

PRESENTAZIONE

Resistere nel buio

Due amici, vicini ma non interni a Comunità del Giambellino, ci hanno aiutato a ragionare attorno agli interventi educativi rivolti all'Area Giovani della nostra Cooperativa. Interventi sviluppati negli anni (ormai venti) in un territorio molto circoscritto di Milano, che si sviluppa lungo la direttrice Giambellino-Lorenteggio verso la periferia sud, con un'espansione (più recente, dovuta all'attività di educativa di strada) verso il quartiere Barona.

Don Renato Rebuzzini, fondatore di Comunità del Giambellino, oggi parroco di Opera, insieme a Barbara Di Tommaso, formatrice, collaboratrice dello Studio APS di Milano e attuale conduttrice dell'attività di supervisione dell'équipe del Centro Diurno, si sono misurati con un breve scritto messo a punto da un nostro gruppo di lavoro. Prendendo spunto da alcune affermazioni, che abbiamo organizzato provocatoriamente (per provocare e facilitare la discussione) in forma di tesi, hanno animato una giornata seminariale rivolta ai lavoratori della Cooperativa (ma aperta ad amici e colleghi di altri servizi) i cui materiali sono raccolti in questa piccola pubblicazione.

La scelta di proporre a uno 'sguardo esterno' di misurarsi con il senso che attribuiamo ai nostri interventi, ossia con l'immagine che abbiamo di noi stessi, ci consentirà forse di non cadere nella trappola dell'autoreferenzialità, che impedisce ai gruppi coesi (come in parte è la Cooperativa) di comprendere i propri limiti: "Gli effetti della segregazione, raddoppiati da quelli dell'elezione scolastica, e della coabitazione prolungata di un gruppo socialmente molto omogeneo, non possono in effetti non favorire una distanza sociale e mentale nei confronti del mondo, una distanza che, paradossalmente, si rivela soprattutto nei tentativi, spesso patetici, per raggiungere il mondo reale...". Pierre Bourdieu usava queste parole riferendosi ai cenacoli universitari nella Parigi del dopoguerra, ma possiamo prenderle a prestito per indicare i limiti insiti in ogni forma di chiusura al confronto e al contatto con altre pratiche, altre esperienze, altri saperi.

Questa distanza tra noi e i nostri interlocutori è stata insomma la finestra aperta che ha permesso a un'aria nuova di entrare nelle stanze della discussione.

Il materiale è stato organizzato e diviso in tre parti.

Nella prima proponiamo alcuni elementi essenziali della storia del Centro, lo scenario nel quale si trova oggi ad operare e una sintetica presentazione delle attuali strategie di azione.

Nella seconda vengono trattate questioni che richiamano il senso dei nostri interventi, in stretta connessione con le scelte che sono nel nostro immediato futuro.

Il materiale presentato tratta il lavoro con i giovani nell'area della prevenzione, partendo da due parole-chiave che appartengono sia al campo dell'intervento educativo in senso stretto sia a quello dell'organizzazione dei servizi in ambito sociale. Queste due parole sono **continuità** e **cambiamento**.

Proponiamo di trattarle in un duplice contesto: quello della relazione diretta operatore-utente e quello della relazione mediata organizzazione-società. Il primo riguarda la nostra storia soggettiva di educatori e il nostro modo di incontrare chi quotidianamente si avvicina ai servizi in cui lavoriamo. Il secondo riguarda la storia della Cooperativa e il suo essere oggetto e soggetto delle trasformazioni sociali.

Il primo ci interroga (anche) in quanto singoli individui che si pongono domande sull'adeguatezza degli strumenti in loro possesso; il secondo in quanto organizzazione che ha sedimentato negli anni delle pratiche e un sapere che condiziona e indirizza chi vi opera.

Usando lo strumento della tesi come elemento di forzatura e sintesi, ci chiediamo due cose:

- quali sono le condizioni affinché si possa produrre un cambiamento in noi e nelle persone che incontriamo attraverso i nostri servizi;
- quali elementi di continuità e di cambiamento ritroviamo nella storia della Cooperativa dal punto di vista della progettazione, organizzazione e gestione dei servizi.

Il ragionamento sul primo punto (cambiamento nostro, cambiamento degli altri, cambiamento nostro insieme agli altri, cambiamento del contesto in cui operiamo...) porta con sé due domande - Le persone possono cambiare? Il contesto è modificabile? - che a loro volta richiamano due pericoli: un pericolo di astrattezza e un pericolo di frustrazione.

Astrattezza. Usando la lente d'ingrandimento 'cambiamento' diventa 'cambiamenti': tutto acquista una dimensione più rassicurante e apparentemente più concreta: posso verificare i risultati scomponendo, posso

misurare i passi, i passi avanti, i passi indietro... E' anche più 'scientifico'. E' anche una trappola: mi avvicino con gli occhi e il naso alle 'cose', riesco a osservarle bene nella loro dimensione individuale. Mi sfuggono l'insieme, i nessi, le relazioni. Per paura di diventare astratto divento miope.

Frustrazione. Per non deprimersi si tralascia o si inventa.

"Certe domande non le accetto (e non me le faccio) più, sono ideologiche". Tutto ciò che definisce un orizzonte di senso diventa ideologia. Tralascio di interrogarmi sulle questioni che mi hanno portato, qualche anno fa, a scegliere di fare questo lavoro. Fine della storia: fine della Storia.

"E' vero che Marco a quindici anni fuma come un pazzo, quasi non sa leggere e non finirà la scuola, ma io almeno gli sto offrendo uno spazio per socializzare". Cazzate, invenzioni. So che con il mio intervento non ci arrivo, e allora invento: invento scuse, invento dati, invento categorie. Invece di dire "non ci arrivo per questa e questa ragione"... invento, mi consolo, mi faccio le carezze.

La motivazione psicologica alla base di questo meccanismo è anche sana: si tratta di sopravvivere, di superare le fasi critiche mettendo tra parentesi alcune domande che, se poste con troppa frequenza e insistenza, rischiano di bloccarci. Se la motivazione è sana, il risultato è nefasto. Perché va bene dire/dirci che non siamo onnipotenti, ma la parentesi rischia di diventare una sospensione infinita sulle nostre due domande: Le persone possono cambiare? Il contesto è modificabile?

Il ragionamento sul secondo punto presenta invece la storia della Cooperativa come contrassegnata da elementi di forte continuità, nelle finalità e nello stile di intervento, oltre che nelle persone che lavorano nei servizi. Consideriamo dunque la continuità come opzione strategica per lo sviluppo degli interventi per il cambiamento che cerchiamo di promuovere e di considerare la continuità in riferimento alle culture che sottendono i diversi approcci all'azione sociale.

La terza e ultima parte del lavoro comprende infine gli interventi dei nostri due interlocutori, così come sono stati inizialmente concepiti: comunicazioni rivolte a persone che ascoltano, intervengono, chiedono... nel momento stesso in cui la comunicazione avviene. Non interventi pensati per la pubblicazione, dunque, ma spunti per un ragionamento che prende forma attraverso il dialogo. Così ci sono stati proposti, così li abbiamo mantenuti.

Tra le tante immagini evocate dagli interventi, ne riprendiamo una, di grande forza, che ci sembra riassumere lo spirito e la spinta della scommessa educativa oggi. A proposito dei tempi, e dunque delle condizioni materiali entro cui una pratica sociale prende forma, si è parlato di buio, di un buio istituzionale e politico entro cui la nostra azione si sviluppa, e della necessità di resistere, di resistere nel buio. Questo augurio, questo richiamo che facciamo a noi stessi, è l'aria nuova che ci hanno portato i nostri interlocutori. Quello che sapremo farcene di quest'aria è il capitolo non ancora scritto di questo libriccino.

COMUNITÀ DEL GIAMBELLINO:
GLI INTERVENTI CON I RAGAZZI DAL 1979 AL 2005

<i>Fase</i>	<i>Interventi svolti</i>	<i>Note</i>
<p>'Cultura e condivisione'</p> <p>1979 ↓</p>	<p>Doposcuola e recupero terza media (S. Vito al Giambellino).</p>	<p>30 ragazzi all'anno, delle medie. Studio e attività educative. Solo obiettori e molti volontari.</p>
<p>'Dalla banda al gruppo'</p> <p>1984 ↓</p>	<p>Centro Diurno (in Via Bellini).</p>	<p>Gruppo di 10/12 ragazzi per ogni anno, invii dai servizi. Problematiche eterogenee (disagio, td, psichiatria...).</p> <p>Tutti i giorni, dalla mattina alla sera. Studio, lavoro, orientamento professionale, vita in comune.</p>
<p>'Stabilire una relazione significativa'</p> <p>1989 ↓</p>	<p>Convenzione Centro di Aggregazione Giovanile.</p> <p>2 settori separati: scuola popolare e aggregazione (CD).</p> <p>Primi interventi con i gruppi spontanei.</p>	<p>Spazio Aperto e qualche attività, ancora molto 'comunitarie' (assemblea del Centro...).</p> <p>Quando al gruppo 'storico' si affiancano altri gruppi, l'equipe fatica a riconoscerli e non riesce ad andare oltre l'apertura a tutti delle attività concordate col primo gruppo. Gradualmente si inizia a differenziare le attività.</p> <p>Prendono corpo i primi percorsi individuali di Sostegno e consulenza, realizzati su richiesta dei ragazzi e finalizzati alla restituzione delle+ esperienze.</p> <p>La Scuola Popolare lavora per lo più in gruppo.</p>
<p>'Essere là dove l'esperienza adolescenziale si svolge'</p> <p>1994 ↓</p>	<p>Finanziamento FSE/CNCA: potenziamento della Scuola Popolare.</p> <p>Nuovo progetto CD: strada, scuole e attività interne.</p> <p>Riprende il doposcuola.</p>	<p>La Scuola Popolare potenzia il lavoro 1:1 con i ragazzi, conservando alcune attività di gruppo. Al CD sparisce lo Spazio Aperto ma aumenta l'attenzione ai gruppi (di strada e a scuola): l'operatore del CD è sempre di più un operatore del territorio.</p> <p>Dalla strada nasce il primo percorso di organizzazione di comunità: <i>Pazzodazio</i> ('96-'98); costituisce la più forte esperienza di relazione tra le realtà della zona, che lavorano insieme due anni per la rivitalizzazione dello spazio dei giardini attorno alla biblioteca.</p> <p>Il Doposcuola è il primo momento di collaborazione tra CD e SP e anche il primo momento di apertura ai preadolescenti. I contratti coinvolgono da subito le famiglie dei ragazzi iscritti.</p>

<p>‘Includere gli svantaggiati’</p> <p>1998 ↓</p>	<p>Si uniscono le equipe CD e SP.</p> <p>Progetti sulla l.45: Spice e Drugs Offside (con A7 e Comunità Nuova).</p> <p>Inizia la Rete dei Servizi pubblici e privati della zona.</p> <p>Prima edizione della Scuola>Lavoro.</p> <p>Prima sperimentazione Gruppo Genitori.</p> <p>Progetto ‘Quei Bravi Ragazzi’ (formazione ag oratori della zona 17, con Caritas).</p> <p>Appalto educativa di strada (Scarperotte, 2002 con A77).</p> <p>Sperimentazione Progetto stranieri, (2003, l. 285).</p>	<p>Il motivo dell’integrazione tra CD e SP è l’impossibilità di distinguere – come in passato – tra prevenzione primaria e secondaria: i problemi sono gli stessi, pur con gradi diversi di gravità. L’attenzione allo svantaggio segna d’ora in poi quasi tutta l’attività del Centro, anche nelle attività ‘aperte’, rispecchiando le modificazioni del tessuto giovanile nella nostra zona.</p> <p>Dall’evoluzione della Scuola Popolare nasce la Scuola Lavoro, che affianca alla presa in carico individuale l’integrazione in un gruppo di pari e il tutoring dei percorsi di avvicinamento al lavoro. Vengono spesso coinvolte anche le famiglie e i servizi.</p> <p>Il Gruppo Genitori rappresenta la necessità di coinvolgere nei nostri interventi gli adulti. Pur continuando a riconoscere l’importanza della scuola – anche come spazio di relazioni – nel percorso di crescita dei ragazzi, poniamo fine agli interventi sui gruppi classe negli istituti della zona, prendendo atto della loro mancata metabolizzazione da parte del corpo insegnante e reinvestendo le risorse sulle altre attività.</p> <p>Il Progetto dell’educativa di strada (che ci porta per la prima volta in Barona) pone da subito attenzione ai gruppi ma anche ai singoli ragazzi e ai loro ambienti di riferimento.</p>
<p>‘Uscire dal ghetto’</p> <p>2004 ↓</p>	<p>Passaggio alla Zona della convenzione CAG.</p> <p>“L’approdo” (antidispersione e Rete dei Servizi).</p> <p>“Azioni Senza Quartiere”</p> <p>“Non uno di meno” (antidispersione)</p> <p>Sito CD.</p> <p>Conferma appalto Educativa di Strada.</p> <p>“Risorse in rete” (laboratori CD nella scuola, antidispersione).</p> <p>Progetto contro la disper Comune (l. 285).</p>	<p>Il lavoro sui singoli, coinvolgendo tutte le risorse disponibili, si è ormai consolidato. Piuttosto, ci accorgiamo che – complice il deperimento del tessuto sociale e giovanile in particolare – siamo ormai connotati come risorsa solo per i problematici, faticando a proporre percorsi di integrazione...</p> <p>Avvio dei primi percorsi rivolti a gruppi eterogenei, a partire dalle collaborazioni con le scuole del territorio.</p>

NOTE SULLE TENDENZE DELLA CONDIZIONE GIOVANILE NEL TERRITORIO

Alcuni dati.

La Zona 6 ha 150.350 abitanti¹, dei quali 78.881 abitano nella ex-Zona 17 (Giambellino e Lorenteggio) e 52.075 nella ex-Zona 16 (Barona), le due aree più periferiche e problematiche del territorio e anche quelle nelle quali i nostri interventi si sono dispiegati.

I preadolescenti dai 10 ai 13 anni che vi abitano sono 4.131, mentre 6033 risultano essere i ragazzi tra i 14 e i 19 anni. Fortissima la presenza di comprensori di edilizia residenziale pubblica (circa 8.500 appartamenti), mentre la presenza di stranieri non raggiunge la soglia della media cittadina (soprattutto in Barona, dove se ne contano solo 3.250, a fronte dei 7.257 registrati nella ex-Zona 17). Imponente il dato dei bocciati nella Scuola Media: stando alle cifre ufficiali, il 12,62% dei ragazzi iscritti alle 14 scuole medie della zona ha perso almeno un anno. Una ricerca realizzata recentemente insieme alle altre agenzie della Rete dei Servizi della Zona 6 parla di 462 minori in carico al Servizio Sociale della Famiglia e di altri 318 in lista d'attesa.

Quadro del territorio.

Una ricerca recente sulla ex-Zona 17 di Milano² ha evidenziato un fenomeno particolare: la distribuzione su piani non comunicanti della socialità sul territorio. Il dato, che confermiamo dal nostro osservatorio pur senza addentrarci in analisi sociologiche che non ci competono, parla di una frammentazione sociale generalizzata in cui ciascuno vive una sua particolare, isolata realtà: chi con molte risorse, chi con poche o nessuna. Ciascuno descrive il quartiere in modo diverso, a volte diametralmente opposto, a seconda del livello che frequenta, come in un film di fantascienza. La particolare scacchiera di aree popolari, tendenzialmente degradate e problematiche, e di insediamenti piccolo e medio borghesi tipica della zona Lorenteggio/Giambellino – che in passato era stata alla base di una delle più forti esperienze di comunicazione e integrazione territoriale nella città – trova così il suo collasso.

La scuola si fa sempre meno carico della dimensione socializzante e delle situazioni svantaggiate.

La scuola si percepisce sempre meno come luogo di socializzazione, e assume solo i compiti 'curricolari'. Il dato riguarda evidentemente la competenza di tutti i ragazzi nell'affrontare le dinamiche di gruppo, e non solo gli svantaggiati.

Si diffonde contemporaneamente una cultura 'americana' dello svantaggio, che tende all'emarginazione quando non espressamente all'espulsione. A partire dalla liberalizzazione dei bacini d'utenza delle scuole, risalente ad alcuni anni fa, ci sono sempre più istituti di serie A e di serie B, anche all'interno dello stesso ordine di scuole. La riduzione degli stanziamenti per le attività integrative e di sostegno rende esplosiva la situazione nelle scuole più periferiche e dequalificate, dove i problemi si concentrano e gli insegnanti sono meno motivati.

Nella scuola media il fenomeno si esplica secondo due modalità apparentemente contraddittorie: un canale 'tradizionale', che allontana i ragazzi attraverso le pluribocciature, l'uso improprio del sostegno scolastico, l'invio immotivato allo psicologo (con inquietanti segnali di medicalizzazione dei problemi di crescita)... e un canale più 'moderno', consistente in riduzioni d'orario *ad personam*, promozioni concepite per togliersi di torno i casi più problematici, cecità rispetto alle implicazioni psicologiche del disagio scolastico.

Nelle superiori (in forma inversamente proporzionale al livello della scuola) esistono ormai meccanismi rodati per selezionare i

problematici fin dall'inizio anno ed espellerli entro Natale. Mediamente, il numero degli studenti degli istituti professionali tipicamente 'maschili' sembra ridursi di due terzi entro il terzo anno.

¹ Dati Ufficio Statistica del Comune di Milano al 31/12/2002

² Caritas Ambrosiana – Consorzio AASTER, *Tracce di Comunità. La ricerca del legame sociale al Giambellino e a Monza*, Milano, Alcon, 3/2002.

L'età dell'accesso al mondo del lavoro si è alzata.

Le mansioni di bassa qualifica sono svolte sempre più da immigrati adulti. È quasi impossibile lavorare prima dei 18 anni, anche saltuariamente, senza una 'copertura' familiare. Questo implica – per i molti espulsi dalla scuola – una fase di 'latenza' che può durare anche 4/5 anni, nella quale i ragazzi si qualificano solo per il marchio sempre più grave di nullafacente e per il loro potere di consumatori (di musica, di spettacoli, di telefonini, di sesso mass-mediato, di sostanze). Ovvio che queste due condizioni li trasformino strada facendo in aspiranti devianti (specie quelli che sommano alla problematicità, l'assenza o la collusione della famiglia).

I percorsi dei ragazzi si sono separati, la socialità adolescente non ha più 'case', l'accesso all'esperienza grupppale è sempre più raro.

Quelli 'ben messi' sono coinvolti nel corsificio fin da piccoli; quelli che troviamo nelle aggregazioni di strada sono quasi tutti espulsi dalla scuola. Non abbiamo strumenti per indagare fino in fondo questa trasformazione, ma registriamo la drastica riduzione del numero dei ragazzi che frequentano gli spazi di ritrovo del quartiere.

Passare il tempo libero con gli amici viene ormai considerata un'attività problematica e poco costruttiva a priori, sia dagli adulti sia dai ragazzi. Nelle occasioni in cui l'aggregazione si realizza essa implica immediatamente uno stigma, che viene giocoforza introiettato fino ad assumere – spesso – la dimensione del simbolo (quello dei 'fratelli devianti'): i ragazzi stessi colludono con l'immagine negativa che la comunità adulta gli conferisce. In molti oratori (che per disponibilità di strutture e frequentazione fin dall'infanzia sono ancora i punti di riferimento più importanti nell'immaginario dei ragazzi) non ci sono più nemmeno i classici gruppi-soglia, che vengono spesso allontanati. In queste condizioni i ragazzi si autostigmatizzano: "siamo quelli che stanno in strada, e il nostro isolamento testimonia che siamo inutili e stupidi ('siamo costruiti male', dicono alcuni)".

In più di un'occasione abbiamo avuto modo di osservare lo spostamento degli spazi informali di ritrovo della nostra periferia, e il loro disporsi in luoghi sempre più nascosti, sospinti dalla mano pesante delle politiche di tolleranza zero. La strada è quindi sempre di più nella nostra zona il luogo dell'emarginazione di chi – forse per non essere riuscito a sperimentare durante l'infanzia attaccamenti sufficienti per costruire un'identità positiva – si presenta in società con meno risorse.

"... Il gruppo diventa oggi un antidoto. (...) Una società che mette in crisi i legami comunitari (...) è una società che si condanna a una regressione, soprattutto condanna le persone a diventare soggetti deboli, manipolabili, fragili. (...) Gli adolescenti (...) si limitano a vivere, a godere di quello che offre il presente perché pensano che tanto non possono cambiare la realtà del mondo. Hanno la percezione di essere dentro qualcosa che non si può modificare. Ma questo senso di impotenza si attenua in quei gruppi che si dimostrano capaci di perseguire progetti comuni; in quei gruppi, infatti, i ragazzi scoprono la possibilità, insieme agli altri, di organizzarsi anche per cambiare la realtà del mondo che abitano. Proprio per questo il gruppo costituisce un antidoto" (Mario Pollo, 2003).

I ragazzi faticano a creare legami affettivi.

I gruppi che seguiamo soffrono spesso di scarsa coesione, si bloccano indecisi ("mi posso fidare?") non appena emerge la necessità di suddividersi dei compiti per strutturare il tempo in modo meno noioso. Spesso non riescono nemmeno a definire – all'interno della vasta aggregazione che troviamo di solito in piazza – i confini del gruppo (chi è dentro e chi è fuori) in maniera minimamente condivisa.

Il problema della coesione può essere visto come incapacità di creare attaccamenti, fidarsi, costruire modelli di comportamento protettivi condivisi: il gruppo sembra non riuscire mai a rispondere alle richieste dei singoli, centrate in genere su aspettative magiche.

Le strutture del tempo più ricorrenti sono basate su scarni rituali e sfide più o meno violente, anche fra componenti del gruppo. La comunicazione interna è dunque povera, e l'energia dei ragazzi si sposta presto sul limite esterno del gruppo perché solo il confronto col fuori può conferire l'identità che dentro non riescono a costruire. Ciò che tiene insieme i ragazzi sembra essere soprattutto la necessità di difendersi

dall'esterno, e il conflitto con l'esterno (gli adulti) va continuamente rinnovato per ritrovare la solidarietà degli amici.

La richiesta di supporto agli operatori per la strutturazione del tempo libero – leitmotiv delle richieste esplicite dei ragazzi – si presenta così come una richiesta di collusione genitoriale, di un'autorità esterna magicamente capace di ricompattare il gruppo per il raggiungimento dell'obiettivo (“aiutami tu a mettere insieme questi stupidi”).

“Nell'attuale contesto socio-ambientale, segnato da elementi di alta complessità e da una molteplicità di eventi in rapido e continuo divenire, si sono progressivamente allentati spazi relazionali significativi sia nella famiglia sia nella società più vasta, venendo così a mancare punti di riferimento a livello valoriale e culturale, che hanno favorito la crescita di vissuti di incertezza, stati di malessere e solitudine che hanno coinvolto fasce sempre più ampie di persone.

(...) In presenza di un disagio diffuso, è probabilmente possibile parlare di vulnerabilità psichica dell'uomo contemporaneo per il quale è sempre più difficile costruire e mantenere legami significativi in un contesto sociale frammentato, distratto, talvolta dichiaratamente ostile.

Vi è il rischio di contenere tali sofferenze, e i comportamenti correlati, entro risposte riduttive e inadeguate, risposte delegate a servizi specialistici oppure connotate da interventi punitivi, restrittivi della libertà individuale in difesa della sicurezza sociale, oppure, in un'ottica più solidaristica, di attivare semplici interventi assistenzialistici e di emergenza.

Le relazioni in strada – incontri rapidi, frammentari, discontinui – possono esemplificare (...) scambi comunicativi che sottendono una relazione a legame debole (in quanto non fondata su un patto terapeutico) che ha luogo in un setting incerto e impreciso, in un incontro occasionale, non richiesto, privo di un'intenzionale domanda di aiuto. (...) Tali relazioni a legame debole possono essere vissute, rilette e ridefinite come scambi di messaggi significativi” (Dela Ranci, 2003).

Anche nei gruppi organizzati è sempre più difficile avere risposte su valori diversi dalla cultura dominante.

Ci riferiamo in particolare alle esperienze di collaborazione con gli oratori (“Quei Bravi Ragazzi” in Giambellino e “Non ci sono ballerini sui tetti” in Barona), nelle quali avevamo ipotizzato di realizzare momenti di contatto e comunicazione tra gli adolescenti e i giovani che ancora frequentano gli oratori e i ragazzi dei gruppi che seguiamo in strada e sulla soglia degli oratori stessi. Nonostante l'iniziativa fosse appoggiata dai coadiutori, gran parte dei ragazzi delle due consulte hanno faticato a capire di cosa si parlasse, e non hanno dato alcuna disponibilità, percependo i ragazzi di fuori solo come concorrenti indesiderati. Paradossalmente ci è sembrato che la frequentazione della Parrocchia non gli conferisse alcuna identità particolare, senz'altro nessuna sensibilità sociale, come invece ci saremmo aspettati. Tanto che quelli che ce l'avevano (e che si sono coinvolti nel lavoro) si percepivano quasi tutti come “rompicoglioni” all'interno della Parrocchia.

Ciascuno si pensa solo, debole e bisognoso, anche se non lo è, e affronta l'inserimento nel mondo adulto come una lotta per la sopravvivenza. Singolarmente, pare che l'omogeneizzazione proceda di pari passo con la sparizione dei contesti in cui coesistevano persone di provenienza, linguaggio, stile di vita differente.

“... Se partiamo dalla gestione dei rischi il lavoro di strada è, in tutte le forme che possiamo immaginare, là dove individuiamo situazioni in cui è possibile aumentare il governo delle relazioni: là dove c'è un conflitto e vi è la possibilità di intervenire spostandosi dal piano riparativo a quello della promozione. In quest'ottica diventa particolarmente utile saper 'perdere tempo' con i ragazzi, riuscire a rimanere fuori dalla logica eccessivamente rigida del servizio strutturato e dell'iniziativa preconfezionata, non predeterminare rigidamente i percorsi e i progetti ed essere invece disponibili alle novità che possono prodursi nella relazione con gli adolescenti.”(Roberto Merlo, 1999)

LINEE DI RIPROGETTAZIONE DELL'AREA GIOVANI

Negli ultimi anni gli interventi con i giovani organizzati e gestiti da Comunità del Giambellino sono notevolmente aumentati in quantità e complessità. Segnaliamo alcune delle modificazioni più rilevanti (relative al quadro istituzionale e all'organizzazione del servizio) che hanno prodotto significativi cambiamenti:

- la gestione dell'attività di Educativa di strada nella zona Giambellino/Barona, iniziata nell'anno 2001, è stata confermata anche per il triennio successivo (2005/2007);
- le attività del CAG coperte dalla convenzione con il Comune di Milano, sono sempre più spesso integrate attraverso bandi, progetti e sovvenzioni da fondazioni che potenziano gli interventi di base e diversificano l'offerta;
- il passaggio delle competenze per la gestione dei Centri dall'assessorato ai Servizi Sociali all'assessorato al Decentramento, ossia ai Consigli di Zona, è operativo dal 2005.
- Questi tre elementi – sia pur in modo molto diverso l'uno dall'altro - aprono scenari nuovi e pongono nuove domande, non solo ai servizi direttamente coinvolti ma alla Cooperativa nel suo insieme, per ragioni di ordine sia economico (incertezze legate alla nuova relazione con le Zone del Decentramento; dipendenza da finanziamenti a breve termine senza garanzia di continuità...) sia politico (collocazione della Cooperativa in un sistema di servizi alla persona che tende ad assumere caratteristiche di mercato).

Alla luce delle considerazioni che emergono dall'analisi della situazione giovanile sul territorio e dalla valutazione degli interventi, proviamo a sintetizzare gli obiettivi generali della progettazione dei nostri interventi per i prossimi tempi.

- Continuare a mettere a disposizione spazi e supporto all'aggregazione giovanile, cercando di differenziare le nostre proposte in modo da intercettare bisogni e stili di vita diversi degli adolescenti.
- Ricercare la massima efficacia possibile nei percorsi di supporto ai gruppi 'spontanei', perché i legami dei ragazzi con i loro pari siano rafforzati (e qualitativamente funzionali).
- Continuare a supportare le situazioni di maggiore disagio, inserendole però dove possibile in contesti non segnati dalla problematicità come condizione di accesso. Questo implicherà una ricerca di equilibrio nella scelta dell'utenza cui i nostri interventi verranno rivolti.
- Lavorare con i ragazzi sul tema della 'diversità' come rifiuto della cultura del ghetto e condizione per l' 'apertura al mondo': diversità di luoghi, di valori, di esperienze...
- Intervenire nelle differenti situazioni di conflitto tra adolescenti e adulti, per 'tradurre' la situazione dei ragazzi a un mondo adulto sempre più ripiegato su se stesso, e, al contempo, per rendere capaci i ragazzi di riconoscere la propria presenza nel mondo adulto come forma di appartenenza alla comunità.
- Integrare il nostro lavoro e quello degli altri servizi, stimolando e accompagnando l'emersione di risorse aggiuntive e alternative alle nostre negli spezzoni della comunità adulta più prossimi a noi e nelle altre agenzie del quartiere. Nella rete territoriale e nelle occasioni di contatto con la comunità adulta (che vanno perseguite con maggiore intenzione e continuità), è necessario partire dalla condivisione di ciò che osserviamo, tematizzando insieme la costruzione di iniziative concrete.
- Evitare ogni forma di supplenza rispetto alle istituzioni, richiamandole invece ai loro compiti ed esercitando funzioni di affiancamento, collaborazione, stimolo e controllo.

QUATTRO TESI PER DISCUTERE

- 1. Il pensiero è prassi. La neutralità è impossibile**
- 2. La relazione è responsabilità verso l'altro**
- 3. La relazione è un'esperienza di scambio**
- 4. Il cambiamento - nelle persone e nei territori - si può realizzare solo attraverso un'azione sociale continuata**

Avvertenze per la lettura

L'esposizione delle tesi prevede una breve formulazione (in neretto), seguita da alcune note concepite come un'apertura alla discussione, spunti che riportano ciascuna tesi alla sua originaria natura di domanda aperta. Seguono degli approfondimenti che abbiamo distinto in *Lecture* (testi di autori che, in varia forma, richiamano i contenuti delle tesi) e *Materiali* (estratti, interviste, presentazioni di servizi... prodotti negli anni dalla Cooperativa).

Questo tentativo di dare una forma e un ordine ai pensieri ha senso solo se preso con la giusta dose di autocritica e ironia.

Ogni conoscenza che si propone come conoscenza astratta è falsa conoscenza. Ogni conoscenza che ci mette al sicuro, che evita di comprometterci col mondo e nel mondo è falsa conoscenza. Non conta solo quello che sappiamo ma quanto di ciò che sappiamo si traduce in agire quotidiano, in prassi coerente. Ogni categoria di pensiero, ogni sistema ideologico, ogni discorso... diventa sterile se non è accompagnato da una pratica testimoniale che lo inverte, che lo rende vivo, agente di trasformazione. Ragionare attorno al cambiamento e proporlo agli altri, implica la nostra disponibilità a cambiare. In questa prospettiva, nessuno può essere un osservatore distaccato di ciò che gli accade attorno: la compromissione con il contesto è segno del nostro essere nel mondo. La neutralità è sempre falsa neutralità.

“Il problema che mi stai portando, che stai vivendo, del quale stiamo discutendo... appartiene a un contesto che ci contiene entrambi. Può non toccarmi con la forza che coinvolge te (in alcuni casi invece sì), ma è un problema che riguarda anche me”.
Rispetto a questo problema prendo posizione, dichiaro da quale parte sto.

Nel nostro lavoro educativo lo schierarsi richiede spesso uno sforzo per non adeguarsi e/o rassegnarsi nei confronti delle culture dominanti negli stessi ragazzi e nelle loro famiglie...

Lo schierarsi, naturalmente, non favorisce di per sé un'azione efficace ma è necessario cercare di approfondire la specifica situazione che si affronta. Come dire:

1. a partire dal mio punto di vista
2. cerco di capire il tuo punto di vista
3. cerco/cerchiamo di incrementare la comprensione dei problemi affrontati
4. cerco/cerchiamo di individuare delle possibilità di azione.

Letture

“(...) Insegnare a pensare correttamente non è un'esperienza in cui il pensiero corretto sia assunto di per sé e di cui basti parlare, oppure da considerare come una pratica solo da descrivere. E' invece qualcosa che si fa e che si vive mentre se ne parla, con la forza della testimonianza. Pensare correttamente non è l'agire di chi si isola, di chi si 'rifugia' in se stesso nella solitudine. E' invece un atto che comunica. Non vi è pertanto un pensiero senza comprensione, e la comprensione, dal punto di vista del pensare correttamente, non viene trasferita ma partecipata. Se grammaticalmente il verbo comprendere è transitivo, dal punto di vista della 'sintassi' del pensiero corretto è un verbo il cui soggetto è sempre partecipe di un altro. Ogni comprensione – se non 'elaborata' in maniera meccanicistica, se non piegata alle 'precauzioni' alienanti di quel tipo particolare di mentalità ogni giorno sempre più minacciosamente comune che definisco 'burocratizzata' – implica necessariamente il fatto di essere comunicabile. Non vi è intelligenza – se non quando lo stesso processo di intendere sia distorto – che non sia anche comunicazione di quanto è compreso. Il grande compito del soggetto che pensa correttamente non è trasferire, depositare, offrire, donare l'intelligibilità delle cose, dei fatti, dei concetti, all'altro considerato come una sorta di paziente del suo pensare. Il compito coerente dell'educatore che pensa correttamente è quello di sfidare – esercitando in quanto essere umano l'irrinunciabile pratica dell'intendere – l'educando, con cui è in comunicazione e a cui comunica, a produrre una sua comprensione di quanto gli viene comunicato. Non vi è intelligibilità che non sia comunicazione e intercomunicazione, e che non si fondi sulla dialogicità”. (Paulo Freire, Pedagogia dell'autonomia, EGA 2004, p.32)

“Uno dei saperi principali, indispensabili a chi, arrivando in favela o in realtà segnate dal tradimento del nostro diritto di essere, pretende che la sua presenza diventi convivenza, che il suo essere nel contesto diventi 'stare con', è il sapere che considera il futuro come

problema e non come un'inesorabilità. E' il sapere che considera la storia come possibilità e non come determinazione. Il mondo non è. Il mondo è in divenire. In quanto soggettività curiosa, intelligente, che interferisce con l'oggettività con cui mi rapporto in modo dialettico, il mio ruolo nel mondo non è soltanto quello di chi constata ciò che avviene, ma anche quello di chi interviene come soggetto degli avvenimenti. Non sono cioè soltanto oggetto della storia ma anche un suo soggetto. Nel mondo della storia, della cultura, della politica, constato non per adattarmi ma per cambiare. Nello stesso mondo fisico la mia constatazione non mi porta necessariamente all'impotenza: le conoscenze sui terremoti hanno consentito di sviluppare tutta un'ingegneria che ci aiuta a sopravvivere. Non possiamo eliminare i terremoti dal pianeta, ma possiamo diminuire i danni che ci causano. Nel constatare, diveniamo capaci di intervenire sulla realtà, un compito incomparabilmente più complesso e capace di creare nuovi saperi del semplice adattarsi alle cose. E' anche per questo che non mi pare possibile né accettabile la posizione ingenua o, peggio, astutamente neutrale di chi studia, che sia un fisico, un sociologo, un matematico o un pensatore dell'educazione. Nessuno può stare nel mondo, con il mondo e con gli altri in modo neutrale: non posso stare nel mondo con i guanti, limitandomi a constatare. L'accomodamento per me deve rappresentare solo il cammino verso l'inserimento, il che implica decisione, scelta, intervento nella realtà. Ci sono domande da porre con insistenza da parte di tutti noi e che ci dimostrano l'impossibilità dello studio per lo studio. Dello studio senza un impegno, come se misteriosamente, all'improvviso, non avessimo niente a che vedere con il mondo, un qualcosa di esterno e distante, un mondo che ci è estraneo quanto noi lo siamo ad esso. A favore di che cosa studio? A favore di chi? Contro cosa studio? Contro chi studio?" (id., p.62).

"Se lavoro con bambini, devo stare attento al difficile passaggio o cammino dall'eteronomia all'autonomia, attento alla responsabilità della mia presenza che così come può essere di aiuto può però anche turbare la travagliata ricerca degli educandi. Se lavoro con giovani o adulti, non devo prestare meno attenzione a quanto la mia attività possa essere di stimolo o meno alla necessaria rottura nei confronti di qualcosa che si è depositato in modo lacunoso e che è in attesa di superamento. In primo luogo, la mia posizione deve essere di rispetto nei confronti della persona che vuole cambiare. O che si rifiuta di farlo. Non posso negarle o nasconderle la mia posizione, ma non posso non riconoscerle il diritto di rifiutarla. In nome del rispetto che devo agli alunni non ho motivo di sottrarmi a ciò, per occultare la mia scelta politica assumendo una neutralità che non esiste. Il tirarsi indietro dell'insegnante in nome del rispetto verso l'alunno, è probabilmente il modo migliore di non rispettarlo. Il mio ruolo, al contrario, è quello di chi testimonia il diritto a fare dei confronti, a scegliere, a operare delle rotture, a decidere e a stimolare gli educandi a farsi carico di questo diritto" (id., p.57).

Materiali

La condizione di esclusione vista attraverso l'esperienza della Scuola Popolare

L'intervento educativo per ragazzi senza alcuna attività lavorativa o scolastica, privi di riferimenti precisi e continuativi, ha caratterizzato da sempre l'attività della Cooperativa. All'interno di questo settore, un filone particolare ha riguardato gli interventi con preadolescenti e adolescenti che erano stati allontanati dalla scuola senza aver completato il ciclo dell'obbligo, o che erano a rischio di lasciarla.

Due servizi si sono occupati direttamente del tema della formazione culturale: la Scuola Popolare (1985-2000) e il Doposcuola (dal 1995 a oggi). Questi venti anni di lavoro ci hanno messo a contatto con esperienze di esclusione sociale e di negazione di elementari diritti della persona, rispetto ai quali abbiamo cercato di non essere testimoni passivi. Siamo intervenuti affiancando le persone attraverso un sostegno diretto, legato alla specificità del servizio, e abbiamo cercato di riportare le questioni che andavamo via via scoprendo, fuori dal Centro: nel

rapporto con le scuole, proponendo una collaborazione che rifiutasse ogni collusione rispetto alle pratiche espulsive; nel rapporto con i Servizi Sociali, proponendo un lavoro integrato di sostegno a un servizio sempre più deprivato di risorse; nel rapporto con il quartiere e la città, proponendo lo sviluppo di un volontariato consapevole, capace di impegnarsi nell'aiuto alle persone ed estraneo a quella logica assistenziale che prevede la copertura delle responsabilità istituzionali.

Il tema dell'abbandono dei percorsi formativi e scolastici, più o meno incentivato dalle scuole stesse, ha dunque attraversato l'esperienza dei nostri servizi fino a oggi.

Nel 1997, in un opuscolo che presentava l'attività della Scuola Popolare, raccontavamo, a mo' di paradigma, l'esperienza di uno dei nostri ragazzi. Il capitolo a lui dedicato si intitolava "Storia di Emanuele l'invisibile, ovvero: i prodigi della statistica":

"Respinti in 1° media, anno scolastico 95/96:

- Milano e Provincia 6.3%
- SMS Donatello-Gioberti 14.7%
- SMS Dante Alighieri 23.6%

La maggior parte dei ragazzi che hanno frequentato in questi anni la Scuola Popolare proviene da due scuole La Dante Alighieri e la Donatello-Gioberti. Scuole frequentate e poi abbandonate senza che venisse completato il ciclo dell'obbligo. Ci siamo chiesti a quanti ragazzi, oltre a quelli di cui già sapevamo, fosse toccata la stessa sorte. Abbiamo così consultato i dati forniti dall'Osservatorio Dispersione del Provveditorato agli Studi di Milano per l'anno scolastico 95/96: Dante Alighieri: iscritti 204, abbandoni 0; Donatello-Gioberti: iscritti 284, abbandoni 0

Il dato è stupefacente, per due ragioni. In primo luogo perché il tasso di abbandono nelle scuole della periferia milanese è alto, e pare strano che proprio in queste due scuole, note per l'alto numero di bocciature, si registri una così evidente controtendenza. In secondo luogo perché almeno un ragazzo iscritto in quell'anno, che avrebbe poi abbandonato la scuola, lo conoscevamo. Si chiamava Emanuele. Frequentava il nostro Doposcuola ed era iscritto alla Dante Alighieri. Seconda media, due bocciature alle spalle, superava i suoi compagni di un buon 20 cm.

Un giorno il preside convoca la madre e le fa questo discorso: 'Signora, con suo figlio le abbiamo provate tutte. Evidentemente questa scuola non è fatta per lui. Siamo disposti a chiudere un occhio e a promuoverlo ugualmente, purché dimostri di impegnarsi nell'ultima parte dell'anno e lei lo iscriva in terza in un altro istituto'. La madre capisce il senso del discorso, si arrabbia ma alla fine accetta, anche perché era già previsto che cambiassero casa. Emanuele, a modo suo, s'impegna. A giugno viene bocciato. Non si iscriverà mai in un'altra scuola. Nelle statistiche della Dante Alighieri comparirà forse sotto la voce 'trasferiti', o magari figurerà semplicemente tra i respinti. La forma è rispettata perché Emanuele ha frequentato la scuola fino a giugno, non si è reinscritto né in quella né in altra scuola e nel frattempo ha compiuto quindici anni: non ha abbandonato, è semplicemente scomparso".

Daniela, alcuni anni fa, ci ha raccontato come è andata per lei:

La mia prima volta, quando ho incominciato la scuola media è stato carino perché i primi mesi andavo bene. Poi andando sempre più avanti mi sono trovata veramente male. Le prof. ormai mi avevano presa d'occhio e visto che loro mi trattavano male io trattavo male loro, infatti ero sempre dal preside: ormai avevo fatto l'abbonamento lì.

Quindi andando sempre di male in peggio alla fine mi hanno bocciata.

Allora visto che le prof. mi buttavano sempre fuori io avevo deciso il giorno dopo di mettermi d'impegno, solo che non potevo perché mi avevano dato 3 giorni di sospensione. Io allora mi sono arrabbiata di brutto. Dopo i 3 giorni della sospensione, quando sono tornata a scuola, le prof. mi hanno detto: "Pulisciti il banco" ed io ho detto "va bene". Sono andata a prendere l'alcool e lo straccio; prima ho pulito il banco e poi ho appiccato fuoco a tutto e lì c'erano i miei compagni che gridavano "al fuoco, al fuoco". Siccome c'era uno antipatico, ho preso lo straccio inzuppato di alcool e ho dato fuoco anche al suo banco. Allora è andata a finire che mi sono presa 10 giorni di sospensione. Mi hanno dato la lettera ma io non l'ho data a mia madre, l'ho imboscata, ma poi lei me l'ha trovata. Ma in fondo non poteva fare niente perché tanto ormai l'avevo fatto.

Dopo che sono tornata a scuola c'era un mio compagno che mi prendeva in giro, allora io alla prima niente, alla seconda niente, alla terza l'ho ammazzato di botte e lì sì che è successo un casino perché hanno chiamato subito la mamma e la mamma mi voleva denunciare. Ma io tranquillamente le ho detto: "Denunciami pure, tanto ormai ci manca solo la denuncia, tutto il resto l'ho già provato".

Poi verso Maggio, non ricordo di preciso in quale momento, so solamente che eravamo in fila per uscire, la bidella mi ha fatto incazzare perché continuava a spingermi e io l'ho buttata giù dalle scale. Meno male che si è solamente fratturata, sennò lì veramente me ne andavo al Beccaria. Comunque mi hanno dato un'altra sospensione di 6 giorni, poi lì basta, mi hanno bocciata ed è finita la scuola.

Ecco, questo è stato il primo anno di 1° media. Poi c'è stato anche il secondo anno sempre di 1° media ma dopo un mese ho abbandonato perché bigiavo sempre, e così sono rimasta a casa ad aiutare mia madre a pulire finché non ho compiuto i 15 anni per venire alla Scuola Popolare.

Io ho ripreso a studiare per il fatto che se devo cercarmi un lavoro non posso perché non ho la 3° media e non si può andare a pulire nemmeno i cessi senza il diploma.

Daniela l'abbiamo conosciuta così, quando ha deciso che senza diploma non si possono neanche pulire i cessi. E' una dei tanti che hanno lasciato la scuola senza aver completato il ciclo dell'obbligo. Ci ha raccontato che l'hanno chiamata due volte a casa, per telefono: la prima quando non si è più presentata in classe dopo un mese dall'inizio della scuola nell'anno in cui ha ripetuto la prima media, la seconda quando, l'anno successivo, non si è neppure riscritta.

Pare quasi di sentirlo il respiro di sollievo tirato da preside e insegnanti quando la mamma di Daniela ha detto che l'avrebbe tenuta a casa per aiutarla a fare i mestieri. In ogni caso, sollievo o non sollievo, Daniela a tredici anni è rimasta a casa e non si è mosso un dito per riportarla a scuola.

Quanti altri come lei? Quanti gli abbandoni 'incentivati', mascherati da bocciature, trasferimenti, o semplicemente mai segnalati perché nel frattempo era stata superata l'età dell'obbligo?

Questo accadeva quasi dieci anni fa. E oggi?

Il problema dell'obbligo scolastico è stato brillantemente superato: l'obbligo "fino al compimento del quindicesimo anno" non esiste più. Oggi c'è il "diritto/dovere all'istruzione fino a diciotto anni". Abbiamo cercato di capire in cosa consiste un "diritto/dovere" e abbiamo scoperto che questa identica espressione viene utilizzata per regolamentare l'accesso dei cittadini al voto: se vai a votare fai il tuo dovere, se non ci vai, fa niente.

Questa scuola funzionerà – forse - per chi a casa ha già un sostegno educativo adeguato; fallirà con chi a casa trova una situazione segnata dall'esclusione. E' vero che, in una certa misura, è sempre stato così, eppure oggi ci troviamo di fronte a un salto qualitativo: l'impianto dell'attuale riforma prevede l'allargamento di questa forbice, assumendolo come un dato naturale.

Nel nostro 'fare' di tutti i giorni con i ragazzi, con i loro genitori, con i loro insegnanti, non possiamo nasconderci dietro la presunta neutralità del ruolo: ogni nostro atto deve testimoniare un modo di concepire i rapporti tra gli individui come segnati da un'idea di giustizia, uguaglianza, promozione sociale.

La responsabilità è un requisito fondante della nostra identità: solitamente pensata come cosa che ha a che fare con la morale, il dover-essere, il senso civico... la responsabilità è anche una questione che coinvolge l'identità individuale, e può essere considerata una delle possibili risposte alla domanda fondamentale: *chi sono io?*

La compromissione nel mondo è innanzitutto compromissione con l'altro. Compromettersi significa mettersi in una situazione di pericolo. In questo senso la relazione con l'altro fondata sulla responsabilità, porta con sé un pericolo: apre a domande su noi stessi alle quali forse non ci sentiamo pronti. Assumersi delle responsabilità nei confronti degli altri, nonostante questo e proprio per questo, diviene allora una delle possibilità più autentiche che abbiamo per tentare di comprendere il senso del nostro percorso esistenziale. "Chi sono io? Io sono una persona che si è assunta delle responsabilità verso persone, cose, contesti. Io sono una persona che ti fa la promessa di esserci". Non è naturalmente una risposta semplice, precisa, solida. Presuppone una considerazione complessa e progettuale, dinamica ed evolutiva di se stessi e della relazione con gli altri.

Come si declina una pedagogia della responsabilità nei contesti dove operiamo? In particolare considerando alcuni comportamenti frequenti nei nostri utenti - ad esempio la ricerca di una trasgressione continua e ossessiva - che facilitano lo strutturarsi di blocchi relazionali (faccio il genitore/ *'non me la menare'*)...

Ha ancora senso parlare di educazione alla responsabilità? Come si può oggi educare alla responsabilità? Una volta ai ragazzi si parlava di:

- responsabilità verso se stessi (responsabilità rispetto a quello che sono, sento, credo, desidero...) e verso gli altri e l'ambiente (responsabilità rispetto a quello che faccio);
- la ricerca del limite come esperienza fondamentale nei processi di crescita: educazione al limite: verso di sé (contro le fantasie di onnipotenza), verso gli altri (cooperazione, rispetto della libertà altrui), verso la società (costruzione di una equilibrata prospettiva esistenziale, non individualistica e non egoistica).

Lecture

"(...) Si fa qui riferimento in particolare alla ricerca filosofica di Paul Ricoeur e alla sua proposta di riflessione riassunta nell'affermazione 'l'io è un altro'. E' un invito a rompere la presunta compattezza della soggettività e a cogliere dentro noi stessi la presenza dell'altro. L'io come un altro, pensare se stesso come un altro, cogliere l'altro nella struttura stessa della nostra soggettività: questa è per Ricoeur la fondazione possibile del rapporto di alterità: Si è lontani dal concetto di relazione con l'altro come inglobamento nel proprio universo. E' la proposta di un io alterato che apre alla relazione con l'altro e, in particolare, può assumersi una nuova responsabilità etica.

La tensione etica assume un rilievo particolare nella riflessione di Ricoeur. Analizzando e componendo l'espressione se stesso, Ricoeur evidenzia una duplice natura dell'io:

- 'sé' (ipse), come senso di sé, che assume anche caratteri di lontananza, di distanziamento;
- 'stesso' (idem), come medesimezza, come somiglianza totale dell'io con se stesso.

Questa duplice natura dell'io delinea due possibili modi di affermare la propria identità:

- il carattere, proprio dell'Idem
- il tener fede a una promessa, proprio dell'Ipse.

Il carattere è un requisito forte ma statico di identità. E' l'insieme di abitudini, acquisizioni, valori esterni che in un lento processo di sedimentazione formano come una struttura solida dell'io che ne consente il riconoscimento.

L'identità come mantenimento della promessa rimanda invece all'Ipse. L'io si afferma, si svela, nel mantenimento della promessa ('conta su di me... nonostante tutti gli accidenti che nel tempo possono capitare'), in una compromissione radicale nella storia e nel tempo, in una dinamica caratterizzata da attività e movimento. E' l'Ipse che si spende nell'esistenza: debole e caduco, tuttavia ricco di iniziative e con un originario atteggiamento tecnico-pratico. E' costantemente intrecciato con l'altro e con gli altri e con cresce con le proprie esperienze.

L'aspetto di identità riconducibile all'eccomi!, al mantenimento della promessa, rifiuta il dominio della medesimezza e della sicurezza di sé. Rifiuta il sapere su di sé e attesta il suo esserci solo con il mantenimento di responsabilità nei confronti dell'altro. L'Ipse è radicalmente soggetto morale" (Laura Boella – seminario sull'idea di comunità).

“Nella lingua latina il termine che corrisponde alla parola italiana responsabilità è sponsio che vuol dire propriamente promessa, impegno: suo sinonimo è praestatio che vuol dire rendersi garante di qualcuno o di qualcosa. Responsabile è, dunque, colui che spondet pro aliquo, si fa mallevadore di qualcun altro. La responsabilità è allora una presa in carico (...). Questo breve tracciato semantico mostra che c'è responsabilità solo in quanto c'è relazione.

In molti ricorderanno la celebre frase esistenzialista 'l'inferno sono gli altri'. Quella frase esprimeva non solo il rifiuto degli altri, ma anche – e forse soprattutto – l'insofferenza per l'impossibilità della propria autosufficienza. Che sono poi due facce della stessa medaglia. Chi, infatti, fosse autosufficiente, sarebbe libero da ogni obbligo nei confronti degli altri e di sé: tutto gli sarebbe possibile perché da nessuno dipende. Invece così non è, perché noi esistiamo solo nella e per la relazione, siamo in catena e questo rende la responsabilità possibile e la rivela insieme inevitabile. Ognuno di noi esiste in virtù degli altri, e non solo perché da altri è stato generato, ma perché da questo mondo sarebbe presto uscito, così come vi è entrato, se non fosse stato accolto, cresciuto, da qualcuno a suo modo amato. Nessuno di noi sarebbe al mondo se qualcuno non ci avesse preso in carico, non se ne fosse assunto la possibilità.

Ogni uomo, in ragione del suo semplice esistere, non può, dunque, che essere grato, anche se ha buone ragioni per lamentarsi, per disprezzare, per maledire. Questo sentimento si genera soprattutto quando ci si rende conto che il bene di esistere è goduto meno ampiamente di quanto lo si potrebbe e non per inimicizia della natura, ma perché gli uomini, lungi dal sostenersi, si ostacolano, spezzano la catena che li lega nella vana illusione di potersi rafforzare ognuno per proprio conto. E così si trovano senza nulla a cui attaccarsi, in egoistica e solitaria deriva. In questo paesaggio selvaggio è evidente che le istanze di sicurezza prevalgano su quelle della confidenza, del reciproco affidarsi. Spesso gli uomini non si assumono la responsabilità che dovrebbero, a garanzia dei loro stessi interessi, perché in modo del tutto miope ritengono che per stare bene sia sufficiente non danneggiarsi. Se l'atteggiamento è questo, è evidente che nella gerarchia dei valori l'assicurarsi prevalga sul soccorrere, l'indisponibilità a offrirsi freni la spontaneità del bene. D'altra parte, ignorare l'esistenza degli altri, prescindere, ci esonera dal dovere di dare risposte. Per non sentirsi colpevoli basta poter dire sempre e in ogni caso: 'con questo io non c'entro!'. Nelle società contemporanee avanzate, infatti, le colpe maggiori non riguardano tanto quel che si fa, ma quel che non si fa: il peccato corrente è l'omissione. Non assumersi responsabilità è il modo migliore per non sentirsi mai colpevoli.

(...) Alla responsabilità, però, non si sfugge perché non è cosa che si possa assumere a discrezione, ma è la realtà a imporla. L'altro nel suo puro esistere mi rende sempre e in ogni caso responsabile. Lo posso amare, aiutare, combattere, odiare: sempre e in ogni caso prendo posizione nei suoi confronti e non posso non prenderla. Quand'anche l'ignorassi sarei appunto responsabile d'ignorarlo e sarei perciò nei suoi confronti sempre e inevitabilmente giusto o colpevole, mai neutrale. Il mio essere responsabile non dipende, dunque, da una mia decisione, ma è una mia condizione: è l'altro, per il fatto stesso di esistere, che mi impedisce di non esserlo. Tanto vale allora che ognuno assuma consapevolmente le proprie responsabilità. Da questo punto di vista la Bibbia è più che mai esemplare. Dopo che Caino ha ucciso il fratello Dio lo interroga con le note parole: 'Dov'è Abele, tuo fratello?' Caino risponde: 'Non lo so. Sono forse il guardiano di mio fratello?' (Gen., 4,9). Caino si difende dichiarandosi irresponsabile. Ma egli responsabile lo è, e non tanto e non solo perché il fratello lo ha ucciso, ma perché non lo ha preso in custodia. Evidentemente se lo avesse preso in custodia, se se ne fosse reso responsabile non lo avrebbe mai ucciso. Essere responsabili di un altro non vuol dire affatto agire per suo conto – e meno che mai sostituire l'altro nella sua libertà – ma, al contrario, prendere la libertà dell'altro a misura della propria azione e del proprio limite. Questo sentirsi reciprocamente responsabili apre la strada al divenire vicendevolmente disponibili. (Salvatore Natoli – Parole della filosofia, Feltrinelli 2004, pp.137-139).

Materiali

Le memorie personali di due operatori dell' "educativa di strada"

Operatore A

Le mie esperienze di vita e lavorative precedenti all'ingresso nel progetto Scarperotte, erano ben altre che quelle incontrate. L'esperienza della Sala Prove che tuttora gestisco con grande passione, mi ha visto fronteggiare dinamiche di gruppo e situazioni totalmente diverse da quelle trovate in strada.

Il tirocinio, svolto presso un informa-giovani, con un gruppo chiuso e stabile di adolescenti, ancora una volta mi portava ad esprimere le mie "azioni educative" all'interno di una struttura.

Non è difficile dunque immaginare quali fossero le mie aspettative, riguardo l'educativa di strada. Certo ero al corrente che le strutture di riferimento forse non le avrei trovate, ma quanto meno mi aspettavo di lavorare con dei "gruppi", con degli obiettivi chiari e soprattutto con dei fini pratici.

Il "Fare", questo era quello su cui pensavo di lavorare. L'"Esserci" invece mi era abbastanza ignoto.

In più, secondo me, grazie al fare si poteva arrivare all'esserci, allo stare insieme. Cosa significava stare insieme senza fare niente? Su questo mi sono scontrato per parecchio tempo. Inizialmente, infatti, ho spinto molto perché fossero le situazioni di attività a prevalere sulle altre. Mi sentivo terribilmente a disagio a star fermo senza fare nulla, a chiacchierare...anche perché, paradossalmente non riuscivo a spicciare parola. Il risultato era la continua proposta di attività, una dietro l'altra, senza accorgermi che non era quella la richiesta.

Col tempo ho imparato a valorizzare il secondo aspetto, quello della presenza. Per fare questo però, il primo passaggio fu quello di abbassare le aspettative. Questo tentativo funzionò, almeno in parte, almeno inizialmente.

La seconda grande difficoltà incontrata fu senza dubbio quella di riuscire a darmi un ruolo. Ovvero quella di accettarmi come educatore, credere di esserlo e quindi diventarlo. E' stato un passaggio lungo e complicato. Ricordo che per molto tempo usavamo definirci "operatori" o "operatori sociali" creando, tra l'altro, più confusione di quanta già non ne esistesse tra i ragazzi, i quali si convincevano, una volta per tutte, che fossimo sbirri. Anche perché appellandoci in tal modo, non riuscivamo poi a spiegare cosa facessimo effettivamente (e forse anche perché, sinceramente, non lo sapevamo).

Un altro motivo, per il quale preferivo il termine operatore, era che mi sembrava di peccare di presunzione chiamandomi educatore. Educatore di chi? Gli educatori poi sono persone adulte, genitori, insegnanti, e io quando ho cominciato questo lavoro avevo 23 anni, e tutto mi sentivo di essere meno che un adulto.

Ho sempre fatto molta fatica a riconoscere i "successi" in questi due anni di lavoro. I motivi in parte sono sopra indicati, altri possono essere sicuramente legati al fatto che con gli adolescenti, oggi si ottiene un risultato e domani va perso. Così mi succedeva spesso che non riuscissi a dirmi che avevo fatto un buon lavoro e questo mi catapultava in una spirale negativa dalla quale era difficile uscire. In realtà questo umore, se inizialmente era prevalente, con il tempo è variato.

Posso dire che, con il tempo, l'esperienza accumulata, la fiducia da parte dei miei colleghi e la fiducia in me stesso, le cose sono, in parte, cambiate (da notare l'uso di "in parte" che mi preserva dalle eventuali delusioni future. Non si cambia mai del tutto!).

Quando incontro i ragazzi oggi, riesco a dire che sono un educatore, ho meno imbarazzo a rivolgermi anche a quelli più grandi di me (cosa che inizialmente mi bloccava). Mi sento un educatore e spesso mi capita di vantarmi di esserlo. Trovo che sia un lavoro nobile e utile, e tanto sottovalutato.

Mi mancano da citare i momenti in cui mi sono sentito meglio.

Tenendo presente che, come dicevo prima, spesso mi sono negato di vedere i risultati ottenuti, posso finalmente dire che sono stati parecchi i momenti di soddisfazione personale e professionale. In generale tutti quelli che hanno rappresentato un cambiamento per i ragazzi, un'opportunità trasformata in possibilità.

Ma, soprattutto, quando finalmente mi sentivo riconosciuto per quello che stavo facendo, e quindi nel ruolo. Un'altra delle cose che mi ripaga molto, oggi, è stare insieme ai ragazzi senza fare niente e senza annoiarmi. Credo che questo sia l'"esserci" che tanto mi sembrava astratto e incomprensibile quando ho cominciato.

Spesso rimpiango di non essere stato quello che sono oggi sin dall'inizio, senza superbia né falsa modestia. Ho ancora molto da imparare come educatore, e sono molte le volte in cui mi sono sentito e mi sento insicuro, inadatto o impotente. Ma oggi mi sento meglio con me stesso e questo, a volte, è sufficiente per stare meglio con gli altri.

Come già ho detto una volta in équipe, mi sembra assurdo che oggi riusciamo ad avvicinare un gruppo di ragazzi, quasi del tutto sconosciuto, con facilità e che questo era per noi complicatissimo solo l'anno scorso. Beh, forse per rispondere a questo, e al senso di rimpianto sopra citato, mi viene da dire che se non avessimo incontrato quelle difficoltà, forse oggi non saremmo comunque in grado di proporci in modo efficace. E forse è anche vero che il vagare per molti mesi per tutta la Barona, in fine ci ha reso delle facce conosciute e affidabili o, almeno, degne di fiducia. Ci sono altri aspetti del lavoro che non ho citato o approfondito. Mi riservo di farlo, se necessario, in futuro. Credo che quanto ho scritto possa dare un quadro chiaro della situazione.

Operatore B

Devo dire che l'inizio è stato veramente drammatico, nel senso che la sensazione che avevo costantemente all'interno dell'équipe di strada era di trovarmi in un gruppo di lavoro con uno spessore tecnico che sicuramente io non avevo, e questo limite è stato causa di parecchi momenti di crisi personale. Fortunatamente ho trovato accanto a me una collega che è riuscita ad infondermi fiducia e mi ha accompagnato con enorme pazienza nel lavoro che mi apprestavo a cominciare. Inoltre la prima fase di mappatura del quartiere e servita ad avere un approccio meno immediato con l'utenza che in seguito saremmo andati ad incontrare, in modo da darmi il tempo di capire meglio quello che era il mandato che avevamo e a sciogliere le resistenze che derivavano dal timore di affrontare "il campo di battaglia". In effetti ben presto ho capito che il tipo di lavoro che avevo svolto in precedenza aveva delle caratteristiche completamente differenti da quello che stavo andando a incominciare, e anche qui devo ringraziare G. che per esperienza passata e modalità relazionali si è presa il carico di gestire la fase di aggancio con i ragazzi... mi sentivo un imbranato totale. La confusione era aumentata dal fatto che nella mia esperienza passata di adolescente ero stato un deviante, sì ma di quelli gravi, e così istintivamente mi sentivo doppiamente fuori luogo.

Un'altra difficoltà deriva dal fatto che tendenzialmente prendo la leadership dei gruppi. Questo era successo quando lavoravo in comunità, dove però il setting mi permetteva di far condividere delle regole e le relazioni si costruivano nella condivisione del tempo.

Devo dire che molte delle perplessità che avevo sulla possibilità di costruire delle relazioni significative con i ragazzi, che erano legate al ricordo della mia adolescenza, dove difficilmente avrei dato spazio ad un educatore di entrare nel mio "viaggio", si sono ora dissipate anche grazie ai risultati ottenuti.

Questa considerazione mi ha fatto ricredere sull'utilità del lavoro che stiamo facendo.

Ad oggi incontro ancora situazioni che mi mettono seriamente alla prova, questo succede con i ragazzini che hanno caratteristiche simili alle mie nell'età adolescenziale.

Essere educatore significa riconoscersi come individuo che può insegnare e può imparare: maestro e allievo dell'altro. L'esperienza educativa è essenzialmente un'esperienza di scambio, dove la dissimmetria dei ruoli trova un equilibrio nella radicale eguaglianza degli individui: la disponibilità ad imparare dagli altri implica la disponibilità a volgere lo sguardo su di noi. Questo gioco di specchi, in cui la nostra immagine viene rimandata dall'altro, ci porta a fondare i nostri rapporti sul riconoscimento della sua dignità, della sua unicità, del suo esserci come soggetto. Il dialogo, che presuppone la nostra disponibilità all'ascolto, è il terreno sul quale avviene lo scambio.

Lecture

“In una conversazione con un gruppo di amici e amiche, la professoressa Olgair Garcia mi disse che, nella sua esperienza di insegnante sia con bambini sia con adolescenti ma anche come formatrice di insegnanti, aveva osservato quanto fosse importante e necessario saper ascoltare. Se, in realtà, il sogno che ci anima è democratico e solidale, non è parlando agli altri, in particolare dall'alto in basso come fossimo portatori della verità da trasmettere a tutti, che apprendiamo ad ascoltare, ma è ascoltando che impariamo a parlare con loro. Soltanto chi ascolta in modo paziente e critico l'altro, parla con lui, anche se, in certe condizioni, si trova nella necessità di parlare a lui. Quello che non può mai fare chi impara ad ascoltare per poter 'parlare con', è parlare imponendosi. Anche quando, per forza di cose, deve parlare contro posizioni o concezioni dell'altro, si rivolge a lui considerandolo come un soggetto dell'ascolto del proprio discorso critico, e non come un oggetto di quel discorso. L'educatore che ascolta, impara la difficile lezione di trasformare il suo discorso all'alunno, a volte necessario, in un colloquio con lui.

(...) Nella dinamica del parlare e dell'ascoltare, la disciplina del silenzio di cui i soggetti, che parlano e ascoltano, devono farsi carico con rigore e a tempo debito, è una condizione sine qua non della comunicazione dialogica. Un primo segnale del fatto che il soggetto che parla, sa ascoltare, si ha quando dimostra la sua capacità di saper controllare non solo il bisogno di dire la sua, il che è un diritto, ma anche il gusto personale, profondamente rispettabile, di esprimerla. Chi ha qualcosa da dire ha al tempo stesso sia il diritto sia il dovere di dirlo. E' tuttavia necessario che chi ha qualcosa da dire, sia altrettanto ben consapevole che non è l'unico o l'unica ad avere qualcosa da dire. Ancor di più, quel che ha da dire non è per forza di cose, per quanto importante possa essere, la verità innovativa e meravigliosa da tutti attesa. E' necessario che chi ha qualcosa da dire, sappia al di là di ogni dubbio, una cosa: che se non presta ascolto a quello che ugualmente ha da dire il suo interlocutore, finirà con l'esaurire la sua stessa capacità di dire per aver detto troppo senza aver ascoltato nulla o quasi nulla.

Per questo, aggiungo, chi ha qualcosa da dire deve farsi carico del dovere di motivare, di sfidare chi lo ascolta, nel senso che chi ascolta deve dire, parlare, rispondere. E' intollerabile il diritto che l'educatore autoritario si attribuisce di comportarsi come proprietario della verità di cui è in possesso, e del tempo per discorrere su di essa. Per lui, chi ascolta non dispone neppure di tempo, dal momento che il tempo è esclusivamente suo, è il tempo del suo discorrere. Un discorrere, per ciò stesso, che avviene in uno spazio marcato da un silenzio imposto, non in uno spazio con o in silenzio. Al contrario, invece, lo spazio dell'educatore democratico che impara a parlare ascoltando, è attraversato dal silenzio intermittente di chi, mentre parla, tace per ascoltare l'altro, che silenzioso e non messo a tacere, parla.

L'importanza del silenzio nello spazio della comunicazione è fondamentale. Da un lato, nell'ascoltare, come soggetto e non come oggetto, la comunicazione di qualcuno, mi viene offerta la possibilità di provare a entrare nel movimento interno del suo pensiero, trasformandola in linguaggio. Dall'altro, per chi parla, se realmente impegnato a comunicare e non semplicemente a fare dei puri comunicati, diventa possibile ascoltare la ricerca, il dubbio, la scoperta di chi fino a quel punto lo ha ascoltato. Al di fuori di questa dinamica, la comunicazione si estingue.” (Paulo Freire, cit., pp. 90-93).

Materiali

La relazione individuale e il sistema delle regole nel Doposcuola

La relazione tra animatore e ragazzo al Doposcuola ruota attorno allo studio. Ciò significa che gran parte del tempo che si passa insieme è occupata dallo studiare o da attività inerenti il percorso scolastico. Nella definizione dell'impegno che ciascuno prende nei confronti dell'altro questo dato di partenza, nella sua semplicità e riconoscibilità, assume una grande importanza, configurandosi come una sorta di 'patto implicito': "tra noi c'è una relazione, fatta di tante cose, anche complesse e delicate; tuttavia quel che siamo qui a fare è basato essenzialmente sulla mia voglia e disponibilità ad aiutarti nello studio e sul fatto che tu veda l'utilità di quello che ti sto proponendo". Il riconoscimento di questa reciproca intenzionalità, questo scegliersi a vicenda, fa sì che il Doposcuola non venga vissuto come un prolungamento delle ore passate a scuola. Non può esserci un vincolo esterno che obbliga un ragazzo a frequentare il Doposcuola. Se così fosse perderebbe di significato l'intera proposta, che è essenzialmente caratterizzata dalla libera scelta e dall'assunzione di responsabilità. Il fatto di mettere i ragazzi nella condizione di scegliere liberamente come impiegare il proprio tempo e le proprie risorse non ci pone affatto al riparo da contraddizioni e difficoltà. Scegliere significa assumersi delle responsabilità, fare la propria parte, uscire da una condizione di minorità nella quale è sempre l'altro – l'adulto, l'autorità, ecc. – a decidere. A volte questa delega è comoda e rassicurante: "c'è qualcuno che pensa per me". La proposta del Doposcuola, al contrario, è centrata su un modello di autonomia che implica la fatica dello scegliere e del decidere, la fatica di crescere come persone responsabili e libere. Se la centralità dello studio è utile per rendere immediatamente riconoscibile agli occhi del ragazzo il 'cosa siamo qui a fare', l'animatore deve essere anche consapevole che il compito, la lezione da studiare per il giorno dopo, la preparazione della verifica... hanno altre valenze e significati. Da un lato rappresentano la condizione necessaria, la base materiale, per rafforzare quel percorso di crescita che trova nei successi ottenuti nei primi anni di scuola uno dei più importanti sostegni; dall'altro sono il mezzo attraverso il quale l'animatore incontra il ragazzo e tenta di costruire con lui una relazione che, andando oltre l'aiuto nello studio, può diventare dialogo e scambio.

Solitamente, riferendosi al sistema delle regole in ambito educativo – e l'esempio del doposcuola calza perfettamente – viene spontaneo pensare a quell'insieme di norme e principi cui devono attenersi i ragazzi. Regole imposte dall'alto e regole condivise, regole sulle quali si può trattare e regole inderogabili, regole il cui significato è comprensibile da tutti, che hanno un'evidente utilità, e regole che, pur venendo diligentemente applicate, ci si è dimenticati a cosa servono. In ogni caso, regole per gli altri.

E' più raro che ci si trovi a ragionare sul sistema delle regole che si dà chi progetta e propone un percorso educativo. Perché? Forse molto viene dato per scontato, forse si ritiene che gli educatori siano per natura capaci di auto-regolarsi, forse si pensa: "E' già molto quello che faccio, con passione e sacrificio, ci manca solo che debba attenermi al decalogo delle regolette del Doposcuola...".

In effetti il decalogo non esiste. Esistono però alcuni principi e convinzioni, propri di tutti quelli che in questi anni hanno fatto crescere il Doposcuola – volontari e operatori senza distinzione – che possono essere tradotti in 'regole', ossia in diritti delle persone con le quali entriamo in rapporto.

- *I ragazzi che vengono a studiare al doposcuola hanno il diritto di trovare con regolarità la persona che si è impegnata a seguirli per tutto l'anno: un animatore non vale l'altro.*
- *Hanno il diritto di lavorare in una situazione di relativa calma: in un ambiente affollato, rumoroso, disordinato, non si studia come in un ambiente tranquillo, luminoso, pulito.*
- *Hanno il diritto di trovare in orario l'animatore che li seguirà: iniziare lo studio quando si deve o mezz'ora dopo non è la stessa cosa.*
- *Hanno il diritto di essere seguiti da chi ha pensato a loro durante la settimana e non solo nell'istante in cui se li trova davanti: programmare il lavoro dà dei risultati, improvvisarlo ne dà altri.*
- *Hanno, infine, il diritto di essere trattati come persone e non come 'casi'... persone che oltre a tutti i difetti, i limiti e le mancanze hanno anche potenzialità e risorse.*

Detto questo, risulterà più logico - non necessariamente più semplice - esigere che i ragazzi rispettino a loro volta quelle regole che diventano così spesso occasione di discussione e scontro al Doposcuola: venire sempre e con puntualità; venire sapendo che cosa studiare e con il materiale necessario; venire con la

disponibilità a lavorare e a lasciar lavorare gli altri; venire sapendo che si ha a che fare con animatori che dedicano al Doposcuola parte del loro tempo e che anche per questo vanno rispettati.

Un ultimo appunto a proposito del rispetto. A scuola, in genere, la mancanza di rispetto verso l'insegnante viene duramente sanzionata: nota, convocazione dei genitori, nei casi più gravi c'è anche la sospensione. Al Doposcuola, ovviamente, non ci sono né note né voti. C'è però anche la tendenza, che in alcuni casi si manifesta da parte degli animatori - soprattutto i più giovani - a lasciar correre di fronte a comportamenti segnati dalla mancanza di rispetto, a non reagire, a non prendere posizione. Sentirsi insultare da un ragazzino di dodici anni può non piacere, ma, dando per scontato che reagire insultando a nostra volta come minimo non serve, è enormemente faticoso e difficile impedirgli di farlo: se bastasse dire di non fare una cosa perché i ragazzi non la facciano, non ci sarebbe bisogno di noi. Si tratta allora di fermarsi, letteralmente, di non fare un solo passo fino a quando quell'insulto, quell'atteggiamento sbagliato, quella mancanza di rispetto, non vengano chiariti nel loro significato e non si trovi un modo di procedere che faccia superare da entrambe le parti ombre e risentimenti. Chiedere scusa è difficile, ma ancora più difficile è esigere che sia l'altro a farlo. E' molto più facile passarci sopra, lasciar perdere per paura che possa incrinarsi il rapporto. Ma un rapporto costruito su queste basi è già incrinato. Peggio ancora lasciar perdere in nome di considerazioni come: "... è cresciuto in questo modo, è abituato a fare così...". Appunto. E' cresciuto in questo modo, in un modo che lo segnerà per il resto della vita. Il 'vaffanculo' del signorino, opportunamente dosato nei giusti ambienti e con i giusti tempi, farà di lui una persona uguale a tante altre, accettata e benvoluta. Il 'vaffanculo' di Deborah, di Samantha, di Johnatan, nel giro di qualche anno sarà il loro lasciapassare per allungare la fila degli esclusi.

La ricerca di rapporti di rispetto e di un linguaggio che li rispecchi non è dunque amore dell'ordine fine a se stesso, o una forma mascherata di bigottismo, è al contrario consapevolezza della dignità delle persone e del rapporto che le lega: nel Doposcuola, nella società, nel mondo.

Un'animatrice volontaria racconta così l'esperienza di un anno di studio con due ragazzi: *"Nei mesi sono passata dall'essere 'quella che aiuta nei compiti quello che a scuola se la cava male', all'essere la persona che ascolta problemi e difficoltà, anche scolastiche, ma soprattutto extra, di diverso genere e natura, la persona che offre mediazione e appoggio nella rete di rapporti ragazzo/genitori/insegnanti, la persona che gioca e scherza con loro, che cerca di rassicurarli e incoraggiarli dove più sono vulnerabili e di lodarli quando si impegnano, indipendentemente dal risultato raggiunto, la persona che li segue nelle uscite e nelle attività, che li sgrida quando non regolano i loro comportamenti in base al rispetto che dovrebbero avere verso gli altri (me compresa), la persona che li consiglia, che mostra loro nuove possibilità, che può essergli vicina senza eccessiva invadenza (...). Abbiamo imparato a conoscerci, e abbiamo creato un rapporto che, in misura più o meno variabile, ci ha cambiati e continua a cambiarci mentre lo costruiamo. Due individui, due realtà, due o molti più ruoli che si intrecciano e avanzano su un percorso poco definito e non definibile con ragionevole certezza, un percorso segnato dall'interagire di due individui che si relazionano, dove l'animatore (l'animatrice) aiuta 'in matematica', fa la voce da mamma, da sorella, da amica, da adulta, da persona con le sue particolarità, con i suoi difetti e con tutto il bagaglio di esperienze che porta con sé. Queste voci le ho sentite tutte parlare attraverso me..."*

Negli animatori è presente la consapevolezza che l'esperienza del Doposcuola è essenzialmente un'esperienza di scambio: si dà e si riceve, si insegna e si impara. Imparare, in questo caso, significa capire qualcosa degli altri ma anche qualcosa di sé, indagare sulle ragioni che ci portano a proporci in una relazione che dice molto del nostro modo di concepire i rapporti, rapporti segnati dal riconoscimento della dignità dell'altro, della sua unicità, del suo esserci come soggetto.

TESI N.4
IL CAMBIAMENTO - NELLE PERSONE E NEI TERRITORI -
SI PUÒ REALIZZARE SOLO ATTRAVERSO UN'AZIONE SOCIALE CONTINUATA

Nel campo dei servizi sociali e sociosanitari, come anche nel senso comune, progetti che prevedono interventi lunghi e aspecifici sono spesso associati a immagini di bassa competenza e approssimazione nel definire gli scopi degli interventi, al contrario di progetti che prevedono tempi brevi/certi e oggetti di lavoro molto specifici e delimitati.

Nella nostra esperienza, interventi con tempi lunghi e non troppo specifici hanno invece permesso:

- lo sviluppo di relazioni di fiducia
- di essere fedeli ai percorsi concreti dei ragazzi (che arrivano, vanno, vengono, ritornano...)
- di costruire in seconda battuta interventi mirati e efficaci.

Il rifiuto del tecnicismo e della frammentazione dell'intervento educativo non deve comportare lo sviluppo di servizi generici e con oggetti di lavoro indefiniti. Anzi, l'a-specificità degli interventi obbliga a una sempre maggiore competenza professionale. Competenza intesa come fare bene un intervento e non come sempre maggiore specializzazione in un settore. In particolare, dev'essererci un impegno preciso nel definire indicatori di risultato e di valutazione trasmissibili all'esterno.

La storia della Cooperativa è contrassegnata da elementi di forte continuità, nelle finalità e nello stile di intervento oltre che nelle persone che lavorano nei servizi.

Le strategie di azione sociale che privilegiano la continuità nelle relazioni con le persone e con i contesti, possono essere ricondotte a specifici modelli di intervento sociale. Semplificando il più possibile, possiamo riconoscere un *continuum* alle cui polarità si collocano:

a) un approccio razionalistico e sanitario che mira alla risoluzione dei problemi attraverso interventi specialistici e ben pianificati, anche a costo di semplificazioni eccessive della realtà. Secondo questo modello è possibile, con tempi e risorse adeguati, risolvere ogni problema, intervenendo in base allo schema *diagnosi* → *terapia* → *guarigione*. Il disagio sociale viene trattato come una malattia e gli utenti dei servizi sono rappresentati come malati che possono essere guariti con le giuste metodologie. Il ruolo e le mansioni di utenti e operatori vengono in gran parte costruite in funzione delle metodologie che devono essere applicate: l'utente è colui che deve usufruire delle metodologie, l'operatore è lo specialista, il tecnico. E' evidente una forte dissimmetria tra chi sa e chi non sa, tra l'operatore e l'utente;

b) un approccio sociale e dialogico che mira alla gestione e alla comprensione sempre più approfondita e condivisa dei problemi, salvaguardando una considerazione articolata e non semplificante della realtà sociale e dei singoli soggetti. Gli utenti dei servizi sono considerati dei cittadini, all'interno di un sistema di diritti e doveri e la cui appartenenza sociale deve essere tutelata nell'interesse di tutta la collettività. Gli operatori sono parte in gioco, sono coinvolti, non sono tecnici che intervengono dall'esterno. Viene considerato un compito cruciale dell'intervento sociale quello di approfondire e diffondere le comprensioni dei problemi e delle situazioni che si affrontano.

Naturalmente la realtà è sempre molto complessa e ciascun operatore si può trovare nelle condizioni di dover utilizzare approcci differenti in relazione a situazioni specifiche.

Nella prospettiva di un approccio dialogico all'intervento sociale, nei nostri interventi *relazione* è sicuramente una parola-chiave ricorrente e cruciale. Spesso l'abbiamo usata assieme a continuità e appunto la loro coniugazione - relazioni continuate - viene spesso considerata come uno dei principali indicatori di efficacia di ciò che facciamo. Tentando di rappresentare le strategie complessive della Cooperativa, si può affermare che lo sviluppo di interventi e servizi continuativi è stato una scelta molto praticata e condivisa. Naturalmente la continuità come condizione che favorisce i processi di trasformazione non può essere confusa con la semplice persistenza di un servizio e la reiterata offerta dei soliti interventi.

Una modalità utilizzata frequentemente per rappresentare le esperienze educative in relazione ai temi della continuità e del cambiamento, può essere sviluppata attraverso la metafora familiare e in particolare dei ruoli paterni e materni (Franco Fornari). Il codice paterno è legato alla capacità tecnica, all'efficienza, alla necessità di rendersi autonomi. E' efficace nel mettere dei limiti, dei paletti (il progetto, il programma, le regole...) e se questi non vengono rispettati si somministrano sanzioni. Il codice materno è maggiormente centrato sul bisogno, sul compatire, sul capire. Può essere così rappresentato: io ci sono... senza pretendere di cambiarti in fretta e ad ogni costo...

Letture

“(…) Colpisce il metodo scout, perché chi fa per qualche anno gli scout dà un’impostazione alla sua vita all’interno di regole precise (obiettivi, specialità…). Un ragazzo fa lo scout una volta alla settimana, poi al di fuori, ha la sua vita, la morosa, la discoteca, il lavoro…”

Mi sembra interessante affermare l’utilità di esperienze brevi ma precise, perché queste acquistano un significato per la vita. La dimensione del tempo è fondamentale: bisogna passare dal cronos (lo scorrere del tempo) al cairos (il tempo vissuto).

(…) Ho ripensato spesso alle vicende passate. La prima riflessione che mi viene da fare è sul ‘progetto’. C’è stata una stagione in cui si è puntato tantissimo sulla plausibilità dei progetti. La percezione che ho è che i progetti vanno fatti sapendo che comunque non si riescono a realizzare. Mi sento di mettere profondamente in discussione la centralità del progetto: non è, infatti, possibile che le persone facciano un cammino lineare con delle tappe precise (autonomia, responsabilità…), la mia vita personale smentisce questa possibilità. Il progetto serve all’operatore per avere un quadro di riferimento suo. Non ho mai visto persone che hanno seguito un percorso lineare di ripresa di sé. Credo piuttosto che spesso si siano costrette le persone, con sincerità, all’interno di progetti. Ripensando all’esperienza mi vengono in mente persone per le quali sembrava ci fosse una forte adesione al progetto e sono finite malissimo, altre sulle quali non si sarebbe scommesso nulla, che invece stanno bene…

Mi sembra importante fornire degli scenari, dove per scenari intendo grossi elementi costitutivi per l’esistenza…

Ripensando alla mia esperienza ricordo il rigore con cui si gestivano le regole. Le regole erano una rassicurazione per le strutture, per gli operatori. Oggi mi sento di affermare che le regole senza uno scenario diventano sterili, se non diventano normativa accolta personalmente, non servono.

Abbiamo sempre utilizzato per condurre progetti e servizi il criterio paterno e mai quello materno.

Il criterio materno è generativo nella sofferenza. Io chiamo così il principio materno: soffrire con te e non sanzionarti.

Credo che per accompagnare percorsi di persone, ci vogliano delle coppie perché credo fortemente al calore della normalità. Negli anni sono stati fatti degli errori, se penso all’esperienza del Giambellino, di Comunità Nuova, dove le famiglie venivano considerate delle risorse ma erano messe lì e non potevano assolutamente esprimersi come famiglie, come coppie vere, ma solo come degli operatori. Alla fine sono scoppiate tutte, nonostante il considerare risorse delle famiglie normali fosse l’intuizione giusta.

Un’altra dimensione per me importante è il perdono. Credo che i percorsi terapeutici siano serviti alle persone per accettare le proprie ferite, ma non a sentirsele perdonate; riuscivano a chiamare per nome i buchi, le ferite, ma non a perdonarseli. Una dimensione di accoglienza l’esprimerei così: ti prendo non perché tu cambi, ti prendo così come sei.

Ritengo importante recuperare la vicinanza con le persone. Credo che ci siano delle scuole di formazione che educano gli operatori a difendersi, a non coinvolgersi troppo nelle relazioni, e questo mi sembra opposto a quello che io intendo per ruolo paterno e materno.

Spesso si afferma che nelle relazioni con le persone i propri giochi emotivi vadano nascosti e negati.

Credo a tal proposito che sia illuminante un fondamento biblico della II lettera ai Corinzi scritta da S.Paolo quando era vecchio. S Paolo rivede il suo percorso e afferma che: ‘E’ quando sono debole che allora sono forte’. Questo significa affermare e riconoscere che sono proprio le debolezze, le sofferenze le nostre più grandi risorse: credo infatti che è la propria debolezza che permette di entrare in profonda simpatia con la debolezza dell’altro, in una profonda dimensione di non giudizio che mi fa essere padre e madre, perché le ferite dell’altro sono anche le proprie. Mi ricordo l’affermazione di uno psicoterapeuta che parla del ‘guaritore ferito’ ed afferma che è solo quando ci si rende conto delle proprie ferite che si può entrare in relazione con l’altro, e questa consapevolezza è di riconoscere che ciascuno di noi ha dei limiti.

Se penso al mio percorso autobiografico rivedo alcune cose. C’è stato un periodo in cui io credevo di dover salvare il mondo e questo mi portava a dovermi sentire sempre adeguato sempre pronto, sempre… poi sono stato male e malissimo…

Questo percorso vale anche per le famiglie: i figli riaprono le ferite dei propri genitori che si credevano superate.

Passare questo crinale significa diventare adulti: considerare i propri limiti (non sentirsi onnipotenti) e considerarli come risorsa è il lavoro da fare con e per gli adulti ed è proprio per questo che penso a delle famiglie normali come delle grandi risorse” (Intervista Caritas a don Renato Rebuzzini, 2004).

Materiali

“(…) Lo sviluppo dei nostri servizi segue un po’ questa linea: più che prendere avvio da una riflessione a monte, abbiamo cercato di accompagnare le persone che abbiamo incontrato, provando ad essere fedeli alle loro storie, alle loro risorse ed ai loro problemi. Nei nostri interventi con i giovani non offriamo anzitutto e principalmente prestazioni specialistiche ma tentiamo di fornire interventi di educazione, di riferimento adulto positivo, valorizzando le loro aggregazioni. Cerchiamo di offrire ai giovani cittadini della zona un servizio di qualità, che offra soprattutto una sufficiente continuità per stabilire delle relazioni significative.

Un po’ la nostra scommessa è quella di cercare di resistere sul territorio, cercando di sviluppare un servizio stabile. Quello che per noi conta, è *sviluppare un posto, un servizio, che ha una storia e permetta delle relazioni significative con le persone garantendo continuità di presenza, con un gruppo di operatori sufficientemente stabile...*

...Si può mettere in piedi dei servizi, che spesso sono in perdita e di difficile gestione, oppure fare tanti progetti di prevenzione, che sono finanziati più facilmente, hanno più immagine e sono più spendibili all’esterno. Dal nostro punto di vista una prevenzione efficace va fatta con servizi stabili, che mettono le radici nei territori, che sono partecipati dai cittadini. Attorno a questi possono poi esserci altri progetti più specifici...” (intervista Caritas a Comunità del Giambellino, 2004).

INTERVENTI DEI RELATORI

Nota: Le modifiche ai testi delle relazioni riguardano quasi esclusivamente ripetizioni, sospensioni della frase, impliciti... propri della forma parlata. Si è scelto di non intervenire ulteriormente per rendere al meglio la forma aperta e dialogica che ha avuto l'esposizione.

don Renato

Cerco di rispondere a quello che mi è stato chiesto: "Cosa ti viene in mente, quali sono le cose che ti risuonano leggendo queste tesi?".

oltre la neutralità

Sono tre parole quelle che ritornano nel documento che avete preparato. Ce ne sarebbe una quarta, quella della 'relazione', della 'reciprocità', che penso stia al fondo di tutto ed è una delle più stimolanti.

La prima parola è 'neutralità'. La neutralità è sempre falsa e quindi la necessità di schierarmi, di dichiarare da che parte sto: fin troppo ovvio. Forse si può fare un passettino in più. Perché dal dire che la neutralità è impossibile, e quindi che la neutralità è sempre falsa, troppo facilmente si passa a dire che io mi metto da una parte. Questo significa, quasi inevitabilmente, che mi metto contro un'altra: pare non sia possibile fare diversamente. E invece forse è possibile.

E' stato per me molto illuminante l'incontro con il *Parents Circle*, un'associazione di ebrei e palestinesi che hanno avuto dei famigliari uccisi dagli altri. Ho avuto l'opportunità di incontrarli tre o quattro volte. La cosa che mi ha colpito è che ciascuno mantiene le sue differenze, differenze da tutti i punti di vista: culturali, politiche... e devo dire che non mi sembra ci siano particolari rapporti di simpatia reciproca. Però c'è un elemento che li unisce, ed è: "il mio dolore è stato così grande che non voglio che altri provino il mio dolore, siano ebrei o palestinesi. Non voglio che nessuna persona debba subire il dolore che io ho subito". Questo mi sembra proprio un passettino più avanti della neutralità. Perché vuol dire che non sono contro nessuno, mantengo le mie diversità, le mie appartenenze, che non rinnego, che non sono le appartenenze dell'altro. Però cerco di capire il dolore dell'altro. Dal punto di vista politico dev'essere molto complicato, ma dal punto di vista educativo, pedagogico, mi pare che lo schierarsi voglia dire: non voglio - non vogliamo - che si riproducano continuamente delle sofferenze evitabili. Ci sono quelle inevitabili... ma le sofferenze evitabili, quelle che vengono da un'eccessiva disparità di risorse, quelle sofferenze le voglio evitare. Questo mi pare un criterio educativo - se si riesce a tirar via quel tanto di moralistico-sentimentale che può apparire a prima vista - di una straordinaria efficacia. Estremamente efficace anche nel momento del conflitto, di qualunque tipo: generazionale, tra adulti, ecc.

conflitto come incomunicabilità del dolore

Mi pare che quando c'è un conflitto, soprattutto nelle relazioni, il conflitto esprima sempre un'incapacità a comunicare. Il conflitto è una incomunicabilità del proprio dolore. E uso la parola dolore, mentre potrei dire disagio. Uso questa parola perché è un dolore, magari un po' anestetizzato che non riesco a esprimere, a cui non riesco a dare un nome, che mi pone in conflitto con l'altro. Ma l'altro ha lo stesso dolore. A

me pare che l'educatore che si schiera è uno che anche nei conflitti non prende la parte di uno o dell'altro, ma nel momento del conflitto è quello che si mette in mezzo e prende un cazzotto dall'uno e dall'altro, normalmente. Cerca di creare comunicazione tra i due dolori. Non è così astratto come sembra. Mi pare che tra adulti sia evidentissimo. Accade quando di fronte al figlio che fa casino i genitori cercano di confrontarsi e l'unico processo che sono in grado di inventare è quello della colpevolizzazione: "E' colpa tua che hai pensato solo ai soldi e al lavoro... non ci hai fatto mancare niente però non ci sei stato". "Ed è colpa tua - dice il marito - perchè tu gli hai concesso...". Nel processo di colpevolizzazione reciproca ognuno è convinto che la colpa sia dell'altro, ma non riescono a mettere in comune i loro dolori. Quando invece ci riescono, questo diventa una risorsa. Io non credo che il dolore sia una risorsa in sé: se il dolore non c'è, tanto meglio. Il dolore può diventare una risorsa quando lo comunico, quando diventa elemento di superamento del conflitto. E' bello che io riesca, come educatore, ad aiutare l'altro a dare un nome al suo dolore, e riesca a mettermi in mezzo per far comunicare dei dolori che si combattono. Questa mi pare una prodigiosa risorsa.

La seconda parola è 'cambiamento', che per me è una parola sospetta, perchè anche Berlusconi continua a parlare di cambiamento. E cambia. Ma da che parte cambia? La parola cambiamento è francamente un po'

equivoca. Perché andrebbe precisato il soggetto - chi è agente di cambiamento -, poi il complemento oggetto - questo chi/che cosa deve essere cambiato - e poi ancora, soprattutto, verso dove. E poi quali sono le condizioni perché si possa fare questa operazione con gli altri, con i ragazzi. Anche la regressione è un cambiamento.

**cambiamento
come capacità di
resistenza**

Io ho in mente un incontro avvenuto a Milano - mi pare fosse il 94 o il 95 - con Giuseppe Dossetti, uno degli ultimi profeti del nostro tempo. In quell'incontro, aveva richiamato una frase del profeta Isaia: "Sentinella, quanto resta della notte?". È una bella espressione, molto evocativa. Dossetti diceva: dobbiamo domandarci quanto resta ancora della notte, perché non c'è dubbio che siamo nella notte, nella notte costituzionale, economica, sociale... nella notte.

In questa situazione davvero di notte, nella quale mi sembra anche difficile fare delle scelte convincenti, il cambiamento io lo declinerei soprattutto come capacità di resistenza: devo resistere. Perché succedono delle cose, che tu non hai preventivato, che dimostrano che se tu resisti, qualcosa, misteriosamente, succede. Voi avete riportato nel documento alcune esperienze. Daniela è l'esperienza di un cambiamento, e non è l'unico che avete riportato. Perché è cambiata? Credo che neppure gli operatori che sono stati con lei sanno perché è cambiata. A un certo punto, non si sa bene come né perché, in una situazione totalmente sfavorevole - perché la scuola, il contesto nel quale lei ha vissuto la pesante emarginazione e l'esclusione, non è cambiata di una virgola - in lei è scattato un processo di cambiamento che probabilmente nessuno ha determinato.

Questo vuol dire che devo mantenere desta e viva l'utopia, ma nel frattempo devo resistere, e resistere nel buio vuol dire porre, dal punto di vista dell'educatore, tutte le possibilità perché uno a un certo punto faccia riaccendere un lumicino. Perché una Daniela qualsiasi a un certo punto decida di riprendersi e di rifarsi protagonista della sua vita.

Io non credo che nessuno di noi cambi nessuno. Ognuno ha già i suoi bei problemi a cambiare se stesso, figurati se si può mettere a cambiare gli altri. Però posso porre delle condizioni perché quando l'altro decide, sente, che può riprendersi in mano la sua vita, io sono lì. Mi è molto piaciuta l'esperienza degli educatori di strada, proprio da questo punto di vista.

**nessuno cambia
nessuno**

Allora io declinerei così oggi - non in maniera definitiva, non c'è niente di definitivo - il cambiamento: l'accendere, e il riconoscere che è possibile accendere, qualche lumino all'interno del buio. E siccome quando è buio i lumini fanno una gran bella luce...

Anche oggi in questa situazione, come quella del Giambellino, che io non conosco più, anche oggi qualcuno può decidere. Non c'è nessuna condizione che mi impedisce la possibilità di scelta. Posso decidere. Ogni ragazzo, anche il più perso, anche lui può decidere. Si tratta insomma di creare le condizioni perché sia possibile la decisione.

La terza parola è 'compromissione/responsabilità'. È interessante il breve percorso semantico che hanno fatto Boella e Natoli: compromissione come tener fede a una promessa. Non solo promettere, ma tener fede a una promessa. E così la responsabilità è una risposta, dà una risposta positiva: "mi faccio garante per te". Mi chiedo: che cosa mi fa arrivare alla compromissione? Che cosa mi fa arrivare a farmi garante di te? Perché questo vuol dire responsabilità. Non è la realtà che mi fa essere responsabile; su questo non concordo molto con le tesi. O forse ho capito male io: "è la realtà che ti fa responsabile". Non è vero, perché la realtà può anche condurmi a fuggire la responsabilità, a dire che io non mi faccio garante proprio di nessuno. E quanto più la situazione è problematica, tanto meno sono sfiorato dal sospetto di farmi garante di qualcuno. Non è nemmeno l'esperienza. Perché, come è noto, invecchiando si peggiora, notevolmente, da tutti i punti di vista. Per quanto riguarda la mia esperienza si peggiora perché il cumulo dei fallimenti è tale...

Questo per dire che non è la realtà, non è l'esperienza, che mi fa essere responsabile, anzi, talvolta l'esperienza fa diventare cinici. Credo che non sia neppure la professionalità. Non è detto che una maggiore professionalità mi faccia più responsabile. Probabilmente mi dà degli strumenti perché io possa reggere meglio, però potrebbe anche darmi degli strumenti per difendermi meglio.

Io mi sono chiesto che cosa decide, che cosa dentro di me scatta, perché io mi comprometta e io mi faccia responsabile. È questa la domanda che faccio anche a voi, perché io di risposta ne ho trovata solo una. La dico da prete, ma la si può declinare laicamente. Io non riesco a capire se non per fede: io decido gratuitamente di fidarmi. Di fidarmi delle persone. Ma non ho nessun motivo, nessuna ragionevolezza. Non mi serve nemmeno pensare alla pari dignità di tutte le persone perché la pari dignità sta là... e la storia è ben diversa. Io non trovo né ragioni ideologiche né professionali.

**fiducia
gratuita**

Questa cosa può essere detta laicamente. Forse ‘fiducia gratuita’ è un’espressione passabile per tutti. Dove è importante il gratuito, perché vuol dire che è una scommessa, è un rischio sul quale io non ho il minimo di garanzie: accetto di farmi garante di te senza essere minimamente garantito. Questa è la colossale scelta dell’educatore che si fa garante senza essere garantito. Questa fiducia gratuita ovviamente non va mai data per scontata, perché il passare del tempo la fa diminuire, la incrosta. Tuttavia mi pare di avere colto nel vostro documento che c’è qualche indicazione che riesce a tener viva, a tener desta, questa fiducia gratuita. Per esempio là dove si parla della fedeltà ai percorsi concreti dei ragazzi. Io preferirei dire fedeltà ai ragazzi, alle persone, nei loro percorsi concreti. Questa fedeltà alle persone e ai ragazzi nei loro percorsi concreti ditemi su cosa può essere basata. Sui risultati? Spero di no. E’ sulla fiducia che ho e basta. Questa scelta, questa fedeltà, mi sembra un bel modo per tener viva la fiducia gratuita.

**una pedagogia
della presenza:
l’esserci**

Mi pare di aver visto anche un secondo strumento, che non ricordo come viene chiamato... diciamo così: la “pedagogia della presenza”. Mi pare che valga soprattutto per gli educatori di strada, ma non solo. E’ l’esserci. “Ci sono” con tutti quei problemi di ruolo che l’educatore racconta, perché si sente lì a far niente. “Passo il tempo, non faccio nulla”, e quindi denudato del suo ruolo e delle sicurezze che il ruolo ti dà. E però uno capisce che c’è, e l’altro c’è. Questo ‘esserci’ mi pare un modo per tener viva la fiducia.

Un terzo modo che mi pare possa tener viva questa fiducia gratuita è quello che viene chiamato ‘azione sociale continuata’. Azione sociale continuata con i due codici: con il codice paterno e con il codice materno. Perché l’azione sociale continuata di per sé non basta. Può essere determinata dal fatto di far stare in piedi la Cooperativa, dalla necessità di avere risorse per dare gli stipendi... potrebbe essere questo. Ma il codice paterno e il codice materno sono qualcosa di più. A me pare che questi tre strumenti possano tener viva, tener desta, quella fiducia gratuita che mi sembra oggi la scommessa educativa più grande. Devo dire anche, per quello che ne so io, che è il patrimonio più grosso della Cooperativa.

Di Tommaso

**tesi o
ipotesi?**

Mi sono detta: “Perché si parla di tesi e non di ipotesi?”. Vorrei fare questa sottolineatura, legata al fatto che la ‘tesi’ mi rimanda a una visione di costruzione del pensiero che è tipica del partito, di alcune grandi organizzazioni, dove c’è bisogno di avere un pensiero forte, che orienta, e su cui le persone vanno avanti a guardare il mondo, da quel momento, in quel modo. Sempre meno i partiti ed altre grandi organizzazioni - compresa la Chiesa - incontrano il mondo, la società civile; sempre meno le rappresentano e non per caso: perché funzionano a tesi. E la tesi è un modo di costruire la realtà e di vederla: andrò a dimostrare qualcosa che ho già pre-ordinato a livello mentale. Quello che incontrerò nella realtà è qualcosa su cui sono già orientato, che ho già visto, che ho già pre-visto. La tesi è tendenzialmente un pensiero organizzato e forte.

Quello che ci serve, io credo, sono delle ‘ipotesi’ per poter agire – un pensiero un po’ più provvisorio, un po’ meno forte e strutturato, un po’ più orientativo nell’incontrare una realtà possibile, un pensiero che richiede dimostrazione. Come l’ipotesi: qualcosa che enuncio prima ma poi devo dimostrare. In questo senso ho bisogno dell’operatività, dell’impatto sulla realtà, ho bisogno di valutare, valorizzare, rivedere, ripensare: questo è implicito nel fatto che io sto ragionando per ipotesi, per approssimazioni. La premessa è che le conoscenze di cui io dispongo in partenza non possono che essere conoscenze provvisorie, da aggiornare. O facciamo così o rischiamo di pre-figurare, di usare un pensiero che non lega la realtà al nostro sguardo... le nostre tesi sulla realtà ce la fanno vedere e costruire in quel modo, senza spazio per altro.

Dico qualcosa sul titolo della vostra giornata di studio, su queste parole-chiave: continuità, cambiamento. Quando ho letto ‘cambiamento’ ho pensato: no, ancora una volta, parlare di cambiamento... non se ne può più. Allora lo sforzo è stato quello di circostanziare, di contestualizzare ciò di cui stiamo parlando: soggetti, oggetti, prospettive... quale cambiamento stiamo evocando? Teniamo presente che quando parliamo di cambiamento produciamo dei sentimenti ambivalenti: da una parte un’attrazione, una spinta a cambiare, dall’altra parte il cambiamento evoca qualcosa di segno opposto, che si rifugge, che a volte si teme.

Anche pensando alla continuità mi sono chiesta cosa volesse dire per voi. Per un’organizzazione come la vostra la continuità della Cooperativa può rappresentare un ancoraggio importante se non è rigido, se non è

chiuso. Può essere un punto di riferimento in questi tempi di grande dispersione e frammentazione. Parlare di continuità in un'organizzazione non deve farci dimenticare che ci sono – e a volte sono molto generative – delle discontinuità. C'è un valore anche nella discontinuità, in alcuni 'salti' che le organizzazioni e i gruppi sociali fanno, in alcuni conflitti, crisi, incidenti... Tutto questo nella storia, nel dipanarsi del tempo e delle vicende di un'organizzazione crea qualcosa di nuovo: un cambiamento. In questo senso la continuità può essere intesa come la capacità di costruire e ricostruire narrazioni, e non tanto la continuità di assetti, di persone che rimangono nel tempo, nell'organizzazione - che pure sono cose importanti.

Per me la continuità è una cosa sofisticata: questa capacità e voglia di costruire narrazioni in cui riconoscersi – almeno in parte – collettivamente. Ci sono narrazioni che riguardano la storia e le storie del passato: i miti e il 'come eravamo'. E ci sono narrazioni che riguardano il presente: le visioni del mondo che abbiamo, come ci raccontiamo il mondo oggi, il contesto in cui siamo, il quartiere in cui siamo. Il presente sono le narrazioni sui cantieri aperti, sui lavori in corso... cosa ci diciamo sull'oggi.

il valore delle narrazioni

D'altra parte la continuità fa parte delle narrazioni che riusciamo a elaborare insieme sul futuro, le visioni che abbiamo di un futuro possibile per il quale lavoriamo, le tesi e le ipotesi che predisponiamo per incontrare la realtà o per trasformare la realtà. Per me la continuità di un'organizzazione sociale come la vostra è un mix tra queste narrazioni di passato, presente e futuro, più che la stabilizzazione o la continuità delle presenze, dei progetti, degli assetti, degli organi amministrativi. E' come se la continuità fosse il processo di pensiero collettivo che connette e dà senso agli eventi. Ma può essere attraversata da incidenti, discontinuità, fratture, gente che se ne va... questi sono processi anche vitali, non solo distruttivi.

Più specificamente sulle tesi:

conoscenze e valori

Sulla prima tesi, dove nominate la 'testimonianza'. Ho la sensazione che noi non testimoniamo - e quindi facciamo prassi di... - qualcosa che sappiamo. Noi a volte sappiamo delle cose ma testimoniamo dei valori, non sempre e necessariamente coerenti con ciò che sappiamo. Ci sono delle conoscenze che abbiamo che ci potrebbero far pensare e testimoniare delle cose. Per quello che io invece penso di me e del mio ruolo nel mondo, quello che so non è abbastanza, non mi convince, e allora testimonio il valore. Testimonio un valore al di là del fatto che dei dati di realtà, delle conoscenze, mi dicano altro. Credo sia importante provare a distinguere: vuol dire che la conoscenza ha un ruolo nella vita delle organizzazioni sociali, delle persone al lavoro; ha una funzione importantissima, oggi, per ragionare di cambiamenti possibili e di azione sociale. Ma contemporaneamente io credo che non basti, e non credo a voi quando mi dite che lavorate sulla conoscenza e basta. La conoscenza arriva fino a un certo punto e poi, o si riesce a coniugare, a collegare, a delle dimensioni valoriali, oppure rischiamo di fare delle operazioni un po' razionaliste, un po' fredde. Lo sforzo per chi fa lavoro educativo come singolo professionista o come organizzazione sociale deve essere quello di coniugare dei valori e delle conoscenze, trovando dei compromessi, delle mediazioni tra dati di realtà e aspirazioni massime, essendo trasparenti con se stessi.

Faccio un esempio per tutti. Abbiamo, come cooperative sociali, un sano realismo nel partecipare a gare d'appalto, e delle conoscenze che ci fanno dire che se non accettiamo determinate condizioni probabilmente l'organizzazione muore; dall'altra parte abbiamo dei valori che ci fanno dire: forse questa gara d'appalto fa schifo, quelle condizioni sono inaccettabili. Il problema è allora come coniughiamo le due cose. Questa è una fatica immensa: non vorrei mai fare oggi l'amministratore di una cooperativa, perchè deve essere uno sforzo consistente.

Sullo schierarsi vorrei dire anch'io qualcosa, sempre a proposito della prima tesi, e farei parlare qualcuno più bravo di me. Ho trovato – per caso – un brano di Gramsci di cui vorrei leggersi due righe.

gli indifferenti

“Odio gli indifferenti. Credo che vivere voglia dire essere partigiani. Chi vive veramente non può non essere cittadino e partigiano. L'indifferenza è abulia, è vigliaccheria, non è vita. Perciò odio gli indifferenti. L'indifferenza è il peso morto della storia. L'indifferenza opera potentemente nella storia. Opera passivamente, ma opera. E' la fatalità; è ciò su cui non si può contare; è ciò che sconvolge i programmi, che rovescia i piani meglio costituiti; è la materia bruta che strozza l'intelligenza. Ciò che succede, il male che si abbatte su tutti, avviene perchè la massa degli uomini abdica alla sua volontà, lascia promulgare le leggi che solo la rivolta potrà abrogare, lascia salire al potere uomini che poi solo un ammutinamento potrà rovesciare. Tra l'assenteismo e l'indifferenza poche mani, non sorvegliate da alcun controllo, tessono la tela della vita collettiva; e la massa ignora, perchè non se ne preoccupa: e allora sembra sia la fatalità a travolgere tutto e tutti, sembra che la storia non sia altro che un enorme fenomeno naturale, un'eruzione, un terremoto del quale rimangono vittime tutti, chi ha voluto e chi non ha voluto, chi sapeva e chi non sapeva, chi era stato attivo e chi indifferente. Alcuni

piagnucolano pietosamente, altri bestemmiano oscenamente, ma nessuno o pochi si domandano: se avessi fatto anch'io il mio dovere, se avessi cercato di far valere la mia volontà, sarebbe successo ciò che è successo? Odio gli indifferenti anche per questo: perché mi dà fastidio il loro piagnisteo da eterni innocenti" (1917).

In questo pezzo io mi riconosco in parte e mi ha molto fatto pensare a voi, alla giornata di oggi, alle tesi che leggevo rispetto allo schierarsi, alla non neutralità. Contemporaneamente, stando a quanto già diceva don Renato, io vorrei riuscire a non odiare gli indifferenti. Vorrei che qualcuno si ponesse il problema di far dialogare le parti e non solo di creare partigianeria. Si tratta di non alimentare gli schieramenti e di non moltiplicarli, soprattutto in una società già molto frammentata. Poter scavalcare i muri che abbiamo tutti nella testa rispetto agli altri, all'altro, anche agli indifferenti: credo sia un'operazione di un grandissimo valore sociale. Mi sento partigiana nel senso che scelgo di fare questa cosa. E' utile oggi superare le frammentazioni, costruire ponti, costruire i Parents Circle che anch'io ho avuto il piacere di conoscere e che sono un'esperienza importantissima e coraggiosissima. La funzione sociale da presidiare è l'integrazione, o quantomeno la connessione: che poi lo facciano gli educatori, gli assistenti sociali, i cittadini... ma qualcuno lo deve fare, oggi più che mai. Odiare gli indifferenti non va bene, qualcuno deve parlare con gli indifferenti.

sostenibilità della sfida educativa

Mi colpiva quella citazione di Freire, che per me è un grande riferimento e mito. Mi colpiva questo fatto dello 'sfidare i ragazzi a comprendere', 'sfidare l'educando a comprendere'. Anche questo elemento mi è risuonato in termini critici/autocritici.

Mi sembra una bella sfida per l'educatore, può essere anche molto appagante, narcisisticamente. Però io credo che ci dobbiamo anche occupare eticamente, oltre che professionalmente, di quanto siano sostenibili dai ragazzi certe sfide che noi gli proponiamo. Ho l'impressione che a volte lanciamo sfide un po' troppo forti, non chiedendoci quanto siano da loro gestibili, sostenibili e non persecutorie. E' come se a volte schiacciassimo con delle sfide che sono un po' sovradimensionate rispetto alle possibilità, i ragazzi, i soggetti, le persone che abbiamo di fronte. Dobbiamo tener presente, oltre la testimonianza, la sfida educativa, la sfida al comprendere da parte del ragazzo, anche il criterio della sostenibilità.

l'autosufficienza è un'astrazione

Sulla tesi che riguarda la relazione come responsabilità verso l'altro: ci sono cose sulle quali sono talmente d'accordo con quanto avete scritto... per certi versi c'è dell'ovvio. Per come la pone Ricoeur, per come anche don Rebuzzini ha richiamato queste cose... a me fa piacere ricordare anche Bateson: siamo in un sistema di

relazioni, e dunque esserci vuol dire anche essere responsabili degli altri. L'idea dell'autosufficienza, che richiama Natoli, quella sì che è una vera astrazione. Questo è importante da tenere presente come orientamento educativo: l'autosufficienza – la famosa autonomia, che è sempre presente negli obiettivi educativi e che rischia di essere un tormentone – è un'astrazione. In realtà quello di cui abbiamo bisogno, su cui ci sono da ricreare degli alfabeti minimi oggi – per tutti – è la capacità di essere interdipendenti, in relazione, e avere in mente che non si è e non si sarà mai autosufficienti. Saper stare nel collettivo e nelle relazioni: questa è la competenza da sviluppare. Il modello folle dell'autosufficienza, dell'essere in grado di...', 'se vuoi puoi...', ecc. è qualcosa che o impariamo a sfatare con i ragazzi, tra di noi e dentro di noi, oppure rischiamo di moltiplicare la massa dei frustrati, degli inadatti, degli esclusi, di quelli che non si sentono in grado di... Di fare cosa, poi? Di accedere al lavoro, alla ricchezza... Quello è un modello americano, anche machista, e del tutto inadeguato a stare al mondo oggi. Si deve imparare a scoprire che non siamo soli, che non si va da nessuna parte da soli.

diffondere responsabilità

Altra cosa, sempre sul tema della responsabilità. Manca un pezzettino a quello che avete detto. Un conto è dire che "io mi prendo la responsabilità dell'altro" per tutte le buone ragioni già ricordate; l'altro aspetto è quanto mi preoccupa - o mi interessa - far crescere altri in responsabilità. Mi prendo tutto in carico io? Faccio il più

possibile? Moltiplico le mie risorse più che posso? Oppure mi preoccupa di diffondere responsabilità, di costruire una cultura della responsabilità diffusa? Va evitata la sindrome della dedizione totale, della oblatività, della responsabilità come condizione unicamente soggettiva. Se pensiamo invece che la responsabilità sia un possibile modo di stare al mondo, un qualcosa da diffondere, un qualcosa su cui coinvolgere altri... io credo che possiamo fare delle operazioni educative, sociali, importanti, facendo attenzione quindi a questa domanda: "non è che ci stiamo facendo carico unicamente noi di qualcosa?". Gli altri sono anche quelli che non si stanno facendo carico. Gli altri non sono solo gli 'ultimi', sono anche gli indifferenti di cui parlava Gramsci. Rendiamoci conto che siamo nei tempi dei processi di globalizzazione, quando sembra che tutto sia – e secondo me in parte è – eterodeterminato dai macroprocessi: finanza, economia, guerra... Provate a pensare che in questi giorni stanno facendo la riforma dell'ONU per capire se

si può governare il mondo anche attraverso la politica e non solo attraverso la guerra. Provate a pensare a quanto non riescono a mettersi d'accordo a quel livello e a quanto sappiamo che altri organismi non eletti, non rappresentativi – Banca Mondiale, WTO... – stanno di fatto spianando il pianeta a colpi di guerre e privatizzazioni.

Ci sono questi macroprocessi, molto influenti e abbastanza determinanti rispetto a come noi viviamo – se abbiamo il lavoro o no, se respiriamo un'aria decente o no... – : è possibile pensare a dei realistici, possibili, sostenibili processi di influenzamento di queste macroquestioni? Così come nel micro, nel quartiere, nel gruppo dei ragazzi, nella strada... possiamo pensare che siamo in grado di dare un contributo, un minimo di influenzamento a questi processi che sembrano così imprevedibili, così schiacciati? Recupererei quella frase che dice che il battito d'ali di una farfalla qui, provoca un uragano nelle Filippine. Se crediamo a questa cosa, riusciamo anche a investire su piccoli influenzamenti dei microsistemi e delle microrelazioni, perchè sappiamo che hanno delle influenze rispetto a dei macroprocessi così schiacciati e così potenti.

dalla relazione d'aiuto all'esperienza di scambio

Sulla tesi tre che dice: la relazione è un'esperienza di scambio. Sono molto d'accordo. Chi viene dal lavoro di tirocinio fatto in Scienze dell'Educazione a Bicocca sa che è una delle cose che dico più frequentemente ai tirocinanti/educatori: basta con la relazione d'aiuto, ragioniamo su cosa vuole dire per gli educatori costruire degli scambi. Anche qui con un'onestà scomoda, di fondo, su cui è utile allenarsi: sono esercizi forse un po' masochistici ma anche utili. La cosa scomoda è chiedersi: "Cosa riesco io a scambiare, con un ragazzo analfabeta, che magari disprezza le donne, che dice parolacce e che mi porta certi valori per me disperanti e terrificanti? Cosa scambio con una persona alcolista? ecc.". E' importante capire se riusciamo a rispondere a questa domanda, perchè se non questa affermazione della relazione come scambio diventa uno slogan. Quando si lavora in situazioni molto disgregate – e voi lo fate –, dove le identificazioni sono così difficili e poco immediate, è importante dirsi cosa effettivamente stiamo scambiando. Io non so rispondere a questa domanda, ma mi sembra un utile esercizio, anche autoformativo. Cosa si riceve, cosa si impara, quali cose sono appaganti per noi? Cosa diamo ci è molto presente, cosa riceviamo forse non ci è altrettanto presente, oppure è qualcosa sul piano narcisistico, qualcosa sul piano dell'identità. Saperlo a volte ci aiuta a essere meno proiettivi.

Altro elemento che mi viene in mente è che si scambia perchè si è diversi, perchè ci sono delle differenze, delle disimmetrie, dei diversi posizionamenti nel mondo, e c'è un reciproco vantaggio in queste relazioni, in questi incontri.

Mettere a tema quali sono questi oggetti di scambio, queste emozioni di scambio dentro la relazione che costruiamo attorno al disagio, io credo sia importante. Quindi si scambia perchè si è diversi. Però si scambia anche perchè si è molto simili: con l'alcolista, con il ragazzo analfabeta, con lo straniero senza documenti... Mi dà l'impressione che la nuova condizione umana e sociale di questi anni sia – passatemi il termine tra molte virgolette – molto più 'democratica', perchè alcune forme di distruttività, alcuni problemi sociali, è come se incrociassero tutti noi, ci rendessero un po' più uguali. Penso per esempio al terrorismo, visto che se ne parla molto, che non guarda in faccia nessuno... siamo tutti esposti in un certo senso. Penso al fatto che ci sono delle malattie alle quali siamo tutti esposti finché continuiamo a vivere in una città così inquinata: il cancro non guarda chi prendere. Penso alla crisi economica e alla disoccupazione, che stanno creando povertà in fasce di popolazione che non conoscevano neanche da lontano questo problema. Per non parlare della depressione, del disagio psichico... di tutto ciò che, più ci guardiamo intorno, più capiamo che ci riguarda: cose alle quali siamo esposti, anche se abbiamo più strumenti di altri. Siamo un po' più simili alle persone di cui ci stiamo occupando? Secondo me sì. C'è un'esposizione al rischio sociale, all'esclusione sociale, molto più alta che in passato. Occupandoci di quelle cose ci stiamo veramente occupando di noi, di un presente e di un futuro che non sono certi per nessuno. Le stabilità riguardano sempre meno soggetti. La relazione è un'esperienza di scambio anche perchè ci siamo dentro, ci riguarda, il contesto è accomunante.

Avete poi fatto il discorso sull'azione sociale continuata. Della continuità ho già detto, riprendo solo con un accenno sulla continuità nelle relazioni: per l'esperienza che ho, per come mi sembra si viva oggi, sarebbe più interessante, più che dare continuità alle relazioni, dare continuità all'azione sociale, al presidio di certe funzioni. Perchè i ragazzi, le persone, vivono anche di esperienze frammentate, di pezzettini, che contribuiscono con altre cose a creare delle svolte. Ma questo è completamente fuori dal nostro controllo. C'è un insieme di fattori che a volte determina, condiziona potentemente, l'esito di alcune storie di vita. Bisogna fare i conti col fatto che quello che succede nell'incontro di un'ora con un ragazzo deve essere significativo, importante, valorizzato di per sè, perchè il ragazzo qualcosa se ne farà. Non è necessario

vedere le persone per anni. E' molto importante che ci siano dei frammenti significativi e non necessariamente un presidio costante sviluppato della relazione, ma un presidio costante della funzione.

In una società complessa tenere le persone in un posto è impossibile, avere continuità nei rapporti è veramente molto difficile. Un po' ci si può adattare e un po' si può provare a fare altro, a proporre altro, dicendo: "Noi comunque ci siamo". Contemporaneamente, è importante saper lavorare anche sui 'pezzettini significativi', soprattutto in questo lavoro con ragazzi che vanno, sfuggono, si muovono, hanno bisogno di pescare qua e là. Non riusciremo mai a tenerli nella continuità.

Pensavo alle domande iniziali, che mi era difficile affrontare all'inizio. Quando dite: "Le persone possono cambiare? E' possibile cambiare il contesto?". Per certi versi mi viene da rispondere: se non lo sapete voi... Avete un'esperienza di attenzione a queste cose che è molto significativa.

Cosa vi dimostrano le vostre esperienze? Come leggete quello che è avvenuto nel tempo?

non possiamo cambiare le persone

Sul cambiamento personale vorrei dire che ogni tanto ci sono delle operazioni che rischiano di essere anche un po' violente. Le persone possono cambiare, ma noi non possiamo cambiare le persone. Farcì la fantasia che noi cambiamo gli altri è una cosa violenta e un po' perversa, farcì la fantasia di cambiare i ragazzini con cui lavoriamo è qualcosa di pericoloso, 'coloniale', qualcosa da non fare. Io sono contraria a pensare di cambiare le persone e a lavorare per cambiare le persone. Mi sembra molto interessante pensare che noi lavoriamo sul contesto, e nel contesto, anche dentro la dimensione relazionale. Noi allestiamo degli scenari possibili, creiamo delle palestre di relazioni, mettiamo a disposizione delle strade, delle uscite secondarie da percorsi che sono già molto orientati: all'esclusione, alla categorizzazione, alla marginalizzazione... Noi possiamo arrivare fino a lì, e ci possiamo mettere dentro moltissimo. Lavoriamo sulle condizioni ambientali e lavoriamo su noi stessi, sui nostri cambiamenti, sulle nostre disponibilità. Ma da lì in avanti noi non c'entriamo più, io credo. C'entra l'altro, con la sua differenza, con la sua voglia o non voglia di cambiare, con la sua disponibilità o meno, con la sua capacità di sostenere la sfida del cambiamento, che non è affatto scontata e non dipende da noi. All'idea di cambiare l'altro mi sottraggo volentieri, la ritengo una prospettiva che rischia di essere totalitaria. Se noi allestiamo un sociale migliore per tutti - noi compresi, che non siamo poi così diversi - non avremo cambiato le persone ma avremo creato queste uscite secondarie, queste altre possibilità dentro percorsi che rischiano di essere, ripetitivamente, molto distruttivi.

Di Tommaso

operare sull'indifferenza

Se dicevo che a me piacerebbe lavorare con gli indifferenti è perchè penso che molto si giochi lì. Non mi interessa se li amo o li odio. Molto di quello che succede oggi e che poi provoca il fatto che ci siano i vari Samantha, Giovannino... è relativo proprio a questo: l'indifferenza opera. Come posso operare sull'indifferenza? Questa domanda me la porrei, perchè la necessità di costruire ponti e dialoghi è anche legata al fatto che l'altra strada - quella della categoria amico/nemico, sulla quale per altro anch'io scivolo spesso e volentieri: credo sia il paradigma da cui arriviamo tutti e quindi non è molto difficile ritrovarcelo addosso - ci porta a constatare il fatto che la civiltà, la società, procede solo per rapporti di forza, e noi li perdiamo. La storia si è giocata parecchio dentro questo schema. Io vorrei contribuire fattivamente a costruire dei processi di civiltà e civilizzazione orientati a dei paradigmi un po' diversi. Questa è la mia personale utopia. Per cui preferisco scavalcare i muri e creare ponti laddove si può, come si può. Il problema è dirsi: ci sarà qualcosa oltre i rapporti di forza - dove per altro soccombiamo? Ci sarà qualcosa d'altro che la specie può inventare rispetto alla possibilità di progredire, oppure ci dobbiamo stabilizzare entro queste logiche? Perchè se non devo solo aspettare che i miei amici diventino più dei nemici.

don Renato

La storia, la realtà entro cui l'indifferenza opera... anche questo è certamente uno dei nodi. Non so se 20 o 25 anni fa, uno dei riferimenti del CNCA era "per una normalità diversa": problema della normalità, dunque, più che della devianza o del disagio. Questa storia degli indifferenti mi interessa particolarmente perchè da più di dieci anni gli indifferenti sono i miei interlocutori fondamentali. Con le richieste più varie. In genere sono richieste - conscie o meno - di rassicurazione e di giustificazione della propria indifferenza. Da che cosa è determinata l'indifferenza? Globalmente non da malvagità. Per alcuni che hanno avuto

esperienze negative è fondamentalmente paura. Per alcuni è rabbia, rivendicazione, rivincita, rivalsa. Per altri è “non me ne frega niente, ne ho già abbastanza dei miei problemi, sono travolto dai miei problemi, non posso, potrei ma...”. Sotto a tutto però c'è la percezione che l'altro – in genere quello che non mi va bene – non può cambiare: “l'altro non cambierà mai, non potrà mai cambiare...”. Il massimo è quando vai in carcere e la guardia dice: “Ma reverendo, cosa viene qui a fare? Queste sono bestie”. Anche senza arrivare a questa esplicitazione, c'è la convinzione che gli altri non possono cambiare.

Per questo parlavo di fede, di fede laica. Come riuscire a fargli scoccare dentro che invece quello è una persona? Non mi basta dirglielo, perchè se glielo dico non gliene frega niente. E anche se gli porto la posizione più schierata sulle politiche sociali non gliene frega niente, non lo tocca. Talvolta, qualcuno è toccato da qualcosa, qualcosa scatta... allora comincia un percorso di uscita dall'indifferenza. Io non so che cosa è, però ho l'impressione che sia la stessa cosa che è scattata in Daniela. Il problema serio mi sembra quello di questa fiducia gratuita, che io non so come si fa a far scattare ma che non è certamente frutto dei miei ragionamenti, nè delle mie argomentazioni politiche. Io nei primi anni semplicemente insultavo e mi incazzavo. Questa era la mia strategia: grandi incazzature. Però non serviva a niente.

Io sono convinto che bisogna lavorare sull'indifferenza, ma non attraverso gli strumenti che io credevo fossero efficaci, che sono quelli della razionalità, della spiegazione, dei convincimenti sociali, dell'ideologia... niente di questo fa scattare qualcosa. Scatta qualcosa attraverso altri percorsi, che non ho capito quali sono ma che c'entrano con la fiducia gratuita.

Di Tommaso

L'indifferenza è una categoria, tanto quanto le altre, quindi discutibile. Ed è una costruzione sociale nostra, di Gramsci ancora prima di noi e chissà di quanti altri. Non è la realtà ma è un modo di guardare le cose, di classificare comportamenti. Il problema è capire e dirci, per fare dei passi avanti, che quelli che noi categorizziamo come indifferenti, irresponsabili, come quelli che si sottraggono al gioco di relazioni responsabili, di relazioni educative, relazioni costruttive... sono coloro che più semplicemente non stanno al tipo di proposta che noi gli facciamo. Cerco di spiegarmi con un esempio, ancora legato al conflitto israelo-palestinese (io mi occupo, tra le tante cose sul tema pace/guerra, di quel conflitto e faccio riferimento a quel conflitto perchè mi sembra che se riusciamo a capire qualcosa in quel contesto abbiamo fatto un salto in avanti pazzesco. Tra i tanti conflitti in giro per il mondo, quello secondo me riassume delle questioni interessanti e mi fa piacere ritrovare oggi delle cose che c'entrano).

Il Parents Circle, questo gruppo di parenti di vittime della parte israeliana e palestinese, ha fatto un'operazione geniale. Si sono detti: noi abbiamo fatto un salto personale, interno, sentimentale, politico... per mettere in comune quanto di più doloroso, difficile e potenzialmente distanziante c'è tra noi. Mettiamo in comune questo, perchè se stiamo sull'identità non ne usciamo più. Hanno fatto questo sforzo enorme, ma è evidente che questo fa parte di potenzialità di soggetti molto particolari, molto scelti, forse anche molto fortunati perchè hanno questa idea di sè, questa costruttività potentissima. Si sono chiesti: come facciamo a coinvolgere - soprattutto in Israele - gli indifferenti? Quelli che sono lì, che non si preoccupano del fatto che c'è un esercito di occupazione, quelli che vedono solo il terrorismo e non si chiedono come mai si sta occupando un paese dal '67. Come tiriamo dentro quelli che non dicono niente o si muovono solo attraverso semplificazioni, colpevolizzazioni, distanziamenti? E hanno capito che quello che valeva la pena fare era creare un contesto stra-ordinario, diverso. Non puoi metterli attorno a un tavolo, israeliani e palestinesi, a discutere. Non adesso, non ancora... solo pochi. Le parti sono molto schierate e in conflitto, non basta mettersi in mezzo a triangolare, perchè vieni massacrato, l'interposizione non basta. Allora hanno fatto questa cosa – come sondaggio, come sperimentazione intelligente. Hanno inventato una linea telefonica che si chiama Hello Peace: è un numero verde, chi ha voglia telefona e sa che può dialogare con un israeliano un po' più disponibile verso i palestinesi o addirittura con dei palestinesi, e gli può porre domande senza neanche dire chi è, senza doverlo vedere in faccia... può dirgli tutto quello che ha in mente rispetto a questo conflitto, può sfogarsi, può cercare di capire le ragioni dell'altro... può essere assertivo oppure solo stare ad ascoltare, può utilizzare questo canale così distanziato per provare a dire delle cose. Ebbene, la cosa interessante è che hanno ricevuto decine di migliaia di telefonate, e nel Parents Circle sono, mi pare, in cinquanta. Hanno ricevuto decine di migliaia di telefonate di gente che è invisibile ai nostri occhi, persone potenzialmente interessate a porsi il problema, perchè sennò il telefono non l'avrebbero sollevato. Persone che sono indifferenti se noi pensiamo di convocarle a discutere, a fare iniziativa politica, a fare manifestazioni, a raccogliere firme, a fare obiezione di coscienza, ecc. Ma persone che attraverso una

formula molto mediata, molto protetta, rassicurante, riescono a mettere in gioco quel sentimento formidabile, che io credo pervasivo e dominante oggi, che è la paura – in particolare lì ma anche molto a casa nostra –, perchè capiscono che quello che rischiano in fondo è molto poco: male che vada metti giù il telefono, nessuno sa chi sei.

E' interessante il fatto che quell'opportunità così rassicurante diventi esplosiva per ciò che produce. Perchè ha prodotto legami, collegamenti, approfondimenti, dibattiti... le linee sono sempre intasate. C'è una circolazione di confronti possibili che in altri modi non potrebbero funzionare.

Tornando a casa nostra: non è che gli indifferenti sono anche coloro che non riescono, non vogliono, non possono stare - anche per paura, anche per rabbia, anche per tanti altri sentimenti potenti - al tipo di proposta e di coinvolgimento che noi gli stiamo offrendo? Questa proposta non è forse qualcosa che non riescono a intercettare o con cui noi non riusciamo a intercettarli? E' come se anche noi dovessimo trovare una linea telefonica, o comunque un espediente, costruire dei contesti, dei set, delle situazioni in cui questi confronti siano possibili, siano molto mediati, siano anche molto rassicuranti, siano molto orientati a delle dimensioni di ascolto. L'ascolto è molto contenitivo: a arrabbiare con i ragazzini che fanno i graffiti, alle persone incavolate perchè ci sono gli extracomunitari che bevono la birra sotto casa ecc. qualcuno ha mai detto: "parliamone, raccontami, hai ragione... ", perchè su certe cose hanno anche ragione i cittadini ad arrabbiarsi. Molto spesso succede che ci sono delle assemblee di quartiere infuocatissime, dove più che uno scontato gioco delle parti non si riesce a fare. Si diventa partigiani, ci si polarizza, ci si arrabbia. E' il set che abbiamo costruito che non aiuta. Ho fatto l'esempio dell'assemblea perchè è più facile, solo per dire che per creare dei coinvolgimenti, per smontare la categoria – pericolosa come tutte le categorie – dell'indifferenza, dobbiamo cambiare le cose che noi facciamo, dobbiamo inventare degli espedienti, dei dispositivi diversi, dobbiamo fare dei piccoli gruppi di discussione, di corridoio, di pianerottolo... con le persone che chiamano la polizia. Facciamo degli sforzi di fantasia – perchè quella in fondo ancora non ci manca – e inventiamoci qualcosa che non chiuda ancora una volta le persone dentro una categoria che è assolutamente discutibile. Questo ci aiuterà a capire da che parte prendere il problema.

Su un'altra questione che avete posto: la frammentazione dei momenti educativi. Lavorare per frammenti educativi non è una strategia educativa che mi sento di teorizzare, ma una necessità per come oggi 'funzionano' i ragazzi, i gruppi di ragazzi, le compagnie... e anche per come a volte ci è dato di lavorare. Chi riesce a lavorare nella continuità, 'day by day', sono a volte le istituzioni più totali e poche altre. Perchè per il resto l'esperienza di vita si è molto frammentata: le persone sanno – i ragazzi in particolare – che possono girare, migrare, spostarsi... e lo fanno. Sono anche richiamati da tanti attrattori specifici, delocalizzati, distribuiti. La continuità della relazione educativa credo che onestamente sia data in poche circostanze. Se fosse possibile avere sempre qua tutti i ragazzi per fare delle cose... ma non mi sembra questa la condizione più ricorrente.

Quello che è interessante è provare a costruire un po' di cornici e di senso, facendo socialmente delle ricomposizioni: qui c'è il significato del lavoro di rete che va riscoperto, riletto. E' l'insieme dei servizi, dei genitori, degli adulti significativi, dei soggetti che in qualche modo dialogano tra loro, che può dare un senso complessivo all'offerta di occasioni - quasi necessariamente frammentate - che i ragazzi trovano in un quartiere. E' come se la continuità si costruisse più così, rimettendo insieme questi bisogni, questi sguardi, se è possibile creando delle coerenze rispetto a degli orientamenti pedagogici, per ricostruire un senso dell'azione che possa avere un po' di coerenza e segnalare comunione d'intenti.