il gruppo per accogliere e contenere**

(introduzione alla discussione in un gruppo di educatori delle strutture di prima accoglienza della regione Emilia e Romagna)

Crescere significa apprendere, apprendere significa cambiare il proprio stato. Una comunità è un luogo di crescita ed un luogo di apprendimento, e dobbiamo imparare a riconoscere la specificità dell'apprendimento di cui siamo protagonisti. L'apprendimento che si realizza in una comunità è un apprendimento situato, ossia calato in una situazione, che è diversa e specifica rispetto ad altre forme di apprendimento e rispetto ad altri ambienti di apprendimento.

Istruzione, formazione professionale, educazione si distinguono per l'organizzazione del lavoro di apprendimento e per le figure di riferimento. Nell'istruzione sono coinvolti i concetti, nella formazione e competenze, nell'educazione le condotte di vita. Nella scuola Chance diciamo che deve essere presente anche la dimensione della cura, che la nostra scuola deve essere anche un po' comunità, ma nel vostro caso voi siete comunità e la dimensione della cura è quindi statutaria.

E' importante rendersi conto dell'importanza della cura nei processi di apprendimento in quanto la cura dà a ciascuno il senso della propria unicità, che è anche il senso della propria vita, il senso e la significatività dell'apprendimento. Niente di quello che fate è significativo in senso oggettivo tutto diventa significativo in senso relazionale: le cose sono importanti per il significato che assumono ed il significato dipende dalla relazione che ho con altri uomini. Un tramonto non è bello in sé ma se lo associo ad uno stato contemplativo magari in compagnia di una persona cara; diventa brutto se lo associo al tramonto di una vita, alla morte di una persona cara.

Questo è un problema per istituzioni che devono essere al tempo stesso accoglienti e regolative. Perché la regola è tale se è impersonale, se è oggettiva, l'accoglienza è tale se è personale ed unica.

Noi dobbiamo trasmettere a ciascuno il senso della sua unicità e questo è possibile farlo in un contesto sociale se solo riflettiamo al fatto che l'unicità è la massima espressione della relazionalità: divento unico se sono circondato da una serie di relazioni che mi restituiscono il significato positivo del mio esistere. E' possibile quindi costruire una gruppaltà che non neghi o opprime l'individuo ma che lo aiuti e lo sostenga, che rappresenta in certo senso l'estensione del suo corpo e del suo pensiero. La cura del gruppo dovrebbe essere quindi lo strumento principale del nostro lavoro, il principio motore perché una comunità possa dirsi tale ed agire come tale.

Il gruppo è il principale luogo in cui si realizzano le relazioni e prima ancora di definire cosa è un gruppo parliamo dello stato della relazione e del gruppo distinguendo tre fasi:

Lo stato dell'attacco e fuga. Nella relazione il primo contatto, dominato da ansie ed angosce circa l'altro, è una aggressione seguita da una fuga. E' il modo primitivo di esprimere le proprie ansie di fronte a persone nuove, tanto più forte quanto più la persona abbia precedenti esperienze di relazioni deludenti o aggressive.

Il secondo stadio è quello della ricerca di protezione duale: placare l'ansia cercandosi un protettore, una persona in cui riporre fiducia a cui affidarsi. Questa è la ricerca del contatto rassicurante, che può assumere un carattere ossessivo in chi per storia precedente si senta particolarmente vulnerabile ed esposto. Il contatto rassicurante rappresenta la posizione a partire dalla quale è possibile apprendere, guardare al mondo con la fiducia di un sostegno. Il contatto rassicurante non elaborato porta ad assumere una posizione difensiva e dipendente, sia nella persona bisognosa di sostegno sia in colui che la sostiene. Lo sviluppo di una relazione cooperativa è quindi necessario alla crescita della persona.

Lo sviluppo del gruppo cooperativo corrisponde alla relazione matura caratterizzata dalla reciprocità nella relazione duale e nella circolarità della relazione grupale.

Nel gruppo si stabilisce una corrispondenza tra processi psichici da un lato e sviluppo di relazioni e legami sociali.

L'esistenza di una entità superindividuale astratta – il gruppo esiste in quanto ciascuno può pensare alla sua esistenza e ai legami tra le persone che lo compongono – consente una elaborazione esterna di ansie, contraddizioni conflitti, sicché è possibile l'interiorizzazione delle relazioni e delle regole secondo un processo che va dall'esterno all'interno e dall'esperienza al pensiero.

Così il gruppo alimenta e nutre la crescita della persona che in questo modo placa le ansie relative al distacco e alla separazione dalla relazione duale. L'allievo che si separa dal maestro fonda una comunità, il figlio che si separa dal genitore lo fa in funzione di una nuova famiglia o di una nuova comunità.

Il processo di individuazione e di separazione è possibile in quanto si sviluppa la socialità ossia crescono legami ed obbligazioni reciproche all'interno di un gruppo umano.

Le funzioni regolative della comunità non provengono da norme astratte ma da un concreto processo di limitazione e regolazione che si realizza attraverso e nei legami.

Tutto questo riguarda anche noi ed il modo in cui regoliamo la nostra professione ossia il modo in cui ci dotiamo di norme tecniche che definiscono la professione. Poiché la nostra missione è l'educazione dei giovani, al centro della nostra regola c'è la giovane persona in formazione.

La ricostruzione grupale della individualità della persona, la possibilità che essa sia pensata dal gruppo – anche sognata - è contemporaneamente il contenuto della nostra missione ma anche il contenitore del nostro gruppo in quanto produce legami e condivisione. La cura dei giovani – dei figli in natura – degli utenti nei servizi è un potente motore di socializzazione e i giovani sono agenti di socializzazione.

In questo modo l'educatore si pone come professionista grupale riflessivo in quanto attraverso il gruppo riflette sull'esperienza.

Apprendere dall'esperienza è il nostro problema formativo e professionale. Si apprende dall'esperienza se questa può essere pensata, mentalizzata, concettualizzata. Ma noi stessi non siamo in grado di interiorizzare alcunché se questo non è accompagnato da emozioni positive, o almeno dalla neutralizzazione delle emozioni negative.

Se questo non accade l'esperienza resta frammentaria e condizionata dalle connotazioni emozionali che la accompagnano. In questo modo invece che apprendimento, ossia trasformazione, abbiamo coazione a ripetere l'azione o l'evitamento di essa. Molti educatori ed operatori sociali, lasciati a se stessi, privati della possibilità di riflettere sviluppano totem e tabù relativamente ai quali è difficile scardinare prassi di lavoro stereotipe ed inefficaci.

Perché la comunità degli operatori diventi una comunità di apprendimento è necessario sviluppare una comunicazione che usi le emozioni e lo scambio emozionale come veicolo delle esperienze e l'elaborazione delle emozioni quale strumento per rendere pensabili realtà incontenibili cariche di angosce e di dolore.

### **Cosa deve imparare l'educatore**

Deve imparare l'accompagnamento ai giovani, il sostegno emotivo nella elaborazione dell'esperienza: deve fare con le giovani persone che gli sono affidate la stessa operazione che compiono su di sé, significa quindi che si stabilisce una circolarità tra l'apprendimento degli educatori e l'apprendimento dei giovani che sono tutti inseriti in un unico processo – comunitario – e non fanno parte di universi distinti.

Nel suo lavoro l'educatore istituisce spazi di mediazione pratica e di mediazione di pensiero che sono indispensabili ad elaborare conflitti ed emozioni. In questo modo l'educatore stabilisce confini e pratica delle condotte; questo stabilisce, regole, confini, e liberazione, educazione dallo stato di cose presente.

Per stabilire questi spazi è indispensabile la dimensione della cura, ossia una attenzione personalizzata ed un legame che sono esclusivi e caratteristici; una protezione rassicurante rispetto al singolo.

L'apprendimento è sempre legato alla paura, anzi nasce dalla paura, è come se stabilisse una linea di difesa avanzata, nel tempo e nello spazio, attraverso la mentalizzazione del mondo. Ma proprio per questa capacità anticipatoria della mente possono anticiparsi anche le emozioni, i conflitti, le paure paralizzanti. Il sostegno emotivo è quindi indispensabile per poter apprendere.

Nella relazione tra educatore e giovane persona si stabilisce pertanto uno spazio protetto e liberato da emozioni devastanti in cui il giovane ritiene di potersi avventurare. E' lo spazio di "sviluppo Prossimale"

L'apprendimento non può essere motivato da mete lontane ed utilitarie ma da mete emotivamente vicine e relazionalmente fondate; la significatività dell'apprendimento deriva dalla relazione.

### **Lingue armate e linguaggi dell'accoglienza**

***“Colui che giunge annunciato dal rumore dei propri passi morirà prima del tramonto”***

*Una contadina a Lancillotto nel film “Lancillotto e Ginevra” di J.L.Godard*

***Intervento sulla rivista “Pedagogika” 25 settembre 2006***

A un popolo, mettete le catene spogliatelo tappategli la bocca, ed è ancora libero.	Levatigli il lavoro il passaporto il letto dove dorme la tavola dove mangia ed è ancora ricco.	Un popolo diventa povero e servo quando gli rubano la lingua ereditata dai padri, quando la perde per sempre.	Diventa povero e servo quando le parole non figliano parole e si mangiano tra loro.(...) (traduzione da Ignazio Butitta)
---	--	---	--

Il linguaggio è il principale strumento di lavoro per gli educatori. Il linguaggio è anche lo strumento principale attraverso cui esprimiamo la nostra identità, lo strumento di costruzione del pensiero. Se nella poesia di Butitta sostituiamo alla 'lingua dei padri' la lingua indigena, la lingua della comunità, ci poniamo il problema se la comunità degli educatori abbia una lingua indigena oppure no, e quindi se sia capace o meno di esprimere un pensiero sovrano. Docenti ed educatori hanno in gran parte una identità a prestito, mutuata dalle discipline accademiche, e dal linguaggio di queste. Finché non si realizza una emancipazione da questo linguaggio i docenti e gli educatori non potranno realizzare un processo di crescita professionale centrato sulle pratiche e saranno condannati a seguire le mode come gli ignavi di Dante inseguiti da nugoli di tafani, educatori improvvisati che dispensano lezioni di pedagogia per il solo fatto che sono stati giovani anche loro.

In questo articolo si esaminano le ragioni per adottare un linguaggio di accoglienza come lingua indigena per le comunità di pratica.

## Sancho Panza e Don Chisciotte

Sancho Panza e Don Chisciotte; Giorgio Agamben, nel suo “Infanzia e storia” usa questa metafora per indicare lo stato di “non parola” e lo stato di parlante. La questione nel caso del sapere sociale, psicologico e pedagogico, ha una sua singolarità paradossale: gli operatori del settore, che chiamo sinteticamente “operatori della conoscenza”, non sono nella condizione culturale e sociale di Sancho, usano la parola come principale strumento professionale eppure sembrano incapaci di dare parola alla propria esperienza.

C'è una divisione sociale del lavoro di riflessione che vede da una parte un'accademia che o non fa esperienza o la fa a partire da propri interrogativi “donchisciotteschi” e dall'altra una massa indeterminata di operatori cui è negata la riflessività. Questa negazione è innanzi tutto impedimento ai legami orizzontali, ossia alle pratiche di conversazione che legano tra loro gli operatori sul campo e ciò avviene stigmatizzando il linguaggio di chi opera come non sufficientemente scientifico; stigmatizzando la narrazione come forma linguistica non sufficientemente depurata dalle affezioni personali, non adeguatamente generale: il pensiero che non sia sintetico – nel senso della sintesi hegeliana o marxiana – che non rappresenti un punto di vista che è generale, ma mai di ciascuno, non ha legittimità. La non legittimità del parlare degli operatori è poi rafforzata da modalità di decisione, di rappresentanza politica e sindacale che seguono gli stessi canoni: si monopolizza un diritto di rappresentanza che è direttamente proporzionale allo stato di minorità e di sudditanza che è indotto e coltivato in milioni di operatori.

Il senso di inadeguatezza rispetto all'accademia, alla politica, alla negoziazione sindacale, induce afasia, - sinonimo di infanzia - oppure un'ansia assimilatrice, un'identificazione con l'oppressore che porta ad imitare il suo linguaggio ed i suoi modi e a dimenticare la propria esperienza: per far passare l'esperienza nella cruna dell'ago accademico: la si maciulla al punto che dall'altra parte non arriva il cammello ma i suoi hamburger, che - come è noto - sono eguali in qualsiasi macdonald del mondo.

Nei miei interventi formativi appena ho la possibilità di impiegare almeno sei ore, fornisco una breve introduzione, giusto per cominciare la discussione, e poi lavoro in cerchio facendo parlare tutti. Alla ripresa fornisco una ‘restituzione’ di quello che ho ascoltato e la discussione prosegue partendo dalla loro narrazione e non dalla mia. L'aspetto più singolare di questo lavoro è il cambiamento radicale nei comportamenti, quando si riesce a evitare la posizione frontale e a formare il cerchio: le persone che fino a quel punto vedevano solo il viso del relatore e le spalle del collega, vedono le facce dei colleghi, ascoltano la loro narrazione, sono incoraggiati a parlare. In un'occasione, per me memorabile, dove erano presenti operatori della formazione professionale con decenni di esperienza, chiesi i primi interventi a quelli che scherzosamente chiamai un *vile meccanico* e un *umile cuoca*: la conseguenza fu di avere nel giro di poche ore un fiume in piena e cristallino di sapere vero a lungo scorso in un tunnel carsico.

Un sapere di tipo nuovo può venire solo da una comunità di tipo nuovo. La comunità scientifica esiste in quanto si riferisce a procedure di validazione del sapere di tipo argomentativo-dimostrativo, il vincolo che tiene uniti è di tipo impersonale. Questo è quanto viene dichiarato ed è quanto avviene in superficie, ma sappiamo che le carriere e le cooptazioni sono decise in base a obbligazioni di tipo molto personale, quasi feudali, quasi nepotistiche. Viceversa la comunità degli educatori non esiste perché non esistono i luoghi in cui si consumano i riti istitutivi della comunità. Ne risulta impedito lo sviluppo di una narrazione condivisa, impedito l'accumulo di storia e di memoria che consente processi di identità, bloccata la crescita di senso di appartenenza che impedisce l'alienazione in saperi stranieri e stranianti. La validazione del sapere professionale non è affidata alla disputa argomentativo-accademica, ma è fondata sulla condivisione della narrazione e della verifica sperimentale. Ciò che cerchiamo di fare nel nostro lavoro è mettere in contatto questo tipo di condivisione con i processi di astrazione. Ciò avviene in diversi momenti di discussione e adottando diversi stili comunicativi; con un'immagine etologica (il computer stava correggendo con “teologica” e mi rendo conto ora che teologia ed etologia sono in corrispondenza anagrammatica. Solo?) possiamo dire che alterniamo lo stile del predatore e quello della preda: il predatore è ‘sintetico’: punta all'obiettivo e attacca; la preda si guarda intorno, considera molte ipotesi, e si prepara a fuggire.

La questione quindi è di tipo pratico: occorre che le comunità educanti siano anche ‘praticanti’: che sia possibile istituire vincoli ed obbligazioni reciproche – *cum-munus*, l'obbligo reciproco rende comunità un aggregato informe – che rendono possibile la narrazione e la storia. Questa aggregazione può avvenire solo intorno alla missione degli educatori: quella di formare le nuove generazioni e di dare senso e

significato all'apprendimento. Da questo punto di vista la comunità non è solo un mezzo, è un fine: è proporre ai giovani un patto educativo che sia fondato sulla condivisione e sulla reciproca responsabilità. Nella nostra pratica di recupero degli emarginati noi ci accorgiamo minuto per minuto che siamo credibili ed efficaci se, e solo se, riusciamo ad essere una comunità educante, un insieme di professionisti in grado di produrre un sapere condiviso.

Una delle cose più devastanti che – qualsiasi sia la targa politica del ministro di turno - realizza il nostro ministero; una delle cose più devastanti che realizzano le normative sulla gestione del personale e i sindacatini che vivacchiano nelle pieghe dei regolamenti, è la distruzione continua di storia, il reinventarsi ogni giorno qualcosa di nuovo senza neppure darsi cura di sgomberare le macerie del precedente. Il bisogno ossessivo di novità fa tutt'uno con l'assenza di storia e di riferimenti e ritengo di sapere che esiste un'attività consapevole - di chi detiene i piccoli poteri connessi alle gerarchie - finalizzata alla distruzione della storia e delle competenze. Chiunque difenda la propria storia; chiunque pretenda il rispetto della propria professionalità, nel lavoro quotidiano e non solo quando si negozia gli interessi, è bollato ed ostracizzato come pericoloso: i legami orizzontali confliggono con la fidelizzazione verticale. Un effetto pratico di tutto questo è il dominio degli incompetenti ( si tratta di una notazione di fatto e non di un dispregiativo): in un'amministrazione che ha il più alto numero di laureati competenti in specifici campi del sapere, il potere reale sta in mano a qualche ragioniere (con tutto il dovuto rispetto ad una funzione preziosa), le responsabilità vere sono in mano a personale di formazione giuridica e amministrativa, le funzioni tecniche hanno un ruolo puramente esornativo; gli uffici studio sono caratterizzati da precariato, genericità, astrattezza.

La domanda da porsi a questo punto, come sempre bisognerebbe fare quando una maggioranza di persone altrimenti attive e presenti si lascia sottomettere da una minoranza invadente, è: quale è il punto debole della maggioranza. Forse non siamo abbastanza capaci di apprendere dall'esperienza. Chi si occupa realmente di insegnamento e non si limita a fare il megafono delle dottrine accademiche, ha a che fare quotidianamente con l'apprendimento e con le ansie che questo genera in modo diretto ed indiretto.

L'apprendimento è connesso alla paura, all'ansia generata dall'avvicinarsi a realtà sconosciute. La posizione originaria dell'apprendere è quella del bambino che aggrappato al corpo della madre guarda sottocchi le realtà che lo preoccupano: abbiamo bisogno di sostegni sicuri e di fiducia nelle relazioni per poter guardare lontano; guardiamo lontano, e pensiamo, per risolvere nella mente le difficoltà del reale. E' connaturato alla conoscenza quindi avere degli apparati protettivi che ci garantiscono di non commettere errori fatali. Gli apparati accademici – apparati di pensiero e apparati di rituali e procedure – servono a proteggere chi si avventura in campi nuovi: gli apparati di note e di citazioni sono le trincee da cui si può avanzare. La comunità scientifica fornisce il suo sostegno solo a coloro che riconoscono il loro debito alla comunità stessa. Tutto questo non è condannabile, è anzi la condizione perché l'esperienza si trasformi in sapere istituito; senonché c'è una scarsa consapevolezza del significato emotivo di regole e comportamenti e alla fine accade troppo spesso che i sistemi di difesa siano talmente ingombranti che non si riesce più a muovere un passo.

Nelle comunità professionali che operano nei contesti reali esistono meccanismi analoghi che sono essenzialmente le regole della professione, i codici deontologici impliciti o espliciti. Qui le esigenze di difesa sono ancora più potenti: chi opera in relazione a persone che non conoscono e non condividono il linguaggio e le regole delle professioni, è continuamente destabilizzato e ha bisogno di forti apparati di difesa, come un commando in missione in territori stranieri. E ne ha bisogno perché corre continuamente il rischio di lasciarsi sedurre, di trovarsi invischiato in una relazione non educativa ma regressiva: abbiamo imparato che educazione e seduzione sono in relazione tra loro, che occorre sé-durre per poter "e-ducere", ma bisogna stare attenti a non scambiare la seduzione per educazione pena lo svanire della nostra missione. Orfeo, cantando, attira Euridice fuori degli inferi, ma questa svanisce non appena si gira a guardarla, non appena cerca di dare corpo al proprio sogno. La relazione educativa è una relazione intensa, di amore, di sogno, ma è a termine, anzi la sua missione è proprio porre un termine al tempo dell'attesa e della preparazione. Chi è coinvolto professionalmente in un percorso educativo deve necessariamente immergersi in una relazione coinvolgente ed insieme sapersene difendere. Quando non si è consapevoli di questo, si sviluppano "paranoie professionali" che impediscono ai professionisti di realizzare la missione in nome della quale hanno eretto tante difese.

Quando la struttura di linguaggio propria di una professione diventa chiusa, criptica, iniziatica, ciò rappresenta sul piano linguistico la chiusura ad una relazione reale e feconda con le persone che devono fruire di un servizio.

La domanda che noi ci poniamo è se sia possibile lo sviluppo di una professionalità docente ed educativa se non si esce continuamente fuori dei confini protetti e sicuri; per poter stabilire una relazione occorre aprirsi, essere disponibili ad accogliere e farsi invadere dall'altro ed il più delle volte si tratta di invasioni emozionali devastanti, di dolore inespresso, di realtà incontenibili anche quando sono positive. Nel nostro lavoro di 'maestri di strada' noi non ci difendiamo con un sistema di trincee, di regole fisse, ma ci difendiamo in modo dinamico, ricostituendo continuamente le energie e le ragioni della professione e questo lo possiamo fare solo in un gruppo reale, in un gruppo di persone che si incontra concretamente e che è in grado di sciogliere i fili intricati di un lavoro che ha tutte le confusioni e le incertezze degli stati nascenti. Noi non possiamo riferirci ad un sistema di regole custodito da vestali astratte, ma costruiamo legami e regole nella concreta interazione con i contesti. Per questo il nostro linguaggio non può e non deve essere quello dell'accademia, perché il nostro è un linguaggio situato e generativo. E questo fa parte del nostro mestiere perché noi non possiamo ergere barriere linguistiche tra noi e i nostri giovani. In altri contesti si parla di organizzazioni a "legame debole" e noi nel nostro contesto interpretiamo questa espressione come tentativo di presentarsi ai giovani 'deboli' e privi di armature. "Colui che giunge annunciato dal rumore dei propri passi morirà prima del tramonto" così vaticina una donna a Lancillotto che s'avanza bardato e rumoroso. (dialogo della prima scena del film Lancillotto e Ginevra di Bresson); non può vivere una relazione viva chi non si spoglia mai dell'armatura.

Esiste quindi sia sul piano dell'organizzazione, sia sul piano del linguaggio una differenza che non deve essere abolita tra la ricerca accademica e quella sul campo, occorre capire che né la ricerca accademica può negare il valore della fatica quotidiana di inventare e cercare risposte nuove a bisogni emergenti; né chi fa pratica può negare l'utilità e l'importanza della riflessione scientifica: un pensiero che non sia capace di pensare se stesso non è un pensiero. Abbiamo bisogno di pratiche riflessive e ne siamo limitati e distolti da quelle stesse pratiche che ci consentono di restare aderenti al compito. L'esperienza di collaborazione con la ricerca universitaria che i "maestri di strada" stanno conducendo, è anche un esempio di come il contatto di esperienze creative ed innovative con la ricerca accademica può rinnovare anche i temi ed i linguaggi della ricerca senza che nessuno debba rinunciare alla propria identità.

### **L'esperienza diventa maestra se riusciamo a darle la parola**

Dietro la relazione tra saperi accademici e competenze professionali situate c'è il problema profondo della relazione tra 'infanzia e storia' ossia tra lo stato dell'esperienza senza parole e le parole. L'esperienza diventa nostra maestra solo se riusciamo a darle la parola. Esistono anche esperienze 'senza parole': l'estasi, gli stati di 'entusiasmo', i momenti di "coscienza crepuscolare". E in tutte le civiltà queste forme di esperienza sono riconosciute come speciali e profonde. Tuttavia noi sentiamo il bisogno di parlare anche di queste e le opere letterarie e poetiche più alte sono state prodotte per esprimere l'inesprimibile cioè uno stato di coscienza e di conoscenza in cui ci si fonde e confonde con la realtà, uno stato di 'depressione' accogliente (immaginate per un momento la scultura di Bernini dell'estasi di Santa Teresa) in cui ci lasciamo invadere dalla realtà fuori di noi; questo stato "infantile" va conservato perché è all'origine di ogni nostra conoscenza vera e significativa ed è ciò che ci permette il contatto con gli stati "infanti" dei nostri giovani; ma questa è anche la zona in cui siamo più indifesi e ciò ci carica di emozioni e di ansie. Se noi non riusciamo ad esprimere ciò che ci preoccupa invece di assumere il controllo dell'esperienza sono le ansie e le emozioni ad assumere il nostro controllo: veniamo 'agiti' da forze ignote -come le 'tarantate'- scambiamo i mal di pancia per pensieri, diventiamo preda di dinamiche primitive in cui si evita ciò che ci preoccupa e si ripete ciò che sembra accettabile. Potremmo parlare di 'insegnanti tarantati' ossia di insegnanti preda di fuochi sacri di ogni tipo, invasi da entusiasmi indicibili o viceversa da depressioni sconcertanti.

Il nostro essere infantili e spauriti è colto dagli allievi molto prima di noi: entrano in contatto con le nostre paure, ci giudicano per quelle e non per il nostro sapere e noi li odiamo perché ci rimandano il senso della nostra paura. Così la preoccupazione principale diventa innalzare barriere ancora più alte e più impenetrabili di fronte alle persone con cui dovremmo entrare in contatto. In queste condizioni si sviluppa



un irrazionale attaccamento alla razionalità, alle regole e alla comunità astratta che fa tutt'uno con l'incapacità di esprimere il proprio disagio, e di trovare le parole che strutturano l'esperienza. Le retoriche sulla professionalità, sulla centralità dell'allievo, gli entusiasmi per l'ultima moda teorica, l'adorazione per qualche guru accademico, nascono in questo modo.

Il lavoro che fanno i "maestri di strada" è quindi dipanare ogni giorno il filo della ragione e della parola in mezzo ai mari in tempesta di esperienze che coinvolgono i giovani allievi e che scuotono – perché noi vogliamo essere scossi – le nostre certezze ed i nostri capisaldi. Per fare questo dobbiamo necessariamente accettare un linguaggio pieno di connotazioni emotive e personali e partendo dalla condivisione emotiva delle esperienze costruire un discorso, un logos, comune e condiviso. In questo modo noi costruiamo noi stessi come "professionisti gruppali riflessivi": il gruppo, contenitore attivo di ansie ed emozioni, fornisce il sostegno dinamico al singolo, e la riflessione porta ciascuno ad interiorizzare l'esperienza sotto forma di concetti. In questo modo lungo gli anni si costruiscono "automatismi comportamentali" guidati dai concetti che ci consentono di fronteggiare situazioni difficili ed emotivamente dure in modo pacato e pieno di forza. Le regole della professione sono costruite e stabilite nell'esercizio di essa in un processo che non ci vede separati dall'oggetto della professione; l'apprendimento è un processo circolare: nell'incontro con i giovani e nella relazione che stabiliamo con loro; dall'aiuto al loro processo riflessivo, nasce anche la riflessione su noi stessi, sulla professione e sul nostro essere. La circolarità dell'apprendimento è la regola fondante di una comunità educante in cui i giovani siano soggetti attivi.

Il linguaggio che costruiamo in questo modo accoglie al tempo stesso la nostra riflessività e la nostra capacità di stabilire relazioni con l'altro ed è a questo che dobbiamo ancorare il nostro dire e non alle comunità astratte della scienza. Ritrovare la freschezza del linguaggio educativo è possibile se si resta ostinatamente attaccati al compito originario senza lasciarsi sedurre da appartenenze e fedeltà di altro tipo.

### ***Il benessere degli educatori come fattore di produzione della buona crescita dei giovani a scuola***

La posizione prima fisica e poi emotiva dell'apprendere consiste nel sentirsi sostenuti, nutriti, protetti nel proprio percorso di conoscenza. Quando l'ansia e le preoccupazioni relative alla propria esistenza e alle proprie relazioni sopravanzano la naturale tendenza ad apprendere, si sviluppa una inappetenza alla conoscenza che non può essere ripristinata insistendo sulla appetibilità del nutrimento cognitivo, ma lavorando sulle emozioni dei soggetti che apprendono. Ricostituire uno spazio, seppure limitato nello spazio e nel tempo, di benessere, libero da ansie e dolori eccessivi, coincide con il ripristino dello spazio della parola essenziale ad una professione che usa la parola come suo principale strumento di lavoro.

Il benessere non si insegna, non si racconta, non si teorizza; il benessere si trasmette per partecipazione, ossia per confusione tra il soggetto e l'oggetto, potremmo dire per contagio.

Un educatore che non goda di uno stato di benessere – professionale - non è in grado di promuovere le condizioni minime di benessere dei propri allievi e si accanirà invano a usare strumenti cognitivi in un terreno in cui questi non hanno alcun corso. Si da il caso che docenti ed educatori non godano di condizioni di benessere proprio a causa del lavoro che fanno, proprio a causa del 'malessere' che viene comunicato loro dai giovani allievi. In sostanza ogni educatore si trova immerso in un campo di forze potente e tumultuoso dentro cui è possibile introdurre un ordine, un filo razionale, solo se impariamo riconoscere e a governare emozioni ed ansie messe in movimento dal nostro stesso agire.

*"In questo incontro ho scoperto un mondo di dolore, di esperienze dure; ora che so non posso insegnare come prima e non so cosa fare; e ho scoperto anche comportamenti, codici ed appartenenze che mi fanno temere per la mia incolumità"*

*"Andando avanti nella conoscenza dei miei nuovi allievi ho visto materializzarsi davanti ai miei occhi quello che sento nei giornali e vedo alla TV" Io non sono come loro*

*"I miei nuovi allievi hanno una compattezza che non avevo mai visto, hanno fatto tra loro un patto a far male che mi spaventa e che non avevo mai visto"*

*“I miei nuovi allievi sono del tutto inconsulti; non hanno neppure la coscienza di trasgredire, fanno qualsiasi cosa gli viene in mente senza neppure avere l'intenzione di opporsi o di disturbare, semplicemente non si pongono il problema”*

Queste ed altre simili grida di dolore e sgomento si levano in Italia, nel mondo, dalle classi scolastiche dove gli insegnanti incontrano i nuovi e i vecchi allievi ed in modi diversi analoghe grida di dolore si levano dalle file dei banchi. Se dallo spazio potessimo captare con un gigantesco megafono queste grida ne risulterebbe qualcosa di talmente spaventoso che il solo udirlo provocherebbe la morte, ci farebbe dubitare dell'intero senso della vita..

Perché una impresa che razionalmente appare come nobile, importante, liberatoria, in realtà risulta innanzi tutto dolorosa non solo per chi in certo senso la subisce ma anche da chi la “infligge”?

Nel film “l'isola del dottor Moreau” gli uomini vengono trasformati in animali parlanti chiamano il laboratorio in cui la trasformazione avviene “la Casa del dolore” . Il luogo dove avviene il processo inverso, l'ominizzazione potrebbe chiamarsi egualmente “Casa del dolore”. In tutti i riti di passaggio i giovani devono passare in una casa, in un percorso dove hanno visioni spaventose, o subiscono veri e propri attacchi fisici. Il nostro sommo poeta ha rappresentato il percorso di propria crescita come passaggio attraverso l'inferno ed il purgatorio ed emozioni talmente forti da perdere i sensi non poche volte.

La nascita dell'uomo adulto si realizza in un travaglio che può essere più doloroso del travaglio del parto; il nostro mondo carico come non mai di dolore e di violenza, insegue - forse proprio per questo - un ideale di assenza di dolore, di parti indolori, che forse è più facile perseguire in relazione al corpo che non in relazione alle emozioni che attraversano i giovani nel momento in cui generano il proprio sé adulto.

E' questa una prima questione a cui dobbiamo guardare per comprendere i fattori di stress e di cattiva salute per i professionisti che lavorano con i giovani: gli educatori e i docenti sono a contatto con la dolorosa realtà delle trasformazioni giovanili, in un mondo che nega il dolore e nega legittimità alle ansie e alle difficoltà connesse alla crescita e che tanto meno concede ai professionisti - cui ha demandato di curare l'educazione - la debolezza di lasciarsi toccare dal dolore. La sensazione di essere proiettati in una missione impossibile, di essere un gruppo di soldati dimenticati nella giungla dall'imperatore che nel frattempo si è arreso, diventa un moltiplicatore del dolore e delle difficoltà, una inibizione della parola che lascia agire il dolore nelle zone oscure della coscienza per poi esplodere nella malattia. Alcune delle frasi che ho riportato danno la sensazione di un vissuto quasi paranoico in cui c'è uno schermo spesso che impedisce di vedere la realtà delle cose; quando la visione non mediata, non filtrata dai propri apparati di difesa, irrompe, questa viene vissuta con orrore e spavento, fino ad una vera e propria negazione del mondo reale.

Il dolore per essere elaborato deve essere innanzi tutto accolto, riconosciuto come parte della nostra vita, gli va addirittura riconosciuto un ruolo positivo nel mantenere vigile la nostra attenzione verso ciò che può attaccarci e far male. Ciò che ci deve preoccupare è il dolore che invade l'essere fino a paralizzarne la possibilità di pensiero e di parola. Ma è proprio quello che può accadere quando pretendiamo di evitare o abolire il dolore. Quello che spaventa un numero crescente di insegnanti è che i nostri giovani si presentano a scadenze importanti del loro processo di crescita senza aver imparato ad elaborare il dolore, ce lo consegnano allo stato nascente con tutta la carica di distruttività che lo accompagna. E il dolore non elaborato si propaga come l'onda dello tsunami raggiungendo in modo devastante le spiagge più lontane. Ho avuto il raro privilegio di poter accompagnare il propagarsi di questa onda anomala fino ai livelli più alti: il docente porta il suo dolore nel collegio, si sfoga, attacca tutti e per tutti il preside; il preside incontra il direttore regionale insieme a tutti i suoi colleghi e finalmente può scaricare sul direttore quello che gli hanno consegnato i docenti. I direttori si riuniscono a Roma e scaricano sul sottosegretario e sul ministro quello che gli hanno consegnato i presidi. Questi infine consegnano all'opinione pubblica e alla politica ondate emotive amplificate, allarmi sociali sempre più allarmati e via allarmando. Una follia senza fine.

Quando si osserva dall'esterno questo tipo di riunioni si vede non un filtraggio della spinta emotiva originaria, ma al contrario un'energia che si amplifica e si avvolge su se stessa proprio come quella dell'onda che raggiunge i bassi fondali. Alla fine il luogo più tranquillo è proprio l'epicentro, la classe dove i giovani hanno dato il via ai loro sfoghi: ma insomma come la fate lunga. La vorace “catena

alimentare” che si mette in moto a partire dall’ultima intemperanza giovanile rende ridicolo il mondo adulto e conferma i giovani in una solitudine educativa che è all’origine di un malessere diffuso.

Dunque il primo dispositivo che noi cerchiamo di mettere in atto è un dispositivo che ci consente di riconoscere ed elaborare il dolore. Questo di per sé funziona da contenitore in quanto ciascuno si sente accolto, sente che le sue emozioni risuonano nell’altro, che esiste una base comunicativa condivisa e ciò rende possibile usare la ragione e la parola piuttosto che infliggere all’altro il proprio dolore. Nella pratica dei maestri di strada questo compito viene affidato ai gruppi di discussione situati ed assistiti in cui è possibile con continuità rielaborare l’esperienza portando nel gruppo il materiale grezzo esperienziale e affidando al gruppo stesso il compito dell’elaborazione. Ciò che va sottolineato è che il gruppo di discussione non è un gruppo in cui si realizza la supervisione sulla corretta applicazione di una pratica professionale definita, ma è un luogo di creazione di nuove pratiche professionali che rispondono in modo flessibile a bisogni emergenti. Questa modalità di lavoro sviluppa in modo nuovo la pratica dei “servizi a bassa scoglia”, le organizzazioni a legame debole, in quanto collega tra loro un momento di depressione accogliente con i momenti di attività creativa.

“Ciò che cerchiamo di fare nel nostro lavoro è mettere in contatto questo tipo di condivisione con i processi di astrazione. Ciò avviene in diversi momenti di discussione e adottando diversi stili comunicativi; con un’immagine etologica (il computer stava correggendo con “teologica” e mi rendo conto ora che teologia ed etologia sono in corrispondenza anagrammatica. Solo?) possiamo dire che alterniamo lo stile del predatore e quello della preda: il predatore è “sintetico”: punta all’obiettivo e attacca; la preda si guarda intorno, considera molte ipotesi, e si prepara a fuggire.

Il modello di razionalità spesso incarnato dalle istituzioni è un modello statico, una fortezza le cui mura sono difese attraverso la disputa argomentativa. Il modello che in qualche modo adottiamo è dinamico e consiste nel catturare continuamente energie e risorse all’attaccante per volgere in proprio favore o meglio in favore di una razionalità condivisa.

La questione quindi è di tipo pratico: occorre che le comunità educanti siano anche “praticanti”: che sia possibile istituire vincoli ed obbligazioni reciproche – *cum-munus*, l’obbligo reciproco rende comunità un aggregato informale – che rendono possibile la narrazione e la storia. Questa aggregazione può avvenire solo intorno alla missione degli educatori: quella di formare le nuove generazioni e di dare senso e significato all’apprendimento. Da questo punto di vista la comunità non è solo un mezzo, è un fine: è proporre ai giovani un patto educativo che sia fondato sulla condivisione e sulla reciproca responsabilità. Nella nostra pratica di recupero degli emarginati noi ci accorgiamo minuto per minuto che siamo credibili ed efficaci se, e solo se, riusciamo ad essere una comunità educante, un insieme di professionisti in grado di produrre un sapere condiviso. “ (questa e le successive citazioni sono tratte dall’articolo in corso di pubblicazione in *Pedagogika* riguardante le forme di descrizione delle esperienze educative)

Ma perché la conoscenza si intreccia con il dolore, perché deve essere così difficile il percorso di conoscenza per entrare nel mondo?

“L’apprendimento è connesso alla paura, all’ansia generata dall’avvicinarci a realtà sconosciute. La posizione originaria dell’apprendere è quella del bambino che aggrappato al corpo della madre guarda sottocchi le realtà che lo preoccupano: abbiamo bisogno di sostegni sicuri e di fiducia nelle relazioni per poter guardare lontano; guardiamo lontano, e pensiamo, per risolvere nella mente le difficoltà del reale. E’ connaturato alla conoscenza quindi avere degli apparati protettivi che ci garantiscono di non commettere errori fatali. Gli apparati accademici – apparati di pensiero e apparati di rituali e procedure – servono a proteggere chi si avventura in campi nuovi: gli apparati di note e di citazioni sono le trincee da cui si può avanzare. “

Nelle comunità professionali che operano nei contesti reali esistono meccanismi analoghi che sono essenzialmente le regole della professione, i codici deontologici impliciti o espliciti. Qui le esigenze di difesa sono ancora più potenti: chi opera in relazione a persone che non conoscono e non condividono il linguaggio e le regole delle professioni, è continuamente destabilizzato e ha bisogno di forti apparati di difesa, come un commando in missione in territorio nemico. E ne ha bisogno perché corre continuamente il rischio di lasciarsi sedurre, di trovarsi invischiato in una relazione non educativa ma regressiva. Nella pratica pedagogica dei ‘maestri di strada’ abbiamo imparato che educazione e seduzione sono in relazione

tra loro, che occorre sé-ducere per poter "e-ducere", ma bisogna stare attenti a non scambiare la seduzione per educazione pena lo svanire della nostra missione. Orfeo, cantando, attira Euridice fuori degli inferi, ma essa svanisce non appena si gira a guardarla, non appena cerca di dare corpo al proprio sogno. La relazione educativa è una relazione intensa, di amore, di sogno; ma il corto circuito con il reale rischia di essere distruttivo: l'allievo non corrisponde mai al sogno; inoltre come nel sogno, la nostra è una missione a termine, anzi la missione è proprio porre un termine al tempo dell'attesa e della preparazione. Chi è coinvolto professionalmente in un percorso educativo deve necessariamente immergersi in una relazione coinvolgente ed insieme sapersene difendere. Quando non si è consapevoli di questo, si sviluppano "paranoie professionali" che impediscono ai professionisti di realizzare la missione in nome della quale hanno eretto tante difese.

Quando la struttura di linguaggio propria di una professione diventa chiusa, criptica, iniziatica, ciò rappresenta sul piano linguistico la chiusura ad una relazione reale e feconda con le persone che devono fruire di quel servizio.

La domanda che noi ci poniamo è come sia possibile lo sviluppo di una professionalità docente ed educativa se non si esce continuamente fuori di confini protetti e sicuri; per poter stabilire una relazione occorre aprirsi, essere disponibili ad accogliere e farsi invadere dall'altro ed il più delle volte si tratta di invasioni emozionali devastanti, di dolore non elaborato, di realtà incontenibili anche quando sono positive. Nel nostro lavoro di "maestri di strada" noi non ci difendiamo con un sistema di trincee, di regole fisse, ma ci difendiamo in modo dinamico, ricostituendo continuamente le energie e le ragioni della professione e questo lo possiamo fare solo in un gruppo reale, in un gruppo di persone che si incontra concretamente e che è in grado di sciogliere i fili intricati di un lavoro che ha tutte le confusioni e le incertezze dello stato nascente. Noi non possiamo riferirci ad un sistema di regole custodito da vestali astratte, ma costruiamo legami e regole nella concreta interazione con i contesti. Usiamo un linguaggio situato e generativo perché non possiamo ergere barriere linguistiche tra noi e i nostri giovani. In altri contesti si parla di organizzazioni a "legame debole" e noi nel nostro contesto interpretiamo questa espressione come tentativo di presentarsi ai giovani "deboli" e privi di armature. "Colui che giunge annunciato dal rumore dei propri passi morirà prima del tramonto" così vaticina una donna a Lancillotto che s'avanza bardato e rumoroso. (dialogo della prima scena del film Lancillotto e Ginevra di Bresson); non può vivere una relazione viva chi non si spoglia mai dell'armatura."

Metaforicamente noi non possiamo conoscere nulla se non ci spogliamo delle bardature che ci siamo costruiti per sopravvivere nel mondo così come è. E ogni nostra costruzione mentale è centrata sulla parola. Spogliarsi delle bardature significa quindi entrare nel mondo della non parola, della comunicazione silenziosa, dell'infanzia. Nel nostro lavoro noi attribuiamo grande importanza alla prossemica e ai rituali che comunicano ai giovani il senso di una attività non attraverso la parola "che è fonte di fraintesi", ma semplicemente attraverso il contatto rassicurante.

Tuttavia sappiamo bene che questo non basta - e questo è uno dei punti in cui le professioni educative si allontanano dalla cura parentale - sappiamo che abbiamo bisogno vitale della parola perché senza parola nessuna esperienza è tale, senza la parola non si apprende dall'esperienza.

"L'esperienza diventa nostra maestra solo se riusciamo a darle la parola. Esistono anche esperienze "senza parole": l'estasi, gli stati di "entusiasmo", i momenti di "coscienza crepuscolare". E in tutte le civiltà queste forme di esperienza sono riconosciute come speciali e profonde. Tuttavia noi sentiamo il bisogno di parlare anche di queste e le opere letterarie e poetiche più alte sono state prodotte per esprimere l'inesprimibile cioè uno stato di coscienza e di conoscenza in cui ci si fonde e confonde con la realtà, uno stato di "depressione" accogliente (immaginate per un momento la scultura di Bernini dell'estasi di Santa Teresa) in cui ci lasciamo invadere dalla realtà fuori di noi; questo stato "infantile" va conservato perché è all'origine di ogni nostra conoscenza vera e significativa ed è ciò che ci permette il contatto con gli stati infantili dei nostri giovani; con l'afasia da dolore. Ma in questa zona anche noi siamo più indifesi e ciò ci carica di emozioni e di ansie. Se noi non riusciamo ad esprimere ciò che ci preoccupa invece di assumere il controllo dell'esperienza sono le ansie e le emozioni ad assumere il nostro controllo: veniamo "agiti" da forze ignote - come le "tarantate" - scambiamo i mal di pancia per pensieri, diventiamo preda di dinamiche primitive in cui si evita ciò che ci preoccupa e si ripete ciò che sembra accettabile.

Potremmo parlare di “insegnanti tarantati” ossia di insegnanti preda di fuochi sacri di ogni tipo, invasi da entusiasmi esagerati o viceversa da depressioni sconcertanti, da indolenza cronica.

Il nostro essere infantili e spauriti è colto dagli allievi molto prima di noi: entrano in contatto con le nostre paure, ci giudicano per quelle e non per il nostro sapere e noi li odiamo perché ci rimandano il senso della nostra paura. Così la preoccupazione principale diventa innalzare barriere ancora più alte e più impenetrabili di fronte alle persone con cui dovremmo entrare in contatto. In queste condizioni si sviluppa un irrazionale attaccamento alla razionalità, alle regole e alla comunità astratta che fa tutt'uno con l'incapacità di esprimere il proprio disagio, e di trovare le parole che strutturano l'esperienza. Le retoriche sulla professionalità, sulla centralità dell'allievo, gli entusiasmi per l'ultima moda teorica, l'adorazione per qualche guru accademico, nascono in questo modo.

Il lavoro che fanno i “maestri di strada” è quindi dipanare ogni giorno il filo della ragione e della parola in mezzo ai mari in tempesta di esperienze che coinvolgono i giovani allievi e che scuotono – perché noi vogliamo essere scossi – le nostre certezze ed i nostri capisaldi. Per fare questo dobbiamo necessariamente accettare un linguaggio pieno di connotazioni emotive e personali e partendo dalla condivisione emotiva costruire un discorso, un logos, comune e condiviso. In questo modo noi costruiamo noi stessi come “professionisti gruppali riflessivi”: il gruppo, contenitore attivo di ansie ed emozioni, fornisce il sostegno dinamico al singolo, e la riflessione porta ciascuno ad interiorizzare l'esperienza sotto forma di concetti. In questo modo lungo gli anni si costruiscono “automatismi comportamentali” guidati dai concetti che ci consentono di fronteggiare situazioni difficili ed emotivamente dure in modo pacato e pieno di forza. Le regole della professione sono costruite e stabilite nell'esercizio di essa in un processo che non ci vede separati dall'oggetto della professione; l'apprendimento è un processo circolare: nell'incontro con i giovani e nella relazione che stabiliamo con loro, dall'aiuto al loro processo riflessivo, nasce anche la riflessione su noi stessi, sulla professione e sul nostro essere. La circolarità dell'apprendimento è la regola fondante di una comunità educante in cui i giovani siano soggetti attivi.”

La narrazione che costruiamo in questo modo accoglie al tempo stesso la nostra riflessività e la nostra capacità di stabilire relazioni con l'altro e diventa quindi una proprietà dell'entità gruppeale superindividuale che costruiamo insieme ai giovani. Questa entità è in grado di rappresentare e tollerare il dolore che è incontenibile in ciascuno singolarmente preso. Il gruppo diventa quindi anche il contenitore delle ansie e del dolore. Sotto questo aspetto il gruppo si comporta come una vera e propria membrana semi permeabile, in grado di accogliere i vissuti di ciascuno – permeabilità ed accoglienza - , in grado di nutrirsi per crescere – impermeabilità e normatività. E ritorniamo sul tema della istituzione: questo tipo di lavoro è in grado di ‘istituire’ ossia di rendere norma riconoscibile e solida l'esperienza altrimenti informe e ripetitiva.

Da un punto di vista cognitivo questo processo realizza in modo attivo la conoscenza come processo sociale: esiste un sapere che è distribuito tra i diversi attori del gruppo di lavoro, che diventa concetto attraverso le pratiche di riflessione, che infine viene interiorizzato attraverso la parola comunicativa. Il gruppo diventa una sorta di motore che trasforma l'energia libera e corrosiva del dolore, della rabbia, dell'aggressività in energia controllabile e utilizzabile come lavoro. In questo modo i giovani fanno esperienza di un contenimento delle ansie che è produttivo e soprattutto lo fanno condividendo l'esperienza con adulti responsabili e riflessivi. La razionalità che proponiamo ai giovani non è quella di una dea da adorare nel tempio, ma quella attiva in grado di affrontare qui ed ora il disagio, l'ansia, la paura dell'ignoto.

Ci piace sottolineare che questo meccanismo di condivisione è molto più vicino all'apprendistato che non all'insegnamento professorale, molto più vicino ai percorsi di conoscenza della saggezza che non alla mera istruzione. E dobbiamo ancora sottolineare che nella circolarità c'è restituzione, ossia uno scambio di significati con i giovani che restituiscono al docente il senso della propria professionalità e della propria esistenza umana. In questo senso la costruzione di un contenitore emozionale connesso di questo tipo rappresenta una modalità di prevenire e curare lo stress da anomia sociale che colpisce gli insegnanti, una modalità per prevenire e curare gli scoppi di collera incontrollata, l'irruzione patogena di emozioni incontenibili.

Concludiamo quindi con una considerazione circa le attività formative. L'attività riflessiva – che nel nostro lavoro occupa circa 200 ore annue – viene chiamata anche formazione, aggiornamento o in modi simili ed in quanto tale viene considerata parallela al processo di produzione ed erogazione di un servizio. In pratica se vi trovate a scrivere un progetto questa viene chiamata “misura di accompagnamento”. Secondo il punto di vista che abbiamo esposto invece l'attività di riflessione è il motore del lavoro educativo, è una forza immediatamente produttiva e non una attività collaterale. Per questo motivo noi chiamiamo questo tipo di formazione “apprendimento professionale situato ed assistito” in cui il “situato” richiama tutta la complessità e la drammaticità dell'operare quotidiano ed “assistito” richiama la necessità della riflessività, di una sponda solida in grado di contenere le tempeste emotive connaturate a questo lavoro. Questo tipo di lavoro nella misura in cui ci aiuta a rielaborare l'esperienza diventa anche la nostra “attrezzeria” il luogo dove si forgiavano i ferri del mestiere e si ritemprano quelli usurati, ciò che ci rende particolarmente forti rispetto ai prodotti culturali da banco che inondano i giovani e i professionisti che a loro si accompagnano; e ci rendono forti rispetto ad ondate emotive a gestione politica che non servono a far crescere ma a sviluppare sudditanza e passività. In questo senso noi lavoriamo per la libertà e per la cittadinanza attiva dei nostri giovani.

### ***Insegnare in contesti degradati e violenti***

La scuola e l'educazione, attraverso la conoscenza e la vita di comunità, creano legami e nuovi modi di vivere la vita secondo ‘virtute e conoscenza’. L'ambiente di vita, il territorio, spesso non ha le condizioni minime per accogliere questi modi di vita. Per molti giovani le regole di vita sono quelle della sopraffazione e della violenza, dell'assenza di istituzioni. Questo non è vero solo per i giovani che vivono nelle periferie violente e degradate ma anche per quei giovani che fanno parte di varie tribù nate dalla segmentazione e segregazione sociale che si vive in molte parti del paese. I gruppi giovanili, e peggio ancora le bande, rappresentano territori senza legge dove la persona che accetta il vivere civile si trova in una condizione anomica che lo obbliga a seguire ‘la religione del luogo’ (cuis regio eius religio). Docenti ed educatori devono essere capaci di leggere queste realtà e capire la difficoltà a vivere secondo una diversa regola se vogliono sperare che la loro azione educativa diventi veramente efficace.

#### **Fiducia nelle istituzioni, fiducia nelle persone, fiducia in se stessi.**

Il principale problema che deve affrontare Chance nella sua relazione con gli allievi e le famiglie è rappresentato dalla difficoltà di costruire una relazione con i giovani in una situazione in cui questi per molti versi hanno avuto relazioni fortemente deludenti con gli adulti e di conseguenza anche con le istituzioni e le loro regole.

La posizione emotiva dell'apprendere è per molti versi collegata alla fiducia: fiducia nella possibilità di ricevere nutrimento, fiducia nella possibilità di essere difesi e sostenuti. La fiducia di poter essere nutrito dal genitore si allenta nel momento in cui questo ha un atteggiamento distratto, preoccupato, invaso da angosce circa la propria sopravvivenza. E' questa la situazione in cui si trova il genitore coinvolto in attività criminali, in costante stato di allerta per i possibili attacchi da parte di nemici diffusi, o da parte delle forze dell'ordine. I bambini che vivono queste condizioni, come dicono gli operatori addetti, vivono una situazione di “sfascio del focolare domestico” che offre loro uno spettacolo di precarietà ed incertezza circa il sostegno della cura parentale ciò che è alla base di ogni altra precarietà e sfiducia.

E' proprio la sensazione di essere indifesi e in balia di eventi incontrollabili che rafforza le spinte alla dipendenza e la pulsione trovarsi una protezione di tipo ‘militare’ in assenza di una protezione di tipo parentale. Abbiamo osservato negli adolescenti coinvolti nelle faide criminali, una spinta ad armarsi, a cercarsi un coltello o una pistola che era direttamente proporzionale alla paura per la propria incolumità fisica e insieme collegata al timore che il genitore non fosse adeguato a difenderlo. La spinta a cercarsi la protezione del criminale veramente forte è collegata all'inadeguata protezione offerta dal genitore. Così i figli degli strati bassi della criminalità costituiscono un ‘esercito industriale di riserva’ per le bande vincenti ed in crescita. In molti casi abbiamo osservato che il reclutamento è particolarmente attivo tra gli orfani delle guerre di camorra.

Che cosa succede quando un bambino e poi un ragazzo con questi vissuti si trova nell'ambiente scolastico?

Negli strati alti della criminalità i genitori qualche volta riescono a tenere i figli fuori dalle proprie attività e si danno molti casi in cui i ragazzi addirittura frequentano scuole private o comunque di tipo 'semiconvittuale' proprio per tenerli "fuori del giro". I bambini che frequentano le scuole pubbliche delle zone più degradate sono quelli delle fasce criminali più deboli che non sono in grado di investire emotivamente in progetti di grande portata. Questi genitori vivono la scuola come obbligo e come intrusione e al massimo come utile parcheggio e trasmettono ai figli il senso della loro sfiducia in una istituzione verso la quale non sono in grado di operare alcun investimento. Ciò che abbiamo rilevato spesso nel nostro lavoro è l'assenza di qualsivoglia progetto di vita, incapacità di investire sul proprio futuro e su quello dei figli. Così comincia per il bambino una vita scolastica che porta con sé i segni della precarietà e della sfiducia fin dai primi giorni: i bambini arrivano a scuola in ritardo, si assentano frequentemente, sono trascurati nel corredo, non hanno capacità di attenzione, si sentono fortemente inadeguati e manifestano le proprie difficoltà con atteggiamenti aggressivi verso i compagni, tendono a investire gli insegnanti di relazioni fortemente ambivalenti: da un lato cercano una relazione di tipo parentale, e quindi sono preda di gelosie devastanti nei confronti degli altri allievi-fratelli, dall'altro negano l'attaccamento all'insegnante – che sentono come tradimento dei genitori propri – assumendo atteggiamenti aggressivi anche nei confronti di questo. Insomma il bambino che entra in un ambiente scolastico si trova in una situazione emotiva molto difficile per la competizione immediata tra una organizzazione che comunque trasmette il senso di protezione e di cura analogo a quello parentale, e una organizzazione familiare caratterizzata da precarietà e da scarsa affidabilità. Contemporaneamente i rappresentanti concreti dell'istituzione – come è nello statuto della scuola – si negano a una relazione più coinvolgente e quindi finiscono per deludere aspettative eccessive dei bambini nei loro confronti. Spesso questo negarsi "statutario" ad una relazione di 'adozione' si accompagna a comportamenti personali o istituzionali che alimentano il senso di precarietà nella vita dei ragazzi: gli insegnanti di periferia hanno un alto tasso di avvicendamento ed un alto tasso di morbilità, per cui un bambino sperimenta il cambio continuo di docenti tra un anno e l'altro e lunghi periodi di assenza dei docenti sostituiti da supplenti nei periodi più lunghi, sostituiti dalla 'divisione nelle altre classi' nei periodi più brevi. In questo modo l'organizzazione scolastica riproduce senza volerlo i modelli di precarietà e di inaffidabilità propri della famiglia e rafforza una posizione di dipendenza aggressiva dall'autorità. In bambini e ragazzi esposti a questo tipo di forze emotive è possibile osservare in età precoce la tendenza ad affiliarsi ad un esercito: spesso – anche i figli di criminali – dicono di voler fare i poliziotti o i magistrati e ripongono in queste istituzioni una fiducia mitologica circa le possibilità di fare giustizia e riequilibrare i conti rispetto ai torti che ritengono di aver subito. Nei ragazzi più grandi questa fiducia esagerata si trasforma ben presto in sfiducia aggressiva, in attenzione ossessiva verso i comportamenti delle forze dell'ordine e dei magistrati. I casi di corruzione, vera o presunti, di cattivo comportamento di singoli appartenenti alle istituzioni dello Stato sono passati al vaglio, memorizzati, ed usati sistematicamente per giustificare i propri cattivi comportamenti e per decidere infine che tra gli eserciti contendenti la legge feroce, ma ferrea e rigorosa, della camorra è comunque più equa di quella di uno Stato che si ritiene contemporaneamente imbelles ed iniquo.

Su questa dinamica si innestano comportamenti del corpo docente che sono decisamente inadeguati a rispondere alle potenti esigenze di rassicurazione che pongono questi ragazzi. Spesso gli insegnanti hanno una estraneità impaurita ed aggressiva nei confronti degli ambienti criminali, hanno una idea falsa ed esagerata della potenza di questi, non sono in grado di comprendere le richieste di aiuto che si nascondono dietro le aggressività, qualche volta hanno atteggiamenti sprezzanti, altre volte temono per la propria incolumità, spesso sono oggetto di minacce dirette, aggressioni verbali o fisiche, si sentono abbandonati e indifesi quando vedono l'edificio scolastico oggetto di furti, aggressioni, incendi, devastazioni. Gli insegnanti stessi quindi non sono in grado – sul piano emotivo – di trasmettere adeguata fiducia nelle istituzioni perché essi stessi non si sentono sufficientemente protetti da chi detiene il potere. Spesso quindi l'organizzazione ed i comportamenti della scuola sono intrinsecamente espulsivi nei confronti dei ragazzi che arrivano a scuola con carichi emotivi troppo pesanti da poter essere sopportati da un corpo docente che è preparato ad impartire l'istruzione e non certo a guidare un processo di inclusione sociale. C'è una geografia della dispersione scolastica che ricalca fedelmente non solo la geografia della

emarginazione sociale ma anche la geografia della distribuzione delle scuole con minore capacità complessiva di accoglienza. In una delle prime indagini su approfondite (CENSIS 1982) sulla dispersione in Italia vennero costruiti due indicatori, uno riguardante il 'rischio educativo' costituito dagli indicatori sociali (livello di istruzione, di disoccupazione, indici di criminalità etc...) l'altro riguardante il 'disagio scolastico' ossia le condizioni del servizio scolastico (doppi turni, edifici adattati etc..) venne rilevato (IRSAE Campania 1984) che nei quartieri della città più emarginati entrambi gli indici erano ai massimi valori: ossia le scuole inadeguate erano più presenti dove c'era più necessità di scuole efficienti. Un ragionamento simile può essere fatto per gli atteggiamenti e la cultura dei docenti. Oggi a fronte di un indubbio miglioramento delle condizioni materiali degli edifici (in parte dovuto al calo demografico) non abbiamo ancora un soddisfacente miglioramento delle capacità emotive di accoglienza. Nella geografia della dispersione si nota che in alcune zone di periferia in cui ci sono state insistenti e lunghe azioni di lotta alla dispersione c'è un consistente calo della dispersione visibile (ad esempio nella zona orientale di Napoli ed in misura minore nella zona nord di Napoli); a questo corrisponde la maggiore presenza di insegnanti motivati, la maggiore presenza di azioni motivanti da parte delle autorità comunali e scolastiche. Spesso in periferia, a causa dei meccanismi di assegnazione delle sedi, capitano insegnanti più giovani che appartengono ad una cultura pedagogica più moderna ed attenta, ed anche insegnanti che provengono dallo stesso quartiere e questo aiuta la comprensione delle esigenze dei ragazzi. Nel centro storico di Napoli permane uno zoccolo duro di evasione scolastica che corrisponde anche ad una situazione in cui la convivenza negli stessi quartieri e nelle stesse scuole di ceti sociali agiati e di ceti fortemente emarginati non si è mai risolta in integrazione ma è esposta a dinamiche fortemente espulsive prima nel sociale poi nella scuola. Ogni anno – secondo i moduli di segnalazione dei dispersi irriducibili raccolti dall'Osservatorio sulla Dispersione Scolastica – ci sono nella città di Napoli circa 800 tra bambini della scuola elementare e ragazzi delle scuole medie che sono completamente fuori del circuito scolastico mentre altre migliaia hanno con questo un rapporto difficile e precario.

Sono questi i casi in cui la dinamica di reciproca sfiducia e di espulsione ha avuto il sopravvento, ed è tra questi ragazzi che il progetto Chance recluta i propri allievi.

Come fare quindi a ricostituire la fiducia con giovani e con famiglie la cui storia di emarginazione e degrado ha profondamente minato innanzi tutto la fiducia in se stessi e quindi in tutto quanto offre la vita urbana e una società complessa per vivere meglio la propria esistenza.

Nella nostra sommaria analisi abbiamo visto che la catena della sfiducia istituzionale coinvolge anche la stessa istituzione. Per noi il primo e fondamentale punto è la costruzione di un nucleo di docenti fortemente motivato, che abbia una forte e reciproca fiducia in se stesso e che sia in grado di reggere le tempeste emotive relative all'impatto con i giovani e relative a comportamenti distratti, incoerenti, disconfermanti delle autorità; relative all'invidia, alla competizione, alle distruttività messe in atto da docenti frustrati da difficoltà emotive ed operative insormontabili nei contesti scolastici ordinari e che vivono con risentimento l'esistenza di progetti speciali come il progetto Chance soprattutto quando sembrano avere successo e godere della protezione di alcune autorità.

Quando per la prima volta ci siamo presentati all'equipe psicologica del secondo policlinico di Napoli, questa ha sottolineato immediatamente la difficoltà dell'impresa e la necessità di una lunga preparazione di una equipe che affrontasse la complessità dei temi. Abbiamo risposto che ci sentivamo di affrontare la sfida anche a pochi mesi di scadenza perché in realtà esisteva nel vasto corpo degli insegnanti napoletani un numero significativo di docenti che aveva già sperimentato – in condizioni precarie ed investendoci personalmente – azioni significative ed efficaci di lotta alla dispersione e che noi stessi eravamo testimonianza di questo. Con l'inizio del progetto Chance quindi abbiamo lanciato a noi stessi questa sfida: trasformare un impegno personale di alcuni in un metodo in grado di produrre coesione, motivazione e forza di contenimento in docenti che non dovevano essere "naturalmente" dotati di eccezionale tenacia e forte personalità.

Nelle pagine precedenti è stato descritto il modo in cui attraverso gruppi di discussione si sia costruita la capacità di tenuta emotiva da parte del gruppo dei docenti ed educatori. Il problema specifico che affrontiamo qui è come questa fiducia in sé del gruppo docente possa essere trasferita ad un gruppo di adolescenti a rischio frustrati da precedenti sconfitte e in un ambiente sociale ed istituzionale intrinsecamente ostile e attraversato da forti dinamiche espulsive.



## L'alleanza educativa

Il concetto più importante di cui abbiamo fatto uso è quello di "alleanza educativa". Per analogia con l'alleanza terapeutica occorre scoprire nei ragazzi e nelle famiglie nuclei positivi a cui agganciarsi per cominciare un'azione di ricostruzione e soprattutto fare in modo che tale scoperta fosse condivisa da essi stessi. L'esistenza di nuclei positivi è per noi essenziale per ricavare il primo spazio entro cui possono muoversi la parola ed il pensiero. Esistenze invase dal dolore, dalla rabbia, dalle frustrazioni, dalla disistima di sé non sono in grado neppure di formulare un progetto, non sono in grado di dirigere i propri pensieri, sono sistematicamente in preda ad agiti irrefrenabili. L'alleanza educativa consiste quindi nella verifica della possibilità di usare la parola ed il pensiero che sono gli attrezzi fondamentali del docente e del giovane che costruisce se stesso come persona adulta e responsabile. Per fare questo dovevamo essere in grado di accogliere pienamente tutti i vissuti di frustrazione e di sofferenza dei ragazzi e delle loro famiglie ed essere quindi un contenitore sufficientemente strutturato e connesso da poter reggere il forte impatto emotivo di tale accoglienza.

I colloqui di accettazione dei ragazzi sono stati più volte ristrutturati nel tempo fino a diventare un complesso rituale che trasmette fiducia e rassicurazione a monte della parola. C'è un accurato studio della prossemica, delle frasi con le quali si interloquisce, dei modi di discutere ed approfondire i materiali osservativi tratti dai colloqui che ha il duplice effetto di creare nello spazio interno degli operatori un posto per 'accettare' il nuovo allievo, e di far scoprire all'allievo uno spazio interno disponibile per essere abitato dalla nuova relazione con un gruppo docente affidabile. Un lavoro analogo e parallelo si realizza con le famiglie. Si tratta di un processo lungo in cui sono essenziali tempi lenti per la maturazione della nuova situazione emotiva e che ha il compimento a circa un mese dall'inizio delle attività con la stipula di un contratto formativo in cui la presenza in calce al medesimo documento e sullo piano delle forme del docente, dell'educatore, del genitore, dell'allievo, sancisce l'alleanza e il vincolo che deve tenere uniti gli operatori della nuova relazione.

Il lavoro di tutto il successivo anno di attività consiste essenzialmente in quello che chiamiamo la manutenzione del patto formativo, ossia delle sue trasformazioni in relazione alla crescita effettiva dei giovani e/o alle numerose violazioni del patto stesso. Così sono stati costruiti una serie di strumenti di autovalutazione e controllo: la verifica dell'impatto emotivo di ciascuna giornata; ogni ragazzo appone un "sì" o un "no" accanto alla firma di frequenza per dire se si sia trattato di una giornata buona o meno; il portafoglio che consiste nell'accumulo accurato e ragionato di tutti i prodotti della propria attività didattica e creativa; lo spazio della comunicazione artistica ed espressiva, lo spazio della parola con i circle time, l'addestramento emotivo a sostenere colloqui prove ed esami consistente appunto in simulazioni di esami e numerosi piccoli e grandi costrutti pedagogici che ribadiscono da una lato la presenza di una istituzione in grado di contenere e sostenere dall'altro che esistono nei giovani allievi le energie e la capacità per sostenere lo sforzo necessario ad integrare aspetti diversi e contraddittori del proprio sviluppo emotivo e cognitivo.

Che questo approccio si sia efficace lo dimostrano alcuni dati di fatto importanti: un numero consistente di allievi dopo questo impatto iniziale prende a frequentare con regolarità e puntualità la scuola e lo fa in modo permanente; circa il 90% degli allievi supera la prova di esami organizzata con una commissione prevalentemente esterna al corpo docente e presieduta da un dirigente indipendente dalla organizzazione del progetto. Oltre la metà degli allievi nonostante le numerose contraddizioni della organizzazione istituzionale degli anni successivi alla terza media e nonostante le insufficienze del nostro modello pedagogico per questa parte del percorso formativo, si impegna anche nel secondo anno di studio, una percentuale consistente ha raggiunto anche un titolo professionale al termine di un percorso che è durato complessivamente quattro anni.

I casi di insuccesso, parziale in quanto interviene comunque dopo un successo quasi totale al primo anno, sono legati al sopravanzare di pressioni sociali potenti e bisogni materiali rispetto ai quali la nostra organizzazione è ancora fragile: gravidanze in giovanissima età (circa 40 casi in otto anni di attività), inizio precoce di attività lavorative precarie e senza le garanzie di legge, emigrazione della famiglia; in pochi casi (circa dieci) di un riassorbimento nelle file dell'illegalità.

In conclusione quindi possiamo dire che ripristinare un clima di fiducia istituzionale è possibile se all'interno della istituzione si costituisce un gruppo dedicato in grado di rinforzare innanzi tutto la fiducia degli operatori nelle istituzioni e quindi nella propria capacità di far fronte a difficili spinte sociali ed

emotive; è possibile inoltre se questo gruppo si propone come contenitore e supporto emotivo a giovani sfiduciati in sé e se il medesimo gruppo è in grado di riaccendere nelle famiglie la speranza di un miglioramento di sé attraverso l'investimento educativo nei figli. Tale gruppo operativo, deve essere anche in grado di sostenere le inevitabili frustrazioni legate all'esistenza di istituzioni che non sono ancora sufficientemente solide e che sono esposte a ondate emotive derivanti da gestioni politiche avventurose (valga per tutte la pesante altalena di indicazioni riguardanti la formazione professionale, e l'orientamento al termine della scuola media) o da ondate emotive legate ad allarmi sociali gestiti dai mass media per fini certamente non educativi.

### **Formare i docenti per operare in contesti difficili e violenti**

Intervento per quarta azione di interscambio tra Europa ed America Latina – Argentina 16-22 ottobre 2007

#### **“La formación docente para la cohesión social: aportes al trabajo en contextos de violencia.”**

Il principale ‘*strumento*’ per la formazione dei giovani sono quegli speciali adulti – docenti, educatori, formatori – che sono scelti dalla società per affiancarli nei processi di crescita. I giovani dovrebbero innanzi tutto imparare ad usare questo strumento, ossia ad appoggiarsi a questi adulti per crescere assorbendo da loro sicurezze, certezze, conoscenze.

I giovani che vivono in contesti violenti e che non sono riusciti ad elaborare la propria naturale interiore violenza e anzi hanno assunto la violenza stessa come principale o unica modalità comunicativa vedono tutti gli adulti e principalmente gli educatori che cercano di influenzarli e guidarli, come potenziali nemici, come individui che cercano di abbassare le loro difese per indefiniti scopi aggressivi, quindi adottano un atteggiamento di sistematica aggressione e violenza proprio nei confronti di coloro che vorrebbero aiutarli ad elaborare il proprio dolore e la propria violenza. In altre parole come ogni animale braccato e chiuso nell'angolo, mordono anche la mano che vorrebbe nutrirli.

Siamo quindi in un vicolo cieco: la violenza costituisce una barriera insormontabile per una educazione non violenta; non è possibile dialogare con la persona che sta prigioniera dall'altra parte della linea dell'aggressione (persona cattiva, ossia prigioniera “*captivus*” in latino, di sé stessa e di emozioni devastanti)

La violenza è la risposta non evoluta a situazioni di pericolo estremo, di timore panico per la propria vita o per la propria integrità, nasce dalla paura, dall'isolamento, dalla povertà di difese reali, dalla povertà delle relazioni di cura e dei legami sociali. Ciò che è necessario per disinnescare la macchina della violenza è poter ricostruire quelle modalità di relazione che rendono possibile elaborare la propria paura e rendono possibile usare il pensiero per risposte articolate. Qualsiasi tentativo di risposta frontale, di avvicinamento diretto provoca risposte aggressive, occorre quindi spesso “**buscar el Oriente por el Occidente**” cioè cercare delle strategie che consentono in qualche modo di aggirare difese così solide.

Bisogna dare fiducia per avere fiducia, occorre lanciare segnali rassicuranti che dicono ai giovani che possono fidarsi, che esistono delle difese condivise che gli consentono di uscire dall'angolo. E' necessario costruire uno speciale ambiente di apprendimento in cui attraverso segnali non verbali, attraverso una attenta gestione delle emozioni, delle ansie, delle paure sia possibile offrire ai giovani l'idea di adulti non aggressivi ma collaborativi.

Gli educatori quindi devono lavorare molto su se stessi e sulle proprie emozioni per non apparire agli occhi dei giovani, una variante travestita dell’**“Aggressore”** che domina i loro pensieri. E' facile a dirsi, ma in realtà l'educatore deve fare i conti con la sua propria violenza e con la naturale tendenza a rispondere con violenza a violenza. Non parliamo necessariamente di violenza fisica, spesso fa molto più male una parola sbagliata o uno sguardo malevolo.

Dunque il primo problema formativo è un formazione dei docenti che non consiste nell'imparare qualcosa, ma consiste nel cambiare qualcosa di sé, così come un palombaro o un alpinista non può limitarsi a studiare i problemi ma deve trasformare qualcosa del proprio corpo e delle proprie emozioni per affrontare un compito nuovo e difficile.

L'educazione tuttavia non è un processo individuale, è un processo sociale, non basta quindi che il singolo si ponga in modo accogliente di fronte ai giovani che apprendono, ma è necessario che tutto il gruppo umano che si occupa della formazione dei giovani sviluppi una propria coesione e una propria capacità gruppale di contenimento: il gruppo degli educatori deve far percepire ai giovani di essere un gruppo sufficientemente forte da contenere le sue ansie e la sua distruttività. Di conseguenza l'educatore

non deve solo lavorare sulle proprie emozioni ma deve lavorare a bonificare il campo emozionale socialmente stabilito da emozioni che ostacolano o impediscono un processo di dialogo. Occorre in un certo senso una continua attività sociale di pacificazione perché un ambiente umano diventi ambiente di apprendimento e non campo di battaglia, luogo per competizioni ed aggressioni: anche tra adulti. Diciamo che questo processo è istitutivo della “comunità educante”.

E non basta. L’educazione avviene in contesti organizzati come quello delle istituzioni educative, ma molto di più si realizza in modo informale e spontaneo in ambienti che non sono organizzati in funzione educativa. La vita sociale che forse un tempo sviluppava atteggiamenti di aiuto e sostegno ai giovani, nelle realtà violente, emarginate o degradate, invece di sostenere il giovane lo aggredisce e lo spinge sistematicamente verso risposte violente. Nessun patto educativo nella scuola o nei centri educativi, può resistere all’offensiva di un patto violento che regola i rapporti nelle comunità di vita, a meno di non svolgere l’educazione in campus che rompano ogni relazione con le comunità di vita.

E’ necessario quindi che oltre al patto educativo con il singolo giovane esista in patto collettivo, un patto di comunità, un impegno per lo sviluppo umano del territorio che veda coinvolte figure ed istituzioni significative di un territorio, e veda i giovani stessi presenti nel territorio come agenti pacificatori, ed agenti dello sviluppo.

I docenti quindi non possono limitarsi a lavorare nelle mura ma devono necessariamente investire, con i propri mezzi educativi e con le metodologie proprie dell’educazione ( che sono diverse dalle metodologie politiche o amministrative, diverse dai modi di intervento dei servizi sociali o sanitari) l’ambiente di vita con presidi educativi territoriali che aiutano a sviluppare un processo educativo sociale di cui i giovani sono una parte importante.

I compiti formativi per i docenti vengono quindi estesi prima al gruppo di lavoro interno alle mura scolastiche e poi al gruppo di lavoro territoriale in cui interagiscono altri educatori appartenenti ai contesti formali e soprattutto altri ‘educatori’ informali che hanno grande influenza nei processi evolutivi delle comunità. Insomma insieme alla formazione strettamente professionale diventa necessaria una formazione etno-antropologica che vada a saldarsi con i processi di evoluzione sociale.

Questo nel nostro gergo viene chiamato **“auto-formazione professionale gruppale, situata ed assistita”** ossia un processo di formazione che non viene a monte del processo lavorativo ed educativo, ma è parte integrante di esso e si realizza in situazione piuttosto che fuori del contesto come la prima formazione di tipo accademico; che si realizza con il gruppo e non solo individualmente.

La formazione situata si configura, noi diciamo, come una continua ‘manutenzione della risorsa umana’ ossia una attività finalizzata al benessere professionale di tutti gli educatori in modo tale che essi possano proporsi credibilmente come spalla forte della crescita educativa dei giovani. L’assetto istituzionale della formazione non è quindi quello di un processo separato e discontinuo, ma quello di un processo continuo che si svolge in situazione ed è parte integrante del processo educativo: “la comunità professionale di apprendimento” è una speciale comunità di pratica che fa dell’apprendimento continuo in situazione il suo motivo d’essere ed insieme utilizza il proprio essere comunità per affascinare, aggregare, trasformare la comunità dei giovani in formazione, la comunità degli adulti del territorio che devono fare da contenitore sociale all’azione educativa.