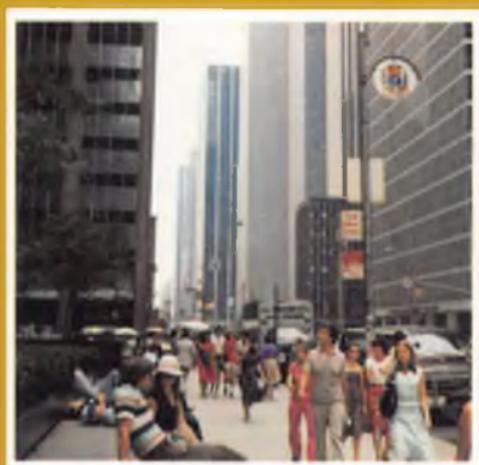


# Disagio Emarginazione Educazione

*a cura di*  
Carlo Nanni



Las - Roma

IERI OGGI DOMANI

12

DISAGIO  
EMARGINAZIONE  
EDUCAZIONE

a cura di  
CARLO NANNI

LAS - ROMA

© Ottobre 1993 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA  
ISBN 88-213-0269-5

---

*Fotocomposizione:* LAS ☐ *Stampa:* Tip. Abilgraf - Via Pietro Ottoboni 11 - Roma

## PRESENTAZIONE

*Il volume contiene gli Atti della giornata di studio svoltasi a Roma, all'Università Pontificia Salesiana, sabato 20 marzo 1993, sulle Diversità e particolarità delle relazioni educative con soggetti in situazione di disagio e di emarginazione.*

*La giornata è stata voluta dalla Consulta Nazionale per il Disagio e l'Emarginazione dei Salesiani d'Italia e dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione (= FSE). Ha fatto da tramite la Rivista «Orientamenti Pedagogici» (espressione pubblica della ricerca educativa e delle prospettive pedagogiche della FSE).*

*L'idea iniziale di un seminario si è venuta a configurare poi concretamente come giornata di studio, per permettere la partecipazione anche ad alcuni studenti del curriculum di Pedagogia sociale della FSE ed a coloro che seguono il Corso per Operatori di Comunità.*

*Ma lo spirito dell'iniziativa è rimasto lo stesso:*

*1) riflettere insieme su questa realtà-evento tutt'altro che facile, qual è vivere ed attuare una relazione educativa con persone che si trovano in situazione di disagio e di emarginazione;*

*2) approfondire i modi e le forme di essa;*

*3) avviare un'elaborazione pedagogica (oltre che culturale) dell'educare nel disagio e nell'emarginazione sia tra i diretti operatori sia tra le comunità educative sia presso l'opinione pubblica.*

*In questo senso, riflettere, approfondire, comunicarsi esperienze, discutere, scambiarsi opinioni resta pur sempre un "seminare" pensieri, idee, intuizioni, prospettive, perché fruttifichino nell'operare educativo concreto.*

*Il tema è scaturito da una specifica esigenza maturata all'interno della Consulta ed allo stesso tempo dai fatti che in questi ultimi tempi hanno portato a ripensare l'intervento di recupero e di riabilitazione di centri e di comunità che operano nel campo del disagio e dell'emarginazione.*

*Nella Consulta si è sentito il bisogno di approfondire e di ricercare una linea di unità, una sorta di "filo rosso" tra le diverse esperienze, che si vanno attuando: dalle comunità di vita e dalle comunità terapeutiche per giovani con problemi di tossicodipendenza a quelle di accoglienza per minori, dagli interventi di rete e di prevenzione sul territorio alla presenza nelle carceri o ai recenti luoghi di prima accoglienza per gli extracomunitari.*

*Era – per così dire – "naturale" per "salesiani educatori" identificare nella relazione educativa il luogo di concentrazione e il punto di diffusione unificante dei loro interventi. Nel vivo di essa la tradizione educativa del sistema preventivo viene chiamata a dare il meglio di sé e a sua volta è stimolata a confrontarsi con le "nuove frontiere" dell'impegno educativo che soggetti in situazione di disagio ed emarginazione mettono in luce.*

*Il Convegno su emarginazione e disagio giovanile del 1991 aveva invitato a ritessere la collaborazione con l'Università Pontificia Salesiana in vista di un proficuo interscambio tra approfondimenti teorici e prassi sperimentate, particolarmente a livello di scienze dell'educazione.<sup>1</sup>*

*Peraltro l'attuale momento storico vede – purtroppo – i giovani protagonisti del malessere e della cattiva qualità della vita personale e sociale.*

<sup>1</sup> Cfr. gli atti: *I Salesiani si interrogano su emarginazione e disagio giovanile*, Roma, EDB, 1992.

*Molti indicano a rimedio l'educazione e la prevenzione. Certamente si tratta di una posizione interessante, specie a fronte di chi vorrebbe, con forme repressive e punitive, far pagare due volte ai giovani costi che per niente o solo parzialmente sono loro attribuibili.*

*Tuttavia, invocare l'educazione e la prevenzione per vincere il disagio e l'emarginazione (e specificamente la criminalità minorile o la droga) può essere illusorio, se non si arriva a qualificare anche queste forme di intervento sociale, comunitario ed interpersonale. Anzi può essere persino negativo: perché da sola l'educazione può ben poco, se non è accompagnata dalla riforma sociale, culturale, economica, civile, politica. Può persino essere o diventare una cinghia di trasmissione ripetitiva e accrescitiva dagli effetti perversi: tanto disagio e tanta emarginazione provengono o sono accresciuti proprio da certe forme di educazione familiare, religiosa, scolastica, ambientale, professionale.*

*Le due parti in cui sono organizzati i contenuti corrispondono ai due blocchi in cui è stata suddivisa la giornata: al mattino l'approfondimento della relazione educativa con soggetti in situazioni di disagio e di emarginazione; al pomeriggio l'evidenziazione dei molti volti (e delle molte difficoltà) che essa presenta nei diversi contesti in cui attualmente operano i Salesiani d'Italia. In molte di esse traspare chiaramente la preoccupazione educativa di chi direttamente sperimenta la diversità e la complessità della relazione educativa in situazione di disagio e di emarginazione, quasi allo stato nascente, tra tante difficoltà strutturali e personali; e in un contesto di veloce mutamento della società in genere e della condizione giovanile in particolare.*

*La giornata ha sviluppato una notevole mole di lavoro attorno alle relazioni e alle comunicazioni, grazie al vivace dialogo tra i partecipanti.*

*Per essi il testo degli Atti rinforzerà la memoria e – si spera – stimolerà l'ulteriorità della riflessione e l'incisività*

*dell'azione. Per altri lettori potrà essere un utile strumento di chiarificazione conoscitiva nella presa di coscienza di questioni che sono di pressante responsabilità personale e comunitaria.*

*Ma forse potrà avere un particolare significato anche per studiosi e ricercatori di Scienze dell'educazione: infatti la lettura del testo insinua la possibilità di uno studio e di una ricerca pedagogica "a partire dagli ultimi", là dove le difficoltà sono "allo scoperto"; e proprio per questo possono diventare "cruciali", decisive per cogliere e comprendere i tratti e i modi dell'educare nella sua più autentica profondità.*

*Lo svantaggio offrirebbe a loro un vantaggio.*

*Sarebbe un'altra delle molteplici forme di quella paradossale ricchezza di contributo che la povertà e l'handicap possono costituire per la vita di tutti.*

Roma, 15 giugno 1993

CARLO NANNI

## SOMMARIO

### Parte prima LA RELAZIONE EDUCATIVA

<i>Costruire e scoprire le relazioni educative</i> (Duccio Demetrio) .....	13
<i>Per una crescita ed una vita umanamente degna. La prospettiva antropologica ed etica della relazione educativa</i> (Lorenzo Macario) .....	27
<i>La relazione educativa in comunità</i> (Franz Cremon).....	51

### Parte seconda I PERCORSI FORMATIVI

<i>I giovani in una società in crisi. Prime ipotesi interpretative</i> (Guglielmo Malizia) .....	75
<i>Adolescenti in difficoltà: i ragazzi di Arese</i> (Lorenzo Ferraroli) .....	91
<i>Cammini di una Comunità di prima Accoglienza: "S. Teresa" di Casale Monferrato</i> (Leonzio Colcera).....	97
<i>Da Oratorio a Centro di Accoglienza: "S. Chiara" di Palermo</i> (Baldassarre Meli) .....	103
<i>Un'Opera per minori a rischio: il Centro Educativo Familiare "Don Bosco" di Foglizzo</i> (Gianfranco Cavicchiolo) .....	107

<i>Il disagio bussa all'Oratorio: l'Oratorio-Centro Giovanile "Madonna del Latte Dolce" di Sassari (Gaetano Galia) .....</i>	115
<i>L'auto-aiuto tra persone sieropositive presso il Ce.I.S. di Salviano (Livorno) (Marzia Lancillotti).....</i>	121
<i>La relazione educativa con carcerati adulti del "San Vitore" di Milano (Luigi Melesi).....</i>	127
<i>Il rapporto educativo con giovani del carcere minorile "Ferrante Aporti" di Torino (Domenico Ricca).....</i>	131
<i>Conclusione (Carlo Nanni) .....</i>	141
<i>Indice .....</i>	147

Parte prima

---

**LA RELAZIONE EDUCATIVA**

# COSTRUIRE E SCOPRIRE LE RELAZIONI EDUCATIVE

*Duccio Demetrio*

## 1. Molti alfabeti

L'educazione assume, a seconda delle lingue e delle mentalità, significati diversi. Quello che può apparire come un luogo comune è spesso dimenticato. Esistono pluralità di punti di vista, di denominazione, di attribuzione di significato rispetto a questo concetto che appare uno dei più *soggettivi* che esistano. Di fronte alla molteplicità, possiamo soltanto tentare di trovare una mappa per capire e agire.

Tre mi appaiono, nel coacervo di idee e di opinioni (dotte o popolari), riconducibili a quel senso comune che si costruisce nel quotidiano dell'esistere, le possibilità che abbiamo a disposizione quando ci accingiamo a mettere ordine in questo campo.

### 1.1. *L'educazione come valore*

*La prima:* in essa rientrano tutte le convinzioni, più o meno consapevoli, che leggono *l'educazione come valore*. Per alcuni si tratta di valori *metafisici*, costitutivi all'uomo "buono", "etico", "sapiente", "cauto", ecc. Ritrovia-

mo qui il mondo delle idealità o gli insegnamenti religiosi delle varie teologie o teocrazie. Oppure si tratta di valori *fisico-sociali*, quando i valori sono il prodotto di quelle convenzioni, di quei patti societari, di quegli utilitarismi che assegnano alla nozione un senso di natura *regolativa*. In questo modo non si differenziano, se non per le premesse, dai *metafisici*, per i quali i valori hanno pur sempre la funzione di *mettere ordine* nella vita degli uomini. Così come per i laici, o *fisici*, che vedono nei diritti-doveri, nel rispetto di talune convenzioni (o *regole del gioco*) l'essenza del discorso valoriale.

In entrambi i casi, l'educazione come valore è la mèta verso la quale convogliare, invogliare (con le buone, le cattive, o le mille mediazioni possibili), convincere i futuri adulti. Ma non solo, perché l'educazione per i valorialisti ha il compito di veicolare i contenuti delle diverse morali nell'arco della vita. E, in tal modo, si trasforma in ciò che chiamiamo *educazione permanente*, *lifelong education*, *éducation continue*, ecc.

L'educazione, comunque la si usi, in questa accezione, è *azione strategica* per generare consenso, manipolare, guidare. Tutti verbi di azione che, usati in famiglia, nella scuola, nell'extra-scuola, servono da "mèta", "finalità", "strategia" per l'educatore: professionale o meno.

## 1.2. *L'educazione come accadimento di tipo fisiologico*

*La seconda*: ricondurrei ad essa tutte le tesi che vedono *l'educazione come accadimento (o processo) di tipo fisiologico*. Rientrano qui le scuole di pensiero scientifiche, filosofiche, e naturalmente pedagogiche, che hanno ritenuto che i veri agenti educativi potessero essere ora la natura, ora la società, ora i costumi culturali di una data comunità.

Si è parlato, allora, di educazione come *condiziona-*

mento o di educazione come modalità *strutturante*: i comportamenti, l'intelligenza, il conscio e l'inconscio. L'educazione in tal modo si stempera con l'esperienza bio-sociale del nascere e del vivere. La vita, si è detto, struttura il singolo e i gruppi; e ciò che si intende per educazione coincide con le più diverse fenomenologie (appunto naturali e sociali insieme) scientificamente osservabili e trasferibili in conoscenze che siamo avvezzi ricondurre alle discipline psicologiche, sociologiche, antropologiche. O, più precisamente, alla psicologia, alla sociologia, all'antropologia dell'educazione.

L'educazione, secondo l'indirizzo scientifico, si disaggrega in una serie, infinita e integrata, di fatti ed eventi che le metodologie di ricerca fanno affiorare, rendono visibili, classificano o ordinano in dati indotti dall'esperienza.

Educazione è qui equivalente di crescita, sviluppo evolutivo e tendenza umana da proteggere/stimolare.

### 1.3. *L'educazione come rappresentazione individuale e sociale*

Per la *terza*, l'educazione è rappresentazione individuale e sociale.

Non sono le norme né la natura o il condizionamento a generare gli eventi educativi ma le *percezioni intenzionali*. Gli individui, consapevolmente o meno, *etichettano* (assegnando nomi a) le cose e le esperienze. Scelgono e decidono di chiamare educazione ciò che ritengono, in quel momento e a seconda degli interessi contingenti, più convenga loro designare come educativo.

Questa terza possibilità (e oggi è tra le più attuali in tempi di Babeli linguistiche e concettuali) è al contempo la più affascinante e la più inquietante. Ci troviamo cioè di fronte ad un'estrema libertà di annominazioni, per cui

ogni evento può diventare educativo a seconda di come ce lo rappresentiamo, ma anche al più completo azzerramento di punti di riferimento (di *ubi consistam*) certi.

L'educazione non può più essere *oggettiva*. L'educazione è direttamente proporzionale a quanto l'osservatore o l'educatore decidono o ritengono che essa sia, possa, debba essere. Abbiamo dinanzi un "pieno" di possibilità interpretative e un "vuoto" di certezze.

## 2. Una "sintassi pedagogica"

Di fronte alla libertà di attribuire all'educazione i significati più diversi, siamo presi al contempo dall'eccitazione e dallo smarrimento.

La necessità di una "sintassi pedagogica", ovvero di un codice che consenta agli educatori e ai ricercatori di capirsi, si impone nella versione:

- funzionale (una sintassi serve per comunicare con efficacia);
- euristica (una sintassi è una *mappa* per analizzare e ricercare nel mondo empirico);
- ermeneutica (una sintassi è la pre-condizione per interpretare, *dare un senso*, a quanto ci circonda e a quanto vogliamo "agire" e trasformare).

In sintesi, una sintassi deve essere *utile*, deve *orientarci*, deve darci delle *chiavi* esplicative.

### 2.1. *In che senso: "sintassi pedagogica"?*

Ma, a questo punto, si impone un'altra domanda: perché, questa, deve dirsi una "sintassi pedagogica" piuttosto che psicologica, sociologica, ecc.? Non più, perché la pedagogia è l'unica disciplina ad occuparsi di educazione. Non più, perché la pedagogia si occupa di

non adulti soltanto. Non sono queste le condizioni che ci autorizzano a legittimare la pedagogia (la sua sintassi) come teoria o scienza elettiva dell'educazione. Sono altre. Esse risiedono nel concetto e nella tradizione più autentica del discorso pedagogico. Ma facciamo un passo indietro.

Una sintassi è un insieme di regole che consentono ad un messaggio di rendersi comprensibile; ebbene, la pedagogia in ogni tempo ha dimostrato di possedere questa sintassi (a prescindere dal variare della storia delle idee) quando ha saputo dirci:

- quali *azioni* vanno intraprese per raggiungere un fine detto educativo (nelle tre accezioni precedenti);
- quali *cambiamenti* ci attendiamo da dette azioni.

La sintassi pedagogica ha preso dunque vita e ha trovato una sua identità quando ha incrociato parole, riconducibili all'agire umano intenzionale, e finalizzato con parole, riconducibili alle trasformazioni attese.

Con una sintassi siffatta, oggi come ieri, è quindi possibile rintracciare indizi pedagogici laddove si agisce in rapporto ad un cambiamento.

La sintassi pedagogica è dunque *pratica* (da *praxis*: azione) e *metablitica* (da *metaballo*: cambiare).

Prima dunque delle finalità (metafisiche e fisiche) dell'educazione; prima ancora dei fenomeni individuali e sociali che compongono (formano) un individuo o un gruppo, una mente o una mentalità diffusa, troviamo, all'origine di tutto e riducendo ai minimi termini le fenomenologie dette educative, «azioni che hanno cercato di cambiare».

Per sottrazione, è forse possibile parlare di educazione nelle tre (o altre) possibilità indicate deprivando la nozione di componenti costitutive, quali le azioni e i cambiamenti auspicati o in divenire? Non è possibile.

Ma la sintassi pedagogica non ordina tutte le azioni o tutti i cambiamenti. Non è una mappa per tutte le

stagioni e tutte le lingue. Essa ordina, o presiede a, le azioni e i cambiamenti che assecondano la realizzazione di entità (umane: singole o associate) che, senza queste azioni e questi cambiamenti, resterebbero incompiute. È la bussola che facilita e difende la crescita umana, ma anche la provoca perché superi se stessa. La sintassi pedagogica va quindi "sfogliata" e appresa per sfidare la natura o la società, quando queste impediscono ai soggetti il pieno sviluppo. Si occupa pertanto di quegli atti e di quei cambiamenti che possono aiutare, facilitare, organizzare gli individui a dare il meglio di sé. A prescindere dalle condizioni di vita e dall'età di chi entra volontariamente, o viene immesso, in un processo tutto particolare che chiameremo educativo. Ma *a posteriori*, perché sarà la sintassi a dimostrarsi il "rivelatore" di atti detti educativi in modo appropriato.

Nella Babele degli alfabeti educativi, la sintassi pedagogica è dunque qualche cosa di artificiale, di costruito intenzionalmente. Ci consente di cercare ciò che cerchiamo e di dargli una forma: un senso.

La sintassi pedagogica è un punto di vista, una rappresentazione particolare di eventi che, soltanto a questo punto, possono essere costruiti, compresi, gestiti, valutati.

Senza queste premesse, i processi che diciamo educativi rischiano di essere confusi con la vita e il suo divenire (deviazione *pan-pedagogica*); essere depauperati della componente volontaristica che li attiva (deviazione *a-pedagogica*); essere attribuiti al caso più che alla continuità (deviazione *extra-pedagogica*).

Per i sostenitori del primo indirizzo, tutto è intrinsecamente pedagogico quando se ne fa diretta esperienza; per quelli del secondo, il ruolo dell'agente educativo intenzionale è superfluo se non minimo; per gli ultimi, non è il progetto, l'ipotesi, lo sforzo a creare il fatto educativo, ma l'accidente, l'incontro occasionale e fortuito.

## 2.2. La costruzione di una "sintassi pedagogica"

Ogni indirizzo ha la sua sintassi naturalmente, ma si tratta di sintassi filosofiche e scientifiche che riducono i compiti degli agenti di cambiamento fino ad annullarli. E comunque la sintassi pedagogica non potrà mai essere universale. L'educazione, per la sintassi pedagogica, è scritta dagli uomini per aiutare altri uomini. Ed è chiaro che, per mettere in moto questi processi intenzionali, ci vogliono degli ingredienti. Soltanto a questo punto ci occuperemo di "cose" che devono entrare nel processo educativo per *animarlo di significati*. I valori, piuttosto che le abilità da acquisire, per padroneggiare se stessi nella realtà sociale, riemergeranno certamente come scelta da compiere ma sotto un'altra luce.

Saranno le componenti di una *costruzione* che nasce dal problema, dalle cose da fare per alimentare l'auto-realizzazione degli altri. Ciò che ci dobbiamo chiedere è pertanto questo: quali sono i problemi, o le cose, da affrontare per costruire eventi nuovi, accompagnarli, sviluppare energie tali da mettere le persone in grado di imparare a far da sole, a cercare per sé altri significati? A distaccarsi da ciò che è stato costruito per loro?

La cibernetica di secondo ordine, che rivaluta il ruolo del soggetto nel sistema (la sua irriducibile autonomia), ci avverte, non a caso, che è «il problema a costruire, originare, il sistema».

Una sintassi pedagogica non è dunque né un manuale, né un breviario, né un vademecum. Essa si costruisce *in situazione* (è allora, semmai, un *diario di bordo*) per affrontare problemi, all'apparenza, anche distanti dai discorsi educativi.

Dal momento infatti che il suo primo compito è rintracciare i problemi e tentare di risolverli creando attorno al problema un *effetto alone*, è chiaro che essa dà origine a tutto un sistema (ad un allargamento o comples-

sificazione del problema) di nuovi rapporti, e cioè a nuovi problemi e a nuove occasioni relazionali rispetto ad altri soggetti. «Il problema – si potrebbe aggiungere – genera un tessuto» relazionale che va però ad un certo punto circoscritto o, come dicono i sistemici, chiuso da vincoli «organizzazionali». La sintassi pedagogica fissa pragmaticamente questi vincoli dandosi un *progetto interno* di tipo:

– *locale* (la sintassi nasce dalle cose in un tempo e in uno spazio circoscritto);

– *discorsivo* (la sintassi nasce dall'ascolto diretto di coloro ai quali essa si rivolge);

– *autoreferenziale* (la sintassi si struttura facendo in modo che l'osservatore e l'attore sociale che l'utilizzeranno si interrogano sull'incidenza della loro presenza: si guardano allo specchio);

– *proiettivo* (la sintassi deve indicare le modalità della sua trasformazione futura e dell'eventuale necessità di parziale o totale riformulazione).

La sintassi pedagogica è quindi la *mappa mentale*, il metodo che ci consente di trasformare il problema in una *eco-organizzazione finalizzata e partecipata*.

Una sintassi infatti è ciò che ci dice se le *connessioni* tra le parti sono plausibili, sapendo che per ogni sintassi la sua plausibilità (o legittimazione) risiede nella forza della logica, che ordina parole e cose in funzione di un messaggio, e nella forza della comprensibilità, nella capacità di far entrare gli altri nel suo mondo e di attrarli in base ai *significati vitali* (li avevamo chiamati di auto-realizzazione) che è in grado di trasmettere.

### **3. Un sapere tecnico per l'analisi, la costruzione, la verifica dei compiti di sviluppo**

La sintassi pedagogica è dunque uno "strumento di lavoro". Un dispositivo tecnico che disaggrega i pro-

blemi individuando in essi attori, azioni e relazioni tra questi che possono risolverli non in una prospettiva di riduzione dei termini del problema, bensì di individuazione di strategie che, mentre li affrontano, *scoprono altri problemi*.

Per questo la sintassi è *processuale*; infatti:

- cresce e si articola di pari passo con il problema;
- autoregola i comportamenti degli attori, li avverte se stanno mantenendo la rotta intrapresa e suggerisce loro di spiegarsi a vicenda perché questa va modificata quando un problema non genera più nuovi sistemi. Quando, in tal caso, occorre cambiare punto di vista per non contravvenire all'unico principio-base della sintassi: la perdita di disponibilità a cambiarla, a rivederne presupposti e limiti.

### 3.1. *Un sapere tecnico per affrontare problemi umani*

La sintassi è un sapere tecnico, però che affronta problemi umani. È una tecnologia da umanizzare e in quanto tale:

- non ha a disposizione tipologie operative da applicare dirigisticamente (anzi, le rifugge);
- non ha a che fare con individui, età, bisogni che possano essere trattati in modo indifferenziato (anzi, cerca di distinguere e differenziare: critica ogni standardizzazione procedurale).

Ha a che fare con realtà dinamiche, conflittuali, non riducibili ad *un* modello e, inoltre, si servono di essa altri uomini che vivono le stesse contraddizioni dei problemi che si prefiggono di affrontare.

L'umanizzazione di questo sapere tecnico comporta quindi una grande flessibilità intellettuale ed emotiva, esige atteggiamenti di ascolto e di pazienza. Ed è proprio nella complessità delle relazioni umane che la sua

essenzialità logica si rivela fondamentale. Perché, nella crisi, permette all'educatore di non perdere i punti di riferimento razionali di cui ha bisogno.

La sintassi pedagogica è infatti meta-educativa: ci consente di *pensare e ripensare* l'educazione nelle tre possibilità mediante le quali l'abbiamo declinata all'inizio.

Non una di queste può trovare indifferente la sintassi. Perché i *valori*, specie quelli fisico-induttivi che nascono dalle convenzioni umane per la sopravvivenza biologica e sociale (oggi planetaria) degli uomini, sono «orizzonti di senso» che la sintassi si prefigge di trovare nella vita quotidiana o di importare in essa; perché gli individui si *formano* nel corso della loro esperienza a seconda degli incontri e delle decisioni intraprese; perché ciascuno si *rappresenta* il mondo sulla base delle interazioni che ha stabilito con esso. Soltanto una sintassi capace di cogliere gli "stili" della mente, "le soggettività del pensiero", le differenti immagini della realtà può presupporre di avvicinarsi correttamente ai problemi umani.

### 3.2. *L'esplorazione dei compiti di sviluppo*

Tutto ciò ci richiede, inoltre, di esplorare i «compiti di sviluppo» (o le energie residuali: della mente, del corpo, della voglia di vivere ed essere felici) insiti nelle diverse età della vita. Ancora una volta non in astratto: ma studiandoli, situazione per situazione, e rapportandoli a:

- altri significati possibili;
- ciò che può essere ragionevolmente potenziato nelle propensioni individuali, di un gruppo o di una comunità;
- le mentalità.

Oggi non è più possibile settorializzare rigidamente tali compiti, attribuendo ad essi un luogo e un tempo.

Se è vero che possiamo identificare i compiti del pre-adulto (ad esempio adolescenziali: distacco dalla famiglia, attenzione per i coetanei, voglia di sperimentarsi, ecc.) rispetto alla ricerca di un proprio posto nel mondo, non dobbiamo pensare che ciò accada una volta per sempre.

L'identità individuale, o il Sé, sono sempre in gioco: i momenti di sonnolenza e distrazione si alternano con quelli della ricerca e dell'avventura. I compiti di sviluppo, accanto a quelli di stasi, si ritrovano in tutto il corso della vita: ciò che si è compiuto, può ancora compiersi, o compiersi per la prima volta, in un momento esistenziale diverso da quello fissato per convenzione sociale o biologica.

L'irriducibilità dell'esperienza umana ci chiede quindi di utilizzare la nostra sintassi-mappa per ricercare ciò che può attivare questi compiti a prescindere dalle età e dalle latitudini.

### 3.3. Gli «attivatori pedagogici»

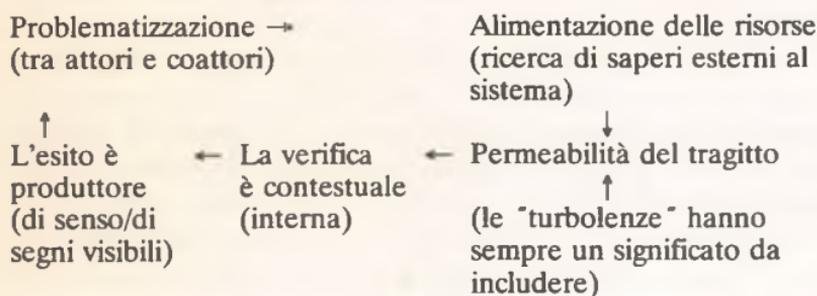
I compiti di sviluppo possono essere stimolati, cioè, da "attivatori" *materiali e simbolici* capaci di ridare senso autoriconoscitivo alle persone.

La sintassi, quando si appresta a verificare se la bussola che ha fornito è servita a cambiare, valuta soprattutto la *forza trainante* dell'attivatore oltre al metodo seguito.

Un attivatore pedagogico è trainante se:

- permette al soggetto di scoprirsi più autonomo (mentalmente, socialmente, affettivamente, ecc.);
- permette al soggetto di innalzare il proprio livello di consapevolezza di "sé nel mondo";
- permette al soggetto di manifestare concretamente quanto appreso attraverso oggetti visibili (o atti e decisioni).

*Autonomia, consapevolezza, visibilità* sono tre aree valoriali che si possono però raggiungere attraverso una linea metodologica che sappia sostare, anche a lungo, in queste tappe:



#### 4. Conclusione

Un itinerario siffatto (riconducibile alla teoria della ricerca-azione e partecipativa) sia che si svolga in un contesto istituzionale, sia nel territorio, è di per sé creatore di risonanze pedagogiche a plurimi livelli.

Verificarlo non può corrispondere all'analisi *a posteriori* degli obiettivi iniziali, perché essi hanno solo un valore accessorio e strumentale.

Soltanto una sintassi pedagogica di vecchio tipo (e quindi ormai superata) suppone che la valutazione consista nel risalire alla fonte e nel controllare scarti e insuccessi.

La valutazione fa parte del processo, lo arricchisce, lo precisa: è un momento *auto-regolativo* di tipo relazionale che si ridefinisce nel corso del tempo. È *on the road*. Perché, come ormai sappiamo, un sistema viene messo in atto da un problema, al quale si risponde con i contenuti attivatori (visibili) delle tre possibilità educazionali. E la verifica di un sistema non potrà mai essere la disaggregazione delle parti (pena la sua disintegrazione).

ne) ma lo studio e la riconsiderazione delle relazioni comunicative che gli hanno dato vita e lo hanno trasformato in un'esperienza di cui resterà traccia.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

*Adolescenti e socializzazione*, Bologna, Il Mulino, 1990.

BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

DEMETRIO D., *Lavoro sociale e competenze educative*, Roma, Nis, 1988.

DEMETRIO D., *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

DEMETRIO D., *L'età adulta*, Roma, Nis, 1990.

MASSA R. (Ed.), *L'adolescenza: immagine e trattamento*, Milano, Angeli, 1988.

MASSA R. (Ed.), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari, Laterza, 1990.

**PER UNA CRESCITA  
ED UNA VITA UMANAMENTE DEGNA**

**La prospettiva antropologica ed etica  
della relazione educativa**

*Lorenzo Macario*

**1. Lettura del fenomeno in chiave pedagogica**

È anzitutto doveroso porre alcune domande: chi è il giovane deviante? chi sono coloro che si prendono cura di lui? quali gli obiettivi che si vogliono raggiungere?

Tenterò una lettura ricorrendo ad alcuni scritti. Sarà certamente una lettura parziale, comè del resto ogni lettura che vuole assumere una particolare prospettiva (sociologica, psicologica, ecc.). Credo, comunque, che abbia il vantaggio di mettere al centro la persona del giovane alle prese con la sua crescita, con il quotidiano della sua esistenza.

Nel presentare gli scritti rispetterò l'ordine cronologico.

**1.1. *Ragazzi non cresciuti***

Il primo testo cui si fa riferimento è quello di Gian Paolo Meucci, *Ragazzi non cresciuti*, Brescia, La Scuola, 1980.

L'autore mette in chiaro che il processo di crescita dell'età evolutiva è in qualche maniera identico al processo che avviene nel periodo della gestazione.

«Come durante i nove mesi di gravidanza si forma il corpo del nascituro tanto da potere essere accertata, con rigore di successione temporale, la formazione dei vari organi e funzioni, così si forma la struttura psichica e morale nel corso dell'età evolutiva, tanto che nel corso degli anni [...] dovrebbero maturare componenti essenziali delle strutture della personalità. E come nel caso dello sviluppo nell'utero possono verificarsi alterazioni, malformazioni o addirittura l'aborto, così anche nel caso della crescita verso l'età matura possono verificarsi situazioni del genere. Insomma, come può esistere un aborto, diremmo, fisico, così può esistere un aborto psichico: nell'un caso si giunge alla non nascita alla vita fisica, nell'altro alla non nascita a pienezza di umanità.

Si parla di diritto alla vita, del valore della vita, nel quadro di una lotta all'aborto; ben pochi però – sottolinea Meucci – con altrettanta fermezza di convincimento e di impegno operativo parlano di un diritto alla vita umana, del valore dell'essere pienamente uomo.

I comportamenti devianti dei minori debbono allora essere valutati esclusivamente nell'ottica del loro processo di crescita e quindi come manifestazione di situazioni abortive rispetto alla formazione di una integra personalità, e debbono essere apprezzati nella certezza che, comunque, siano possibili interventi educativi idonei quanto meno a ridurre i danni organici» (pp. 9-10).

Meucci conclude dicendo che potrebbe essere accettata la qualifica di deviante del minore in difficoltà di crescita: deviante, però, non da una norma, sia essa giuridica o sociale, ma rispetto all'acquisizione di certe componenti essenziali della personalità. E per indicare il processo della crescita propone l'immagine della costruzione di una scala, in riferimento a cui annota che «ove

i gradini non siano sistemati con estremo rigore, lo scarto di pochi millimetri rispetto al progetto causerà una macroscopica deviazione negli ultimi gradini. La piccola deviazione iniziale, cioè, causerà una devianza radicale rispetto al punto da raggiungere» (p. 10).

Per Meucci, inoltre, «la descrizione di certi quadri comportamentali, quelli che più colpiscono l'attenzione dei genitori e della società, dovrebbe essere a rigore rigettata in quanto frutto di un atteggiamento superficiale e proteso a etichettare come diversi, comportamenti fondamentalmente analoghi. I "drogati", i "prostituti", i "delinquenti", i "suicidi", e quindi i fenomeni delle tossicomanie giovanili, della prostituzione precoce e della delinquenza minorile, non dovrebbero essere descritti o considerati in maniera autonoma l'uno dall'altro, indulgendo così al comune modo di considerarli. Essi non sono, infatti, che modi di essere delle stesse situazioni di disturbo nel processo di crescita del ragazzo» (pp. 18-19).

## 1.2. Una crisi di crescita

Il secondo testo è quello di don Mario Picchi, *Vincere la droga*, Casale Monferrato, Piemme, 1990.

L'autore manifesta il suo personale sentire dicendo che, quando parla di giovani, i primi che gli vengono in mente sono i tanti ragazzi delusi, fragili, senza entusiasmi, feriti dalle vicende quotidiane, che ha personalmente conosciuto e in mezzo ai quali vive.

Di essi e delle loro vicende personali egli afferma:

«Sono i giovani che fanno uso di droga, quelli che hanno paura più di vivere che di morire.

Sono i giovani che ogni giorno da venti anni dimostrano però che nessuno è irrecuperabile, che si può uscire dai condizionamenti della dipendenza con la propria volontà ed il proprio impegno.

Il cammino della rinascita non è breve né facile. Ma è entusiasmante vedere come, in chi decide di lasciare la droga, si fa strada la certezza che la vita vale la pena di essere vissuta, che è possibile tornare a camminare con le proprie gambe superando ostacoli che poco prima apparivano insormontabili.

Coloro che fanno uso di droghe sono la punta di un iceberg di cui dobbiamo avere il coraggio di scoprire la parte sommersa. Nelle nuove generazioni la frustrazione esistenziale provocata dal fallimento delle grandi ideologie prima, delle grandi promesse della società del benessere poi, ha creato il bisogno di spazi dove sviluppare nuove risposte e nuovi valori per una diversa qualità della vita» (pp. 5-6).

«Certo – annota l'autore – anche i giovani spesso avvertono un vuoto interiore. Non riescono ad esprimere ed a soddisfare il proprio bisogno di stare insieme, di comunicare, di divertirsi, di fare amicizia, di trovare risposte ai dubbi e alle ansie. Le più recenti ricerche sulla formazione dei gruppi giovanili confermano come il gruppo eviti la solitudine, faccia maturare, incentivi la nascita di nuove amicizie, sia un punto di riferimento affettivo sicuro, uno spazio per trovare aiuto e comprensione. Nel gruppo si può comunicare più di quanto oggi non accada in famiglia, nella coppia, a scuola; si condividono interessi salvaguardandosi da eccessive intrusioni degli adulti; ci si aiuta a formare la propria personalità» (p. 7).

Peraltro l'autore stesso non si nasconde tuttavia che «proprio nel gruppo al comune impegno e alla ricerca di ideali talvolta si sostituiscono l'apatia, la noia, il desiderio di mettersi in mostra a tutti i costi o la disponibilità ad andare anche contro la propria coscienza pur di essere accettati dagli altri» (p. 7).

Più oltre don Picchi fa un'osservazione che non va trascurata. «Quando – egli scrive – discuto con i giovani

e chiedo loro in che cosa credono, qualcuno mi risponde: in nulla. Qualche altro: in un lavoro, una famiglia, una casa, uno stipendio. Domando: e poi? Poi basta. Allora perché, se non credo in niente altro, devo essere onesto, rispettare gli altri, non rubare, impegnarmi nella vita? Perché non usare la droga, che non mi fa sentire il peso di certe situazioni? A questo non sanno rispondere. E allora mi domando che cosa abbiamo insegnato ai nostri figli, che cosa abbiamo messo in fondo al loro cuore, se abbiamo mai proposto i perché della vita: perché sono nato, perché vivo, come vivo, quale sarà il mio destino dopo la vita terrena» (p. 27).

Ma, secondo l'autore, c'è di peggio: l'illusione di una felicità a basso costo, «e cioè l'illusione che quando ci sentiamo a disagio, la soluzione sia sempre la stessa: chiedi o compra qualcosa. La felicità di una persona dipenderebbe anch'essa dalle disponibilità del mercato» (p. 28).

E amaramente annota che «la felicità a dosi» non è solo un desiderio dei giovani.

### 1.3. *La promozione dell'autodeterminazione responsabile*

Il terzo testo è quello degli atti del Convegno dei Salesiani d'Italia che lavorano nel campo dell'emarginazione e del disagio giovanile: CISI, *I Salesiani si interrogano su emarginazione e disagio giovanile*, Roma, EDB, 1992.

In una delle relazioni, quella di Giovanni Battista Bosco, si ricorda che «chi opera nell'emarginazione mostra di cogliere sempre meglio che questa non può essere considerata un fatto isolato, ma è manifestazione sintomatica di un disagio sociale, specie nel mondo giovanile. I giovani vivono oggi nella situazione di rischio e soffrono della condizione di divenire dei marginali, se non addirittura dei veri emarginati.

Marginalità significa dipendenza prolungata dalle agenzie di socializzazione, è esclusione dai processi produttivi con prevedibili conseguenze, dice estraniamento alle scelte di autorealizzazione o di inserimento sociale, è scarsa possibilità di reale partecipazione e responsabilità.

Una parte consistente dei giovani, la più fragile psicologicamente, la più povera di risorse, la meno culturizzata, è di fatto marginale, anche se inserita in società: si identifica con sotto-occupati e deprivati, con sfruttati e non utilizzati, devianti o disagiati, con gli handicappati... Alcuni tra essi strutturano addirittura la propria condizione di vita in emarginazione manifesta mediante una sua progressiva interiorizzazione. Così, per effetto di autoemarginazione o di stigmatizzazione sociale, l'emarginato assume una precisa configurazione, il cui esito è assai spesso la rassegnazione fatalistica a un destino irreversibile.

In tal senso – continua il relatore – ricostruire la storia del giovane emarginato significa scoprire certo che non è estraneo a quanto gli è accaduto, che le scelte concrete sono sue, ma vuol dire con pari forza rilevare che egli è parte di un tessuto sociale invivibile, che è assai spesso più vittima che attore.

La sua richiesta di aiuto è formulata in modo molto semplice. Lui debole merita la massima attenzione: chiunque potrebbe trovarsi al suo posto o correre il suo rischio. Per questo bisogna risalire alle cause: al di là del disagio c'è un quartiere, un gruppo di amici, una famiglia, un'associazione sportiva, una scuola. L'emarginazione è un fenomeno sociale, non un problema di singoli: è una questione che coinvolge tutti» (cfr. pp. 94-95).

I Salesiani, sentendosi coinvolti, cercano di rispondere, facendo una scelta di campo, una scelta educativa: condurre all'autodeterminazione nell'orientare l'esistenza personale.

#### 1.4. *Disagio esistenziale e senso della vita: il ruolo dei centri e delle comunità*

Un quarto riferimento è a due testi dello scorso anno: quello di don Pierino Gelmini, *Proposta di vita. La Comunità Incontro. Genesis, storia, sviluppo*, Cinisello Balsamo, Paoline, 1992; e quello di don Oreste Benzi, *Contro l'ovvio dei popoli. Provocazioni su droga, comunità terapeutiche, vere e false guarigioni*, Rimini, Guaraldi, 1992.

Per Gelmini e Benzi la tossicodipendenza e l'emarginazione sono conseguenze del disagio esistenziale di uomini che si sono persi nel labirinto di se stessi e che non hanno ricevuto in tempo chiari segnali di riferimento da parte di un sistema sociale troppo indifferente e distratto dai disvalori consumistici ed edonistici su cui si fonda.

Soltanto se si saprà costruire una forte rete di rapporti sociali stretti e intensi, si potrà fermare la caduta di giovani nella droga e lavorare per il recupero di quanti in essa si sono persi.

Lo stato di disagio più profondo, di cui il soggetto non è nemmeno consapevole ma che è l'humus sul quale il disagio superficiale prospera e cresce, è la mancanza di senso della vita.

I centri e le comunità sono i nodi di questa rete e il programma è articolato con la finalità di ricostruire le basi morali, sociali, psicologiche e fisiche che rendano i residenti capaci di dare un senso alla propria vita.

## 2. **La crescita umana come apprendistato permanente**

Offro ora alcune indicazioni che, a mio parere, dovrebbero orientare l'azione di quanti operano nel campo del disagio. Le riprendo da quanto ho recentemente scritto a proposito di come imparare a vivere da persona adulta (cfr. Macario, 1993, specie pp. 49-72).

Si tratta fundamentalmente di un quadro antropologico-etico che intende fare da quadro e da orizzonte all'azione educativa dei singoli e delle comunità.

### 2.1. *Che significa, anzitutto, «una vita umana riuscita»?*

Secondo la prospettiva del personalismo pedagogico l'uomo occupa (e dovrebbe occupare in un ordine etico-sociale giusto) una posizione di particolarissimo rilievo, in conformità con la propria dignità ontologica: sostanza corporeo-spirituale, egli partecipa insieme della natura e del mondo spirituale, con una dignità che lo avvicina a Dio più di qualsiasi altro essere conosciuto razionalmente. In quanto tale, entro i confini della natura creata, egli ha per essenza le capacità di partecipare più profondamente alla prerogativa di Dio che è assoluta sorgente dell'essere e dell'operare universale senza essere determinato da altri.

Sul piano esistenziale, della operatività concreta nella vita quotidiana, molto è da fare ancora perché l'uomo, come individuo e come essere sociale, raggiunga la sua liberazione, l'effettiva capacità e possibilità di autodeterminazione, eliminando l'oppressione, lo sfruttamento, determinismi e condizionamenti inumani ancora largamente presenti nel mondo.

Il discorso pedagogico è pertanto essenziale, ma non astratto, ozioso, inoperante. Il riferimento alla realtà dell'uomo, che si manifesta in pensieri, sentimenti, tensioni, può costituire il modello in base a cui costruire una teoria e una prassi per la realizzazione dell'uomo autentico, dell'uomo totale, dell'uomo onnilaterale, caratterizzato ontologicamente, nonostante gli immensi condizionamenti e determinismi naturalistici, ambientali e sociali non ancora superati (fame, malattie, povertà, schiavitù e alienazioni di ogni specie), dalla sua partico-

lare collocazione nei confronti degli altri esseri: può entrare in dialogo con se stesso, può entrare in dialogo con loro, può entrare in dialogo con il suo Creatore.

Infatti, la tensione al fine proprio dell'essere inanimato è messa in opera dalla sua stessa natura materiale, in base a una specie di *inclinazione* o gravitazione iscritta nella sua struttura (l'indeterminismo di cui si parla nella scienza fisica è cosa del tutto diversa dall'autodeterminazione libera). Anche all'inclinazione, agli istinti e agli apprendimenti degli animali non è lecito attribuire la possibilità di autogoverno, di autodirezione, di autodecisione, che risulta in definitiva caratteristica specificamente umana.

Il dominio dell'inclinazione è possibile all'uomo in quanto egli è dotato di ragione e quindi è in possesso, oltre che di istinti e di inclinazioni sensibili, anche di un'inclinazione o tensione razionale che ha in se stessa il principio della propria direzione (libertà) in quanto è connessa con la conoscenza razionale del fine umano e delle molteplici possibilità di realizzazione di tale fine.

L'agire morale è precisamente l'attività che sorge dall'autodecisione razionale; è l'agire proprio dell'uomo come essere libero, distinto dall'agire degli altri esseri, diversamente determinati a una sola cosa. È tipico dell'uomo proprio quanto è tipico degli esseri materiali e subumani realizzarsi secondo la struttura propria. È l'agire, quello dell'uomo, commisurato alla struttura umana, come le attività fisiche, chimiche, biologiche, psichiche, sensibili sono commisurate alla struttura del minerale, del vegetale, dell'animale.

*L'uomo, per realizzare se stesso, deve nascere e crescere nella razionalità e nella libertà, per potere poi vivere nell'amore. È il solo modo per raggiungere il suo fine, fare il bene, conseguire la felicità.*

Per ogni essere il compito è imparare a fare il bene. Infatti, per ogni essere il *bene* è l'affermarsi e il dilatarsi

nel suo operare proprio, secondo ragione e con libertà. Il bene umano si identifica, dunque, con ogni realizzazione di sé compiuta in forza e secondo la natura propria: è *l'operabile* proprio dell'uomo, ciò che lo costruisce in quanto risponde al *peso* metafisico proprio, alla sua tensione ontologica concreta, che è, appunto, tensione di razionalità e di libertà.

È questo propriamente il «*dovere*» di cui si parla in metodologia dell'educazione (non nel senso della legge, della norma, dell'obbligazione): il *da farsi* proprio dell'uomo.

Il bene, a cui si vuole educare il giovane, per sé non è ciò che è obbligatorio o prescritto da una legge (positiva o naturale), ma ciò che corrisponde al modo di farsi proprio dell'uomo; è il *da farsi*, *l'operabile tipico dell'uomo*, ciò che l'uomo non potrebbe non volere, agendo in base alla sua struttura propria di essere razionale e libero. Pertanto, l'oggetto della volontà buona, ben educata, non è il *bene-dovere* (il bene *perché* dovere), ciò che corrisponde a una norma, a una legge, ma il *bene* semplicemente (il *bene* dell'uomo), ciò che viene perseguito razionalmente e liberamente nell'esercizio delle molteplici e varie attività umane. È la professione umana realizzata mentre l'uomo realizza le varie azioni e «*professioni*» inerenti alla sua tipica struttura nel regno degli esseri: essere fisico, biologico, psichico, intelligente, ragionante, produttore e costruttore, volente, amante.

*Dotata di ragione*, la creatura umana è spinta ontologicamente dalla propria natura, dalla sua «*legge*» interiore, a vivere secondo la qualifica propria, la ragione. *L'obbligazione* morale è anzitutto interna. Il principio del bene da farsi enuncia semplicemente che la persona umana ha da fare quello che le occorre per essere se stessa. La ragione (e la libertà) è, quindi, per l'uomo ciò che è la legge fisico-chimica per le realtà fisiche e la legge biologica per l'animale: è *un'obbligazione* che muove

dall'intimo della sua natura (e da Dio, che l'ha così creata). La regola e la *misura* morale è la *ragione*, principio primo degli atti umani.

Pertanto, sul piano delle attività concrete, dei singoli atti umani, ciò che *lega* la volontà – secondo un appello di libertà e di amore – è il bene offerto dall'intelletto secondo la regola razionale (prudenza o saggezza); è, insomma, il bene conosciuto e proposto come e in quanto da farsi e non conoscenza del carattere obbligatorio della proposta della ragione. Sul piano morale, di dovere e di vera obbligazione si può parlare soltanto nel campo dei rapporti di giustizia: il *dovuto* e *l'obbligazione nei confronti di altri* è il distintivo di quelle particolari azioni morali, già costituite come morali in rapporto al bene, che si specificano come atti di giustizia.

Alla legge, alla disciplina, dunque, non rimane altro compito che di sorreggere dall'esterno l'instaurarsi o il permanere dell'ordine morale interiore: cioè assicurare quelle condizioni esterne all'atto morale, che aiutano i singoli a impegnarsi nella costruzione personale di tale mondo (è il momento pedagogico) o a conservarlo e rafforzarlo, sul piano individuale e sociale.

La legge è principio *estrinseco* della vita morale. È regola e misura degli atti umani come la ragione; ma in senso profondamente diverso. La ragione è regola e misura *dall'interno* ed è quella che *costituisce* formalmente la realtà morale; la legge, invece, lo è *dall'esterno* in quanto sostegno, aiuto, sussidio (con prescrizioni, proibizioni, permissioni, sanzioni di premi o pene). Questo vale per tutte le leggi divine e umane in quanto promulgate in forma positiva e dirette a gruppi, a comunità e società di tutti i tipi e dimensioni.

Analogo discorso deve essere fatto per tutti quei procedimenti esteriori, imposizioni o meno, realtà discrete e impegnative, interventi e procedimenti, che costituiscono la realtà propriamente educativa.

## 2.2. *La crescita umana: continuo apprendistato*

L'individuo, piccolo o grande, preso singolarmente non trova in sé la garanzia di una vita umanamente degna. Anzitutto, i poteri di azione non sono senz'altro armonizzati tra loro, commisurati l'un l'altro, omogenei per virtualità e direzione. E se, talvolta, questa armonia sembra manifestarsi (in certe «nature» felici) è un fatto fortuito, non garantito sul piano umano razionale (finché la razionalità non ne abbia preso stabile possesso). Nessun essere umano possiede una sicura garanzia interiore su cui contare per realizzare la propria vocazione umana.

Né questa garanzia può essere adeguatamente offerta all'uomo come *individuo*, impegnato nella *concreta vicenda delle sue azioni* frammentarie, dalle sole qualità *specifiche*. La *razionalità* e la *libertà*, che gli derivano come partecipe della natura umana, non assicurano automaticamente che egli si comporterà razionalmente e liberamente nell'impegno *puntuale* delle *singole* decisioni, che costituiscono il tessuto del suo operare come individuo.

Neppure questa garanzia gli sarà offerta in forma adeguata e stabile, conferendogli l'unica autentica dignità che gli compete e gli può esclusivamente derivare dalla personale autonomia dell'operare, dal *mondo esteriore*: anzitutto, perché questo da solo non aumenterebbe, anzi diminuirebbe ancor più il carattere spirituale del suo dominio. La vita umana sarebbe vita per condizionamento, garantita da *matrici* esteriori, da una pressione ambientale o sociale, e perciò né autonoma né razionale né libera; inoltre, perché lo stesso ambiente esteriore è precario e a sua volta condizionato.

Ognuno, dunque, è doverosamente sollecitato a crearsi quasi una *seconda natura acquisita*, riducendo le inadeguatezze e sproporzioni: in altre parole, creando

*qualità* intrinseche, disponibilità positive e permanenti all'ordine della *ragione*, che lo rendano docile in forma continuativa al dominio efficace, pratico dell'intelletto in quanto guida dell'azione libera; *pronto* a rispondere, agile a reagire positivamente a tale dominio in funzione di un'affermazione profondamente *umana* al di sopra e al di dentro della varietà delle tendenze, delle conoscenze, delle sensazioni e delle inclinazioni. L'acquisizione e il possesso di tali qualità costituisce *l'unica forma* accessibile all'uomo di rendere disponibile le sue potenzialità alla regola della ragione, di garantire la permanente presenza della *ragione*, dell'autentica libertà, nel mondo interiore dei singoli.

È questo propriamente il diventare *adulto, maturo, uomo di carattere* dal punto di vista *etico e pedagogico*, il diventare una *personalità*.

### 2.3. *La personalità matura: capacità del governo di sé e degli altri*

Sembra che il principale e primo contrassegno della *personalità matura* sia dato dalla *capacità di prendere giuste e coraggiose decisioni a tempo e luogo*, nelle piccole e nelle grandi circostanze: scelta professionale e vocazionale, iniziative individuali e sociali, rischi e ardimenti nella vita familiare e comunitaria, impegno nelle piccole ma importanti circostanze quotidiane quali l'educazione dei figli, le relazioni sociali, le responsabilità nel lavoro, la presa di coscienza degli avvenimenti e la capacità di regolare la propria vita in conformità ad essi e in prospettiva futura. È l'esercizio quotidiano della vocazione alla ragionevolezza, all'intelligenza, all'amore illuminato e generoso, alla dedizione umile, ricca di buon senso, realistica e ardimentosa.

Ma che cosa significa precisamente essere *liberi e*,

quindi, *educazione alla libertà*, processo di *liberazione* per l'avvento a un'autentica umanità autonoma e responsabile?

È necessario che l'educatore conosca i momenti fondamentali che caratterizzano il dinamismo dell'attività libera, poiché così si potrà intendere che cosa significhi, teoricamente ed operativamente, acquisire l'effettiva *capacità* di essere liberi e di agire, quindi, con *responsabilità*.

*La libertà dell'atto umano richiede che esso sia tutto ragionevole e illuminato.* Se rimanesse, anche solo in parte, non motivato e, in questo senso, irrazionale, non risulterebbe libero, ma condizionato o determinato da altri fattori extrarazionali, fuori del consapevole consentimento *umano*. Naturalmente, l'uomo può accettare *a ragion veduta*, e quindi liberamente, anche l'irrazionale: il rischio dell'amore, l'estasi dell'espressione, legittima o illegittima, dell'istinto e delle forze oscure emotive; la vertigine dell'amore sessuale, coniugale o extraconiugale, la passione per una causa sociale, la dedizione all'amore degli altri e di Dio, l'abbandono al rapimento della creazione artistica, poetica; l'irrazionale del disordine, dell'orgia, dell'odio, delle innumerevoli forme di inumanità o di super-umanità o di sub-umanità.

Egli può anche liberamente «perdersi», autodistruggersi, annullarsi. Ma se tutto ciò è stato liberamente scelto non può essere stato fatto all'origine senza consapevolezza, chiara coscienza, lucido consentimento, autonoma decisione.

D'altra parte, la misura e la qualità della razionalità o meglio dell'apporto dell'intelligenza nell'atto libero *non devono essere tali da identificare l'effettivo atto libero con la conclusione di un processo giudicativo razionale*, senza lasciare posto a quell'opzione *volontaria finale*, che resta all'uomo dopo avere ponderato tutte le alternative e averne fatto oggetto di un'elaborazione riflessiva in funzione della risoluzione definitiva o, meglio, senza lascia-

re posto a quella decisione volontaria autonoma, incondizionata, che si risolve per un'alternativa, rendendo effettive e motivanti le ragioni che tra le altre militano per una determinata conclusione.

In ogni caso, risulterebbe inoperante un tipo di intervento intellettuale che non fosse *adeguato alla concretezza dell'atto che deve illuminare nella sua particolarità e interezza*. La scienza dell'azione in generale può giustificare in astratto la generalità o una categoria di azioni, ma non gli atti liberi nella loro singolarità e concretezza.

Il carattere di *razionalità* è quindi essenziale all'atto libero. Non si tratterà, però, di razionalità astratta necessitante.

Questo significa che se l'uomo è veramente libero, se la libertà e gli atti liberi esistono, occorrerà ammettere che la ragione o l'intelletto umano non esaurisce le sue virtualità nell'attività teorica, speculativa, scientifica, ma si esprime anche come capacità di guida illuminata e motivata dell'azione, non solo in termini teorici, astratti e universali, ma in funzione pratica e operativa, sia nel settore della produzione delle opere esteriori, del *fare* (arti, tecniche), sia nel settore dell'attività rivolta a rendere umana l'azione e cioè ordinata alla costruzione della dignità dell'uomo in quanto tale (agire).

Questa funzione dell'intelletto si esercita tutte le volte che l'uomo in forza della sua attività di desiderio e di amore si volge all'azione e, in quanto razionale, vuole dare a questa l'indirizzo voluto dalla sua qualità, dal fine umano che in ogni azione egli ha da perseguire, cioè una regia razionale.

Si potrà così definire più agevolmente che cosa significhi possedere la capacità di libere decisioni e, quindi, perché l'educazione possa considerarsi come la guida, l'avvio, il tirocinio per l'acquisto dell'arte delle decisioni responsabili, sul piano individuale e sociale. Come la scienza, le tecniche, le arti non indicano semplicemente

il casuale e frammentario occuparsi di cultura o l'esercizio dilettantistico di determinate attività (tecniche, artigianali, industriali, artistiche), così l'arte del decidere è molto più che l'accidentale, fortuito, compimento di alcune decisioni indovinate.

In tutti i casi l'abilità o maturità scientifica, tecnica, artistica, etica, implica qualcosa di posseduto con relativa stabilità, continuità, fermezza. L'arte del decidere nel settore dell'attività libera e responsabile (saggezza, prudenza, sapienza pratica creativa e dinamica) è nell'uomo eticamente maturo l'equivalente di ciò che la sapienza, la scienza, l'arte, la tecnica è nell'uomo competente, esperto, veramente colto nella ricerca filosofica e scientifica, nelle attività artistiche e tecniche.

Con maggiore precisione è una qualità che è più vicina a quelle dell'artista e del tecnico, in quanto ha in comune con loro l'interesse e l'impegno in realtà da farsi, da costruirsi. Qui, nell'attività etica, si tratta di costruire l'uomo, di abilitarlo all'esercizio della sua *professione umana*, ben più importante e decisiva delle possibili professioni particolari, di renderlo *capace permanentemente* di una guida *intelligente e libera* delle singole azioni di cui è tessuta la sua vita.

È la tipica «virtù» adeguata alla *condizione umana*; è lo strumento con cui l'uomo conferisce un significato *umano* alla molteplicità dei fatti e alle contingenze in cui è chiamato a vivere e ad operare, secondo il suo destino ontologico di sostanza fisico-spirituale; è il mezzo e il tramite per l'affermazione del determinato e del pensato sull'indeterminato e sul casuale, di ciò che è voluto sull'imprevisto e sul naturale, di ciò che è deliberato e deciso (razionale e libero) su ciò che è capriccioso e incontrollato. Con Aristotele si può parlare di essa come della virtù del *kairós* e cioè del «tempo opportuno», del «quando si deve» e del «giusto momento», sostituiti rispettivamente al puro «quando» e al puro «momento»;

quella che conferisce una qualificazione umana (opportunità, giustizia, convenienza in relazione al fine umano) ai fatti e alle azioni particolari, a tutta la gamma delle attività poste dall'uomo, individualmente e socialmente, garantendone il massimo di *presenza umana*, consentendo di attuare nei fini particolari il fine umano, il fine *ultimo*, in essi necessariamente implicato; poiché è l'uomo concreto, la sua realizzazione, il fine e la misura della sua azione.

Questa capacità radicale di iniziativa, di intelligente creatività assicura la permanente compenetrazione della rettitudine razionale umana nel dinamismo dell'intera vita, in tutte le sue espressioni, da quelle più elementari e quotidiane all'intero ordine morale.

Saggezza creatrice vuole indicare qui la fondamentale bellezza interiore dell'uomo armonicamente maturo sul piano etico e, per connessione, su quello dell'intelligenza, delle tendenze, dell'affettività: uomo illuminato, perspicace, inventivo, lungimirante e di buon senso, riflessivo, industrioso, di iniziativa, abile, sperimentato, discreto e intuitivo, audace e calcolatore (torna l'evangelico motto: «semplice come colomba, astuto come serpente», nelle cose dello spirito e della bontà morale, per sé e per gli altri).

#### 2.4. *L'arte decisionale: universalità e situazionalità*

È stato sottolineato il radicale carattere situazionale dell'esistenza umana, dei comportamenti e, quindi, della norma e capacità razionale che ne garantisce la qualificazione umana. L'aderenza alla concretezza della vita nella singolarità delle situazioni è il carattere più evidente dell'attività dell'uomo veramente capace di decisioni morali giuste e creative. Solo chi è capace di decidere è in grado di assumersi la responsabilità non solo di deli-

berare su un oggetto particolare (una scelta, una risoluzione, un progetto di vita a breve o a lunga scadenza), ma contemporaneamente e inevitabilmente di decidere sulla propria capacità di decisione.

Lo studio, la riflessione, la scienza, il consiglio degli altri non esimono da questo intensissimo coinvolgimento personale, se si vuole parlare di autentica attività morale e non di pura imitazione, di conformismo, di legalismo esteriore.

L'autentica capacità di decidere non è riconducibile a pura applicazione ragionata dei principi del sapere morale alle situazioni contingenti, fosse pure effettuata per mezzo della coscienza, che è sempre un giudizio teorico per quanto applicato al concreto, ma adeguazione pratica, operativa alla realtà concreta, in modo da giudicare e decidere praticamente in rapporto alla sua concretezza.

Pertanto, l'arte delle decisioni responsabili in sé, rigorosamente, non è teoria che si insegna e si impara (anche se la teoria, la riflessione e l'apprendimento possono portare utili o indispensabili contributi); essa è  *mestiere* che si apprende  *facendo, operando; apprendistato, professione* operativa, nella quale ci si qualifica  *esercitandovisi; abilità* che si acquista mediante lungo e paziente  *tirocinio*.

Perciò, ancora, la capacità decisionale è qualità strettamente individualizzata (non certo individualistica) e in qualche modo «situazionale».

Occorre, però, subito fare una precisazione sui concetti di  *abilità o arte* e di  *situazionalità*.

Se l'arte del decidere avesse un puro significato esistenzialistico finirebbe con il confondersi con qualsiasi tipo di abilità diplomatica o politica, astuzia e furberia, per cui posto un fine, buono o cattivo, giusto o ingiusto si saprebbero trovare i mezzi per raggiungerlo, comunque. Una capacità di questo tipo non sarebbe per sé un

valore morale. Perché si possa parlare di capacità di vita morale umana è necessario tenere presente l'uomo, il suo fine, il suo destino, le sue esigenze specifiche e individuali. È morale soltanto l'arte delle decisioni in grado di costruire ed esaltare l'uomo, e cioè un'arte che si radica e si consolida nello spirito dell'uomo, nei poteri razionali, in quanto esprimono ciò che è profondamente proprio dell'essere umano, conforme al suo fine, funzionale alla sua riuscita come uomo. La capacità di decisione, necessariamente individualizzata e situazionale, è *morale* in quanto si costituisce e si svolge necessariamente entro il quadro delle esigenze universali dell'umanità di cui ciascun individuo partecipa; donde la necessità che chi decide con saggezza e maturità lo faccia in base alla conoscenza pratica delle *situazioni singolari* concrete, ma alla luce (non intellettualistica, ma intellettualmente *motivante*) dei principi *vitali universali* insiti nella natura razionale umana.

Infatti, il *fattore fondamentale*, il punto di partenza di tutto il dinamismo decisionale maturo è costituito dal peso della *ragione umana* in quanto per sua natura orientante o, meglio ancora, inclinante alla realizzazione dei fini umani: la ragione umana, infatti, non è solo polarizzata alla verità teorica, garantita in questo orientamento dalla sua stessa natura (relazione intenzionale all'essere) e dalle leggi del suo esercizio (primi principi dell'intelletto teorico), ma è anche naturalmente polarizzata alla verità amata, alla *verità pratica* secondo fondamentali leggi di attrazione al fine da realizzare, al bene da conseguire (primi principi dell'intelletto pratico).

È possibile ora determinare alcune grandi direzioni della condotta che sono da ritenersi *universalmente umane* e, quindi, in sé proponibili agli uomini di tutti i tempi, anche se di *fatto* la storia dell'umanità e la conoscenza della molteplicità delle culture mostrano con evidenza quanto i condizionamenti culturali possono influire sulla

disparità e contraddittorietà delle loro espressioni concrete. L'avvento degli uomini all'autentica *umanità* segue vie difficili e tortuose, come mostra la storia sia di ciascun individuo che dei gruppi etnici, dei popoli e dell'umanità intera.

Sembrano insite nella natura umana – e non appartenere alla storia dell'umanità come «ideali», «archetipi», elementi strutturali semplicemente fattuali – almeno le seguenti esigenze:

1) al livello della *vita*, dell'autoconservazione individuale e specifica: l'accettazione della vita, come bene per sé e per gli altri, e dell'azione con la condanna *dell'inoperosità*, della *sterilità voluta*, del *suicidio*;

2) in riferimento alla costituzionale *socialità* umana: il rispetto degli altri in quanto tali, della loro *vita* e *dignità*, la promozione del bene altrui; la condanna del solipsismo, dell'*egoismo*, dello sfruttamento sotto tutte le forme, dell'*infcondità* sociale, dell'omicidio, dell'*ingiustizia*;

3) l'accettazione dell'esistenza come *impegno* coraggioso, con una radicale tensione alla *grandezza* (il bene è di per se stesso diffusivo), la *non-violenza* riguardo agli altri e il volere fortemente il bene e la pace per sé e per gli altri, l'aggressività e la non aggressività, secondo che sia richiesto per l'affermazione della vita e del bene proprio e altrui;

4) *l'autodominio* contro le *intemperanze dell'amore di sé*, nei *riguardi del proprio e dell'altrui corpo*; la condanna di ciò che riduce l'uomo a pura espressione animale e che trasforma le energie fisico-biologiche sensibili a puro strumento di piacere sub-umano senza luce di razionalità, senza impegno di amore e di fecondità spirituale e fisica.

Questi *principi*, che assumono qui la forma dell'enunciazione teorica, sono nella loro effettiva consistenza *linee di forza* immanenti nella natura concreta dell'essere umano in quanto razionale, sue esigenze *profonde*, ener-

gie che operano nella struttura degli esseri materiali e biologici secondo direzioni che le scienze tentano di cogliere e di esprimere. *Nel mondo spirituale e della libertà*, però, questi «principi» non operano in modo automatico e deterministico, ma soltanto se fatti emergere nel processo educativo e formativo secondo le leggi della libertà.

L'interpretazione di tali principi come formule teoriche astratte, uguali e ugualmente proponibili a tutti e che tutti devono applicare come qualcosa di assoluto o univoco, sotto forma di leggi, di comandamenti, intesi come norma, fondamento e componente della vita morale, è propria di concezioni almeno tendenzialmente cartesiane, razionalistiche. In questo caso la coscienza soggettiva è chiamata ad applicare la norma alla fattispecie con svariate possibilità di scarto e di misure (dove i sistemi morali quali il rigorismo, il tuziorismo, il probabilismo, il probabillorismo, il lassismo, ecc.).

Invece, nella prospettiva qui tracciata, il quadro di riferimento indica alcuni indirizzi che consentono la definizione di valori umani irrinunciabili, ma che diverranno costitutivi della morale di ognuno soltanto nella misura e in quanto l'educazione ha contribuito a farli diventare tali.

### 3. Conclusione

Il vivere umano è una professione seria, un apprendistato difficile; non è produzione in serie, automatizzata secondo matrici ideali applicabili a tutti ugualmente; è costruzione artigianale, che tende ad abilitare ognuno e i gruppi ad assimilare e ad esprimere nella loro condotta etica quel tanto di umanità di cui sono capaci in concreto. Non ci sarà da stupirsi se nell'impatto con la realtà storica, individuale e sociale, *l'umanità* degli uomini compori una sterminata gamma di realizzazioni con-

crete, non solo nella diversa coesistenza di bene e di male, ma anche nei diversi modi di attuazione del bene stesso e nelle differenti accentuazioni dell'uno o dell'altro aspetto del bene umano complessivo.

Anzi, più che giudicare del valore e dei sistemi morali e pedagogici, teorici o vissuti, in base a un astratto riferimento *essenzialista* occorrerebbe rintracciare quanto di concretamente umano o inumano esiste nelle culture e negli individui in rapporto a ciò che è concretamente possibile e fattibile con intenzioni di costruzione e di dilatazione arricchenti.

Non esiste il bene, la responsabilità, la libertà in astratto; la risposta è sempre di qualcuno per qualcosa in un ben preciso contesto spaziale e temporale. È troppo sconfinatamente ricca la natura, con risorse quasi illimitate di bene e di male anche lungo le traiettorie tracciate, sia sul piano dell'interpretazione riflessa (scienza morale) sia, ancor più, dell'esperienza vissuta ed è troppo limitato l'individuo, singolo o società, per adeguarvisi.

Pertanto ci sarà da attendersi in concreto, sul piano storico-esistenziale, una molteplicità sconfinata, nello spazio e nel tempo, di attuazioni, individuali e sociali, di umanità, di razionalità, di bene, di responsabilità, di libertà e, quindi, di elaborazioni, più o meno riflesse, di concezioni della «condotta umana»: dottrine, tradizioni, culture, umanesimi, ideologie, in dilatazione quantitativa e, generalmente, in progressione qualitativa.

Non si troveranno soltanto antitesi e opposizioni, ma più facilmente consonanze, analogie, confluenze, parziali convergenze.

Non si ritroverà la pura opposizione tra sistemi di azione e di pensiero buoni o cattivi; ma ci si renderà conto che è e potrà essere umana e buona, almeno relativamente, qualsiasi «versione» teorica e pratica, individuale o sociale, che porta in sé un frammento *qualificante* di razionalità, di libertà, di umanità e cioè che ri-

sponde costitutivamente alle essenziali *dimensioni di base*, sia pur interpretate e concretate diversamente secondo i differenti contesti spazio-temporali.

In questo orizzonte si pone anche l'umanità dei giovani in situazione di disagio e di emarginazione. È la sua pienezza, nella misura personale di ognuno, che fa appello agli educatori, ai centri e alle comunità.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BENZI O., *Contro l'ovvio dei popoli. Provocazioni su droga, comunità terapeutiche, vere e false guarigioni*, Rimini, Guaraldi, 1992.

CISI, *I Salesiani si interrogano su emarginazione e disagio giovanile*, Roma, EDB, 1992.

GELMINI P., *Proposta di vita. La Comunità Incontro. Genesi, storia, sviluppo*, Cinisello Balsamo, Paoline, 1992.

MACARIO L., *Imparare a vivere da uomo adulto*, Roma, LAS, 1993.

MEUCCI G.P., *Ragazzi non cresciuti*, Brescia, La Scuola, 1980.

PICCHI M., *Vincere la droga*, Casale Monferrato, Piemme, 1990.

# LA RELAZIONE EDUCATIVA IN COMUNITÀ

*Franz Cremon*

## 1. In relazione educativa

Stabiliamo una *relazione* quando ciascuno di noi si mette a contatto con una alterità. Questa può essere esterna (persone o cose), interna, ed è parte di noi stessi (corpo, coscienza, passato...), o può essere trascendente (valori, Dio). La modalità, secondo la quale viviamo questo contatto con l'alterità, ci procura un senso di piacere e di soddisfazione o un senso di sgradevole malessere; ci sentiamo a nostro agio, integrati, coinvolti con l'alterità o in disaccordo, divisi, esclusi dalla medesima.

La relazione con questo "altro" può essere limitata a qualche aspetto particolare: relazione economica, culturale, sportiva, commerciale, perché coinvolge aspetti limitati della nostra persona; può essere intensa: relazioni di amicizia, affettiva, amorosa, quando coinvolge aspetti più profondi e vitali della nostra esistenza.

Una relazione diventa *educativa*, quando coinvolge profondamente la nostra esistenza e la trasforma in maniera tale che ne avvertiamo questo mutamento e, gradualmente, lo facciamo nostro.

Il rapporto educativo tende a favorire una persona nell'acquisizione di quegli elementi che le permetteran-

no di stare bene, di sentirsi capace di accettare la realtà e vivere a proprio agio con se stessa, con il suo passato e con gli altri. Le modalità di una soddisfacente relazione non sono innate e, data la complessità della persona umana e dell'alterità, comportano un lungo lavoro di conoscenza e di apprendimento.

Questo intervento possiamo definirlo lavoro di educazione. In tal senso l'educazione è apprendere l'arte di vivere bene, è imparare a mettersi in relazione secondo una modalità piacevole e significativa con l'alterità.

Essa si basa essenzialmente su due elementi: conoscenza ed accettazione di se stessi, conoscenza ed accettazione dell'altro. Si tratta di due processi che non conoscono termine, perché le due polarità relazionali non sono statiche; sono, invece, soggette ad una continua evoluzione. Tocchiamo con mano che non finiamo mai di stupirci di fronte a noi stessi e di fronte all'altro.

Quindi possiamo ritenere che la relazione educativa non abbia termine, anche se può terminare, ed è giusto che termini, la fase guidata, quella vissuta accanto a persone competenti e disponibili.

## **2. Un modo particolare di essere educatore**

L'educatore di giovani in situazione di disagio o di emarginazione è una persona adulta, che ha acquisito una modalità buona di relazionarsi con se stesso e con l'alterità, si piace, è capace di stare bene ed è in grado di comunicare questo piacere.

Egli ha il compito di condurre e di aiutare una persona ad apprendere una maniera adeguata di esistere: qualcosa di più profondo ed allo stesso tempo di più labile e di meno misurabile di quanto non possa essere il semplice apprendimento di una tecnica o di un insieme di gesti comportamentali.

L'educatore è, prima di tutto, una persona capace di comunicare, partecipando, in un vivere quotidiano, dei valori. È in grado di proporre un senso della vita e delle cose. E, pur non possedendolo del tutto, si fa compagno all'altro in questa scoperta.

Non è la persona che "sa" perché ha fatto esperienza, ha vissuto le stesse situazioni vitali, ha sofferto gli stessi disagi (che in fondo sono sempre particolari e soggettivi), ma sa trascenderli, andare oltre, e fa proprie l'esperienza e la sofferenza dell'altro per poter camminare insieme verso un superamento comune.

Si avvale di tecniche, di strumenti, di conoscenze scientifiche e le vivifica attraverso la passione, l'affettività e la condivisione.

### *2.1. La disponibilità reciproca all'incontro e al cambiamento*

La relazione educativa con giovani in situazione di disagio o di emarginazione presuppone la disponibilità reciproca all'incontro e al cambiamento. Essa si stabilisce pienamente solo quando il sé dell'educatore si pone a contatto con il sé dell'altro da educare, ed insieme viene percorso un cammino di conoscenza, di confronto e di apertura.

Il rapporto educativo è, sì, asimmetrico, data la diversità dei compiti, ma non può essere statico per nessuna delle due parti. Per questo l'educatore deve muoversi dalla propria sicurezza, andare incontro a colui che è più debole e procedere verso un benessere ed un sentirsi bene reciproci.

Questo è l'amore educativo, che si concretizza con il mettere da parte ruoli, acquisizioni, sicurezze; con il buttar via tutto quanto differenzia, diversifica e stigmatizza. Le persone si mettono in relazione senza schemi preconcetti o formule confezionate.

La tecnica, la teoria o l'esperienza, da sole, sono vuote e provocano da un lato comportamentismo ed ammaestramento, dall'altro generano fallimento e disperazione.

L'amore, l'affettività, il sentimento, da soli, si disperdono o vengono sprecati senza utilità; guidati dalla tecnica, che funge da contenitore e polmone, diventano vita, creatività, realizzazioni, senso e gioia.

## *2.2. Essere autentici nella relazione*

L'operatore quindi deve "crederci", cioè mettere in gioco la sua piena disponibilità, non fare finta di cambiare, ma accettare in se stesso quel cambiamento radicale che lo coinvolge giorno dopo giorno.

Dopo ogni relazione deve sentirsi diverso (e non confermato nella sua abilità "manipolativa" sull'altro), deve sentirsi partecipe e protagonista di una vera relazione. La sua disponibilità a mettersi in discussione, a rendere ragione, a partecipare attivamente, permette il superamento del proprio schematico dogmatismo ed evita la sclerotizzazione dei ruoli.

Anche il rapporto con la regola - punto valido di riferimento e di confronto sia per l'educatore che per l'educando - non può essere assoluto e fiscale, ma valoriale; deve riferirsi, cioè, a qualcosa che è oltre, più profondo ed esteso delle singole prescrizioni.

Le vere regole non sono tanto quelle sancite, ma i principi, i valori, il senso, al quale le regole stesse si rifanno; sono questi principi, questi valori, questo senso che devono essere interiorizzati e non le norme prese singolarmente ed astrattamente.

L'adulto educatore nella relazione dev'essere "autentico", cioè partecipare attivamente alla fatica della ricerca, senza finzioni.

### 3. In relazione con una persona in difficoltà

Il destinatario unico della relazione educativa, nel nostro caso, è una *persona in difficoltà*. Egli è prima di tutto una persona, con tutta la sua pregnanza di dignità, ed ha un bisogno estremo che gli venga riconosciuta. Posso sapere tutta la sua storia di inganni, di falsità, di sotterfugi, di depravazione, di violenza fatta e subita... ma non posso assolutamente ignorare la sua sofferenza, la sua solitudine, la sua invocazione disperata di aiuto, e tanto meno la sua dignità umana.

#### 3.1. Il primo approccio

Il primo approccio deve avere esplicite le caratteristiche di una accoglienza incondizionata con i toni dell'affetto, della simpatia, della solidarietà, della comprensione e dell'ascolto.

Fin dal primo momento la relazione deve assumere le caratteristiche di quel cambiamento che ancora non comprende, ma che gli reca felice sorpresa. Questo è l'effetto dirompente, la sostanziale diversità rispetto ad un vissuto fatto di esclusione, di violenza e di rifiuto sperimentato fino a questo momento.

Un'accoglienza fatta nel clima della sfiducia (perché può ingannarmi), dell'aggressività, della violenza o della colpevolezza, può essere funzionale in quanto usa un linguaggio che l'emarginato già conosce e già ha assimilato ed usato abbondantemente. Ma, con ciò, facilmente egli sarà portato ad impostare una relazione su queste modalità.

Sarà una relazione che lo farà sentire in colpa, un nulla, un rifiutato perché ha sbagliato e, simulando questa maschera dello sfortunato fallito, gli sarà permesso l'inserimento nel programma, quindi confermato nella

sua realtà di emarginazione. Ma non instaurerà mai una relazione paritaria, confidenziale e profonda con l'educatore. Questi sarà visto e vissuto sempre "altro", diverso, un gradino più sù, una mèta da raggiungere, un rivale che detiene un potere al quale aspirare, ma mai come colui che offre un servizio e tanto meno uno che mette a disposizione la sua vita da condividere.

### 3.2. *Un incontro con la sofferenza e con una "diversità" sempre particolare*

Un soggetto in situazione di disagio è un portatore di "sofferenza", le cui cause sono da ricercare nella profonda solitudine, nello stato di asocialità e nella mancanza di relazione.

Non è tanto una "diversità", che può essere un elemento positivo di identificazione, una scelta di vita alternativa e significativa, un sottolineare dei particolari valori, ma una diversità con le connotazioni del rifiuto, dell'invocazione di aiuto e del non senso.

Si rifiuta quanto non si è in grado o si fa fatica ad accettare. Si razionalizza questa incapacità in maniera clamorosa (in realtà sono molto più conformisti, consumisti ed abitudinari di quanto non vogliano apparire). Ma in fondo non è altro che un modo, il loro modo, tutto originale, di mettersi in relazione. È necessario decodificare il messaggio ed esplicitarlo in forme più semplici e più comprensibili.

Spesso la loro diversità è solamente un'invocazione disperata di un aiuto indilazionabile, come quando, dopo mesi od anni che si bucano, lasciano "distrattamente" "gli attrezzi del mestiere" sul bagno e bene in vista, perché la famiglia venga a conoscenza del problema e se ne faccia carico.

In pratica spesso si tratta di una persona che non

conosce un diverso modo di comunicare o di dialogare. Nel caso del tossicodipendente non esiste nessun "altro" con il quale abbia saputo mettersi in relazione, al di fuori di una parte ristretta di se stesso, la parte fantastica e "la roba"; tutto il resto è contorno, sfondo che si è dileguato nel nulla.

Per comprendere tutto questo non basta il già conosciuto, il già appreso. È indispensabile l'ascolto empatico ed attento con la singola persona, un sintonizzarsi in varie forme con l'emittente e dare un significato profondo e preciso ad ogni particolare. È necessario un codice di lettura comune della situazione, ma anche specifico, perché ogni storia è un vissuto personale, è sofferenza e disagio particolare. Una generica classificazione, un manuale di casistica, od una accurata etichettazione secondo categorie, non permettono un'adeguata comprensione della persona che si ha di fronte, anzi, spesso, queste classificazioni sono origine di gravi incomprensioni.

#### **4. Un viaggio "insieme" verso la (ri)scoperta della realtà e della quotidianità**

Quello che si ha di certo è che abbiamo a che fare con un portatore di disagio esistenziale, con uno che ha una visione tutta particolare del reale, un reale che è gelosamente suo, diverso da quello dell'educatore, ma non per questo meno vero.

Se si vuole stabilire una relazione significativa è necessario partire da questo suo reale, sperimentarlo, verificare insieme se è veramente l'unico o non sia possibile apportare qualche modifica.

L'educatore non può disprezzare questa visione, anche se diversa dalla propria, ma accetterà di muoversi, attraverso una comune ricerca, verso degli obiettivi desiderabili e possibili.

L'intervento educativo diventa in questo momento un viaggio insieme attraverso qualcosa in comune: la scoperta della realtà quotidiana.

S'instaura un legame profondo, quasi un coinvolgimento totale (come lo fu prima con la droga), e di delicata gestibilità, tra educatore ed educando, nel quale il primo funge da guida, ma non sostituisce il secondo, anzi lo fa protagonista, parte integrante di questo processo e non più estraneo a quanto gli pulsa attorno.

Il cammino è meno angosciante quando si procede percependo, anche fisicamente, qualcuno vicino; tanto più se questi si è manifestato amico attento e fedele!

Se il tossicodipendente è una persona che non ha saputo vivere la realtà ed ha provato il bisogno di chiudersi in un mondo tutto suo, non si sentirà capace di accettare l'alterità; infatti non è stato capace di mettersi in relazione se non con una realtà molto artificiale. Questo stato di cose non si limita a qualche aspetto secondario della sua persona, ma investe trasversalmente ogni sua espressione. Il suo disagio non è circoscritto, ma generale, non sta male per questo o quel motivo o per un malessere preciso, ma sta semplicemente "tanto" male.

Solo con un accompagnamento, con un vivere a fianco, sottolineando i vari passaggi, incoraggiando, sostenendo o disapprovando, si potrà operare quella identificazione che favorirà una diagnosi precisa ed una terapia adeguata. Educare, infatti, è un risvegliare, un sostenere ed un alimentare.

Il giovane a disagio non conosce se stesso, le proprie potenzialità, i propri limiti, le persone che gli vivono accanto, né il mondo delle cose. Non sa distinguere il piano del reale da quello del fantastico; ma sovrappone, anche nella vita pratica e relazionale, l'uno all'altro.

Il processo primo da attuare sarà, appunto, quello di farlo approdare nell'ambito del *quotidiano*, iniziando *dalle cose più semplici* come il riappropriarsi dei ritmi bio-

logici, il distinguere il giorno dalla notte. Si incomincia a dare un significato ad ogni piccola azione, un significato sia personale ed individuale come collettivo e sociale.

## 5. All'interno di un gruppo e di una comunità accogliente

Il fatto di vivere all'interno di un *gruppo*, di una *comunità* accogliente, *accanto ad altre persone* permetterà di apprendere che esistono dei diritti e dei doveri; aiuterà a cogliere il significato dell'essere rispettato e del rispettare; farà capire il bisogno che esistano delle regole e farà comprendere che tali regole non sono solo limitanti ma anche garanti della personale libertà, di tutti ed ognuno. Se sono valide oggi ed anche domani, danno sicurezza, permettono di prevedere e di progettare, di vivere oltre quel presentismo tanto angosciante e vuoto che spesso era la sostanza della vita precedente.

Il tempo, che era vissuto così uniformemente uguale e monotono, viene scomposto nelle sue unità fondamentali e riempito di significati che lo fanno scorrere veloce ed intenso. Acquista valore anche il minuto, che non dovrà essere perso inutilmente.

*Il nucleo essenziale di tutto questo processo è la persona, le sue esigenze e le sue capacità; il tempo è solo in funzione di essa.* Per questo la giornata viene suddivisa in momenti di lavoro, di divertimento, di cultura, di riposo, di riflessione...: le attività attraverso le quali una persona esprime se stessa, le sue potenzialità, e con cui viene a conoscersi.

### 5.1. Nella correlazione stretta tra teoria e pratica

Tutto quanto si ritiene importante ha bisogno di uno spazio proprio; non può essere lasciato al caso, ma va

valorizzato anche cronologicamente.

Non si può affermare l'importanza del confronto e della riflessione e collocare queste attività nei ritagli di tempo o alla fine della giornata, quando la stanchezza ed il sonno ostacolano ogni attenzione.

Non si può sottolineare l'importanza del lavoro ed interromperlo continuamente con pause, conversazioni, scherzi o dibattiti occasionali. Il valore di un'azione ha bisogno di essere confermato dalla pratica; altrimenti si rischia di continuare quella sovrapposizione tra reale e fantastico così ben strutturata nella personalità dell'e-marginato.

Il fare e l'agire mettono a contatto con il reale, ma è fondamentale il confronto con le altre persone che permettono di misurare il grado di adesione alla realtà, perché questa non diventi nuovamente trampolino per la fantasia e la fuga. È questa convivenza-accompagnamento che favorisce la conoscenza della realtà mia e degli altri. La realtà, un tempo tanto conflittuale, viene a perdere quell'aspetto di tragicità che prima aveva, diventa "vera" ed affrontabile.

## 5.2. *In una convivenza generatrice di senso*

In questo contesto anche la legge non appare più come qualcosa di imposto dall'alto, ma nasce dalla vita e dalle cose, garantisce la sicurezza di essere rispettato ed il dovere di rispettare. Si apprendono i concetti di bene e di male, di moralità e di eticità.

La convivenza favorisce lo sviluppo nel concreto di concetti come la solidarietà, per cui lo star bene non è più solo mio, ma anche delle persone che vivono accanto a me; la condivisione, per cui gli stessi valori vengono vissuti assieme ed approfonditi; il rispetto, per cui le pulsioni, anche le più profonde e naturali, quali la ses-

sualità, devono essere gestite secondo un progetto e non appagate in maniera disordinata o distruttiva. Si fa esperienza che l'agio non è frutto della comodità, né del disinteresse, ma esige un lento ed accurato lavoro su se stessi ed insieme agli altri. La responsabilità è attenzione, cura delle persone e delle cose, non dominio soggettivo ed insindacabile delle stesse. In questa maniera si scopre significativo quanto in tanti anni si era trascurato.

## **6. La terapeuticità e l'educatività della vita comunitaria e della relazione continua**

La "terapeuticità" non viene data da un intervento singolo, sporadico ed eccezionale, per opera di un taurmaturgo superdotato e fuori dall'ordinario e da ogni legge, ma da una quotidiana e "normale" evoluzione del porre se stessi in relazione continua.

Niente è lecito lasciare al caso o al fato, ma tutto deve essere accuratamente condotto e previsto, in modo tale che ci si renda conto che ognuno ha il dovere di essere protagonista della propria storia e che l'altro non è estraneo o nemico, ma è partecipe in maniera determinante. In questo clima la relazione, proprio per la sua globalità, tale da coinvolgere ogni aspetto della vita, è fondamentale nell'esistenza della persona umana.

Hanno valenza educativa il lavoro, la riunione, lo studio, il riappropriarsi della propria storia, attribuendo ad ogni episodio, anche a quello più doloroso e assurdo, un senso reale, ma anche l'affettività, la festa, la tenerezza, i sentimenti; la persona umana è fatta anche di questo.

### *6.1. Il particolare significato educativo della festa*

Particolare significato assumono, secondo quest'ottica, le *feste*, quelle individuali, come i compleanni, quelle

dell'anno civile e religioso, quelle della comunità; preparate e celebrate con cura ed attenzione (teatro, musica, danze, canti, giochi di gruppo e momenti di riflessione, che permettono di coglierne il significato anche nella storia dell'umanità, di sentire una vita dalle radici lontane).

Le feste sono una maniera diversa, ma non meno autentica e vera, di vivere la quotidianità, sono riposo rispetto all'ordinario, ed impegno verso qualcosa di nuovo, di creativo e di particolare. Si ha modo di percepire che la vita è monotona, uguale, solo quando la si vuol vivere in un modo piatto ed uniforme; ma la realtà presenta un'infinità di occasioni per essere diversi in maniera accettabile, condivisibile e propositiva; solo deve essere compresa e valorizzata.

Spesso sono proprio le feste, che fanno emergere potenzialità nuove, altri modi di porsi in relazione, di conoscere e di farsi conoscere, di comprendere come anche la normalità offre l'occasione per una piacevole e simpatica "trasgressione".

## *6.2. Oltre la coercizione, l'"educazione" della trasgressione*

I vari strumenti che la relazione educativo-terapeutica propone non possono essere facoltativi, ma devono essere vincolanti per tutti, in maniera che ognuno abbia modo di provarsi in nuove modalità di relazione.

Spesso è l'indolenza, la pigrizia, la resistenza verso nuove realtà e verso nuovi interessi che bloccano una persona; superata questa resistenza iniziale, si avverte la sensazione piacevole di essersi provati e di aver acquisito nuove conoscenze e sensazioni.

La metodologia del concreto e del reale trova la sua fonte nel vissuto quotidiano, nel presente, come esperienza possibile di uno star bene e di uno stato di benes-

sere. Partendo da questo presente si concretizza un passato non sempre piacevole, anzi spesso distruttivo, e si pongono le basi per un futuro significativo.

Tutto questo percorso avviene nella gradualità, rispettando i tempi di ciascuno, portando però ciascuno a quella maturazione conoscitiva ed esplorativa del proprio vissuto, per cui sente il bisogno di far crollare ogni velo del passato, dare ad esso un valore, cogliere alcuni filoni che formeranno la struttura portante della progettazione.

In una metodologia basata sulla relazione non hanno senso le paure per *coercizioni o castighi*. Sono atti di violenza e abusi di potere che generano esclusione, ulteriore disagio e nuove emarginazioni.

Quando uno non vuole partecipare ad un'attività, nessuno può costringerlo, ma alla prima occasione, durante la riunione giornaliera, deve rendere conto, portare delle motivazioni, esplicitare e rendere comprensibile al gruppo il proprio rifiuto. Non è la sanzione, che porta alla comprensione, ma la corretta esplicitazione delle proprie ragioni favorisce il passaggio dall'esclusione alla comprensione e genera la conseguente riabilitazione all'interno del gruppo.

Qualsiasi *trasgressione* è oggetto di verbalizzazione e di dialogo in apposita sede. Questo fatto permette di mantenere il clima generale dell'ambiente sereno e vivibile. Non è necessario risolvere subito i problemi, che sono spesso troppo carichi di tensione, animosità ed aggressività. Ci sarebbero baruffe e battibecchi con nessun senso.

Il mediare ed il riportare in sede adeguata dà la possibilità di essere più oggettivi nell'individuare le dimensioni reali dei disaccordi e le possibili vie di superamento. Lasciare che intercorra troppo tempo tra l'accaduto e la verbalizzazione, oltre che subire le conseguenze dell'oblio, favorirebbe alleanze e scissioni, mentre il fatto

che si abbia del tempo adeguato per un confronto offre serenità e garanzia a ciascuno di potersi chiarire.

## 7. Un tempo e uno spazio per la relazione educativa

In una relazione educativa è molto importante avere chiaro di *quanto tempo* si possa disporre. Siamo convinti sia causa di confusione e di gravi equivoci il non poter disporre di tempi precisi. La persona tossicodipendente non ha la cognizione del tempo e sarebbe negativo il mantenere lo stesso concetto nebuloso.

### 7.1. *La riappropriazione del tempo*

In base al tempo, si definiscono gli obiettivi e se ne verifica il grado di raggiungimento. Ogni persona deve fare i conti con il tempo e per molti non è una relazione fluida senza conflitti od angosce.

La finalità della relazione educativa è favorire che una persona si appropri degli strumenti di superamento del proprio disagio esistenziale e che, da una situazione di rifiuto di sé e degli altri, raggiunga un grado di integrazione e di soddisfacente piacimento.

Come si è già accennato, individuiamo come obiettivi generali una graduale conoscenza della realtà personale ed esterna e una capacità di relazionarsi in maniera meno conflittuale. Per questo il fattore tempo permette che la situazione possa essere sempre presente. Ognuno è a conoscenza delle proprie scadenze e di quelle dei compagni. Questo sapere favorisce l'incitamento vicendevole al raggiungimento puntuale degli obiettivi o a verificare quanto si sia ancora lontani dagli stessi.

L'aver dei tempi fissi permette di programmare, di prepararsi, di verificare, di gratificarsi o di scuotersi dal torpore e dalla pigrizia.

Ci si rende conto, ancora una volta, che non è la fatalità ad orientare la nostra esistenza, ma che ognuno ne è protagonista unico ed insostituibile.

Se rimanere parcheggiati in attesa del miracoloso cambiamento non è terapeutico, il provarsi in cose nuove e diverse, il credere, per realizzare nel quotidiano questa fede, diventa rinnovamento.

## 7.2. Strutture e spazi umani

Una relazione educativa che ha caratteristiche di continuità ha bisogno di un *luogo* e di una *struttura* dove possa svolgersi senza intoppi. Anche lo spazio è un elemento importante nel facilitare od ostacolare la relazione con una persona portatrice di sofferenza. Esso deve essere confortevole e tale da favorire quell'atteggiamento di apertura e di accettazione del reale delle quali è mancante la persona emarginata.

La persona che vive un disagio diffuso e profondo è, infatti, carente di punti, anche logistici, di riferimento. Ha vissuto a lungo la dispersione. Difficilmente ha abitato una casa che abbia anche amato, ed ha visto attorno a sé una girandola di personaggi spesso senza volto. Non si troverà facilitata nella presa di coscienza del proprio essere se viene immersa in un gruppo troppo grande, dove i rapporti rimangono tanto deboli da non rendere agevole una conoscenza reciproca. Si limiterà solamente ad istintive simpatie senza sentirsi sollecitata ad avvicinare anche quanti sono meno gradevoli. Neppure potrà trovarsi bene in un ambiente tanto piccolo, dove si sentirebbe oggetto continuo di cure assillanti ed ogni suo movimento sarebbe soggetto ad attenta sorveglianza. Né può sentirsi a proprio agio in una casa che è di tutti, convivere e comunicare con estranei che non conosce, che, forse, non vedrà mai più e che suppone già

informati circa la sua storia. Ha bisogno di un ambiente che possa sentire proprio, delle persone che gli diventino familiari e stabilire, nei loro confronti, un rapporto di reciprocità che non sia effimero.

Quindi l'ambiente comunitario non deve essere una stazione di metrò, e neppure un carcere, ma un ambiente naturale che si presenti con una propria identità e tale che sia, proprio come ambiente, in grado di relazionare con altre entità uguali, pur diverse, esistenti nel territorio.

## 8. Il contatto con l'esterno

È significativo che si possa affermare, come ambiente, una propria dignità nei confronti del territorio, una capacità di proporre e di ricevere proposte, di essere in grado di accettare o di rifiutare, di aprirsi o di chiudersi a seconda dei propri bisogni od esigenze. Anche la comunità educativa ha bisogno di sentirsi parte integrante del territorio, e non emarginata. Deve essere in grado di usufruire delle risorse che questo offre e, a sua volta, rendersi promotrice di iniziative conformi alla sua specificità.

L'ambiente, inteso a questo modo, permette un grado positivo di appartenenza, un'appartenenza significativa e molto diversa da quella della strada o dell'emarginazione, subite per tanto tempo.

Tuttavia il ragazzo o la ragazza accolti non possono esaurire all'interno della comunità ogni loro esigenza, ma è necessario che vengano posti a contatto *con l'esterno* per verificare la qualità e la consistenza del cambiamento in atto.

Durante il tempo di permanenza in questo luogo, positivo, ma "limitato", idoneo a rispondere a molte esigenze fondamentali, ma non a tutte, ci sono dei momen-

ti di uscita nella propria famiglia e di contatto con il luogo di provenienza di ciascuno. Sono momenti importanti, occasioni per impostare una nuova modalità di relazione con l'ambiente che l'ha conosciuto secondo una vecchia maniera e proporsi in esso in una fase di cambiamento reale e concreto.

Essendo importanti e di particolare significato, questi incontri devono essere programmati anche nei particolari, concordati con il gruppo e con i parenti e disporranno di un tempo conveniente per il raggiungimento degli obiettivi. Anche questo entra nella visione del confronto con il concreto, quello vero e non quello fantastico: un'accettazione graduale della propria realtà familiare e del suo ambiente, in maniera tale che sia possibile al giovane riscoprire in esso il proprio ruolo di significatività e vivere nuove relazioni.

Durante il periodo terminale del programma vengono gradualmente allentati i rapporti con la comunità ed intensificati quelli con l'esterno. Un esterno vero: il lavoro viene svolto presso normali ditte, i fine settimana sono vissuti nella famiglia di origine, alcune sere sono a disposizione per seguire interessi personali.

Quel mondo esterno, tanto ostile e nemico, non è più il mondo del rifiuto, ma un mondo nel quale ognuno deve costruirsi, con impegno e costanza, un proprio spazio vivibile, ricco di interessi e di relazioni, alcune piacevoli ed altre meno, ma che ora si sarà in grado di affrontare, di superare o di tollerare senza sentirsi necessariamente esclusi e fuori posto.

Tutto questo processo avviene seguendo il criterio di una gradualità personale ed individuale e con un accompagnamento fatto di amorosa attenzione.

## 9. I risultati?

### I risultati?

Da un'esperienza esclusiva e totalizzante con una parte sola di se stessi, quella fantastica, da un contatto con un'alterità che è esclusivamente la droga e da una relazione conflittuale nei riguardi di tutta la rimanente realtà, persone e cose, si è passati ad un'esperienza di conoscenza e di relazione intensa e gratificante con se stessi e con quasi tutto l'esistente. Si è sperimentato con gradualità che è possibile mettersi in relazione con la complessità di se stessi e con la molteplicità del mondo esterno e, se questa sensazione procura qualche comprensibile ed accettabile disagio, è soprattutto origine di grande gioia, di autentico piacere e senso di realizzazione.

Una persona, che si è aperta alla comprensione di sé e degli altri, esprime solidarietà e condivisione. Essa manifesta una fiducia basata non su una serie di regole da non fare o di norme da rispettare, ma su dei valori, su dei principi, su una moralità alla quale riferire ogni atto della propria esistenza e dell'esistenza degli altri.

La fatalità, la jella, il caso o la fortuna non sono più i protagonisti della sua storia; lo sono, invece, l'impegno nel quotidiano, la programmazione, la verifica, la capacità di affrontare da protagonista la vita, attendendo tempi appropriati di maturazione e non aspettando il miracoloso ed ingenuo «tutto, subito e senza fatica».

Possiede ora la convinzione che la strada della vita è lunga e faticosa, può riservare ancora cadute e debolezze, ma è possibile risorgere e riprendere il cammino.

La piacevole esperienza del dialogo fondato sulla sincerità e la trasparenza, la ricchezza di una relazione interpersonale senza interesse nascosto rendono possibile una ripresa fiduciosa.

Il ricordo di un'accoglienza cordiale, di una compren-

sione senza condanna, di una paziente disponibilità fanno della relazione educativa una risorsa inesauribile di energie.

I risultati sono sempre molto scarsi, per non dire deludenti, se misuriamo in base alle risorse umane investite, perché ogni rifiuto al cambiamento è rifiuto alla vita ed una scelta di morte.

Sono invece numerosi se pensiamo di lavorare con persone nei confronti delle quali hanno fallito tante e qualificate agenzie educative.

Concretamente non è facile misurare: mancano dei parametri oggettivi di verifica. Credo abbia più senso verificare le metodologie ed i processi.

Tuttavia, se per risultato intendiamo l'amore alla vita, il desiderio sempre vivo di riprendere quota, un non rifiuto verso la comunità sociale, oserei dire che le percentuali sono molto elevate. Rimane desto un desiderio di riproporsi alla relazione ed al dialogo, la volontà di superare le nuove forme di incomprensione, di esclusione o di emarginazione, che, senza dubbio, gli succederà d'incontrare.

Se per risultato intendiamo un semplice "astenersi" dalla droga, ed è quanto l'opinione corrente e di massa si aspetta, dico che è un obiettivo troppo limitato e fallimentare tale che non può giustificare un intervento tanto coinvolgente e di tanto investimento quale è una relazione educativa. Il gioco non varrebbe la candela!

Se, infine, accanto ad un astenersi dalla droga, per risultato si intende una capacità di reimpostare in maniera diversa la propria esistenza, un aprirsi rispettoso all'alterità, un voler vivere e progettare insieme, perché il vivere a fianco delle altre persone è un diritto inalienabile, ci sono di questi risultati sorprendenti ed entusiasmanti nella maggior parte di quanti hanno terminato un programma basato sulla relazione e sul quotidiano.

## 10. Nell'orizzonte del sistema preventivo

Quanto ho cercato di presentare è l'esperienza di una comunità di accoglienza e di aiuto. Essa si ispira a principi educativi basati sul rispetto profondo della persona, dalla quale trae una fiducia sempre nuova. La metodologia trova il suo fondamento nel *sistema preventivo* e su una pedagogia integrale dell'uomo, inteso come essere in relazione.

Il sistema preventivo si caratterizza dal rifiuto di ogni forma di coercizione e di castigo, privilegia l'affettività, il coinvolgimento e la responsabilità, in ogni fase del suo processo, per cui l'educando non è solo un passivo fruitore di un intervento, ma un protagonista, insieme all'educatore ed al gruppo, dello stesso.

Per don Bosco, grande diffusore di questa metodologia, educare è prima di tutto un atto di amore, «un affare del cuore», che si esplica nella donazione continua e reciproca; è un generare alla vita, è un'arte, una vocazione, non un mestiere.

Il principio di base consiste nel fare gustare al giovane, anche quello emarginato e nel pieno del disagio esistenziale, quello che ha sbagliato e che ha fallito, quanto è piacevole la "virtù", quanta gioia recano l'onestà ed il rispetto reciproco.

Quando una persona ha gustato le cose belle, dense di senso, pregne di valore, non si fermerà più a contemplare quelle vuote ed insipide. Questo insegnamento richiede un accompagnamento prolungato, fatto di amore e di affettuosa donazione.

Certo una relazione educativa non si esaurirà nella cerchia ristretta di due o poche persone, ma è destinata ad aprirsi in una relazione sempre più ampia e senza confini fino a diventare l'utopia della solidarietà universale e l'incontro con la trascendenza.

Una relazione educativa ha i confini della natura

umana: può e deve aprirsi gradualmente al rispettoso ascolto di tutto l'esistente e cercare una sintonia sempre più intensa con tutto l'universo.

Possiamo ritenerla, senza finzioni, paritaria, in quanto educatore ed educando si aiutano reciprocamente per un'apertura, sempre più vasta, alla conoscenza e all'accettazione.

Don Bosco non avrebbe raggiunto la santità, non si sarebbe posto in relazione tanto profonda con i fratelli e con Dio, se non lo avessero "educato" i suoi ragazzi: «soggetti in situazione di disagio e di emarginazione» della Torino del secolo scorso!

Parte seconda

---

## **I PERCORSI FORMATIVI**

# I GIOVANI IN UNA SOCIETÀ IN CRISI

## Prime ipotesi interpretative

*Guglielmo Malizia*

La condizione giovanile nel nostro paese sta  *cambiando* e la direzione del mutamento non sembra positiva: naturalmente si tratta di semplici indizi, di prime ipotesi, e non di trend sicuri; soprattutto va evitata ogni interpretazione deterministica. L'intervento è articolato in due parti principali: nella prima metterò in risalto gli aspetti più rilevanti della crisi della società; nella seconda tenterò d'identificare i segni del progressivo deterioramento della situazione dei giovani.

### 1. La crisi della società

L'Italia sta attraversando una fase di  *attesa e di stanchezza* in cui sembra che alla fiducia nello sviluppo ulteriore si sia sostituito il demone della de-costruzione (Censis, 1991).<sup>1</sup> In ogni caso le ombre, anche molto fosche, che gravano sul nostro cielo, non esauriscono il quadro globale che è molto più vario e complicato: accanto alle cri-

<sup>1</sup> In questa prima sezione del mio intervento ho utilizzato soprattutto: G. MALIZIA - R. FRISANCO, *I giovani in una società stanca ed inquietata*, in "Tuttogiovani Notizie", 8 (1993), pp. 6-21.

si e alle sfasature che si sono imposte all'attenzione generale, non vanno dimenticate le lunghe derive positive, né gli spazi e i varchi che si stanno aprendo per rinnovare e adeguare il nostro paese. Tuttavia, ai fini dell'intervento e delle ipotesi in esso sostenute mi limiterò a evidenziare *solo gli aspetti problematici*.

L'orgoglio per la rivoluzione realizzata dall'Italia nel sociale negli ultimi venti anni non deve far dimenticare che attualmente il nostro processo di sviluppo a lungo termine si trova in una *fase di stasi e di blocco*. Il sovraccarico dei soggetti, dei processi e dei comportamenti ha portato a una ridondanza non regolata che crea più rigonfiamento che strategia. Al tempo stesso sembra essere entrata in crisi la tensione ad innovare e a fare qualità: fantasia e creatività, che avevano accompagnato e, soprattutto, preceduto lo sviluppo degli ultimi decenni, appaiono decisamente in ribasso, mentre la scena denota una crescente presenza di ordinarietà, ripetitività e routine. Un altro trend negativo può essere visto nella tendenziale deresponsabilizzazione dei diversi centri di decisione ad incominciare dalla famiglia sempre più propensa al consumo che all'investimento o al risparmio.

Una grave sfasatura è riscontrabile anche a livello di intervento pubblico che si caratterizza da una parte per l'aumento incontrollabile del suo costo e dall'altra per la caduta in verticale della sua incidenza e utilità e per la situazione di frammentazione e di crisi in cui versa il sistema di rappresentanza. Ma il pericolo più serio è costituito senz'altro dal fatto che la forza del credere si è molto ridotta sia nei riguardi della politica sia entro la società civile, mentre si afferma il fenomeno, a cui si è già accennato sopra, della *de-costruzione*: sembra che si voglia abbattere tutto dall'assetto costituzionale, ai partiti di massa, ai sindacati, agli ordinamenti regionali per, poi, ripartire di nuovo da zero.

Se ci si riferisce al solo 1992, si può probabilmente

dire che sia *l'inquietudine* a costituire l'elemento distintivo della situazione sociale complessiva del paese (Censis, 1992b). Essa dipende da fattori sia interni sia esterni: i primi possono essere identificati nell'esplosione della criminalità organizzata e della corruzione, nella diffusione di spinte antistatali, nella condizione problematica della spesa pubblica, dei cambi e in generale della congiuntura economica; i secondi, che sono comuni a tutta l'Europa, consistono nella rinascita del nazionalismo e del regionalismo, nella chiusura nell'individualismo personale e di gruppo, nella rilevanza assunta dall'irrazionale nella nostra convivenza, nella presenza crescente di un fondamentalismo che si esprime in forme nuove di razzismo, di integralismo religioso, di settarismo.

Un altro tratto caratteristico può essere trovato nell'emergere di *tensioni sovrastrutturali* che tendono a mettere in crisi le solidità di base della società. Prevalgono infatti nella politica dinamiche sempre più conflittuali, mentre i mezzi di comunicazione ricorrono con eccessiva frequenza alla drammatizzazione. Le strutture della famiglia, delle imprese, del territorio rischiano di chiudersi nel ristretto orizzonte del quotidiano, di fare del piccolo cabotaggio, fino ad arrivare a forme più gravi di estraneazione come la deresponsabilizzazione, il ritorno al sommerso, l'immobilità, il localismo, la frammentazione.

Per quanto riguarda le prospettive della decade '90 in termini di evoluzione socio-politica, va anzitutto ricordato che l'esplosione delle aspettative degli utenti, se da una parte è determinata dall'esigenza di oltrepassamento dei limiti, negli ultimi tempi è stata sempre più caratterizzata da una serie di *rifiuti collettivi* che sono mirati a difendere in modo assoluto il proprio vivere bene attuale, respingendo ogni logica di scambio che possa comportare una perdita per quello che si riceve secondo criteri di reciprocità accettata. Si desidera lo sviluppo, ma ci si rifiuta di pagare il costo dello smaltimento delle

scorie; si chiede un allargamento degli accessi ai consumi per cui si respinge una regolazione dei meccanismi di entrata, e poi si vorrebbe mantenere l'esclusività dei traguardi raggiunti singolarmente; si è insoddisfatti del proprio lavoro, ma al tempo stesso si ha paura di affrontare il rischio del cambiamento; si pretende una tutela assoluta da parte dei servizi sociali nonostante che le condizioni del paese abbiano compiuto progressi tali da giustificare ritocchi al sistema del "welfare" nel senso della reciprocità reale. Tale logica di tipo acquisitivo, che mette insieme superamento dei limiti e area del rifiuto, stimola l'espansione di zone del rancore nel paese, rappresentate dalla condizione degli emarginati vecchi e nuovi.

Un altro aspetto della crisi è dato dalla cosiddetta "sportellizzazione" dell'intervento dello Stato e degli enti pubblici, che è accompagnata dalla proliferazione delle rappresentanze di interessi sempre più particolari sia di natura sindacale che "lobbistica", dalla crescente non-incidenza dell'azione pubblica e dall'aumento incontrollabile del suo costo (Censis, 1991). In altri termini, l'azione dello Stato manca di una linea propria, ma si limita frequentemente a fare da sportello, cioè a finanziare idee, bisogni, strategie dei soggetti economici e sociali che affollano in numero sempre maggiore lo sportello del pubblico, facendo ressa per il denaro e rivaleggiando tra loro con ogni mezzo. La situazione è complicata dal contemporaneo inceppamento dei meccanismi di rappresentanza: infatti, la tradizionale formula consociativa ha finito per produrre una mescolanza di interessi, responsabilità e obiettivi entro la quale ognuno dei soggetti della mediazione perde la specificità del proprio ruolo e, di conseguenza, diviene difficile identificare strategie positive di sviluppo del sociale. A ciò si aggiunge la drammatica appropriazione che la delinquenza organizzata fa di intere regioni o di grandi hinterland urbani.

Sul piano specificamente *etico* vanno segnalate quattro grandi sfasature trasversali: l'individualismo, il difendersi di una legalità "appropriativa" apparentemente pulita, l'appiattimento sul presente e la frammentazione delle concezioni morali.

In particolare sembra opportuno richiamare l'attenzione sul secondo dei fenomeni elencati che presenta caratteristiche del tutto inedite. Finora la mafia appariva una realtà molto temibile, ma in generale estranea al corpo sociale: criminalità organizzata e società civile erano mondi irriducibili l'uno all'altro e i confini tra il lecito e l'illecito risultavano precisi e chiari. La novità del momento consiste nel passaggio della mafia da soggetto del tutto illegale a combinazione di lecito e illecito. La zona grigia caratterizzata dal venire meno dei confini tra bene e male cresce a macchia d'olio e si assiste a una rottura della cultura della legalità che è alimentata dal moltiplicarsi di comportamenti micro-trasgressivi.

Il 1992 ha posto il paese di fronte a una serie di gravi problematiche: la corruzione della politica, il crollo dei partiti tradizionali, l'innovazione istituzionale, i trasversalismi (Censis, 1992b). Esiste il pericolo di una verticalizzazione eccessiva dei poteri, in quanto lo sviluppo selettivo porta a restringere i meccanismi di decisione e di governo e la società, che si è frammentata in forme estreme, esprime il bisogno di indirizzi precisi e di decisioni rapide ed efficaci; tuttavia, un centro forte può moltiplicare l'emarginazione sociale e scatenare gravi scontri sociali. La situazione appena delineata pone l'esigenza di una leadership autorevole, che sia in grado di interpretare e soprattutto di mediare le istanze molteplici del paese e che riesca a riportare ordine nei comportamenti individuali e collettivi.

Passando infine agli aspetti *socio-economici* della situazione del paese nell'attuale decade, una prima area di sfasature si può identificare nel sovraccarico di sog-

getti e processi. In proposito si segnala la ridondanza del terziario e dei suoi costi, l'ingorgo soggettuale del sistema di impresa, l'eccessiva patrimonializzazione mobiliare e immobiliare, che determina un aumento abnorme delle tendenze alla rendita disincentivanti lo sviluppo, la congestione spazio-temporale delle formule di consumo.

In secondo luogo, l'incapacità di creare valore aggiunto si manifesta: nel terziario che anche nei suoi settori avanzati non riesce a esprimersi su livelli elevati di qualità; nelle imprese produttrici che stentano a fare innovazione; nei localismi economici che hanno perso molto del loro rampantismo; nel patrimonio sul territorio che ha raggiunto un degrado inaccettabile.

Un fenomeno grave è anche rappresentato dalla deresponsabilizzazione che ha raggiunto ormai anche il comportamento dei soggetti più vitali come la famiglia e l'azienda.

Non va neppure sottovalutato lo zoccolo duro della povertà rappresentato non solo da 3.800.000 famiglie (pari al 18,9% del totale) che vivono al di sotto della soglia minima, ma anche dalla differenziazione e articolazione qualitativa: alle situazioni tradizionali di mancanza di reddito, abitazione e cibo si sono aggiunti i disagi relazionali ed affettivi, l'emarginazione economica, culturale e psicologica dei barboni, degli stranieri sfruttati e dei malati di mente, il malessere istituzionale derivante da insufficienze gravi nei servizi e le situazioni più dure di non autosufficienza fisica, handicap, tossicodipendenza e aids.

Il 1992, in particolare, ha segnato con chiarezza la transizione da un modello di sviluppo ampio per la più gran parte della popolazione a uno caratterizzato da una *crescita selettiva e limitata quantitativamente* (Censis, 1992b). Anzitutto, il prodotto interno lordo aumenta sempre di meno, l'1,3% nel 1991 e solo lo 0,9% nel 1992; in secondo luogo si è avuto un calo verticale dell'occu-

pazione, cioè di 206.000 unità (di cui 178.000 nell'industria) pari al 3.4%; il terzo dato negativo è offerto dal settore industriale che ha registrato un regresso dello 0.5%. Tuttavia, il terziario si è mosso in controtendenza segnando un aumento del 2.7%, la bilancia commerciale ha chiuso con un miglioramento importante del deficit e il livello medio annuo dell'inflazione si è ridotto ulteriormente. La reazione del mondo economico si situa grosso modo in una delle seguenti categorie: alcuni imprenditori sono disposti ad affrontare con coraggio e tenacia un nuovo periodo di rischio, di sofisticazione, di selezione; altri tendono a rifugiarsi nella ripetizione, nel breve termine, nel localismo, nel sommerso; altri infine ricercano posizioni di sicurezza finanziaria, di vera e propria rendita.

## **2. I segni del malessere giovanile**

Si è già detto sopra che è in atto una trasformazione della situazione dei giovani e che l'orientamento non pare rassicurante, almeno come prima ipotesi. Qui di seguito si richiameranno tre segni di tale crescente malessere: l'involuzione sul piano dei valori, l'aumento dei rischi della trasgressività e la diffusione di un disagio da benessere.

### *2.1. L'involuzione sul piano dei valori*

Rispetto alla decade precedente, gli anni '80 si sono caratterizzati per un cambiamento profondo negli atteggiamenti dei giovani sul piano sociale e in particolare verso la politica (Bianchi, 1986). Anzitutto questi sembravano aver abbandonato la strada dello scontro frontale con le *istituzioni* senza, però, che si potesse parlare

dell'avvento di una gioventù del "buon senso". L'atteggiamento prevalente era comunque di notevole autonomia, da una parte, e, dall'altra, di carattere selettivo e strumentale. La costruzione dell'identità si realizzava in sedi distinte dalle istituzioni e la limitata apertura di credito nei loro confronti avveniva se ed in quanto esse riuscivano a dare un contributo effettivo alla realizzazione delle domande personali dei giovani.

In secondo luogo i giovani hanno *rifutato la politica* intesa come valore *totalizzante*; anche il partito e il sindacato hanno perduto di valore perché la relativa militanza era vista come l'impegno poco attraente di organizzare l'organizzazione. Si poteva inoltre constatare un atteggiamento molto critico nei confronti di ogni prospettiva egemonica che significasse l'affermarsi di un soggetto collettivo, unico attore del mutamento sociale.

In sostanza al centro dell'impegno sociale dei giovani si riscontrava *la valorizzazione del vissuto* personale, del concreto della vita, della quotidianità, delle relazioni interpersonali. Tuttavia, l'interesse per il soggetto e il reale non era inteso semplicemente come una ripresa del privatismo individualistico o come la fine di ogni ideale, ma assurgeva a nuova area di azione in cui più che le parole altisonanti valevano l'impegno concreto di solidarietà e l'interessamento efficace per la soddisfazione dei bisogni quotidiani.

In altre parole si è diffusa un'immagine di politica legata alle *esigenze soggettive e personali*, che si presentava come domanda di autonomia nelle scelte di ogni giorno, di consapevolezza dell'interazione tra individuo e comunità, di azione nel quotidiano. Le problematiche nuove che venivano ad occupare il centro dell'attenzione erano: l'ecologia, la salute, la pace, la qualità della vita, la corporeità, la sessualità. Le forme di impegno prevalenti erano costituite dal volontariato di partecipazione sociale.

Le strutture del *potere* non erano più concepite come

un palazzo nel centro del sistema, come la classica stanza dei bottoni, ma come una *rete* radicata profondamente nella realtà sociale. Pertanto il conflitto non consisteva più in uno scontro frontale, non era più condensato nel centro del sistema, ma si frammentava in una molteplicità di azioni diffuse in tutti i luoghi sociali.

Agli inizi degli anni '90 sembrano emergere segni di *involutione* negli atteggiamenti sociali dei giovani. Ri-chiamo qui brevemente alcuni risultati di un'indagine dell'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana, condotta nelle aree costiere di Venezia e di Rovigo e nella Bassa Padovana (Malizia, Chistolini, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1991), che nel prosieguo verrà indicata talora con la sigla ISRE 1991.

I "*valori-bisogni*" (cioè quelli legati alla sfera del personale e dell'esistenziale) che vengono ritenuti più importanti sono identificati prevalentemente nell'amore di un/a ragazzo/a (più quotato con il crescere dell'età), nell'affetto dei familiari (più sottolineato dagli adolescenti), nell'andare bene a scuola (o essere preparati professionalmente, tra gli allievi della Formazione Professionale e i giovani lavoratori che lo pongono al primo posto in assoluto) e nell'aiutarsi l'un l'altro.

Quanto ai "*valori-realizzazione*", cioè quelli ritenuti importanti per sentirsi realizzati nella vita, i giovani della ricerca sembrano convenire principalmente su quattro: vivere con onestà; essere colto, sapere molte cose; essere aggiornato su ciò che accade nella società e nella propria città; svolgere una professione di prestigio. Il primo posto in assoluto viene occupato dall'onestà della vita, un valore etico, di un'etica segnata da un'adesione a contenuti valoriali laici piuttosto che religiosi, come mostra anche la rilevanza piuttosto modesta attribuita al testimoniare la propria fede religiosa; si tratta inoltre di un'etica individualista in quanto la partecipazione alla vita sociale ottiene una valutazione media.

Circa gli stili di vita dei giovani, cioè le convinzioni di fondo che ne animano l'agire e ne caratterizzano i comportamenti, emerge una *forte motivazione verso la realizzazione della propria personalità*, un dato che non significa sposare l'ideale del "carpe diem", né possedere una visione progettuale della vita, ma piuttosto indica una tensione verso l'acquisizione in ogni momento di qualsiasi opportunità di crescita e vantaggio personale per affermarsi in termini esistenziali e/o di status socio-professionale. Inoltre, anche quando i soggetti si manifestano molto interessati all'impegno con gli altri per un domani migliore (valore sociale), questo viene considerato come uno strumento per realizzare veramente la propria personalità (valore individuale). A rafforzare l'atteggiamento orientato al sé concorre il diffuso consenso sulle affermazioni attestanti una concezione "pragmatica" della vita, o un certo rampantismo o un ripiegamento sul proprio interesse particolare.

La *forte rilevanza riconosciuta al sé* si riflette in una certa misura anche nell'indicazione degli aspetti della propria vita da cambiare. Infatti, i giovani tendono a dare maggiore importanza alle caratteristiche della propria persona (l'aspetto fisico, il carattere) in rapporto ai tratti della condizione di vita (status sociale, relazioni familiari, quartiere o comune di residenza...), quasi a significare che i fattori primi della realizzazione personale risiedono nella capacità di migliorarsi più che nei condizionamenti provenienti dall'esterno o da altre persone.

Un'area problematica dei giovani è anche quella relativa al loro rapporto di *fiducia/sfiducia con le istituzioni*. La famiglia si conferma come l'istituzione cardine per tutti i giovani che nella loro generalità nutrono per essa molta fiducia. In una posizione generalmente di sufficienza (abbastanza) si situano sette istituzioni: tre con le quali i giovani hanno un rapporto più diretto (scuola, Chiesa e associazioni giovanili); quattro organizzazioni

pubbliche che sembrano oggi più credibili (ONU, CEE, Forze dell'ordine e Forze Armate). La scuola ottiene globalmente un giudizio di fiducia al limite dei valori minimi, che si avvicina pericolosamente alla sfiducia tra i diplomandi. La valutazione nei confronti della Chiesa passa da appena abbastanza ad abbastanza/poco con il crescere dell'età e del livello degli studi e un fenomeno analogo si riscontra per le associazioni giovanili. Ma il dato preoccupante è la diffusa repulsione che i giovani manifestano per le organizzazioni politiche e sindacali, le istituzioni politiche (il governo centrale) e la sede del governo locale, quale il Comune, che dovrebbe essere l'istituzione più vicina al cittadino e al suo servizio.

In coerenza con la *religione dello "scenario"* (Garelli 1991) l'indagine ISRE 1991 rileva da una parte che la stragrande maggioranza dei giovani (91.2%) dichiara di appartenere alla Chiesa Cattolica, i tre quarti hanno frequentato la messa almeno 2 o 3 volte nell'ultimo mese, il 60% circa degli associati partecipano a gruppi religiosi e la frequenza degli oratori è media, anche se si abbassa con l'aumentare dell'età; dall'altra però l'intensità della trattazione degli argomenti religiosi nei gruppi informali tende al poco, il vivere la fede religiosa e il testimoniare occupano un posto marginale rispettivamente tra i "valori-bisogni" e "realizzazione" e il problema religioso preoccupa solo un 6% dei giovani della ricerca.

In *conclusione* non mancano indizi che la scelta dell'impegno sociale e del volontariato effettuata dai giovani all'inizio degli anni '80 stia rischiando l'involuzione verso un sociale che si restringe al rapporto interpersonale, verso un mondo di valori che si caratterizza per l'individualismo e l'orizzontalismo dei riferimenti (Censis, 1992a), e verso il rifiuto delle istituzioni politiche anche a livello locale.

## 2.2. *L'aumento della trasgressività*

La *tossicodipendenza* è considerata l'epifenomeno più significativo del disagio giovanile.<sup>2</sup> È anche acquisito che non è possibile affrontare questa problematica in termini di solo disadattamento individuale: per risalire alle radici di tale espressione di malessere occorre infatti adottare un'ottica che consenta di leggerne la dimensione sociale. Tale chiave interpretativa permette di cogliere il fenomeno nella sua processualità e multidimensionalità. Inoltre si può oggi identificare l'area a rischio di marginalità e devianza nella componente giovanile che ha contiguità culturale e/o comportamentale con il fenomeno, quando non addirittura una certa frequentazione con soggetti marginali o devianti.

«Circa il movente principale della ricerca di uno stato alterato di coscienza [...] i segnali che provengono dal mondo giovanile fanno intravedere una zona meno chiara di motivazioni, un insieme di concause che vanno dalla piattezza della vita quotidiana, alla noia, alla mancanza di senso o alla necessità di ritrovare identità tramite riti di gruppo». Così che «la ricerca di identità (o la fuga da essa) perseguita tramite l'alterazione della coscienza è ormai un fenomeno che interessa anche giovani benestanti, attestando l'esistenza di un rischio *da benessere* che può coinvolgere in fenomeni di devianza persone economicamente e culturalmente non svantaggiate» (Censis, 1992b, pp. 283-284).

La complessità del fenomeno è altresì marcata dalle svariate motivazioni che portano all'assunzione di sostanze psicotrope: dalle importanti spinte legate ai problemi della sfera esistenziale, sociale e, soprattutto, rela-

<sup>2</sup> In questa parte del mio intervento riutilizzo in modo particolare: G. MALIZIA - R. FRISANCO, *I giovani in una società stanca ed inquieta*, già citato all'inizio.

zionale, ai fattori legati alla casualità, alla curiosità, o semplicemente all'effetto imitativo proprio delle relazioni amicali nel gruppo dei pari.

Una riprova in questo senso viene dall'indagine ISRE 1991. Infatti, ai fini della ricerca è stato costruito un *indice di rischio* sulla base dei seguenti parametri: il tipo consumistico-evasivo del vissuto di tempo libero, il personale coinvolgimento in manifestazioni di violenza agita e di contiguità a fenomeni di tossicodipendenza. Queste dimensioni hanno permesso di delineare i tratti dei giovani dell'area indagata che si manifestano particolarmente esposti a fenomeni di marginalità. Tali giovani sono principalmente maschi e di età compresa tra i 17/18 anni. Nella distribuzione delle classi sociali emergono quelle medio-alte. Viste alla luce dell'indirizzo scolastico, le condizioni di rischio riguardano più da vicino gli allievi dei Centri di Formazione Professionale e gli studenti del V anno della secondaria superiore e degli IPSIA. I dati mostrano con evidenza come il rischio droga sia diffuso in modo sostanzialmente eguale in tutte le classi sociali e in ogni tipo di struttura formativa.

Analogamente i segnali che provengono dal fenomeno dell'*abuso di alcool* confermano i nuovi moventi del disagio giovanile per cui lo scenario in cui si manifesta tale comportamento è caratterizzato da attrazione per l'avventura e l'imprevisto, abulia e ridotta progettualità professionale e relazionale fino all'"anoressia sociale" dei giovani (*Droga che fare*, 1992).

La probabilità di cadere nella spirale marginalità-disadattamento si può calcolare anche in base all'indicatore della maggiore-minore contiguità-esposizione-contaminazione con il fenomeno delle tossicodipendenze.

Dall'indagine IARD 1992 si apprende che i dati oggettivi di *esposizione alla droga* – sia pure in riferimento a quella "leggera" – sono *in aumento* deciso. Più della metà degli intervistati conoscono giovani che ne fanno uso

(erano solo un terzo nel 1987), il contatto fisico con una sostanza psicotropa è più che raddoppiato, come anche la confessione di provare il desiderio o la curiosità di provarla (Buzzi, 1992).

Dall'indagine ISRE 1991 si rileva che circa un terzo degli intervistati (esclusi i licenziandi della media) si sono trovati in situazione in cui *altri* consumavano la droga: la percentuale cresce con l'età da un quinto tra gli studenti del I anno della scuola secondaria superiore al 45% dei diplomandi e dei giovani lavoratori. Ad un quarto la droga è stata anche offerta e la quota passa da meno del 15% del I secondario superiore al 40% circa dei lavoratori. Di fronte all'offerta il 60% dichiara di aver rifiutato, mentre più di un quarto ha accettato; e sono gli studenti degli Istituti Professionali e del V anno della secondaria superiore che si sono manifestati più propensi. Come per la tolleranza nei confronti di comportamenti trasgressivi, anche riguardo al fenomeno droga, i soggetti maggiormente esposti appartengono ai ceti socio-professionali più elevati.

Se interpellati, i giovani sono pronti a dichiararsi intolleranti nei confronti delle droghe: solo il 15% ritiene ammissibile fumare occasionalmente uno spinello e molto di meno l'uso di droghe pesanti.

La prima percentuale si eleva al 28.6% se si considera l'indagine IARD 1992, ma rimane comunque espressione di una *minoranza* e non implica necessariamente un coinvolgimento personale. La propensione all'uso si manifesta più tra i maschi, i ceti superiori, nelle aree metropolitane e nel centro-nord del paese, a dimostrazione che la diffusione della droga non è direttamente connessa a fenomeni di emarginazione e di sottosviluppo (Buzzi, 1992).

### 3. Conclusione

Non sembra che si possa negare l'emergere tra i giovani di una visione *orizzontale, quotidiana, a forte soggettività*.

Anche il pericolo della trasgressività pare crescere e, soprattutto, si diffonde fra gli strati che sembravano sostanzialmente immuni da malessere.

Si tratta però di prime avvisaglie ed è possibile ancora capovolgere la situazione con il contributo tra l'altro degli operatori di comunità e comunque di una buona relazione educativa.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BIANCHI G., *Marginalità versus partecipazione*, in: CENTRO SALESIANO DI PASTORALE GIOVANILE (Ed.), *Ipotesi sui giovani*, Roma, Borla, 1986, pp. 17-37.
- BUZZI C., *La devianza e la droga*, Milano, IARD, 1992.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- CENSIS, *L'orizzontalità del mondo giovanile*, Roma, Censis, 1992a.
- CENSIS, *26° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1992*, Milano, Angeli, 1992b.
- Droga che fare*, Roma, Censis, 1992.
- GARELLI F., *Giovani e religione*, in: MALIZIA G. - Z. TRENTI (Edd.), *Una disciplina in cammino*, Torino, SEI, 1991.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - R. FRISANCO - R. MION - V. PIERONI - A. SALATIN, *Analisi dei bisogni formativi dei giovani dell'area costiera delle Province di Venezia e di Rovigo e della Bassa Padovana*, Venezia, ISRE (Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa)/Regione Veneto Assessorato Istruzione e Cultura, 1991.
- MALIZIA G. - R. FRISANCO, *I giovani in una società stanca ed inquieta*, in "Tuttogiovani Notizie", 8 (1993), pp. 6-21.

# ADOLESCENTI IN DIFFICOLTÀ: I RAGAZZI DI ARESE

*Lorenzo Ferraroli*

## 1. Introduzione

Il Centro di Arese (Milano) è un'ex-Casa di Rieducazione che si è trasformata in Centro per adolescenti in difficoltà, nel quale è situata una Scuola Media ed un Centro di Formazione Professionale che accoglie anche i ragazzi della zona per il normale percorso scolastico-professionale.

L'intervento riflette in modo critico alcune situazioni significative presenti nei ragazzi del Centro. Le riflessioni fanno riferimento ai dati del 1990 messi a confronto con quelli del 1980.

## 2. Ragazzi passivi, senza progetto?

Stando con gli adolescenti di Arese è venuto spontaneo chiedersi in questi anni se nel rapporto *attività/passività* che ha sempre modulato la vita di ogni persona, oggi l'adolescente si collochi maggiormente nel versante della passività, del lasciarsi fare, del lasciarsi andare, o, peggio, compensatoriamente, in quello dell'agire senza progettare, con il rischio di non proporsi mai in termini vitali ed autonomi.

Concretamente mi riferisco al fatto che i ragazzi che erano ospiti del Centro di Arese negli anni '80 avevano un atteggiamento più propositivo ed attivo. Mi sembra che volessero aggredire la realtà con maggior determinazione al di là della direzione impressa all'agire. Gli educatori all'inizio facevano fatica a "portarli" nei laboratori di meccanica, grafica, ebanisteria, elettricità (erano abituati a ben altri laboratori di vita!); però quando erano in laboratorio questi adolescenti cercavano di proporsi in modo più operativo, si davano da fare e sapevano progettare.

Adesso sembra che gli educatori facciano meno fatica ad accompagnarli nei laboratori; ma questi ragazzi poi danno l'impressione di continuare a giocare più che di impegnarsi con serietà. Le lamentele che vengono dagli istruttori di laboratorio spesso fanno riferimento alla leggerezza con cui si muovono tra i banchi di lavoro ed alla superficialità con cui affrontano l'apprendimento di una professione. Sembrano quasi subire questo impegno di vita con l'atteggiamento di chi riuscirà poi magicamente ad organizzarsi a seconda delle richieste della comunità.

Sarebbe da approfondire se questo fenomeno dipenda dall'età - in parte abbassata - in cui arrivano al Centro o dal fatto più generale che questi adolescenti fanno più fatica a staccarsi dalla situazione accomodante e protettiva dell'infanzia e rimangono come avvolti in un pensiero magico e narcisistico.

A conferma di questa seconda ipotesi mi sembra si muova il pensiero dell'animazione socio-culturale che legge i fenomeni di tossicodipendenza e di devianza giovanile come intimamente collegati agli aspetti alienanti delle società tecnologicamente avanzate, allo sradicamento delle culture tradizionali, agli effetti massificanti ed omologanti delle istituzioni educative e dei mass-media, alla crisi dell'associazionismo e della partecipazione

sociale e quindi al conseguente diffondersi di una mentalità incline all'imitazione, alla delega, alla passività (cfr. Regoliosi, 1992, p. 51).

### 3. La cultura della dipendenza

Si parla molto di cultura consumistica come una delle ipotesi interpretative di questa società. Si dice anche che questa cultura rappresenti un habitat favorevole alla *dipendenza*. Non pare che si siano fatte delle ricerche specifiche in termini di variabili e di correlazioni tra la società consumistica e la dipendenza. Certo, come precisa anche Regoliosi, sarebbe interessante «verificare fino a che punto una prassi educativa ed un habitat culturale inclini al consumismo, cioè alla sistematica saturazione di bisogni sul piano affettivo, relazionale, spirituale con oggetti, sostanze, beni di consumo, colludendo di fatto col mercato clandestino, possano facilitare, nel soggetto adolescente, l'accesso acritico alle droghe e la conseguente dipendenza» (Regoliosi, 1992, p. 30).

A livello più operativo, mi sembra utile presentare alcune osservazioni emerse tre anni fa da un *incontro con gli operatori del Beccaria*, il carcere minorile di Milano. Descrivendo gli ospiti presenti, gli operatori di quell'Istituto precisavano che il minore in Beccaria in genere è: povero culturalmente; fortemente dipendente e portatore perciò di atteggiamenti di controdipendenza molto vistosi (a volte anche il reato può essere letto in questa chiave); poco consapevole delle proprie capacità e dei propri limiti; poco responsabile delle proprie azioni; poco capace di integrare passato, presente e futuro; poco motivato rispetto ai programmi proposti, ma anche in generale; portatore di miti e stereotipi che esaltano l'uso della forza fisica o di altre abilità delinquenziali. E a livello più specifico, trovavano questi ragazzi: dipendenti

da sostanze stupefacenti; dipendenti da nuclei familiari a loro volta devianti, che utilizzano il minore per la loro sussistenza; dipendenti da una conoscenza del carcere che è avvenuta precocemente (per la detenzione dei genitori), con il conseguente trauma da abbandono forzato e da istituzionalizzazione; dipendenti da istituzioni, in quanto portatori di comportamenti fortemente disturbati a livello psicologico e comunque tali da richiedere grossa protezione.

Anche in questo caso sarebbe da chiedersi se vi sia relazione, o contiguità, o semplice sovrapposizione, tra quella presunta passività descritta a proposito dei ragazzi di Arese e gli atteggiamenti di dipendenza indicati dagli operatori del Beccaria.

#### **4. La difficile relazione con genitori e adulti**

L'analisi della situazione vitale dei ragazzi del Centro mostra in particolare la difficoltà o l'incapacità da parte dei genitori di comunicare ai figli una cultura di riferimento.

La maggioranza dei genitori dei ragazzi del Centro proviene da altre Regioni d'Italia, pur vivendo in Lombardia, mentre i figli sono nati in questa regione. C'è per i genitori quindi una situazione di sradicamento dalla realtà di origine. I ragazzi a loro volta fanno fatica ad interiorizzare la "cultura" dell'ambiente in cui vivono, perché i genitori non sono in grado di comunicarla loro. I tentativi di quei genitori – pochi – che provano a trasmettere alcuni precisi valori (facendo ricorso alla cultura d'origine e alle tradizioni familiari) trovano generalmente i figli refrattari alla recezione.

In definitiva questi adolescenti sembrano crescere in una situazione di sradicamento territoriale, culturale, senza una mediazione testimoniale dell'adulto e con un

vissuto di vagabondaggio interiore. Premesse molto favorevoli a quella diffusione di ruolo di cui parla Erickson nelle sue pubblicazioni e che diventa un ostacolo serio alla formazione della propria identità.

A livello più generale si sa che i ragazzi di oggi vivono un'adolescenza "interminabile", in una famiglia "lunga", ed hanno una limitata capacità di prevedere ed un'estrema facilità ad agire.

Ma, forse, l'interrogazione sui giovani va spostata sull'adulto e la sua percezione vitale: come sta, come vive l'adulto? che voglia, che capacità o che possibilità ha di manifestare i segreti del suo star bene o star male da adulto?

Anche dalla risposta a questi interrogativi dipenderà la formulazione dei progetti in termini di promozione e di prevenzione ai vari livelli.

## 5. Una proposta

Il volumetto *Una scuola a misura di ragazzo. Risposte formative al disagio minorile*, realizzato e scritto dal gruppo degli insegnanti e degli educatori di Arese (Insegnanti ed Educatori di Arese, 1991), intende offrire una proposta competente e seria ai ragazzi ed insegnanti della scuola dell'obbligo.

In particolare presenta gli elementi di comprensione sul lavoro svolto e sullo stile educativo avviato con i ragazzi di Arese. Così si afferma:

«Nell'esperienza di questi ragazzi spesso mancano delle figure genitoriali in grado di guidarli e di aiutarli ad interiorizzare alcuni schemi di comportamento. D'altra parte, lo spazio di vita privilegiato viene organizzato nel "quartiere" o nella "strada", che rappresenta per loro una scuola in cui si impara facendo esperienze che acquistano credibilità quando vengono approvate dal

gruppo o sono cariche di vantaggi immediati e gratificanti.

Appare assente l'aspetto contenutistico culturale tanto più quando va perseguito attraverso un percorso di astrazione o di logica teorica.

In questo processo anche le figure adulte di riferimento spesso sono costituite da persone che si legano a loro soprattutto per sfruttare le loro abilità in azioni socialmente al limite o per ottenere essi stessi dei vantaggi economici.

Quindi organizzare una scuola che possa diventare uno spazio educativo di crescita, per loro significativa, implica alcuni presupposti:

- partire dalla loro esperienza procedendo da *compiti di realtà*;

- essere degli *adulti disponibili* a lavorare con loro su una *comune base contrattuale*;

- permettere loro di confrontarsi con il sapere, ma su un impianto in cui è *il saper fare che diventa conferma al saper essere e motivazione a saperne di più* per diventare migliori.

Punto nodale è la presenza di adulti la cui competenza va al di là dello specifico della disciplina insegnata e si muove su un terreno contrattuale di crescita e di scambio reciproco di esperienza» (Insegnanti ed Educatori di Arese, 1991, p. 25).

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

REGOLIOSI L., *La prevenzione possibile*, Milano, Guerini, 1992.

INSEGNANTI ED EDUCATORI DI ARESE, *Una scuola a misura di ragazzo. Risposte formative al disagio minorile*, Milano, LES, 1991.

# CAMMINI DI UNA COMUNITÀ DI PRIMA ACCOGLIENZA: "S. TERESA" DI CASALE MONFERRATO

*Leonzio Colcera*

## 1. La situazione

In collaborazione con la Caritas diocesana di Casale Monferrato (Alessandria), l'ispettoria salesiana Novarese ha scelto, nell'anno centenario di don Bosco (1988), di aprire una casa di prima accoglienza per giovani extra-comunitari.

Tale opera risulta giuridicamente legata alla comunità salesiana di Casale Monferrato; concretamente è diretta dal responsabile dell'oratorio-centro giovanile e dagli obiettori di coscienza (due, che si dedicano a tempo pieno a questa iniziativa).

### 1.1. *Ci sono*

La realtà di partenza che orientava il dialogo diocesano e ispettoria salesiana era questa: gli extra-comunitari *ci sono* e quindi *il bisogno esiste* nel territorio.

Per lo più gli extra-comunitari presenti a Casale provengono dal bacino del Mediterraneo, soprattutto, con una maggioranza di Marocchini, Tunisini, Albanesi. Ma

hanno preso contatti con la comunità anche Argentini, Brasiliani, Venezuelani, Senegalesi, Nigeriani, Algerini, giovani dei Paesi dell'Est Europa.

Lo Stato prendeva atto (e tuttora vige questa presa d'atto) della presenza di queste persone, ma ancora non ha attivato strutture per rispondere ai bisogni primari (e non) di questi individui. Il leghismo e il "monferratocentrismo" portano, in parecchi casi, a optare per il silenzio di sopportazione o per la protesta ai fini dell'allontanamento per tacitare la propria coscienza, ovviamente interpellata da queste presenze "scomode".

## 1.2. ...con problemi

Tutti approdano alla comunità perché hanno problemi: di documenti, di lavoro, di casa, di salute, di inserimento, di rientro in patria, con la Giustizia...

Frustrati perché discriminati.

Inizialmente la comunità funzionava molto come centro di ascolto più che come accoglienza di domicilio. In seguito, la Caritas diocesana ha attivato un centro di ascolto unico per tutta la città, alleviando del 60% il lavoro analogo svolto dai responsabili della comunità.

I problemi di queste persone rimangono, ma si è allargato il cerchio dei volontari disponibili all'ascolto e all'aiuto concreto per una soluzione dignitosa delle situazioni problematiche.

## 1.3. *Farsi carico*

«Farsi carico» è stata la parola d'ordine che è rimbalzata nelle coscienze delle varie comunità cristiane e salesiane.

Si è concretizzata la coscienza del «lasciamoci inter-

pellare»: nella convinzione che i problemi dell'altro sono i miei problemi, che l'altro risignifica la mia identità (come dice E. Lévinas). E si è avuto in tal modo un passaggio culturale dall'umanesimo del soggetto all'umanesimo dell'altro uomo, all'umanesimo "eterologico".

#### 1.4. ...creativamente

L'altro ha cominciato ad essere visto e considerato una ricchezza della creazione.

Infatti, nella sua diversità, l'altro risulta essere ricchezza per me, perché ogni individuo è valore e portatore di valori.

Ciò ha spinto la comunità a dare risposte più creative che ripetitive, più a misura della persona che del gruppo, con creatività strutturale, aperti a bisogni nuovi, man mano che si manifestavano.

In questo senso, fra qualche mese, parte della casa "S. Teresa" sarà adibita a dormitorio pubblico, perché questo bisogno è risultato emergente e occorre dare risposte possibilmente immediate a bisogni che non possono essere ulteriormente procrastinati.

Finalmente l'intesa supera la sfera del "religioso" (= Diocesi-Salesiani) e dialoga con il civile (= il Comune).

## 2. Quali servizi offre la comunità?

Per quanto ci è stato possibile, l'incontro con l'altro si è concretizzato anzitutto in servizi offerti dalla comunità.

Concretamente si offre:

1) camere a più letti per dormire, locali con cucine per prepararsi i pasti, sala da pranzo, sala di lettura e accoglienza degli ospiti, sala tv, stireria e lavanderia,

sala-aula scolastica per il corso di italiano (al mercoledì) e per le riunioni di programmazione e verifica, una Cappella per la preghiera dei gruppi che abitualmente passano per giornate di ritiro, essendo la casa libera durante il giorno;

2) aiuto concreto per avere i documenti in regola, per la ricerca di un posto di lavoro, per la casa, per i problemi di salute, per l'inserimento di quanti – pochi – intendono stabilirsi definitivamente in Italia o per il ricongiungimento familiare.

Gli ospiti sono tenuti a frequentare il corso di lingua italiana. Nei primi anni il corso veniva gestito dai volontari. Da due anni è promosso dal Provveditorato agli studi di Alessandria. Si realizza presso strutture pubbliche (eccetto al mercoledì che si realizza in comunità perché l'edificio scolastico rimane chiuso al pomeriggio).

Pochissimi frequentano per avere un diploma. Generalmente vi partecipano o perché desiderosi di apprendere la lingua italiana o perché risulta essere obbligatoria la frequenza per poter essere accolti nella comunità.

Essendo comunità di prima accoglienza, la permanenza fissa termina dopo *tre/quattro mesi*, tempo utile per cercare casa in città o nei paesi limitrofi.

### **3. Cammini educativi... per tutti**

L'esperienza spinge tutti ad incamminarsi lungo alcuni percorsi educativi:

a) *Dall'accoglienza alla convivenza*. Non sembra essere sufficiente accogliere il diverso; occorre operare un passaggio culturale di de-costruzione (già il termine "diverso" implica tacitamente che il "normale" siamo noi) per giungere dall'accogliere al convivere. Certamente in questa ottica non basta dare delle cose, offrire strutture e

regolamenti. Cristianamente siamo sollecitati a obbedire alla logica del seme che convive per dare frutto, per giungere ad essere se stesso frutto per l'altro.

b) *Dallo scaricamento all'assunzione responsabile.* A volte si ha l'impressione, avvalorata dai fatti, che il pubblico scarichi facilmente sul privato. Ci sono responsabilità politiche che vanno dette a chiara voce e che lo Stato deve gestire in prima persona. L'orizzonte verso cui si cammina è quello di un giusto equilibrio tra quanto deve fare lo Stato e quanto può fare il privato, rivedendo anche la legislazione perché risulti essere attuabile. Il meccanismo sembra "grippare" nel passaggio da "Roma" alla periferia.

c) *Dall'accoglienza "qui" ai progetti di sviluppo "là".* La dimensione educativa in questo ambito deve necessariamente condurre all'auto-educazione e all'auto-determinazione. Una via preferenziale sembra essere quella della cooperazione con i paesi di provenienza perché le persone diventino soggetti di auto-sviluppo. Il "qui" raggiunge la sua massima significatività educativa quando, attraverso progetti mirati, si realizza nello sviluppo del "là". Cooperazione allora significa anche rendere possibile il ritorno in patria dove vi sono progetti di sviluppo che offrono possibilità di vita dignitosa. Le ONG (= Organizzazioni Non Governative) lavorano su questa linea educativa (almeno per quanto riguarda quelle della FOCSIV). Allora acquista significato affermare: «qui e là insieme».

## **DA ORATORIO A CENTRO DI ACCOGLIENZA: "S. CHIARA" DI PALERMO**

*Baldassarre Meli*

### **1. Dall'Oratorio agli immigrati**

Il nostro Oratorio da molti decenni ha operato in favore dei giovani del centro storico di Palermo. Sono migliaia e migliaia i padri di famiglia che si vantano di essere stati, almeno per un periodo della propria fanciullezza e giovinezza, in questo Oratorio. L'impegno dei Salesiani sacerdoti e laici ha fatto sì che molti maturassero nelle scelte di impegno umano e cristiano.

Oggi mentre si continua, in qualche modo, in questo impegno per il quartiere di Ballarò, ormai quasi del tutto svuotato dei suoi abitanti, si è aperto un nuovo fronte: quello degli immigrati. Allo spopolamento dei cittadini palermitani corrisponde un pari ripopolamento da parte degli immigrati.

### **2. Gli interventi messi in atto**

Da cinque anni abbiamo operato con le seguenti attività:

- 1) ambulatorio medico (con circa 20 medici);
- 2) deposito documenti e bagagli;

- 3) aiuto per ricerca di lavoro e casa;
- 4) recapito postale e telefonico;
- 5) corsi di lingua italiana;
- 6) attività varie per la socializzazione, la solidarietà e la crescita interetnica ed interculturale;
- 7) offerta di spazi per riunioni e feste;
- 8) servizio religioso in lingua francese ed in lingua inglese: in ciò siamo aiutati dai PP. Missionari Oblati dell'Immacolata, dai PP. Comboniani, dalle Suore Comboniane e dalle Figlie di S. Anna.

Da più di due anni abbiamo cominciato anche l'accoglienza notturna (oggi abbiamo più di 130 persone che dormono presso di noi).

Da poco più di un mese abbiamo incominciato l'accoglienza di 15 persone con vitto e alloggio più trenta pasti.

### **3. Difficoltà relazionali**

Le iniziative trovano delle difficoltà non solo strutturali, ma anche, e forse in primo luogo, o perlomeno direttamente, di tipo relazionale e sociale.

Ciò vale anzitutto a riguardo dell'impegno a favore dei *ragazzi del quartiere*:

- 1) la forte tendenza alla devianza (per le situazioni familiari nelle quali vivono);
- 2) lo svuotamento del quartiere ormai cadente e poco accogliente;
- 3) la povertà religiosa e la persistente religiosità devozionistica;
- 4) le situazioni familiari complesse e disastrose.

A queste difficoltà si sta tentando di dare una soluzione lavorando insieme Gesuiti, Missionari Oblati dell'Immacolata, Salesiani, Suore Comboniane, Suore di Madre Teresa, Figlie di S. Anna ed un folto numero di

volontari provenienti da estrazioni diverse.

Difficoltà particolari poi si hanno *con gli immigrati*. Esse sono determinate:

- 1) dalla differenza di cultura, di lingua, di usi e costumi;
- 2) dall'utilizzazione degli spazi (visto che la casa è vecchia);
- 3) dalla situazione economica della casa.

La difficoltà più grave per portare avanti l'enorme mole di lavoro in favore dei ragazzi del quartiere e degli immigrati è data dal fatto che i Confratelli Salesiani che operano nel Centro di Accoglienza sono soltanto tre (di cui uno a tempo parziale!).

## UN'OPERA PER MINORI A RISCHIO: IL CENTRO EDUCATIVO FAMILIARE "DON BOSCO" DI FOGLIZZO

*Gianfranco Cavicchiolo*

### 1. L'Opera e l'utenza

Il Centro "Don Bosco" di Foglizzo è situato in provincia di Torino, nel territorio del Canavese, in un'area una volta prevalentemente agricola (oggi non più), tra Torino e Ivrea, due città a connotazione fortemente industriale che risentono moltissimo dell'attuale congiuntura economica.

Dopo aver assunto successivamente nei suoi cento e più anni di storia la funzione di Noviziato, Studentato teologico, Aspirantato missionario, Studentato filosofico, dal 1973 è diventato Casa di accoglienza per ragazzi (prevalentemente) poveri. Dal 1986, con l'apertura al territorio e in dialogo con le Unità Sanitarie Locali, provinciali e regionali, si configura come Centro di accoglienza ed educazione anche per minori a rischio o in difficoltà.

Attualmente il Centro Educativo Familiare "Don Bosco" - questa è la denominazione con cui l'opera salesiana viene presentata al pubblico e agli enti socio-sanitari - accoglie ragazzi convittori e semi-convittori appartenenti alla fascia preadolescenziale e adolescenziale, ca-

ratterizzate anche da difficoltà comportamentali di diversa matrice, grado e origine, e offre loro la possibilità di percorrere un cammino che gradualmente li liberi dai loro negativi vissuti e li aiuti a formarsi una personalità capace di inserirli nella società «come onesti cittadini e buoni cristiani» (come recita il Progetto Educativo ispirato al sistema preventivo di Don Bosco). Si tratta di soggetti, quindi, provenienti per lo più da situazioni di disagio socio-familiare, aggravate da una notevole povertà di valori etico-religiosi che si riflettono piuttosto pesantemente sul loro cammino di maturazione e sulla capacità di gestire se stessi e il proprio modo di rapportarsi con gli altri.

## **2. Il Centro Educativo Familiare "Don Bosco" e il territorio**

Pur non essendo stata fatta ancora un'accurata indagine socio-familiare del territorio e quindi anche dei bisogni e delle problematiche dei preadolescenti e degli adolescenti, da un'attenta riflessione-confronto sembrano emergere con sufficiente chiarezza le seguenti indicazioni:

1) diffuso disagio socio-familiare che si ripercuote sui figli determinando in essi l'insorgere di atteggiamenti ostili alle norme sociali e a quanto può costituire un freno alla ricerca di autonomia e indipendenza, unita alla tendenza ad impostare il proprio vivere quotidiano sulla base della ricerca di immediate sensazioni prescindendo da ogni significato di vita;

2) carenza di valori e ideali secondo cui impostare la propria vita con conseguente scarso impegno a costruire se stessi ed una propria identità;

3) diffusa demotivazione nello studio e conseguente inadempienza della scuola dell'obbligo;

4) esigenza di maggior qualificazione professionale che si scontra, con ovvie conseguenze sul processo di emarginazione, con la demotivazione all'impegno scolastico;

5) pluralismo culturale e ideologico, che, oltre ad influenzare una pluralità di metodologie e progetti educativi, sembra aver provocato anche nei ragazzi e giovani una mancanza di sicuri punti di riferimento secondo cui fare le proprie scelte, e negli adulti – genitori compresi – insicurezze e mancanza di validi e convinti ideali da presentare ai propri figli e ai giovani.

### 3. I ragazzi del Centro

In base ad un'indagine condotta per una tesi di laurea presso l'Università di Padova, che poneva l'attenzione particolarmente sulle strutture e dinamiche familiari, i ragazzi del Centro sono stati caratterizzati dai punti seguenti:

1) *Circa la situazione familiare.* Hanno alle spalle storie di separazioni, mancanza di uno dei genitori per abbandono o per morte, presenza scarsamente valida dal punto di vista educativo dei genitori, presenza di uno dei genitori con patologia psichica.

2) *Dal punto di vista intellettuale.* Appaiono normali doti, ma con forti carenze e lacune nel processo di scolarizzazione.

3) *Dal punto di vista affettivo.* Presentano difficoltà affettivo-relazionali, espresse da elevato livello d'ansia, soprattutto interiore, da impiego della maggior parte delle personali energie per mantenere sotto controllo le proprie pulsioni, in modo particolare l'aggressività, con frequenti episodi di inadeguatezza. In particolare i soggetti con padre problematico sono quelli che mostrano in modo più marcato questa difficoltà, in quanto vivono co-

stantemente in una situazione di forte insicurezza, ansia e aggressività. Si rileva inoltre un livello di aspirazioni mediamente basso: mancano di obiettivi e di motivazioni a migliorarsi e a progredire e non solo dal punto di vista scolastico. Il più delle volte sono del tutto assenti prospettive anche per l'immediato futuro. Sembrano ragazzi immobilizzati in un presente, a volte, senza via d'uscita. Inoltre, l'ansia, determinata da una sostanziale mancanza di fiducia in se stessi, è risultata una componente molto presente nella personalità dei soggetti studiati, soprattutto in quelli in cui la carenza paterna è stata più precoce. Questi soggetti che evidenziano maggior bisogno di dipendenza, di assicurazione circa la propria identità, sono quelli che hanno sviluppato meccanismi di difesa più deficitari per affrontare le situazioni stressanti e ansiogene.

4) *Dal punto di vista comportamentale.* Si è constatato che le difficoltà ed i problemi osservati dal punto di vista comportamentale sono determinati dal maggior livello di ansia, senso di inferiorità, incertezza riguardo al proprio ruolo sessuale, aggressività non sempre controllata e spesso rivolta verso se stessi, estremo bisogno di dipendenza e di assicurazioni esterne per mantenere l'autostima. Conseguentemente il tratto generale che li caratterizza è la debolezza e fragilità dell'io, che essi esprimono nella facile perdita di autocontrollo delle proprie pulsioni e reazioni, nella forte ansia (non di rado accompagnata da forme di "marasma interiore" e di disorientamento), nella carenza di valori personificati e positivi, nella mancanza di modelli con cui identificarsi, nella facilità allo scoraggiamento o al lasciarsi andare di fronte alle difficoltà e agli insuccessi, nonché nell'incapacità di perseguire con sufficiente tenacia e costanza determinati obiettivi, sia pure piccoli e alla propria portata.

#### 4. La risposta educativa e metodologica

L'approccio educativo è di tipo "maieutico" ed attivo. Esso avviene prevalentemente nell'ambito del piccolo gruppo, da noi considerato lo strumento ed il luogo privilegiato per realizzare un efficace e positivo rapporto educativo e tale da consentire di porre l'attenzione più sui processi e sul farsi dell'esperienza e dell'individuo che sul prodotto immediato.

Ispirandoci al modello "Don Bosco" e all'esperienza del primo Oratorio, si prova ad attuare una pedagogia più del cuore che della mente; si cerca di sollecitare negli educatori atteggiamenti di accoglienza e di bontà, di comprensione e di fiducia, di coraggio e di ottimismo, di ricerca e di iniziativa.

Tutto ciò è mirato ad instaurare col minore rapporti sempre più personalizzati e amichevoli, atti a rispondere in modo sempre più adeguato alle esigenze che il ragazzo, nel suo incessante evolversi, manifesta. In fondo ci si richiama a quelle che sono le caratteristiche del sistema preventivo di Don Bosco: preventività, ragione, religione, amorevolezza, cuore oratoriano, carità pastorale.

In questa linea, dal punto di vista metodologico, abbiamo in sintesi:

1) il *piccolo gruppo* che interagisce con il *grande gruppo* interno (Centro Educativo) ed esterno (scuola-paese), non solo per una finalità funzionale, ma anche e soprattutto per favorire una maggiore e migliore interazione e integrazione sociale;

2) un tipo di rapporto il più possibile personalizzato, per un più puntuale cammino educativo e promozionale;

3) l'équipe degli educatori che si incontra frequentemente per puntualizzare problemi, difficoltà, cammini, iniziative;

4) una periodica analisi della situazione e verifica della programmazione;

5) il coinvolgimento, per quanto possibile, dei genitori, allo scopo di favorire una maggiore efficacia educativa coi figli;

6) l'apertura/ricerca di collaborazione con il volontariato, giovanile e non, mirato non solo all'aiuto didattico – estremamente utile e necessario – ma anche ad offrire loro modelli maschili e femminili diversi da quelli sperimentati in famiglia.

In quest'ottica si pone anche la collaborazione con alcune famiglie, che formano il «*gruppo famiglia Mamma Margherita*», che all'occorrenza si prestano per affidamenti temporanei.

## 5. Difficoltà e problemi

L'esperienza sembra evidenziare le seguenti difficoltà ed aspetti problematici:

1) *Negli educatori*. La difficoltà a mettersi in discussione; a formulare ipotesi di innovare e di rinnovarsi senza perdere la fiducia in se stessi e mantenendo certi punti di riferimento; a lavorare in équipe per un comune obiettivo, in linea con la programmazione, confrontandosi con gli altri per migliorare le proprie relazioni educative; a saper attendere, non lasciandosi pigliare dalla fretta di volere subito risultati positivi tangibili; ed infine ad adeguarsi ai ritmi non sempre regolari e prevedibili dei ragazzi.

2) *Nei minori*. L'assenza di motivazioni e di stimoli interni a voler crescere cambiando; l'eccessivo centramento su se stessi e sulle proprie esigenze, per cui trovano difficile porsi in vera relazione con gli altri e per cui tendono, a volte, a leggere in modo negativo quanto viene loro detto per stimolarli a crescere (quasi fosse più un giudizio negativo di essi che un atto di attenzione e di amore); la difficoltà a trovare ed individuare punti validi

di partenza per un efficace rapporto educativo (che richiede tempo, pazienza, attenta osservazione, fiducia umana reciproca); la non facilità a porsi – anche nei più grandi – in una prospettiva di progettualità personale di vita (mentre prevale una certa tendenza a vivere l'attimo presente, nel sentimento che il domani è troppo lontano e non li coinvolge); un certo atteggiamento di globale superficialità, che si manifesta nella fatica di riflettere e nell'inconscia rimozione di tutto ciò che sa di problematico; la difficoltà a vivere in comunità, accettando le più elementari norme di convivenza (pensando la libertà quasi solo come un voler fare ciò che si vuole); la scarsa capacità di creatività, per cui risultano spesso molto ripetitivi e banali nelle proposte che avanzano; ed infine la debole attitudine allo sforzo e all'impegno per conquistarsi qualcosa (magari rinforzata da un atteggiamento di fondo che li porta a pensare che tutto è loro dovuto).

3) *Nelle strutture.* In generale va detto che, nonostante i grandi progressi fatti, si impone un processo di snellimento, con la creazione di strutture meno rigide e più a misura dei ragazzi, in modo che vengano favoriti sempre di più la relazione interpersonale e un clima più caldo e "familiare".

4) *Nei genitori-famiglie.* Si tratta di carenze intra-familiari di vario tipo che rendono estremamente difficile anche il coinvolgimento dei genitori nel processo educativo dei figli.

In generale sembra che si possa dire con buona approssimazione alla realtà dei fatti che la mancanza di valori, le problematiche personali ed i meccanismi compensatori di razionalizzazione e di rimozione messi spesso in atto, non permettono ai genitori di appropriarsi del primario diritto-dovere di educazione, demandando del tutto o quasi ogni responsabilità alle istituzioni.

## **6. Conclusione**

Nonostante le difficoltà ed i problemi, i risultati non mancano. Il lavoro che si fa è tanto. Quasi in tutti si può notare, dopo un certo tempo, un miglioramento più o meno sensibile; e in molti ragazzi già si intravedono sbocchi positivi futuri nel processo educativo e nelle relazioni con gli stessi genitori.

Il tutto è facilitato quando si riesce a coinvolgere ed a responsabilizzare nell'azione educativa i genitori, in un confronto critico anche con la scuola e con gli eventuali servizi sociali.

# IL DISAGIO BUSSA ALL'ORATORIO: L'ORATORIO-CENTRO GIOVANILE "MADONNA DEL LATTE DOLCE" DI SASSARI

*Gaetano Galia*

## **1. Il contesto**

L'Oratorio-Centro Giovanile della "Madonna del Latte Dolce" è annesso alla Parrocchia-Santuario, sita nel quartiere Latte Dolce - S. Maria di Pisa alla periferia di Sassari. È un quartiere in cui si sono avuti negli ultimi trent'anni insediamenti urbani disordinati. È una zona non curata dal Comune, come attesta il degrado degli edifici, le strade dissestate, le piazze in stato di quasi totale incuria, i pochissimi servizi e il poco verde abbandonato a se stesso. Qui sono stati concentrati gli ex-baraccati della città e gli abitanti dei quartieri caldi. La cultura è molto bassa. Sono abbondanti situazioni familiari difficili o in condizione di separazione legale. Numerose le convivenze ed elevati i casi di ragazze-madri, i fenomeni di prostituzione, di delinquenza minorile e di droga.

## **2. Le attività di prevenzione**

Il Centro offre varie attività di prevenzione *a tutti*, nella volontà di non aumentare l'emarginazione con la

discriminazione "preventiva" (= dando corpo solo all'«Oratorio dei buoni» da cui sono escluse «le mele marce»).

L'attività fondamentale è l'accoglienza. Il Centro si preoccupa di accogliere ed intrattenere amichevolmente i ragazzi e i giovani che ad esso accedono senza un particolare interesse ma col solo desiderio iniziale di stare insieme.

Ma più specificamente ci sono iniziative di sostegno scolastico, attività sportive, musicali, teatro, turismo e occasioni di scambi culturali, cineforum, ecc.

Attività specifiche vengono proposte per la prevenzione contro la droga, in termini sia di sensibilizzazione culturale (incontri con esperti aperti a tutta la città, concerti, cineforum, incontri guidati da ex-tossicodipendenti, presentazione di stampa specializzata da parte di esperti) sia di attività ricreative come tornei e feste.

Per sostenere queste iniziative ci sono due Salesiani a tempo pieno, due obiettori e già una ventina di volontari che prestano la loro opera con generosità e dedizione. Per essi viene offerta la possibilità di partecipare ad una Scuola di formazione.

Funziona e si cerca di incrementare sempre più una biblioteca, che già costituisce un punto di riferimento per molti.

### **3. La particolarità dei soggetti**

Il quartiere conta circa 20.000 abitanti. I giovani che frequentano o sono avvicinati dall'Oratorio-Centro Giovanile sono una parte piuttosto piccola e presentano le caratteristiche più svariate. Nella maggior parte sono i cosiddetti "buoni" e "normali".

Ma c'è un numero abbastanza consistente di ragazzi e giovani in situazione di evidente disagio:

- minori in difficoltà per "assenza" di famiglia;
- adolescenti a rischio che vivono nei bar, in piazza, vicino ai palazzi, in luoghi appartati lontano dagli adulti;
- adolescenti che fanno uso di alcool, tabacco, droghe leggere, acidi;
- adolescenti e giovani tossicodipendenti.

In questo variegato contesto sono quindi facili atteggiamenti di scarsa attenzione al mondo culturale, di eccessiva attenzione ai prodotti del consumismo, di superficialità, di assenza di progetti o ideali, di scarso senso morale, di incapacità di fedeltà agli impegni assunti e alla continuità della frequenza, di vittimismo, di accettazione di errori o di assunzione di responsabilità, di disinteresse politico, di rifiuto delle istituzioni, di nascondimento nel gruppo o nell'anonimato, di superstizione, di fede in Dio ma non nella Chiesa. Di una certa frequenza sono pure situazioni e comportamenti di improvviso e diffuso malessere, di falsità, di rifiuto delle norme, di ribellione, di provocazione, di violenza e di vandalismo individuale o di gruppo.

In genere poi piuttosto scarsa è la disponibilità alla cooperazione e all'impegno di tempo e di energie per gli altri o per iniziative di comune interesse.

#### **4. Una pedagogia ispirata al sistema preventivo**

L'azione educativa si ispira al sistema preventivo di don Bosco: attenzione ai giovani specie quelli in situazione a rischio o di abbandono; l'educazione come «cosa di cuore» e di amore fedele e dedicato, nella ragionevolezza e in orizzonte ricco di motivazioni e di apertura al trascendente, ai valori che danno senso alla vita (la solidarietà, la giustizia, la pace, l'onestà, l'impegno sociale); secondo stili familiari, di presenza, di condivisione, di coinvolgimento, di compartecipazione e di corresponsa-

bilità e senso di progettualità per la crescita e per una buona vita per tutti, superando la dipendenza, l'acriticità, la passività; e secondo un fondamentale atteggiamento educativo di ottimismo, di pazienza, di dialogo, di sospensione di giudizio, di perdono, di ripresa della relazione, di stimolazione ad orizzonti vasti e a prospettive più ampie.

Al lavoro "dentro" l'Oratorio (che spesso si prolunga nelle ore serali e continua per strada) si accompagna il dialogo con le famiglie, l'inserimento nella scuola (insegnamento di religione, dialogo con maestri e docenti), l'incontro nei luoghi sociali di incontro (gruppi di strada, bar, giardini...), le visite a malati in ospedale e ai giovani carcerati, l'accompagnamento per chi ha procedimenti penali in corso, il collegamento con i centri di accoglienza, l'inserimento in comunità...

Il tutto richiede generosità, disponibilità, ma anche controllo, discrezione, autorevolezza.

Infatti molti dei ragazzi in situazione di disagio sono pregiudizialmente sospettosi nei confronti dei "preti", e quindi è difficile già avvicinarli. La loro accoglienza poi all'interno dell'Oratorio richiede una continua e forte "assistenza", altrimenti prendono il sopravvento e l'ambiente non è più propositivo. La loro presenza è inoltre molte volte causa di difficoltà con i genitori dei cosiddetti "ragazzi buoni", che temono conseguenze negative per i loro figli.

Del resto il tipo di relazione educativa che si privilegia (molto libera e poco regolata nei modi e nei tempi) risulta piuttosto stressante e oggettivamente difficile, per tutti, Salesiani, obiettori, volontari ed in particolare per i giovani animatori che hanno da trattare spesso con dei coetanei.

## 5. Il presente e il futuro

L'andamento della vita del Centro non è molto strutturato. Gli spazi attrezzati e i mezzi a disposizione sono al di sotto delle esigenze.

Ragazzi, famiglie, enti pubblici e privati sanno tuttavia che l'Oratorio-Centro Giovanile è sempre disposto alla collaborazione. È chiaro per tutti che non ci si trova di fronte ad un centro d'élite o per lo meno che occorre bilanciare e articolare interventi e modalità di relazione educativa secondo le persone, le situazioni e i momenti.

Nel contempo si sta trattando con il Comune per arrivare ad una convenzione che permetta un intervento più ampio e sistematico.

In ogni caso è comune e condivisa la volontà di una programmazione più incisiva e precisa per rispondere in maniera più adeguata alle esigenze dei giovani a disagio (nella convinzione – purtroppo confortata dall'esperienza – che molti giovani cosiddetti normali sono spesso anch'essi a rischio).

Per questo si prevede:

1) la formazione di una cooperativa di solidarietà sociale che permetta agli animatori di strutturarsi meglio a livello giuridico, formativo ed economico;

2) delle cooperative che diano la possibilità di lavoro ai giovani in difficoltà;

3) un centro di ascolto ben strutturato con la collaborazione degli adulti del Consiglio Pastorale della Parrocchia;

4) la formazione di animatori che sappiano operare "oltre i cancelli" dell'Oratorio;

5) una comunità alloggio per minori in difficoltà;

6) la formazione di un'Associazione culturale che dia uno stimolo competente e aggiornato al problema del disagio mediante strutture ed iniziative, quali una biblioteca ben attrezzata, un centro elaborazione dati, ricer-

che sul territorio, un programma di dibattiti con esperti, un osservatorio dei problemi della gioventù, un centro di consulenza per prospettive di lavoro.

# **L'AUTO-AIUTO TRA PERSONE SIEROPOSITIVE PRESSO IL Ce.I.S. DI SALVIANO (LIVORNO)**

*Marzia Lancillotti*

## **1. Introduzione**

Nel Ce.I.S. di Livorno si attuano interventi differenziati nell'ambito dell'emarginazione giovanile soprattutto per la riabilitazione dalle tossicodipendenze, prevenzione secondaria, assistenza malati Hiv.

L'inizio si ebbe nel 1977 con la Comunità di prima accoglienza per giovani in difficoltà, nella sede di via della chiesa di Salviano.

Qui ci si limita alle iniziative per persone sieropositive. Si offre anzitutto una riflessione-testimonianza. Si riporta quindi la scheda che presenta le finalità, la metodologia, la struttura dei gruppi di auto-aiuto tra persone sieropositive. Si presenta infine una riflessione dei presupposti di fondo che animano i gruppi di auto-aiuto.

## **2. Vivere come sieropositiva**

Parlare di Aids diventa sempre più difficile. Difficile perché ne hanno parlato già in tanti. I mass-media ne hanno parlato e ne parlano tuttora male, in modo terroristico o con pietismo, creando ansie e paure irrazionali.

Ancora più difficile poi, se a parlarne è il protagoni-

sta – come me – del proprio dramma, perché allora si corre il rischio di un'inutile, per quanto comprensibile, auto-commiserazione.

Lo sgomento per la probabile malattia e la morte conseguente è relativo rispetto alla paura che si sappia in giro che sono sieropositiva.

Esiste una legge, la 135, che dovrebbe tutelare il diritto all'anonimato e difendere le persone che potrebbero essere discriminate sul posto di lavoro, nella scuola, nell'assistenza sanitaria, mentre invece non esiste nessuna sanzione per chi non la rispetta; e quindi l'anonimato non è un diritto, ma un obbligo.

Nel momento in cui decidevo di progettare la mia vita formando una famiglia, con dei figli, il risultato positivo del test "Elisa", che io e mio marito abbiamo fatto insieme, ha sconvolto la mia vita, facendomi sprofondare nella depressione e nello sconforto.

Era il 1985 e dall'informazione che veniva data allora sembrava che il mio destino fosse segnato: mesi, forse pochi anni era il tempo che mi restava da vivere.

Poi scoprii di essere incinta. Essere sieropositiva non ha cambiato la mia identità di donna e il desiderio di essere madre, ma mi ha messo davanti ad una difficile scelta (il 20% dei bambini nati da madri sieropositive contrae il virus Hiv).

Siamo in un'epoca in cui è possibile programmare figli anche in età in cui per natura non sarebbe possibile averne, ma non si riesce a comprendere come una donna ancora feconda, anche se sieropositiva, possa desiderare un figlio e non possa generarlo.

Io volevo quel figlio. Ero convinta che dovevo dare la possibilità a quel feto di diventare un uomo, nonostante i rischi per la mia salute, sicuramente compromessa dalla gravidanza, e nonostante la drammatica possibilità di trasmettere il virus al bambino.

La mia scelta è stata dettata anche dalla mia sfida al-

l'infezione: io sono viva e trasmetto la vita e non la morte.

Il bambino mi garantisce la continuità della vita, i desideri, le aspirazioni. La mia scelta è stata dolorosa e difficile e, forse, dettata anche dall'incoscienza, da una distorta percezione dell'infezione e dalla forte rimozione che mettevo in atto in quegli anni.

Alternavo momenti estremamente euforici, nei quali l'infezione per me non esisteva (era uno sbaglio, un imbroglio), a momenti di depressione profonda in cui l'unica prospettiva erano le sofferenze della malattia e della morte.

Dopo la nascita di mio figlio e la sua negativizzazione, io e mio marito abbiamo cominciato a credere, a sperare in un futuro; mi sono resa conto che non potevo vivere aspettando l'esplosione della malattia, e a ritenere importante non la quantità ma la qualità della vita.

Di Aids si comincia a morire quando si viene a conoscenza della propria sieropositività, perché la diagnosi la fa il medico, la prognosi la fanno i mass-media.

Con il passare degli anni qualcosa nei miei pensieri prendeva sempre più forma: l'Aids era una malattia come tante altre, assurdamente demonizzata; e forse l'isolamento, il muro del silenzio, i sensi di colpa, erano la causa maggiore della mia angoscia.

Oggi sono convinta che il bisogno di condividere, il bisogno di solidarietà, l'accettazione del diverso, sia l'unica arma che può combattere l'Aids. Una nuova cultura, che non è pietismo, ma solidarietà, condivisione. Il confrontarmi con altre persone sieropositive è servito a farmi sentire meno diversa. L'elaborazione dell'infezione non come punizione per un certo comportamento ma come sfortuna e disinformazione ha contribuito a rafforzare il mio bisogno di esprimere i valori che ho sviluppato con la sofferenza.

Quando ho letto un articolo di un teologo svizzero

che parlava di illegalità, per una persona sieropositiva, ad avere rapporti sessuali con una persona sieronegativa, ho pensato a mio figlio, nato da un rapporto irresponsabile secondo il teologo; ho pensato a mio figlio che oggi ha sette anni ed è un bambino bellissimo e sanissimo, frutto di tanto amore.

E amore non è pietà che, sempre il teologo in questione, riconosce solo al partner sieronegativo, che eroicamente sceglie di rimanere accanto alla persona sieropositiva. È amore normale, fatto di gioie, di progetti, di crescita insieme, di paura del distacco per la probabile morte.

Grazie a certi giudizi morali, per anni ho vissuto con un gran senso di colpa, come se il mio destino fosse una punizione divina per i miei peccati. Ma sentimenti come odio, razzismo, giudizio e punizione, non possono essere attribuiti a Dio, perché essi sono prodotti dall'uomo.

Io non gioco solo con la mia immagine, ma anche con quella di mio marito e di mio figlio; e questa è l'unica ragione che a volte mi trattiene dal dichiarare la mia sieropositività.

Desidero però che la mia testimonianza possa servire per la prevenzione dell'infezione e per l'accettazione della diversità nella nostra società. Fare questo a volte significa rischiare di perdere la casa, il lavoro, creare il vuoto intorno a mio figlio e alla mia famiglia.

Spero che un giorno si possa riportare l'Aids ai suoi confini naturali: di malattia come tutte le altre, vincendo l'emarginazione, per riscoprire ognuno il senso della propria storia e per rendere significative le relazioni, il tempo e lo spazio, in questo confronto della vita e della morte.

Sono convinta di quanto asserisce la Bibbia che oggi è un tempo in cui se non si è esperti nel patire non si riesce ad andare oltre la tragicità del momento e nemmeno a dare significato a ciò che è più importante per

l'uomo: morire, cioè rendere lo spirito con amore e libertà, gesto ultimo che conclude e riempie di senso l'esistere (*Isaia 53,3*).

### **3. Finalità, metodologia, struttura dei gruppi di auto-aiuto tra persone sieropositive**

3.1. *Finalità*: – confrontarsi costruttivamente e nella libertà con il vivere, con la malattia e con la morte;

– offrire la possibilità di parlare delle proprie ansie e delle proprie paure, condividendole e confrontandole con il gruppo;

– elaborare insieme strategie per moderare lo stress e individuare modi diversi per riprogettare e immaginare il futuro.

3.2. *Metodologia*: – il gruppo è aperto con accesso volontario;

– il gruppo è composto e gestito da persone sieropositive che condividono problematiche e disagi simili;

– il gruppo si riunisce una volta alla settimana per la durata di circa un'ora e mezza;

– il gruppo non definisce argomenti ma, di volta in volta, svolge spontaneamente il confronto su tematiche comuni.

3.3. *Struttura*: – sede: Ce.I.S., via della chiesa di Salviano, 10 - Livorno; prossimamente Ass. P24, via Ghisleri, 4 - Livorno.

– partecipanti: 6/8 persone per gruppo;

– orario: lunedì dalle ore 16 alle ore 17,30.

### **4. Il presupposto di fondo**

Il gruppo d'aiuto parte da un presupposto di fondo che si esprime in alcune convinzioni circa il senso del-

l'azione di auto-aiuto, il suo essere e la sua istituzionalizzazione in gruppo.

4.1. In una situazione nella quale il problema Aids è prevalentemente medicalizzato, il gruppo risponde ai bisogni delle persone sieropositive:

– anzitutto tentando di comprenderlo nella sua complessità e nella sua drammaticità;

– cercando di "addomesticare" le paure che il problema suscita in ognuno di noi e imparare di volta in volta a farci meglio i conti;

– permettendo di abbassare le difese abituali non sentendosi giudicati e/o osservati per la propria diversità.

4.2. L'auto-aiuto è dato dall'impegno, dalle conoscenze, dalle capacità e dalla sensibilità dei membri stessi. Esso è inteso come scambio di sostegno e di informazioni. È sentirsi coinvolti interscambiabilmente nella richiesta e offerta di cure, con il rinforzo emotivo nell'assumere il ruolo di prestatore di cure e lo sfogo di richiedere attenzione.

4.3. In tal senso il gruppo di auto-aiuto è uno spazio "nostro", dove elaborare nuove strategie per moderare situazioni di stress e di ansia e individuare un modo speciale di immaginare il futuro. È iniziare il difficile percorso della verità di ciò che si è e di ciò che si sa, cercando insieme di ricomporre la nostra storia: una ricerca che parte dalla complessità e dalla diversità di ognuno di noi, per sentire di esistere, esistere anche nell'incertezza del futuro, esistere nel dolore, esistere nella sofferenza, pensando appunto che la sofferenza può essere motivo di cambiamento a patto che si recuperi come energia e come sfida per ognuno di noi.

# LA RELAZIONE EDUCATIVA CON CARCERATI ADULTI DEL "SAN VITTORE" DI MILANO

*Luigi Melesi*

## 1. La paura della relazione

Vorrei subito dire che quanto si è detto a proposito della dimensione antropologico-morale della relazione educativa (specie nella relazione del prof. Macario) mi ha molto coinvolto, perché molto vicina a quanto sto vivendo con un gruppo di detenuti nel carcere di San Vittore di Milano, il gruppo del Penale.

Sono 50 detenuti, con cui – come cappellano – mi incontro tutte le settimane per più di un'ora; e adesso proprio sul problema dei rapporti interpersonali, partendo dal problema della crisi morale oggi.

Mi vengono in mente tante cose che ho sentito dire dai detenuti.

Al centro c'è sempre il problema: «Noi parliamo di relazioni; ma siamo capaci, personalmente, di metterci in relazione con gli altri?»

Dentro di me, dentro questi amici che ritrovo nel carcere, c'è voglia di relazione ma anche negazione della relazione.

Hanno paura di mettersi in relazione, in rapporto con gli altri, perché sentono che mettersi in relazione si-

gnifica quasi perdere la propria identità. Significa diventare dipendenti, in un certo senso, perdere la propria libertà. Tutti i detenuti, infatti, mentre cercano la relazione, la negano.

## 2. La persona e il personaggio, il detenuto e il santo

Facendo con loro un tentativo di scavo problematico, una volta è venuto fuori pubblicamente un detenuto, seguito poi da un altro, che diceva che in realtà lui sta vivendo ormai da quarant'anni, senza aver mai vissuto in relazione con qualcuno.

Le mie relazioni – diceva – sono tutte false e bugiarde, comprese quelle che ho adesso con mia moglie. So che è una relazione sbagliata, in fondo, perché non sono capace di stabilire una relazione con il meglio di me stesso.

L'analisi che i detenuti spesso fanno è quella di ritrovare dentro di sé come due entità, *la persona e il personaggio*.

La persona, che ad un certo punto indossa la maschera del personaggio, diventa un attore; ed è praticamente il personaggio che stabilisce la relazione con il pubblico, non la persona, non colui che vive, colui che ha un'anima. Diventa quindi una relazione fasulla, una relazione strumentale, una relazione che vuole accalappiare, quasi colonizzare l'altro.

I detenuti dicono che bisognerebbe arrivare a stabilire una relazione profonda tra il delinquente che hanno dentro e il santo, che pure hanno dentro.

Sono queste due forze, queste due realtà, queste due – direi – psicologie, che devono ad un certo momento incontrarsi. Io devo incontrare il meglio di me, la memoria dell'uomo che era veramente in relazione, cioè mettermi in rapporto con la mia coscienza.

### **3. Coscienza e persona**

Il giorno in cui riesco a stabilire questa relazione tra la mia coscienza e il mio vivere, allora ecco che divento capace di costruire anche le relazioni con gli altri. E mi pare allora di avere scoperto che la relazione è connaturata alla persona. Infatti una persona che non è capace di stabilire relazioni non può essere persona, almeno nel senso che non può essere persona nella sua pienezza, nella sua interezza.

Un ponte è tale perché in relazione con le due sponde, perché ha una testata ben radicata sulla sponda di destra e la sponda di sinistra. È ponte perché è così legato a destra e a sinistra; nel momento in cui questo ponte toglie le radici, si sradica, rimane solo se stesso senza la relazione, allora non è più ponte. Ed è un disastro.

### **4. L'esigenza di riflettere e di pensare**

Questo lavoro di scavo con i detenuti è molto difficile. Per portarlo a buon porto mi pare che bisogna avere fiducia in loro e credere che anche loro sono capaci di costruire delle relazioni.

All'inizio della Quaresima, attraverso una lettera personale, che ho mandato ad uno ad uno di questi 50 detenuti, ho invitato a prepararci alla Pasqua del Signore, riflettendo insieme sul problema morale che investe il paese ed ogni singolo cittadino.

Sottolineavo che si trattava di un problema di interesse comune ed insinuavo l'importanza di riflettere, di pensare.

Alla base c'era e c'è la mia convinzione che aiutare le persone a pensare, ad entrare nella realtà, nella propria realtà è fondamentale, perché rischia di essere una

grossa carenza in tutti.

Forse la televisione, forse i media, non ci stimolano a pensare. Noi ci accontentiamo di una conoscenza di tipo corticale, emotiva. La conoscenza invece è qualcosa di molto di più. Bisogna andare in profondità, portare a riflettere sui problemi, riflettere di più, da soli e in gruppo, alla pari.

Ed è stato proprio in questi incontri di riflessione, seguiti alla lettera, che è uscito fuori che si sentivano senza relazioni, disorientati, senza punti di riferimento, come una barca nella tempesta dell'oceano, la quale continua a girare su se stessa.

È a partire dalla riflessione sincera che può nascere l'esigenza di ricercare qualche solido riferimento, per dare spessore alle relazioni.

Questo riferimento potrà essere magari una donna, un padre, una madre, un figlio, una ragazza.

Comunque, l'esperienza mostra che quei detenuti i quali riescono a stabilire qualche punto di riferimento, a rivivere una relazione sincera e leale, riescono a farlo solo dopo aver messo in opera tutto un lavoro interiore di riflessione e dialogo sincero. Sono essi stessi a riconoscere che diversamente si recita, si fa teatro, non umanità. Viceversa ho constatato e costato che alcuni detenuti che hanno intrapreso questa non semplice fatica, riescono veramente a modificare il loro modo di essere e soprattutto riescono ad impegnarsi nei confronti degli altri con molta significanza.

## IL RAPPORTO EDUCATIVO CON GIOVANI DEL CARCERE MINORILE "FERRANTE APORTI" DI TORINO

*Domenico Ricca*

### 1. I mutamenti del carcere

Nella primavera del 1992 scrivevano i cappellani delle carceri minorili d'Italia:

«A oltre due anni dalla entrata in vigore del nuovo processo penale minorile si constata un massiccio aumento dei detenuti minorenni italiani, ma soprattutto stranieri, specie dopo le disposizioni integrative e correttive del D.L. 12/1991.

Ancora troppo sovente vi è un utilizzo del carcere come risposta al fallimento delle misure alternative o alla carenza se non totale assenza di servizi e risorse sul territorio.

È costatazione comune che entrano in carcere i giovani culturalmente, socialmente ed economicamente svantaggiati.

Pare a tutti evidente l'inutilità e talora la nocività del carcere per gli adolescenti.

È problematica la massiccia presenza di minori detenuti stranieri per i quali di fatto non esiste alcun progetto e scarsa attenzione educativa».<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Il documento è riportato dall'Agenzia di stampa, disagio, pace,

Alle immagini monolitiche di carceri regionali si vanno sostituendo configurazioni di strutture carcerarie sempre meno attente ai caratteri della territorialità per stabilizzarsi a tutt'oggi come contenitori di fasce sempre più ampie di territori dell'Italia.

A oltre tre anni dall'entrata in vigore del nuovo processo penale (24 ottobre 1989), a due anni dalla sua prima modifica (con le disposizioni integrative del D.L. 14 gennaio 1991 n. 12), la realtà è assai diversa dalle speranze e dalle attese che hanno accompagnato il varo della riforma e la tanto ostentata residualità del carcere ha avuto vita brevissima. La custodia cautelare, che – è proprio il caso di dirlo – con il nuovo codice di procedura penale era uscita dal sistema penale minorile passando dalla porta, è stata reintrodotta con forza per la finestra delle disposizioni integrative di un anno dopo.

## 2. I giovani detenuti

I dati degli ingressi in IPM (= Istituti Penali Minorili) a livello nazionale offrono questo quadro:<sup>2</sup>

1989 .....	5.569
1990 .....	782
1991 .....	1.775
1° sem. 1992 .....	1.329

Quali sono le categorie in cui si possono collocare in maniera più articolata?<sup>3</sup>

Si può pensare alle seguenti:

ambiente "ASPE", nel n. 8 del 1992 alla p. 22 con il titolo datogli dalla rivista: «*Inutile, anzi nocivo il carcere per gli adolescenti*».

<sup>2</sup> I dati sono ripresi dal quotidiano *La Repubblica*, 26.01.1993.

<sup>3</sup> Per questo e altro cfr. D. RICCA, *Solidarietà con i detenuti*, in "Minori giustizia", notiziario dell'associazione italiana dei giudici per i minorenni, 1992, n. 9, pp. 64-68.

1) *Gli italiani*. Se il reato che per loro prevale rimane pur sempre quello contro il patrimonio, pare esservi una tendenza a forme di dipendenza molto estesa. Ed invero la tossicodipendenza si salda, pur nelle sue forme iniziali, con la gran parte dei ragazzi/e italiane, quasi a diventare un comune denominatore. A finire in carcere sono ancora oggi i più svantaggiati a livello sociale, economico e culturale.

2) *I giovani extra-comunitari*. Nel carcere vivono in modo accentuato e quasi senza sbocchi la loro condizione di marginalità. I facili guadagni, la rete organizzativa del piccolo crimine, in specie lo spaccio, l'esiguità e la difficoltà di mobilitare risorse attente ai loro percorsi culturali, l'assenza di politiche minorili e giovanili per l'immigrazione, hanno certamente favorito questa *escalation* straniera della devianza. Ma è pur vero che diventa per tutti più facile creare allarmismi, alimentare paure invece che approfondire almeno un poco il fenomeno dell'immigrazione. La strada per ben collocare la relazione tra integrazione e accettazione delle diversità è ancora tutta in salita.

La diversità e la marginalità degli stranieri in genere si notano ancora nei giorni di presenza in carcere dei soggetti sottoposti a misura cautelare. La maggior concentrazione per gli stranieri è sulla presenza da 6-15 giorni a 46-60 giorni, mentre per gli italiani il trend è più lineare.

3) *Ragazze e giovani nomadi*. Con una fatalistica e rassegnata accettazione del carcere sembrano precludersi possibili sbocchi all'integrazione, ma ancor più a progetti di vita che prevedano inserimenti lavorativi seri e supportati dalle loro famiglie. Per essi l'esperienza carceraria, pur scevra di grossi conflitti, rimane più che mai parentesi, per alcuni anche positiva, nel proprio vivere giovanile da riprendere pari pari all'uscita del carcere. Ma

nel trascorrere del tempo nulla è mutato. E non credo per cattiva volontà delle ragazze e dei giovani, bensì per un radicato senso di appartenenza alle logiche e tradizioni del gruppo e della propria famiglia.

### 3. La relazione educativa

A prima vista sembra quasi che non sia possibile mantenere una corretta relazione educativa in carcere. E tuttavia delle relazioni si stabiliscono.

Il problema è far convivere nella pratica quotidiana le difficoltà presenti ai vari livelli con le esigenze di questi ragazzi, continuando nella vicinanza e nel rapporto, senza interrompere il loro periodo di crescita individuale, correggendo per quanto si può le distorsioni.

#### 3.1. *Le difficoltà*

Tra le molteplici difficoltà, che in vario modo interferiscono negativamente nella relazione educativa, segnaliamo in particolare:

1) *Le difficoltà inerenti al contesto.* Una relazione educativa presuppone la possibilità di sbagliare e di regredire per poter crescere. Il carcere è un'istituzione rigida, che sovente antepone gli interessi dell'istituzione ai bisogni dei ragazzi.

2) *Le difficoltà inerenti ai soggetti.* Esse sono riferibili:  
 - alla fase evolutiva che stanno attraversando con forte confusione su di sé, sugli altri, sul mondo;  
 - al loro essere persone che sono finite in carcere (per essi veramente il carcere può essere detto "residuale": infatti tutti i tentativi di recupero sono falliti e non è rimasto che il carcere come "ultima spiaggia");

– alla personale incapacità di contrastare il peso che ci si sente addosso e di dare un segno diverso, positivo, alle difficoltà precedenti in termini di identità.

3) Le difficoltà inerenti agli *operatori*. Esse sono ascrivibili:

– all'eccessivo carico emotivo dove l'emergenza diventa regola;

– alla difficoltà di contenere entro certi limiti la diffusione/risonanza che queste situazioni emotive hanno tra i ragazzi;

– alle frustrazioni professionali derivanti dal contesto istituzionale;

– alle difficoltà soggettive personali a reggere i sentimenti di onnipotenza/impotenza;

– alle difficoltà soggettive a convivere tra il ruolo (che impone e prescrive certi atteggiamenti) e il desiderio di fare ciò che si vorrebbe poter fare per i ragazzi, tra il sé professionale e il sé della singola persona;

– alla mancanza di un valido contenitore delle ansie degli operatori (la struttura tende ad essere vissuta in termini persecutori);

– alla tendenza degli operatori a scaricare le emozioni spesso riversandole su altri operatori e sugli stessi ragazzi (modello di risposta simmetrico).

### *3.2. Quali relazioni educative?*

È duro dover ribadire che i giovani detenuti sono persone anche nel carcere e, in quanto tali, vanno rispettati, sempre e comunque, e va offerto loro un sostegno. Diventa quindi sommamente importante conoscere i loro bisogni e lavorare per renderli consapevoli del grado di responsabilità che comportano i gesti che fanno, evitando le giustificazioni ad oltranza per finta compassione.

In quanto soggetti in crescita hanno bisogno di aiuto per un corretto esame della realtà. Occorrerà quindi insegnare loro a guardare alla realtà, anche se dolorosa, ad accettare l'esistenza del carcere e della pena come una realtà che esiste in questa società. E, di conseguenza, sarà necessario dare una risposta anche alle trasgressioni attuate dai giovani dentro il carcere.

Data la loro difficoltà a contenere le spinte delle emozioni distruttive, aggressive, disgreganti, e di conseguenza di buttarle fuori nell'agito, occorre insegnare loro a mentalizzarle, cioè a controllarle con l'uso della parte razionale più matura della personalità.

Parimenti, a motivo della loro difficoltà a stare nei limiti, bisogna introdurli ad esperienze in cui si confrontano con limiti precisi, chiari, non confusivi.

Stante inoltre l'estrema sensibilità all'«etichettamento» e ai giudizi che vengono loro rimandati dagli adulti, e in considerazione del periodo (che volge al termine) di costruzione dell'identità (peraltro già compromesso), occorre individuare nei ragazzi le loro parti buone, sane (presenti in ciascuno di loro) e riscoprirle, tirarle fuori insieme con loro. E dopo di ciò sarà da sostenere l'io nella sua parte sana, comunicare fiducia nella loro capacità di scegliere in modo consapevole affinché i fatti della vita non scelgano per loro: nella convinzione che una maggior consapevolezza di sé amplia la possibilità di scelta.

È pure importante educativamente dare valenza positiva e costruttiva alle spinte trasgressive e di rivolta, utilizzandole come banco di prova per saggiare la loro responsabilità e resistenza.

Per contro, nello stato di confusione tipico dell'età adolescenziale, occorre all'adulto una sufficiente chiarezza di sé, sul suo ruolo, sui suoi confini, in modo da poter restituire un po' di chiarezza e non viceversa aumentare gli stati di confusione.

Non va, infine, sottovalutata la fantasia salvifica di onnipotenza degli operatori, per cui occorre evitare che obiettivi troppo lontani per i ragazzi portino ad ulteriori fallimenti. Piuttosto bisogna puntare su progetti e obiettivi limitati nei risultati e nei tempi, al fine di abituare ragazzi/e a risultati sempre verificabili.

#### **4. Che fare?**

Tali modi della relazione educativa suppongono un più generale modo di pensare e di agire sia a livello socio-comunitario che a livello personale.

##### *4.1. In generale*

Il documento dei cappellani citato all'inizio così afferma:

«Nella società civile come nella Chiesa emerge ancora l'affermazione di una cultura della repressione piuttosto che la cultura dell'attenzione educativa.

È indispensabile l'esistenza di un progetto educativo che finalizzi le molteplici attività all'interno di ogni istituto, i suoi rapporti con l'esterno, con definizione di ruoli e regole.

All'interno del carcere un'importante figura da valorizzare è il cittadino volontario che sappia condividere i problemi in ambiti che favoriscono la relazione».

##### *4.2. Quali attenzioni e quali percorsi?*

Più direttamente sembra assolutamente necessaria la *chiarezza di ruoli*, senza smarrire il senso della centralità dei detenuti, una costante attorno alla quale intrecciano la loro parte i diversi attori: ufficio della giustizia mino-

rile con i suoi organi decentrati; i servizi per la giustizia minorile (ex art. 8 D.L. 272/89); il tribunale per i minorenni e l'annessa procura; l'ente locale; il privato sociale; i cittadini volontari.

I ragazzi hanno voglia di compagnia. Non è loro sufficiente un contatto con l'adulto per programmare e progettare. Bisogna *saper perdere del tempo con loro*. Un personale educativo esiguo non potrà "stare-con", fare accompagnamento: non se lo può permettere, dovrà sempre e solo organizzare e "lavorare-per".

È ormai urgente prendere di punta *il problema dei ragazzi immigrati*. Non è possibile continuare a costruire progetti, organizzare attività, in carcere come fuori, come se marocchini, tunisini, libanesi, palestinesi, albanesi non esistessero, sperando che usufruiscano delle attività pensate e programmate per culture e mentalità altre da loro, e illudersi che, prima o poi, si adattino per ricaduta. Nelle carceri come sul territorio non si è neppure in grado di garantire loro i diritti fondamentali di ogni persona. La chiarezza delle regole e la voglia di norme non debbono essere solo nella linea della richiesta, ma prima di tutto nella linea delle responsabilità e della garanzia dei diritti uguali per tutti. Sono giovani, adolescenti, ragazzi e ragazze delle nostre città anch'essi.

È opportuno che si elabori in modo più approfondito, nel confronto aperto con i ragazzi, il fatto che la pena forse non va cancellata, semplicemente deve essere resa costruttiva anziché distruttiva. Il perdonismo rischia di essere più un alibi per noi che un beneficio per i suoi destinatari. Occorre chiedere e dare. È così che si parla di solidarietà bilaterale. Ritorna allora – ma mai effettivamente sperimentata – l'invenzione di *una penalità di tipo nuovo*, fatta di prestazioni a beneficio della collettività. Chi ha commesso un reato sente di dover restituire qualcosa alla collettività e questa avverte di dovere anch'essa qualcosa, e cioè quelle occasioni di crescita che

l'autore del reato non ha avuto: in questo senso si è parlato di solidarietà bilaterale.

Anche se faticoso, pare essenziale *il collegamento con il territorio*, pur comportando un moltiplicarsi di incontri tra ragazzo/a, famiglia, operatori, volontariato. Ma è lì che il ragazzo prima o poi deve tornare e dovrà imparare ad essere autonomo, a non crearsi dipendenze, a tentare e riprovare, anche dopo le pause di vita in comunità come "extrema ratio".

In rapporto a ciò diventa logica conseguenza *una territorialità della pena*. Essa diventa espressione concreta di aderenza ai bisogni, oltre che rivendicazione di diritti contemplati dalla norma del nuovo processo penale (che altrimenti vien posto - anche per questo fattore - nell'impossibilità di funzionare).

Più ampiamente, occorrono *una città, un quartiere che si facciano accoglienti*, disponibili anche per questi giovani, a volte duri e insofferenti. Accoglienza non per blandire, compatire, o per aggiungere connivenza agli insuccessi, bensì proposta, fantasia e stimolo.

Ma, in una prospettiva più vasta, è urgente favorire e credere nella *partecipazione*, nella voglia di fare, di educare alle solidarietà che durano.

## 5. Conclusione

Mi riferisco ancora una volta al documento dei cappellani: «Come sacerdoti in continuo collegamento con le realtà sociali del territorio, con le realtà ecclesiali ed in modo speciale con la pastorale giovanile, si fa richiamo ad una costante attività di prevenzione attenta alla normalità degli ambiti educativi (famiglia, scuola dell'obbligo, oratorio, realtà associative) più che ad interventi straordinari che sovente privilegiano l'immagine alla ricerca di soluzioni concrete e durature.

Ridare dignità e competenza educativa al territorio. Di conseguenza occorre curare particolarmente la scuola elementare e media, essere attenti all'abbandono scolastico anche nel biennio delle superiori dove la mortalità scolastica è troppo alta, il sostegno alle famiglie nelle fasi di conflittualità o incomprensione generazionale con i figli adolescenti. È convinzione diffusa che gli oratori rischiano troppo spesso di diventare ulteriori luoghi di emarginazione. Si auspicano la creazione e il funzionamento educativo di spazi di incontro e di aggregazione giovanile con la presenza di figure significative. Siamo convinti che l'intervento con i minori ed i giovani sia scommessa politica per il futuro dei soggetti coinvolti ed impegno di civiltà».

## CONCLUSIONE

*Carlo Nanni*

Raccogliendo quanto è emerso dalle relazioni, dalle comunicazioni e dal confronto tra i partecipanti è possibile individuare alcuni punti di convergenza e qualche spunto di ulteriorità a quanto si è detto e presentato nella giornata di studio.

### 1. Convergenze ed ulteriorità

1.1. Una prima indicazione, emersa a conclusione della giornata, è la volontà di *continuare a collaborare tra chi opera direttamente nell'ambito dell'emarginazione e chi fa ricerca a livello scientifico*, collegando pratica sociale e indagine istituzionalizzata, azione e teorizzazione.

In tal senso la giornata costituisce fundamentalmente appena appena un inizio.

Ma al di là di questa intenzione per il futuro, l'esperienza dello studio "insieme" ha stimolato gli operatori a dare spazio alla riflessione nell'azione di recupero e di educazione con soggetti in situazione di disagio e di emarginazione (fin quasi a sentire di dover essere "scienziati in strada") e i ricercatori universitari ad avvicinarsi maggiormente a questi mondi vitali e percorsi personali (magari per individuare nuove piste di ricerca

pedagogica a partire da essi e dalla loro "diversità", piuttosto che da esperienze più comuni e maggioritarie).

1.2. Quanto all'oggetto centrale della riflessione e del confronto, *le relazioni educative*, ne sono state evidenziate:

1) le molte possibili letture e i molti approcci (ma anche la necessità di arrivare almeno a dei "picchetti", cioè a dei punti che ne permettano una lettura precisa ed una prospettazione motivata);

2) le molte forme in cui esse si dispiegano, in corrispondenza con le diverse situazioni di disagio e di emarginazione in cui concretamente si realizzano (ed in tal senso sembra insinuarsi l'idea che parlare di disagio e di emarginazione in genere sa di qualcosa ancora molto astratto);

3) le molte possibili piste e modi d'intervento (e peraltro l'evidenziarsi della necessità di un itinerario metodologicamente organico e teoricamente modellato);

4) la rilevanza e l'importanza (o senz'altro la necessità) di un quadro di riferimento antropologico, etico, valoriale e per altro verso di un valido bagaglio di conoscenze psico-sociologiche, generali e contestuali.

Svariate annotazioni sono venute fuori sia a riguardo della personalità dei ragazzi e degli educatori, come pure a riguardo degli aspetti processuali relativi alle relazioni interpersonali, di gruppo, comunitarie, nel loro instaurarsi e nel loro essere mantenute ad un buon livello di interazione, di reciprocità e di sviluppo positivamente significativo. Ma certamente molto è ancora da fare per comprendere maggiormente in cosa si radicano, come si esprimono, a cosa fanno riferimento la diversità e la particolarità di tali relazioni educative.

1.3. Gli interventi hanno tutti evidenziato *le peculiarità e le possibilità dell'educazione*.

È stato come il "leit motiv" della giornata. Si è da

più parti ribadito che essa non si confonde con la pura e semplice opera di assistenza sociale, né si riduce ad un "tamponamento" umanitario al disagio personale, a rimedio taumaturgico di mali sociali o a "salvaguardia" contro il degrado comunitario.

Di essa si è messo in luce il carattere sistemico, relazionale e contestuale.

Ma al contempo si sono manifestati *i limiti personali e comunitari dell'educazione*, come pure l'esigenza di una sorveglianza critica su quanto si fa o si propone (e forse prima ancora su cosa si pensa ed è lecito sperare e fare educativamente).

## 2. Problematiche aperte

Soprattutto dal dibattito, sono emerse anche alcune questioni per così dire "aperte", nel senso che se n'è intravista la problematicità e l'esigenza di approfondimento, ma senza che ne sia stata possibile un'adeguata discussione.

2.1. Le molteplici indicazioni, emerse dalla riflessione individuale e dalla discussione comune, sembrano lasciare un residuo di problematicità a riguardo di quello che pure è stato certamente il punto centrale e il filo di congiunzione di tutto: l'educazione.

C'è infatti da capire meglio come e con quale "sintassi" essa venga pensata ed attuata concretamente nei diversi volti di disagio e di emarginazione con cui si ha di fatto a che fare.

Sembra inoltre da doversi ipotizzare un'aggiunta di ricerca e di riflessione anche sui problemi sottesi al rapporto tra terapia, recupero, prevenzione, educazione, al fine di precisare e disporre più appropriatamente energie, intenzioni, interventi.

In tal senso a tutti – oltre che ai Salesiani – resta ancora da “interrogarsi”, a partire dal variegato mondo dell'emarginazione, sul sempre più vasto e diffuso disagio giovanile ed adulto. Ai Salesiani in particolare è richiesto un supplemento di riflessione e di confronto, interno ed esterno, sul senso e sulla continuità e novità rispetto alla tradizione educativa e pedagogica in vario modo riferibile a don Bosco e alla ultracentenaria storia formativa salesiana.

2.2. Relazioni, comunicazioni ed interventi hanno dato particolare risalto all'incidenza e alle possibilità formative dell'*extra-scolastico*: non senza esprimere qualche volta giudizi piuttosto pesanti nei confronti della qualità formativa della *scuola*, delle *famiglie*, degli *ambienti ecclesiali*.

L'enfasi e l'accusa non tolgono però il problema del necessario raccordo tra l'opera rieducativa e formativa dei Centri e delle Comunità con questi mondi, che, volenti o nolenti, fanno parte preponderante dell'esperienza evolutiva, formativa e vitale delle persone che vengono e fanno l'esperienza di Centro o di Comunità.

Il problema rimane e con esso la ricerca dei modi di un'azione concertata e collaborativa.

2.3. Pressoché tutti gli interventi hanno messo a fuoco in vario modo la figura dell'educatore, la pazienza dell'educare, la difficoltà del lavorare insieme, il rapporto con il contesto, con il territorio.

Si potrebbe arrivare a dire che si è trattato di una giornata di studio “dalla parte degli educatori”; e molte comunicazioni sono apparse quasi come “la voce degli educatori”.

Ma a prescindere da questa enfasi, tutt'altro che pacifica (in quanto è certamente da bilanciare opportunamente con il carattere comunitario dell'educare nei Centri e nelle Comunità), resta comunque intatta la questio-

ne della *formazione degli educatori*, dei formatori, dei volontari, del personale dei Centri e delle Comunità: come prepararsi a questo particolare modo di educare? cosa richiede a livello di formazione educativa di base? come supportare la fatica e la stanchezza che sopraggiungono o più globalmente il cosiddetto "burn-out"? come e quali possibilità di ricambio o aggiornamento prospettare? cosa può fare in proposito la ricerca pedagogica?

La giornata si è conclusa... nell'aprirsi di questi interrogativi.

## INDICE

<i>Presentazione</i> .....	5
<i>Sommario</i> .....	9

### Parte prima LA RELAZIONE EDUCATIVA

<b>Costruire e scoprire le relazioni educative</b> ( <i>Duccio Demetrio</i> ) .....	13
1. <i>Molti alfabeti</i> .....	13
1.1. L'educazione come valore .....	13
1.2. L'educazione come accadimento di tipo fisiologico .....	14
1.3. L'educazione come rappresentazione individuale e sociale .....	15
2. <i>Una "sintassi pedagogica"</i> .....	16
2.1. In che senso: "sintassi pedagogica"? .....	16
2.2. La costruzione di una "sintassi pedagogica" .....	19
3. <i>Un sapere tecnico per l'analisi, la costruzione, la verifica dei compiti di sviluppo</i> .....	20
3.1. Un sapere tecnico per affrontare problemi umani .....	21
3.2. L'esplorazione dei compiti di sviluppo .....	22
3.3. Gli «attivatori pedagogici» .....	23
4. <i>Conclusione</i> .....	24

<b>Per una crescita ed una vita umanamente degna. La prospettiva antropologica ed etica della relazione educativa (Lorenzo Macario).....</b>	<b>27</b>
1. <i>Letture del fenomeno in chiave pedagogica</i> .....	27
1.1. Ragazzi non cresciuti.....	27
1.2. Una crisi di crescita .....	29
1.3. La promozione dell'autodeterminazione responsabile .....	31
1.4. Disagio esistenziale e senso della vita: il ruolo dei centri e delle comunità .....	33
2. <i>La crescita umana come apprendistato permanente</i> .....	33
2.1. Che significa, anzitutto, «una vita umana riuscita»? .....	34
2.2. La crescita umana: continuo apprendistato.....	38
2.3. La personalità matura: capacità del governo di sé e degli altri .....	39
2.4. L'arte decisionale: universalità e situazionalità.....	43
3. <i>Conclusioni</i> .....	47
<b>La relazione educativa in comunità (Franz Cremon).....</b>	<b>51</b>
1. <i>In relazione educativa</i> .....	51
2. <i>Un modo particolare di essere educatore</i> .....	52
2.1. La disponibilità reciproca all'incontro e al cambiamento .....	53
2.2. Essere autentici nella relazione .....	54
3. <i>In relazione con una persona in difficoltà</i> .....	55
3.1. Il primo approccio .....	55
3.2. Un incontro con la sofferenza e con una "diversità" sempre particolare .....	56
4. <i>Un viaggio "insieme" verso la (ri)scoperta della realtà e della quotidianità</i> .....	57
5. <i>All'interno di un gruppo e di una comunità acco-</i>	

<i>gliente</i> .....	59
5.1. Nella correlazione stretta tra teoria e pratica .....	59
5.2. In una convivenza generatrice di senso .....	60
6. <i>La terapeuticità e l'educatività della vita comunitaria e della relazione continua</i> .....	61
6.1. Il particolare significato educativo della festa .....	61
6.2. Oltre la coercizione, l' "educazione" della trasgressione .....	62
7. <i>Un tempo e uno spazio per la relazione educativa</i> .	64
7.1. La riappropriazione del tempo .....	64
7.2. Strutture e spazi umani.....	65
8. <i>Il contatto con l'esterno</i> .....	66
9. <i>I risultati?</i> .....	68
10. <i>Nell'orizzonte del sistema preventivo</i> .....	70

## Parte seconda

### I PERCORSI FORMATIVI

<b>I giovani in una società in crisi. Prime ipotesi interpretative (Guglielmo Malizia)</b> .....	75
1. <i>La crisi della società</i> .....	75
2. <i>I segni del malessere giovanile</i> .....	81
2.1. L' involuzione sul piano dei valori .....	81
2.2. L'aumento della trasgressività.....	86
3. <i>Conclusione</i> .....	89
<b>Adolescenti in difficoltà: i ragazzi di Arese (Lorenzo Ferraroli)</b> .....	91
1. <i>Introduzione</i> .....	91
2. <i>Ragazzi passivi, senza progetto?</i> .....	91
3. <i>La cultura della dipendenza</i> .....	93
4. <i>La difficile relazione con genitori e adulti</i> .....	94
5. <i>Una proposta</i> .....	95

<b>Cammini di una Comunità di prima Accoglienza: "S. Teresa" di Casale Monferrato (Leonzio Colcera).....</b>	<b>97</b>
1. <i>La situazione</i> .....	97
1.1. <i>Ci sono</i> .....	97
1.2. <i>...con problemi</i> .....	98
1.3. <i>Farsi carico</i> .....	98
1.4. <i>...creativamente</i> .....	99
2. <i>Quali servizi offre la comunità?</i> .....	99
3. <i>Cammini educativi... per tutti</i> .....	100
<b>Da Oratorio a Centro di Accoglienza: "S. Chiara" di Palermo (Baldassarre Meli) .....</b>	<b>103</b>
1. <i>Dall'Oratorio agli immigrati</i> .....	103
2. <i>Gli interventi messi in atto</i> .....	103
3. <i>Difficoltà relazionali</i> .....	104
<b>Un'Opera per minori a rischio: il Centro Educativo Familiare "Don Bosco" di Foglizzo (Gianfranco Cavicchiolo).....</b>	<b>107</b>
1. <i>L'Opera e l'utenza</i> .....	107
2. <i>Il Centro Educativo Familiare "Don Bosco" e il territorio</i> .....	108
3. <i>I ragazzi del Centro</i> .....	109
4. <i>La risposta educativa e metodologica</i> .....	111
5. <i>Difficoltà e problemi</i> .....	112
6. <i>Conclusione</i> .....	114
<b>Il disagio bussa all'Oratorio: l'Oratorio-Centro Giovane "Madonna del Latte Dolce" di Sassari (Gaetano Galia).....</b>	<b>115</b>
1. <i>Il contesto</i> .....	115
2. <i>Le attività di prevenzione</i> .....	115
3. <i>La particolarità dei soggetti</i> .....	116
4. <i>Una pedagogia ispirata al sistema preventivo</i> .....	117
5. <i>Il presente e il futuro</i> .....	119

<b>L'auto-aiuto tra persone sieropositive presso il Ce.I.S. di Salviano (Livorno) (Marzia Lancillotti).....</b>	<b>121</b>
1. <i>Introduzione</i> .....	121
2. <i>Vivere come sieropositiva</i> .....	121
3. <i>Finalità, metodologia, struttura dei gruppi di auto-aiuto tra persone sieropositive</i> .....	125
4. <i>Il presupposto di fondo</i> .....	125
<b>La relazione educativa con carcerati adulti del "San Vittore" di Milano (Luigi Melesi).....</b>	<b>127</b>
1. <i>La paura della relazione</i> .....	127
2. <i>La persona e il personaggio, il detenuto e il santo..</i>	128
3. <i>Coscienza e persona</i> .....	129
4. <i>L'esigenza di riflettere e di pensare</i> .....	129
<b>Il rapporto educativo con giovani del carcere minorile "Ferrante Aporti" di Torino (Domenico Ricca).....</b>	<b>131</b>
1. <i>I mutamenti del carcere</i> .....	131
2. <i>I giovani detenuti</i> .....	132
3. <i>La relazione educativa</i> .....	134
3.1. <i>Le difficoltà</i> .....	134
3.2. <i>Quali relazioni educative?</i> .....	135
4. <i>Che fare?</i> .....	137
4.1. <i>In generale</i> .....	137
4.2. <i>Quali attenzioni e quali percorsi?</i> .....	137
5. <i>Conclusione</i> .....	139
<b>Conclusione (Carlo Nanni).....</b>	<b>141</b>
1. <i>Convergenze ed ulteriorià</i> .....	141
2. <i>Problematiche aperte</i> .....	143

## **DISAGIO EMARGINAZIONE EDUCAZIONE**

Prevenzione ed educazione sono invocate da molti come rimedio ai mali sociali della criminalità minorile e della droga, al sempre più diffuso disagio adolescenziale e giovanile, alla forte ripresa di intolleranza e razzismo tra i giovani, ai nuovi problemi dell'Aids e dell'omosessualità giovanile, al difficile inserimento di giovani immigrati nel nostro paese.

Il testo aiuta a chiarire approcci, modi e forme del relazionarsi educativo nel disagio e nell'emarginazione. Presenta itinerari formativi in contesto. Stimola ad approfondire i rapporti tra prevenzione, educazione, recupero, terapia. Invita a ricercare il raccordo tra l'educazione nei centri di accoglienza, nelle comunità terapeutiche o di vita e l'educazione in famiglia, a scuola, nelle associazioni, nei gruppi, negli ambienti ecclesiali e civili, nei rapporti sociali quotidiani, in strada, nello sport, nel divertimento, nell'esposizione ai mezzi di comunicazione di massa.

In riferimento al sistema preventivo di don Bosco e alla tradizione educativa e pedagogica salesiana, lascia intravedere possibilità nuove di educazione e pastorale giovanile, "a partire dagli ultimi".

### **Sommario**

Parte prima: **La relazione educativa**

Parte seconda: **I percorsi formativi**