

STUDIUM EDUCATIONIS

Vol. 3, n. 1, febbraio 2010

STUDIUM EDUCATIONIS

La rivista esce tre volte l'anno (due volte on line e una volta in forma cartacea).

L'abbonamento si effettua versando € 21,00 (per abbonamenti individuali); € 25,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni); € 32,00 (estero); € 18,00 (per studenti universitari) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 gennaio, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690

Fax 0461 950698

info@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1346 del 08/01/2008

Dir. resp. Diega Orlando Cian

Direzione

Diega Orlando Cian
Professore ordinario emerito
(Scienze della Formazione, Padova)

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista:
diega.orlando@unipd.it
Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Piazza Capitanato 3, 35139 Padova

Comitato scientifico

Mirella Chiaranda
(Scienze della Formazione, Padova)

Gino Dalle Fratte
(Lettere e Filosofia, Padova)

Renato Di Nubila
(Scienze della Formazione, Padova)

Luciano Galliani
(Scienze della Formazione, Padova)

Alberto Granese
(Scienze della Formazione, Cagliari)

Bianca Rosa Grassilli
(Scienze della Formazione, Trieste)

Sira Serenella Macchietti
(Scienze della Formazione, Siena)

Susanna Mantovani
(Scienze della Formazione, Milano Bicocca)

Giuseppe Milan
(Scienze della Formazione, Padova)

Giuliano Minichiello
(Scienze della Formazione, Salerno)

Ferdinando Montuschi
(Scienze della Formazione, Roma 3)

Michele Pellerey
(Scienze della Formazione, Università Pontificia Salesiana, Roma)

Agostino Portera
(Scienze della Formazione, Verona)

Jean-Pierre Pourtois
(Université du Mons-Hainaut, Belgio)

Roberto Roche Olivar
(Università Autonoma di Barcellona, Spagna)

Luisa Santelli Beccegato
(Scienze della Formazione, Bari)

Carla Xodo
(Scienze della Formazione, Padova)
Giuseppe Zanniello
(Scienze della Formazione, Palermo)

Comitato di redazione

Giuseppe Milan
(professore ordinario caporedattore)

Mirca Benetton
(ricamatore)

Chiara Biasin
(professore associato)

Roberta Caldin
(professore associato)

Alessandra Cesaro
(ricamatore)

Mino Conte
(professore associato)

Emma Gasperi
(ricamatore)

Paola Milani
(professore associato)

Emanuela Toffano
(professore associato)

Patrizia Zamperlin
(professore associato)

Orietta Zanato
(professore associato)

Coordinatore del Comitato di Referee

Sira Serenella Macchietti

Numero a cura di

Roberta Caldin
Alessandra Cesaro

Cura e controllo degli abstract

Silvia Drago

Segreteria di redazione

Luca Agostinetto

Redazione

Roberta Tanzi

Impaginazione

Lorenza Faes

© 2010 Edizioni Erickson
Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione e la commercializzazione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore. È consentita la stampa ad esclusivo uso personale.

Studi e ricerche

- ANDREA CANEVARO
Carcere o Carceri? 5
- ANDREA CANEVARO
Marginali, devianti... rispetto a chi? A cosa? 15
- FRANCESCO CODELLO
Francisco Ferrer e l'Escuela Moderna 19

L'educativo nelle professioni

- CHIARA BIASIN E CALINCA FINOTTI
L'educatore e le immagini del suo ruolo 35
- SARA DONINI
Il Gruppo Abele al carcere minorile di Torino «Ferrante Aporti» 49

Leggere l'esperienza

- LUCA AGOSTINETTO
Formazione al lavoro educativo: ragioni e risultati di un impianto modellistico 61
- JOLI GHIBAUDI
La riabilitazione delle persone condannate 71
- ELISABETTA MADRIZ
Il Servizio civile nazionale: elementi di lettura e interpretazione pedagogica 81

Un'intervista

- ROBERTA CALDIN E ROBERTO DAINESE
Disabilità, dolore e educazione. Alcune riflessioni con Pino Tripodi 97

Recensioni

- a cura di Margherita Cestaro e Nicola Verza* 105

Rubriche

- EMANUELA TOFFANO MARTINI
«Che vivano liberi e felici...». Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York 109

Errata corrige. Si comunica che l'autore dell'articolo *Decisione e responsabilità: capacità etica e deontologia professionale nell'insegnamento*, apparso sul numero 3 – 2009 di *Studium Educationis*, è Mino Conte e non, come erroneamente indicato, Carmelo Conte. Ce ne scusiamo con l'autore e con i lettori.

Carcere o *Carceri*?

di Andrea Canevaro

Professore ordinario di Pedagogia Speciale, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna

1. Il livello di civiltà di un Paese

Il livello di civiltà di un Paese è dato dalle condizioni delle sue carceri. Questa indicazione è giusta, ma oggi deve tener conto delle «furbizie» della globalizzazione. George Bush avviò una pratica che permetteva di utilizzare le condizioni carcerarie più vergognose fuori dai confini del Paese di cui era presidente.

E l'Italia? Apparentemente dovremmo riferirci unicamente alle situazioni interne ai nostri confini.

L'Associazione Antigone fornisce ogni anno un rapporto sulla condizione delle carceri italiane. Gli ultimi dati accertati, del 2005, dicono che gli stranieri rappresentano il 33,3% dell'intera popolazione carceraria — in quel momento di 59.523 persone in 207 istituti penitenziari (36 case di reclusione e 163 case circondariali). Il 27,4% era rappresentato da tossicodipendenti.

La maggior parte dei detenuti ha un'età compresa fra i 30 e i 34 anni, seguiti da coloro che hanno da 35 a 39 anni e 2.136 sono detenuti ultrasessantenni, di cui 96 donne. Una maggioranza di detenuti, il 36,9 %, ha la licenza media, e il 23,6 la licenza elementare. I laureati sono lo 0,9%.

Nel 2005, 57 detenuti si sono tolti la vita.

Le condizioni della vita carceraria sono caratterizzate da un alto numero (29,8%) di spazi-celle in cui non si può accendere dall'interno le luci. Il 18,4% dei detenuti non possono mai sottrarsi all'illuminazione costante; il 64,39% è in carceri dove non esiste la figura del mediatore culturale.

Nel 2005, 21.422 figli avevano un genitore in carcere.

Il 62 % dei detenuti ha una pena definitiva. Di conseguenza, il rimanente è in condizioni di attesa di una sentenza. E una certa percentuale, il 12,8 %, è costituita da «ricorrenti».

1.525 detenuti sono affetti da Hiv. Il test per l'accertamento dell'Hiv non è obbligatorio ma volontario.

Una studentessa del corso di laurea per Educatori sociali dell'Università di Bologna, sede di Rimini, ha scritto in un lavoro didattico: «La concezione di sicurezza può essere considerata come bisogno primario di ogni essere umano di sentirsi accettato, rispettato, protetto, amato, di vivere in pace. Da molto tempo al suo posto si stanno affermando sentimenti di angoscia e di paura, dovuti all'insicurezza economica, sociale, culturale. I flussi migratori, la globalizzazione, l'accelerazione delle scoperte in ogni campo hanno determinato una accelerazione anche della percezione di incertezza. [...] L'integrazione, intesa come accoglienza, riconoscimento delle individualità è, secondo Don Ciotti, presupposto fondamentale per creare "un'altra" sicurezza, a cui deve far seguito la necessità di diventare cittadini con doveri e responsabilità perché chi vive ai margini è più incline a commettere reati rispetto a chi è integrato. Tagliare e restringere le libertà degli esclusi non aggiunge nulla alla libertà di chi è libero: al contrario, sottrae a molti altri la possibilità di sentirsi liberi. L'unico esito assicurato sembra essere la percezione di una sensazione sempre più universale e condivisa di insicurezza e incertezza. Dimenticando che la libertà di chi è libero richiede, per così dire, la libertà di tutti, poiché la libertà è una relazione sociale. Per realizzare appieno libertà e differenza essa necessita di solidarietà, di responsabilità di fronte al volto dell'Altro».

Le parole di Roberta Marocchi commentavano un testo di Luigi Ciotti (che riportiamo di seguito), scritto reagendo, con giusta indignazione, a uno dei tanti episodi di violenza nei confronti di popolazioni che vorremmo *criminalizzare*. E che vorremmo quindi al sicuro «dietro le sbarre». Quando ciò non accade, riteniamo che sia, se non legittimo, permesso, utilizzare forme di violenza sostitutive al carcere. Questo perché molti di noi desidererebbero che la vita carceraria fosse punizione e, avendo criminalizzato i migranti non in regola, *clandestini*, con il *respingimento*, facciamo in modo che finiscano nelle prigioni, o «campi», libiche, pensando così di salvare la faccia e il livello di civiltà del Paese.

**Commento di Don Luigi Ciotti allo sgombero dei rom di Ponticelli
(maggio 2008)**

Cara signora,
ho visto questa mattina, sulle prime pagine di molti quotidiani, una foto che La ritrae. Accovacciata su un furgoncino aperto, scassato, uno scialle attorno alla testa. Dietro di Lei si intravedono due bambine, una più grande, con gli occhi sbarrati, spaventati, e l'altra, piccola, che

ha invece gli occhi chiusi: immagino le Sue due figlie. Accanto a Lei la figura di un uomo, di spalle: Suo marito, presumo. Nel Suo volto, signora, si legge un'espressione di imbarazzo misto a rassegnazione. Vi stanno portando via da Ponticelli, zona orientale di Napoli, dove il campo in cui abitavate è stato incendiato. Sul retro di quel furgoncino male in arnese — reti da materasso a fare da sponda — una scritta: «ferrovicchi».

Le scrivo, cara signora, per chiederLe scusa. Conosco il Suo popolo, le Sue storie. Proprio di recente, nei dintorni di Torino, ho incontrato una vostra comunità: quanta sofferenza, ma anche quanta umanità e dignità in quei volti.

Nel nostro paese si parla tanto, da anni ormai, di sicurezza. È un'esigenza sacrosanta, la sicurezza. Il bisogno di sicurezza ce lo abbiamo tutti, è trasversale, appartiene a ogni essere umano, a ogni comunità, a ogni popolo. È il bisogno di sentirsi rispettati, protetti, amati. Il bisogno di vivere in pace, di incontrare disponibilità e collaborazione nel nostro prossimo. Per tutelare questo bisogno ogni comunità, anche la vostra, ha deciso di dotarsi di una serie di regole. Ha stabilito dei patti di convivenza, deciso quello che era lecito fare e quello che non era lecito, perché danneggiava questo bene comune nel quale ognuno poteva riconoscersi. Chi trasgrediva la regola veniva punito, a volte con la perdita della libertà. Ma anche quella punizione, la peggiore per un uomo — essendo la libertà il bene più prezioso, e voi da popolo nomade lo sapete bene — doveva servire per reintegrare nella comunità, per riaccogliere. Il segno della civiltà è anche quello di una giustizia che punisce il trasgressore non per vendicarsi ma per accompagnarlo, attraverso la pena, a un cambiamento, a una crescita, a una presa di coscienza.

Da molto tempo questa concezione della sicurezza sta franando. Sta franando di fronte alle paure della gente. Paure provocate dall'insicurezza economica — che riguarda un numero sempre maggiore di persone — e dalla presenza nelle nostre città di volti e storie che l'insicurezza economica la vivono già tragicamente come povertà e sradicamento, e che hanno dovuto lasciare i loro paesi proprio nella speranza di una vita migliore.

Cercherò, cara signora, di spiegarmi con un'immagine. È come se ci sentissimo tutti su una nave in balia delle onde, e sapendo che il numero delle scialuppe è limitato, il rischio di affondare ci fa percepire il nostro prossimo come un concorrente, uno che potrebbe salvarsi al nostro posto. La reazione è allora di scacciare dalla nave quelli considerati «di troppo», e pazienza se sono quasi sempre i più vulnerabili. La logica del capro espiatorio — alimentata anche da un uso irresponsabile di parole e immagini, da un'informazione a volte pronta a fomentare odi e paure — funziona così. Ci si accanisce su chi sta sotto di noi, su chi è più indifeso, senza capire che questa è una logica suicida che potrebbe trasformare noi stessi un giorno in vittime.

Vivo con grande preoccupazione questo stato di cose. La storia ci ha insegnato che dalla legittima persecuzione del reato si può facilmente passare, se viene meno la giustizia e la razionalità, alla criminalizzazione del popolo, della condizione esistenziale, dell'idea: ebrei, omosessuali, nomadi, dissidenti politici l'hanno provato sulla loro pelle.

Lo ripeto, non si tratta di «giustificare» il crimine, ma di avere il coraggio di riconoscere che chi vive ai margini, senza opportunità, è più incline a commettere reati rispetto a chi invece è integrato. E di non dimenticare quelle forme molto diffuse d'illegalità che non suscitano uguale allarme sociale perché «depenalizzate» nelle coscienze di chi le pratica, frutto di un individualismo insofferente ormai a regole e limiti di sorta. Infine di fare attenzione a tutti gli interessi in gioco: la lotta al crimine, quando scivola nella demagogia e nella semplificazione, in certi territori può trovare sostenitori perfino in esponenti della criminalità organizzata, che distolgono così l'attenzione delle forze dell'ordine e continuano più indisturbati nei loro affari.

Vorrei però anche darLe un segno di speranza. Mi creda, sono tante le persone che ogni giorno, nel «sociale», nella politica, nella amministrazione delle città, si sporcano le mani. Tanti i gruppi e le associazioni che con fatica e determinazione cercano di dimostrare che un'altra sicurezza è possibile. Che dove si costruisce accoglienza, dove le persone si sentono riconosciute, per ciò stesso vogliono assumersi doveri e responsabilità, vogliono partecipare da cittadini alla vita comune.

La legalità, che è necessaria, deve fondarsi sulla prossimità e sulla giustizia sociale. Chiedere agli altri di rispettare una legge senza averli messi prima in condizione di diventare cittadini, è prendere in giro gli altri e noi stessi. E il ventilato proposito di istituire un «reato d'immigrazione clandestina» nasce proprio da questo mix di cinismo e ipocrisia: invece di limitare la clandestinità la aumenterà, aumentando di conseguenza sofferenza, tendenza a delinquere, paure.

Un'ultima cosa vorrei dirLe, cara signora. Mi auguro che questa foto che La ritrae insieme ai Suoi cari possa scuotere almeno un po' le nostre coscienze. Servire a guardarci dentro e chiederci se davvero questa è la direzione in cui vogliamo andare. Stimolare quei sentimenti di attenzione, sollecitudine, immedesimazione, che molti italiani, mi creda — anche per essere stati figli e nipoti di migranti — continuano a nutrire.

La abbraccio, dovunque Lei sia in questo momento, con Suo marito e le Sue bambine. E mi permetto di dirLe che lo faccio anche a nome dei tanti che credono e s'impegnano per un mondo più giusto e più umano.

Crediamo che ci sia un nesso fra carceri, clandestini respinti e «campi nomadi». Spieghiamo perché.

2. Due modi di intendere il carcere

Lo facciamo riferendoci al lavoro di un «inviato speciale» nel mondo dei migranti, che è quello degli irregolari di questa nostra comunità. Fabrizio Gatti è diventato *Bilal* e ha viaggiato come un migrante clandestino da Dakar alle coste del Mediterraneo, attraversando il Sahara, insieme a tanti che hanno cercato un modo migliore per aiutare le proprie famiglie. Molti hanno trovato la morte. Tutti hanno incontrato profittatori in divisa e senza divisa, che li hanno depredati dei loro averi, molte volte frutto di prestiti.

Il percorso è costellato da «dazi» che esigono pagamenti. L'Italia si propone di allungare il percorso, e, decretando che la clandestinità è un reato che non porta direttamente al carcere ma esige un'ammenda, di fatto allunga l'iter e impone una gabella in più.

Gatti, nel suo viaggio, ha fatto amicizie profonde. Ha conosciuto uomini e donne che partivano anche con una laurea in tasca, conoscenze accademiche, inviti a convegni scientifici. Tra i tanti, citiamo Joseph e James, di Accra, Ghana, tornati al punto di partenza dopo aver conosciuto, oltre alle fatiche fisiche, la fame, la sete, le ruberie dei poliziotti di molti paesi, il furto legalizzato di chi li «ospitava», le torture e la prigione, i calvari burocratici e i furti di chi avrebbe potuto e dovuto

fornire loro un visto sul passaporto per poter raggiungere, come relatori, un congresso scientifico a Lubjana, Slovenia.

In quasi 500 pagine, Fabrizio Gatti ci racconta come ha vissuto da «clandestino» l'internamento nel Centro di raccolta di Lampedusa (Gatti, 2007). Come vi è giunto? Facendosi ripescare in mare, come naufrago di un «barcone» di clandestini, e invece si era gettato in acqua in un punto dell'isola poco distante dalla sede di un concerto con molta partecipazione, cantanti, musica, luci, altoparlanti, turisti... Poco distante dal Centro, che qualche illustre parlamentare ha considerato come idoneo e forse troppo lussuoso, e che il Presidente del Consiglio italiano ha indicato come un centro «aperto» e ospitale, tanto che «i visitatori» potevano andare a prendersi una birretta mescolandosi ai turisti e ai vacanzieri...

Gatti ha le prove — la sua esperienza di infiltrato — che quelle sono parole non vere.

Questo ci serve per capire che il termine *carcere* può indicare luoghi con una precisa definizione tecnico-giuridico-amministrativa, con riferimenti all'Ordinamento Penitenziario, ecc. Ma può anche indicare una condizione che va oltre quelle stesse definizioni, oltre le frontiere.

Gatti ha incontrato una varia umanità, composta da molti individui che vivono sulle disgrazie, sulla pelle di chi si mette in viaggio con la speranza e diventa giorno dopo giorno disperato, magari con un sogno che non svanisce. Ha incontrato anche qualche individuo con capacità di mantenere comportamenti nel segno del rispetto e della dignità, come un brigadiere dei carabinieri, ricordato e ringraziato nella nota finale del libro.

Ma il lavoro di Fabrizio Gatti chiarisce che il *carcere* inteso come condizione che va oltre la definizione tecnico-giuridico-amministrativa fa parte di un'economia con profitti notevoli. E come li ottiene? I processi di «criminalizzazione» dei migranti irregolari — ripetiamo che l'Italia, per decreto, ha deciso che l'irregolarità è reato — sono la fonte di guadagno più rilevante.

Crediamo che anche chi si occupa di Pedagogia, e per di più speciale, debba considerare aspetti che rientrano nella sfera economica. Rifiutiamo la «tuttologia» e, nello stesso tempo, vorremmo mettere in luce aspetti anche sotto forma di domande — che certamente chi è studioso di Scienze economiche prende in considerazione con ben altra competenza.

L'indagine di Gatti ha il grande merito di permettere di conoscere un percorso che riguarda una quantità enorme di donne e uomini, e anche di bambine e bambini. Ciascuno di loro è fonte di guadagni per il solo fatto di muoversi lungo un certo percorso. Se un Paese europeo, come l'Italia, legifera in modo che l'irregolarità della posizione del migrante diventi *tout court* situazione criminale, interrompe il processo di criminalizzazione che dà tanti ricavi, o piuttosto lo favorisce?

La situazione che sta prendendo forma si delinea, nell'economia della globalizzazione, come la partecipazione di un'entità nazionale a un'impresa sovranazionale che realizza guadagni dalla «filiera» dei migranti irregolari? O cerca di trovare un accordo che permetta di consolidare l'attività di quella sovranazionale,

garantendo un guadagno da «clandestini» (forza lavoro a basso costo, sempre più sottomessa alle volontà altrui) entrati nei confini nazionali?

Il *carcere* inteso come condizione che va oltre la definizione tecnico-giuridico-amministrativa è presente nelle realtà da cui sono nate le domande. È una condizione in cui viene spinto — *respingimenti* e altro — chi è tenuto o è espulso dai confini nazionali. In questo caso, non possiamo neanche invocare le garanzie che dovrebbero esserci sul territorio nazionale. Possiamo far riferimento alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. È stata proclamata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948. È composta da 30 articoli. Leggiamo i primi due:

Articolo 1

Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.

Articolo 2

1. Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza limitazione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.
2. Nessuna distinzione sarà inoltre stabilita sulla base dello statuto politico, giuridico o internazionale del paese o del territorio cui una persona appartiene, sia che tale territorio sia indipendente, o sottoposto ad amministrazione fiduciaria o non autonomo, o soggetto a qualsiasi altra limitazione di sovranità.

Già da questi due articoli si dovrebbe capire che la Carta riguarda tutte e tutti, non solo alcune libertà, e vuole essere per tutto il mondo. È chiaro che la sua promulgazione non significa l'immediata possibilità di dichiarare esigibili tali diritti, per tutti e ovunque.

C'è chi critica, con argomenti seri e da prendere in considerazione, tale *universalismo*. In particolare, Raimundo Panikkar considera l'universalismo una forma di dominio di alcune nazioni, o del mondo occidentale, sulle altre, sul sud del mondo, e ritiene che mai si sia parlato tanto di diritti umani universali come in questi tempi di totale strumentalizzazione di una gran parte dell'umanità da parte di un'altra, relativamente piccola. E questa parla con la pretesa di avere una posizione universale perché animata nientemeno che dalla verità (Panikkar, 2004).

«Una verità che io immagino come assoluta, togliendole quindi ogni relazionabilità — che è l'essenza della verità — per definizione non è verità, nemmeno quella che viene presentata come divina. Quindi smascherare questa piaga dell'umanità è un progresso, che è necessario operare in questo momento storico. Dove il contrario non è l'indifferenza, non è affermare che la verità non esiste. La verità esiste, ma è relativa: a noi, a una mente, a qualsiasi cosa. [...] La relatività non è relativismo: la verità è relativa. Ma per superare il relativismo non si deve cadere nell'assolutismo. Il rimedio sarebbe peggio della malattia. Il relativismo non va bene, ma la relatività implica di non perdere la misura umana. Non si progetta

su un punto omega infinito. [...] abbiamo necessità di comprendere che la verità, forse, *quando cade dal cielo sulla terra si rompe in cento pezzi, un pezzetto a disposizione di ciascuno*» (Panikkar, 2007, p. 34).

Enzo Pace ha studiato il fenomeno del *fondamentalismo religioso* contemporaneo. Il titolo del suo studio riprende un'espressione di Foucault: il fondamentalismo pretende di essere un regime della verità. E come lo pretende? La verità è un'esperienza diretta del sacro. L'esperienza diretta è fondante. Inoltre, il fondamentalismo si basa sulla convinzione di essere al centro di una minaccia e di un pericolo collettivi. La paura è direttamente proporzionale al bisogno di riporre ogni salvezza in una fede, in luoghi di fede, in un gruppo iniziato alla stessa fede. Esperienza diretta fondante la verità e sindrome da accerchiamento: ecco i tratti più caratteristici del fondamentalismo. Il regime della verità è anche il regime della paura.

E i nostri governanti utilizzano la paura per governare, con un fondamentalismo che vorrebbe ottenere due obiettivi:

- rappresentare gli altri come minacciosi perché fondamentalisti (*simmetria*);
- servirsi della religione, cattolica, per legittimare le proprie decisioni (*copertura*).

Pier Cesare Bori, pur nella comprensione e nel rispetto di posizioni come quella di Panikkar, ricorda che l'universalizzazione non è mai compiuta e sempre auspicata; e che tra coloro che hanno operato per la sua realizzazione, concettuale e fattuale, vi sono vittime e persone che si sono schierate dalla parte delle vittime, non di rado pagando tale scelta (Bori, 2002). Ma l'argomentazione di Bori è più ampia, articolata, problematica, capace di confrontare più fonti. Noi ce ne serviamo per alimentare una speranza: che la Dichiarazione Universale sia fatta propria dalle vittime e imposta a chi, promulgandola, ha forse considerato che la sua sottoscrizione fosse sufficiente.

Crediamo che le vittime debbano lottare per rendere esigibili i diritti umani.

3. Vivere nell'illegalità diffusa. Ovvero: la pena è senza confini... Il problema della credibilità.

La Costituzione italiana, come sovente sentiamo ricordare, attribuisce al carcere un ruolo positivo: «Le pene non devono essere disumane, ma devono cercare di rieducare il condannato» (art. 27).

La nostra Costituzione vede in chi è detenuto un soggetto di diritti. E quindi anche di doveri. L'impostazione della Carta Costituzionale è basata sulla coppia diritti-doveri: ciascun individuo ha diritto al lavoro; e quindi ha il dovere di contribuire allo sviluppo sociale della comunità.

Seguendo questa logica, dovremmo pensare che l'impatto, nel percorso di vita di un individuo, con l'esperienza carceraria, sia sostanzialmente la certezza di essere riconosciuto come soggetto di diritti e di doveri.

Ma il mondo carcerario è esplosivo. Il carcere napoletano di Poggioreale ha 1.300 posti e 2.700 detenuti. Sovraffollamento, promiscuità, un numero elevato di detenuti in attesa di giudizio... come in genere in ogni carcere italiano.

Abbiamo citato la situazione napoletana. È la stessa che realizza il progetto della Regione Campania «Esco dentro», che utilizza ex detenuti per accompagnare e guidare i turisti, evitando loro brutte avventure. Un progetto con buoni risultati. E che dimostra che la realtà non è unicamente incubo drammatico. Ci sono progetti, funzionano. Dimostrano che si può fare qualcosa. E rendono ancor più drammatica la responsabilità collettiva di una situazione che non garantisce a tutti e a ciascuno un percorso nel territorio dei diritti e dei doveri.

Quanti, finiti in prigione, «sentono» più *credibili* le offerte della criminalità organizzata (mafia, camorra, n'drangheta...)? Quanti, essendo stati *criminalizzati* pensano di non poter tornare indietro, e quindi ritengono che sia almeno vantaggioso appartenere a una delle organizzazioni criminali presenti nel mondo carcerario e che fanno offerte convincenti?

La *credibilità* dei singoli non è sostenuta dalla credibilità istituzionale. La sicurezza, che si vorrebbe assicurata da dichiarazioni di pene più dure, non è affidata alla credibilità dei principi riscontrabili nelle pratiche.

«Le pene non devono essere disumane, ma devono cercare di rieducare il condannato» (art. 27). È la nostra Costituzione. Ma quanto è riscontrabile, ad esempio, nella presenza dell'*ergastolo ostativo* ovvero *senza benefici per il reinserimento sociale*

CAMPAGNA «MAI DIRE MAI».

Testo della lettera scritta da ergastolani a proposito dell'ergastolo ostativo

Nell'anno 2008, moltissimi ergastolani hanno fatto ricorso alla Corte Europea per denunciare che in Italia esiste una pena che a tutti gli effetti non finisce mai, l'ergastolo ostativo qualsiasi beneficio. Sosteniamo che l'ergastolo senza benefici per il reinserimento sociale (art. 4 bis O.P.) è incostituzionale, perché l'art. 27 della Costituzione italiana recita: «Le pene devono tendere alla rieducazione del condannato». Noi crediamo che la rieducazione contenga in sé il principio di reinserimento sociale della persona. Senza reinserimento non c'è rieducazione.

I detenuti invitano a sottoscrivere la loro iniziativa e la lettera indirizzata al Presidente della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo.

Informazioni sulla campagna «Mai dire mai» sono reperibili al sito: www.informacarcere.it

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani recita:

Articolo 4

Nessun individuo potrà essere tenuto in stato di schiavitù o di servitù: la schiavitù e la tratta degli schiavi saranno proibite sotto qualsiasi forma.

Articolo 5

Nessun individuo potrà essere sottoposto a tortura o a trattamento o a punizione crudeli, inumani o degradanti.

Formalmente, tali articoli non dovrebbero riguardare la nostra situazione. Ma è davvero così? La credibilità, che crediamo fondamentale (è la nostra deformazione disciplinare e professionale...) deve rompere l'universo persecutorio che è proprio del carcere e della condizione carceraria oltre le strutture stesse, e che vogliamo separata dal «nostro» mondo.

«Ricordo così un uomo che minacciava di gettarsi insieme a suo figlio dalla Torre Eiffel... Polizia, psichiatri e pompieri vennero mobilitati. Ma lo spiegamento di forze non fece che accrescere le minacce proferite dall'uomo. Arrivò una giovane esterna degli Ospedali di Parigi. Con aria stordita gli disse: "Attenzione alle correnti d'aria, il bambino prenderà freddo". La crisi dell'uomo cedette di colpo. Non fece alcuna opposizione e discese i gradini con la massima calma. Il fatto è che la parola veniva da un luogo diverso dall'immaginario persecutorio dell'uomo ridotto allo stremo e, in un certo modo, lo risvegliava dal suo delirio» (Mannoni, 1993, p. 53).

Il fatto che «fuori» ci sia un Luigi Ciotti che prende il tempo per scrivere una lettera aperta a una signora zingara, permette a chi è «dentro» (gli ergastolani della lettera) di prendere iniziative civili.

I dati forniti dal gruppo dell'Associazione Antigone, citati all'inizio di questo scritto, ci dicono che l'attuale condizione carceraria è lontana dall'essere opportunità per ricollocarsi sul terreno dei diritti e dei doveri; e che i collegamenti tra «dentro» e «fuori» sono più nel segno dell'illegalità che in quello della solidarietà. E dovremmo sapere, non possiamo ignorare, che questa continuità nel segno dell'illegalità consegna molti individui a una vita di continua sudditanza all'arbitrio e alla prepotenza, trasgredendo la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, che dice:

Articolo 9

Nessun individuo potrà essere arbitrariamente arrestato, detenuto o esiliato.

E il desiderio di conquistare un facile consenso nei confronti della severità, che dovrebbe garantire sicurezza, ha dettato il «pacchetto sicurezza», che aggiunge lavoro a strutture della Giustizia già in difficoltà nello snellire i percorsi (i tanti detenuti in attesa di giudizio) di coloro che, per il fatto di essere irregolari, sono improvvisamente imputati di reato. Anche chi, crescendo, compie i 18 anni, con la maggiore età diventa imputato di reato. E immaginiamo che chi è compagno di scuola ne riceva un insegnamento eloquente. Forse quella stessa scuola ha, su indicazioni ministeriali, impegnato del tempo per l'Educazione Civica, e ha letto, dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, questo articolo:

Articolo 11

1. Ogni individuo accusato di un reato è presunto innocente sino a che la sua colpevolezza non sia stata provata legalmente in un pubblico processo nel quale egli abbia avuto tutte le garanzie necessarie per la sua difesa.
2. Nessun individuo sarà condannato per un comportamento commissivo od omissivo che, al momento in cui sia stato perpetrato, non costituisce reato secondo il diritto interno o secondo il diritto internazionale. Non potrà del pari essere inflitta alcuna pena superiore a quella applicabile al momento in cui il reato sia stato commesso.

Imparando che i principi sono «lassù», e che quaggiù c'è chi va «dentro», perdendo contatto con diritti e doveri, e chi sta «fuori» che, se ce la fa, si costruisce i propri diritti e i propri doveri molte volte con pretesti di difesa del proprio territorio. Leggiamo: «Il cammino inaugurato da Abramo ha avuto significativi epigoni fra i quali il filosofo Emil Cioran a cui dobbiamo questo gioiello aforistico: “Un uomo che si rispetti non ha una patria. Una patria è una colla”. Ma già nell'undicesimo secolo Ugo da San Vittore aveva scritto con penetrante grazia: “L'uomo che trova dolce la sua terra non è che un tenero principiante; colui per il quale ogni terra è come la propria è già un uomo forte; ma solo è perfetto colui per il quale tutto il mondo non è che un Paese straniero”» (Ovadia, 2002, p. 35).

Bibliografia

- Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, 10 dicembre 1948.
 Gatti F. (2007), *Bilal. Viaggiare lavorare morire da clandestini*, Milano, Rizzoli BUR.
 Pace E. (1990), *Il regime della verità*, Bologna, Il Mulino.
 Panikkar R. (2004), *È universale il concetto di diritti dell'uomo?*, «Interculture», pp. 82-83.
 Panikkar R. (2007), *Il tempo del perdono e la logica del perdono*, «La Repubblica», 9 settembre.
 Bori P.C. (2002), *Teologia politica e diritti umani*, relazione presentata al convegno «Teologie politiche dei monoteismi», Piacenza, 31 ottobre-2 novembre.
 Mannoni M. (1988), *Cosa manca alla verità per essere detta*, Roma, Borla.
 Ovadia M. (2002), *Vai a te stesso*, Torino, Einaudi.

Abstract

I processi di disumanizzazione come: scomposizione del soggetto in pezzi, separati e consumati secondo la loro utilità singola; perdita di punti di riferimento spaziotemporale; riduzione ad una sola dimensione. Il mondo è cambiato. Il cambiamento, vistoso, della solidarietà. Pedagogia speciale, marginalità e devianza: apertura di tempo per vivere la speranza. Una prospettiva dinamica attiva. La prospettiva inclusiva e il dialogo con noi stessi.

Parole chiave: riconciliazione, esclusione, inclusione

Abstract

Processes of dehumanization such as: decomposition of a subject in pieces, separated and used according to their singular values; loss of space-time benchmarks; reduction in one dimension only. The world has changed. The change, huge, of solidarity. Special pedagogy, marginality and deviance; time opening to live in hope. An active dynamic perspective. The including perspective and the dialogue among ourselves.

Keywords: reconciliation, exclusion, inclusiveness

Marginali, devianti... rispetto a chi? A cosa?

di Andrea Canevaro

Professore ordinario di Pedagogia Speciale, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna

1. Il mondo instabile e la permanenza dei processi di disumanizzazione

I processi di disumanizzazione — del nemico, dell'antagonista, dell'altro... — sono vecchi quanto il mondo. La disumanizzazione praticata dal nazismo ha avuto caratteristiche di intensità, concentrazione e distruttività tali da potersi riassumere nell'espressione *soluzione finale*.

Sofferamoci su alcuni elementi del processo di disumanizzazione. Il primo che prendiamo in considerazione — non perché sia il primo cronologicamente o per importanza — riguarda la *scomparsa della dimensione solidale*.

Il secondo elemento del processo di disumanizzazione è la *scomposizione del soggetto in pezzi, secondo la loro utilità separata*. Riprendiamo un'espressione dell'avvocato Ghedini a proposito di alcune questioni del Presidente del Consiglio Silvio Berlusconi: *l'utilizzazione finale*.

Prima della soluzione finale della distruzione fisica, il materiale umano dei campi di sterminio veniva scomposto. Tutte le protesi dentarie venivano ammucchiate in uno spazio, ben distinte da tutti i capelli e dalle altre parti di corpo utilizzabili per l'industria, bellica in primo luogo ma non solo. E, anche in precedenza, le sperimentazioni «scientifiche» si servivano di parti viventi di individui considerati materiali utilizzabili a piacere. Nel mondo in cui siamo immersi la scomposizione del soggetto permette un'utilizzazione (finale?) di parti del corpo, a scopo sessuale, commerciale, sanitario, competitivo...

Il terzo elemento del processo di disumanizzazione è la *perdita di punti di riferimento spaziotemporali*. Il quarto elemento è la *riduzione a una sola dimensione, al «mono»*.

Possiamo parlare di *funzioni* che chiudono e imprigionano e di *funzionamenti* che aprono prospettive.

In questi anni il mondo è cambiato. Qui ci soffermiamo su mutamenti che possono avere una certa importanza nell'accompagnamento per il reinserimento e per riprendere il proprio progetto di vita.

Il cambiamento registrato nel mondo del lavoro è vistoso e, a volte, disorientante. Fino a relativamente pochi anni fa, esso si presentava con caratteristiche di relativa stabilità in un contesto *paritario e solidale*. Chi vi entrava, trovava lavoratori esperti e capaci di essere modelli da imitare, e quindi capaci di formare (reciprocamente), di consigliare e trasmettere conoscenze applicate e applicabili. Trovava un ambiente solidale, pronto a difendere un diritto comune. Non vogliamo idealizzare. Ma la linea di tendenza era questa. Non c'è più. Il lavoro non è un mondo. È una frantumazione continua e, sovente, individui che hanno le stesse mansioni lavorative hanno posizioni contrattuali differenti e di conseguenza necessità e aspirazioni altrettanto differenti e frantumate. È chiaro che, in questa situazione, il reinserimento risulta molto problematico. Sovente, viene in parte risolto con *progetti speciali*.

2. Pedagogia speciale, marginalità e devianza

La distinzione netta fra Pedagogia speciale, che riguarda la prospettiva inclusiva di coloro che hanno problemi speciali, e Pedagogia della marginalità e della devianza potrebbe essere unicamente argomento che interessa chi si occupa delle architetture istituzionali (raggruppamenti disciplinari e quindi concorsuali, ecc.). Ma vi sono aspetti che presentano interessi più ampi e forse profondi.

Banalizzare è rischioso. Ma è un fatto che chi cresce ha una situazione che porta a maggiore stress. Noi vorremmo però verificare che questo termine sia esatto e non rimanga in una dizione generica, con affermazioni che sono diffuse quanto leggere. Ed è questo che ci proponiamo in questa riflessione. Perché lo facciamo? Abbiamo un'ipotesi che proponiamo: la pedagogia speciale ha assunto un completamento nella sua espressione, per cui parliamo più precisamente di una *pedagogia speciale dell'integrazione*. Vorremmo non lasciare alla pedagogia speciale un generico compito di occuparsi e di riflettere sulle differenze ma di riferirsi a chi ha un deficit, di dedicarsi cioè alle disabilità; non, ad esempio, alle differenze di genere, che sono però certamente all'interno delle disabilità; non ai disagi generici ma ai deficit.

Cosa sono i deficit? I deficit sono i dati irreversibili che un soggetto può avere a seguito di un trauma, che può essere prima della sua nascita, dopo la sua nascita, nella prima infanzia, nell'arco della vita. Può essere un trauma di varia natura, provocato da agenti chimici, fisici, psichici, più complicati certamente da

diagnosticare, e da valutare; può essere il seguito di una malattia invalidante: può risultare a seguito di un decorso di malattia che rende una persona invalida.

I deficit sono elementi precisi o che tendono a essere tali. Vanno inseriti certamente in un quadro, ed è questa la ragione per cui l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha lavorato e ha fatto lavorare gli esperti per capire in che logica immerterli e come ricavarne degli elementi per capire la loro consistenza in rapporto alle derivate dell'impatto di chi ha un deficit con la pluralità dei contesti, vale a dire gli handicap, gli svantaggi, per poterli ridurre accettando quei deficit come dati irreversibili.

Questa prospettiva si è affermata anche con l'autorevolezza dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Anche l'Italia ha sottoscritto il recente documento a carattere scientifico che imposta la prospettiva diagnostica nella dinamica adattiva. Questo dovrebbe imporre anche una terminologia più adeguata e corretta, evitando di attribuire a chi è disabile anche il fatto di «portare lo svantaggio» (cioè l'handicap). L'handicap non è affatto portato dal soggetto. Non è un dato costante; è piuttosto una variabile relativa all'organizzazione dei contesti e ai processi adattivi (si vedano OMS, 2002).

2.1 Prospettiva inclusiva

Il dialogo più importante è con se stessi. Non può essere fatto nel sovraffollamento e nella promiscuità.

Ascoltare per dialogare. L'educatore sociale capace di «essere sinapsi» deve essere in grado di far convivere l'accettazione con il rifiuto. Questo percorso necessita di competenze (utopia? Il carcere come luogo dove costruire competenze...) che non possono, per nessun motivo, essere improvvisate; competenze che si possono riassumere in due coppie di punti:

1. immedesimazione nell'altro e disponibilità al dialogo;
2. capacità di conflitto e volontà di compromesso.

La memoria si struttura nella speranza.

Sperare è aprirsi al futuro. La speranza è il tempo. Se il tempo ha una buona qualità, può contenere speranza. Questo significa che chi vive in un'emergenza continua, per carenze, povertà, oppressione, ha molte difficoltà a vivere la speranza, perché non ha davanti a sé il tempo.

Speranza sono il tempo e l'attesa. Ma se l'attesa è attesa di qualcosa di impossibile, cresce la disperazione.

Bibliografia

- Castoriadis C. (2001), *La rivoluzione democratica. Teoria e progetto dell'autogoverno*, a cura di A. Ciarraelli, Milano, Eleuthera.
- OMS (2002), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.

Abstract

Il livello di civiltà di un Paese è dato dalle condizioni delle sue carceri. Questa indicazione deve tener conto della globalizzazione, che fa dei confini culturali dei solchi che tagliano gli individui più ancora dei territori.

Si stanno diffondendo sentimenti di angoscia e di paura, dovuti all'insicurezza economica, sociale, culturale.

Il nesso fra carceri, clandestini respinti e «campi nomadi» può permettere di vedere nel carcere lo strumento di esclusione. E può far vedere il carcere come luogo di incontro fra illegalità e legalità. Fabrizio Gatti, «inviato speciale» nel mondo dei migranti. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Parole chiave: disumanizzazione, dialogo, comunità

Abstract

The civility level of a country is given by the conditions of its prisons. This information has to consider the globalisation, that produces cultural barriers stronger than territory borders. Anguish and fear are spreading more and more, due to a lack of confidence in terms of economy, society and culture.

The connection between prisons, rejected clandestine people and «nomad camps», locates the prison as an instrument of exclusion. Moreover, the prison can be seen as a point of contact between illegality and legality.

Fabrizio Gatti, «special correspondent» for the migrants world. The Universal Declaration of Human Rights.

Keywords: dehumanization, dialogue, community

Francisco Ferrer e l' *Escuela Moderna*

di Francesco Codello
Dirigente scolastico

«Ho intenzione di fondare nella vostra città una Scuola emancipatrice che avrà come scopo di togliere dai cervelli ciò che divide gli uomini (religione, false idee sulla proprietà, patria, famiglia, ecc.) e di ottenere la libertà».¹

Francisco Y Guardia Y Ferrer (1859-1909)² scrive questa lettera a un amico di Barcellona, durante il suo forzato esilio parigino causato dalla repressione che la monarchia spagnola ha messo in atto nei confronti dei rivoluzionari libertari protagonisti delle lotte sociali, politiche, antimilitariste e anticlericali. Nato in una famiglia contadina benestante e cattolica, sebbene essa comprendesse anche membri repubblicani e libero pensatori, entra ben presto in conflitto con il suo ambiente. Verso i quindici anni viene mandato a Sant Martí de Provençals, allora una cittadina sul punto di essere annessa a Barcellona. Qui lavora come apprendista presso un parente materno che l'introdurrà nei circoli libero pensatori della capitale e stimolerà la sua formazione culturale inducendolo a studiare di notte. In questo periodo entra in contatto con il repubblicanesimo federale e viene accettato dalla massoneria.

¹ Lettera citata da Dommanget (1952), p. 15.

² Su Ferrer esiste una vasta bibliografia in prevalenza di saggi e articoli in vari periodici e in diverse lingue. Per comodità si rimanda a Codello, 1995; di Ferrer ricordiamo le seguenti opere: Ferrer, 1895; 1900 e, soprattutto, *La Escuela Moderna. Postuma explicacion y alcance de la enseñanza racionalista*. Scritta a partire dal 1907 quest'opera rimase inedita fino al 1912, anno in cui le Publicaciones de la Escuela Moderna la stamparono a Barcellona; si veda Munoz, 1971.

Anche in Francia, a Parigi, frequenta i circoli massonici e si mette in contatto con i repubblicani insurrezionalisti spagnoli esiliati: si integrerà così velocemente in quegli ambienti in cui intellettuali, repubblicani e «anarchici filosofici» influenzeranno il suo pensiero.

Con un talento straordinario al quale si aggiunge la facilità di apprendere le lingue, Ferrer non fatica a ottenere riconoscimenti. Interessato a temi educativi, mentre comincia a lavorare come professore di spagnolo al Lycée Condorcet, presso l'Associació Filotècnica e alla Secció Educativa del Temple (massonico), elabora un manuale scolastico, *L'Espagnol Practique*, con contenuti sociali ideologicamente impegnati, che avrà un certo successo con due edizioni (1895 e 1897). Influenzato nel frattempo dalle concezioni stirneriane e anarco-liberali nordamericane, comincia a credere che nessuna insurrezione violenta possa portare a una società più giusta. Solo il cambio di mentalità collettiva, generato partendo dall'educazione, può essere alla base di una trasformazione sociale in direzione di maggior giustizia e fratellanza. Sarà allora, e soprattutto quando si unisce volontariamente a una giovane maestra di inquietudini pedagogiche, Léopoldine Bonnard, che inizierà a concentrarsi sull'attività docente e a conoscere le novità che a quel tempo circolavano nel continente europeo in ambito pedagogico.

La sua vocazione educativa a favore delle masse proletarie escluse dalle fonti della conoscenza e della scienza era peraltro già presente fin dalle origini del suo impegno politico-sociale, come testimonia la fondazione, nel 1884, di una biblioteca ambulante che egli portava in giro per le realtà rurali della Catalogna al fine di favorire la diffusione di ogni sapere e consentire così una più profonda presa di coscienza circa l'ineludibilità della rivoluzione sociale.

Ma le motivazioni che hanno ispirato il suo impegno nell'ambito dell'educazione libertaria sono anche di natura psicologica, nel senso di voler creare, per reazione anche istintiva, un contesto educativo che fosse completamente diverso da quello che egli aveva vissuto da ragazzo, in una Spagna fortemente segnata dalla cultura più reazionaria della Chiesa e della monarchia, nonché in una situazione familiare di forte stampo tradizionalista.

Testimonierà questa reazione psicologica in un'altra lettera, nella quale, fra l'altro, si può leggere una frase emblematica: «Non desidero altro che fare il contrario di ciò che ho vissuto» (De Cambra Bassols, 1981).

È comunque grazie a una consistente donazione in denaro fattagli dalla signorina Meunier, conosciuta in un corso serale di lingua spagnola che Ferrer teneva a Parigi, e conquistata ai suoi ideali laici e libertari, che il nostro educatore potrà iniziare la sua straordinaria e tragica avventura di simbolo mondiale dell'educazione libertaria fondando la *Escuela moderna*.

A differenza della Francia, che possedeva una scuola pubblica potente e avanzata, a Barcellona qualsiasi iniziativa privata di scuola laica con metodi innovativi poteva contare su un successo assicurato. Lo Stato spagnolo uscito dalla Restaurazione non aveva minimamente saputo dar vita a istituzioni capaci di creare una coscienza nazionale e un minimo di consenso sociale. Questo fallimento della non-politica educativa del governo si manifestava e si rifletteva nell'elevata per-

centuale di bambini privi di scolarizzazione e nel tasso di analfabetismo, stimato nel 1900 al 63,8%.

Si è dibattuto a lungo se la *Escuela Moderna* costituisse un modello innovativo e originale o se, piuttosto, si trattasse dell'emulazione eclettica di altre esperienze nell'ambito della pedagogia europea, svincolata dall'insegnamento tradizionale. Secondo le proposte del Comitato per l'insegnamento anarchico, fondato a Parigi nel 1890, nella *Escuela Moderna* ci sono anche elementi presenti nella Scuola Nuova, in pedagogisti come Maria Montessori e nella difesa del metodo intuitivo teorizzato da Pestalozzi. La Scuola di Ferrer adotta tecniche e pratiche comuni alla maggior parte delle esperienze di rinnovamento pedagogico del periodo: sostituzione dei libri di testo con manuali specifici, classi magistrali per la sperimentazione diretta, co-educazione di genere e di classi sociali, sospensione dei dogmi e pregiudizi (il che vuol dire laicismo), nonché il gioco come mezzo significativo d'istruzione. L'obiettivo, in ogni caso, è quello di formare spiriti critici e persone con sensibilità emozionali e sociali. In questo senso, vi troviamo poco di proprio, o di diverso e singolare, rispetto ad altre esperienze.

Ma è in particolare la Chiesa cattolica a essere allarmata per l'evidente connessione del libero pensiero, laico, massonico e repubblicano, con l'anarchia più filosofica e culturale. Vi è un mercato potenziale, fornito specialmente dalla numerosa classe media laica e progressista barcellonese che cerca una proposta efficace per sperimentare nuovi metodi pedagogici generatori di grandi aspettative. Inoltre, esiste una componente sociale di considerevole simpatia in un momento di collaborazione repubblicano-libertaria. Per quanto formalmente si tratti di una scuola privata, l'immatricolazione e la retta mensile sono progressive in funzione del reddito familiare e comunque, in taluni casi, vi sono ammessi alunni le cui spese di iscrizione sono interamente sostenute dall'istituto. Questo non è un comportamento inusuale. Anche alcune scuole religiose fanno altrettanto, ma la novità risiede nella co-educazione, nel senso che le classi sociali condividono le aule in condizione d'uguaglianza, senza alcuna differenza, al contrario di quanto accade spesso nei centri gestiti da religiosi dove è mantenuta la gerarchia sociale.

1. Razionalismo filosofico e critica della scuola e dell'educazione

Scrive Ferrer nel suo testo più noto, *La Escuela Moderna. Póstuma Explicación Y Alcance De La Enseñanza Racionalista*, pubblicato solo dopo la sua tragica fine e cioè nel 1912 a Barcellona: «La scuola imprigiona i bambini fisicamente, intellettualmente e moralmente, per dirigere lo sviluppo delle loro facoltà nel senso voluto; li priva del contatto della natura per poterli modellare a sua guida... L'educazione significa oggi domare, addestrare e addomesticare... Si ha una sola idea molto precisa e una volontà; far sì che i bambini siano abituati a obbedire, a credere e a pensare secondo i dogmi sociali che ci reggono... Non si bada ad assecondare lo sviluppo spontaneo delle facoltà del bambino, di lasciargli libe-

ramente soddisfare dei suoi bisogni fisici, intellettuali e morali; si tratta solo di imporgli per sempre di pensare altrimenti per conservare le istituzioni attuali; si vuole insomma farne un individuo strettamente adattato al meccanismo sociale... Lo ripeto: essa [la scuola] non è che uno strumento di dominazione nelle mani dei dirigenti. Costoro non hanno mai voluto l'elevazione dell'individuo, ma il suo asservimento ed è perciò inutile sperare qualcosa dalla scuola com'è organizzata oggi» (Ferrer, 1980, pp. 98-99).

Ferrer, pur essendo immerso profondamente nello spirito culturale del positivismo e del razionalismo, denuncia l'insufficienza della via spenceriana all'educazione e cioè la convinzione che sia sufficiente il rinnovamento dei metodi e dei contenuti, senza porsi parimenti il problema della dimensione sociale dell'educazione stessa e quindi del conseguente necessario radicale cambiamento. Così, come abbiamo visto, egli evidenzia anche l'uso ideologico e strumentale che i governi fanno quando formulano piani di intervento scolastici, al fine di avere lavoratori qualificati per meglio sfruttarne la forza lavoro al passo e secondo le esigenze dello sviluppo capitalista (Solà, 1980).

Gli insegnanti, quasi sempre, non sono che strumenti coscienti della volontà dello Stato di indottrinamento e di riproduzione della cultura dominante obbligando e plasmando le giovani menti secondo i dogmi sociali, culturali, religiosi, che reggono la società autoritaria.³

Stato e Chiesa, secondo Ferrer, hanno come scopo educativo quello di formare uomini servili e sottomessi attraverso principalmente la menzogna di un falso sapere e la religione (Ferrer, 1903).

Scriva ancora, per suffragare le proprie convinzioni e le proprie critiche: «Si prenda in considerazione ciò che si fa attualmente: fuori dai bisogni del bambino si è elaborato un programma di conoscenze che si giudicano necessarie alla sua cultura e di buon grado, o per forza, senza risparmiare alcun mezzo, lo si obbliga ad apprendere. Però unicamente i professori comprendono questo programma e conoscono il suo oggetto e la sua portata; non il bambino. Da questo provengono tutti i difetti dell'educazione attuale... E a quali manovre devono ricorrere i professori per dominare l'irriducibile difficoltà! Con ogni mezzo, qualcuno indecoroso, cercano di attirare l'attenzione del bambino, la sua attività e la sua volontà e coloro che sono i più ingegnosi in tali pratiche vengono considerati i migliori educatori» (Ferrer, 1980, p. 171).

Occorre dunque contrapporre a questa scuola e a questa educazione delle considerazioni e dei principi completamente diversi e alternativi, che possono essere così riassunti: 1. educazione dei bambini su basi razionali e su principi scientifici, rifiutando ogni dimensione mistica e sovrannaturale; 2. istruzione integrale e rifiuto dell'educazione e dell'istruzione esclusivamente basate sull'intelletto; 3. correlazione di metodi e programmi con la psicologia del bambino; 4. rilevanza data a un'educazione pratica basata sulla legge «naturale» della solidarietà.

³ Citato da Dommanget, 1952, p. 23.

La pedagogia di Ferrer riprende questi principi e li trasforma in concetti socio-educativi e in prassi didattica. Egli sottolinea infatti il carattere ambivalente del processo educativo. Nel corso della sua esperienza francese capisce che le lotte per l'insegnamento gratuito e universale, poiché manipolate dalle élite delle classi borghesi, rispondono a una logica di interesse specifico del potere. Le conquiste delle classi lavoratrici, anche in materia di formazione e di istruzione, vengono poi strumentalizzate e trasformate in positivi tornaconti per lo sviluppo economico del capitale.

Solo un'educazione che sia veramente libera e positiva può essere in grado di formare un uomo totalmente nuovo. Quest'educazione ha dunque un valore rivoluzionario. La stessa scuola nuova è considerata come un complemento della lotta sindacale, come una delle forme attraverso cui concretizzare e rafforzare la lotta di classe.

Un altro aspetto che va sottolineato della sua pedagogia è il carattere «militante» del laicismo. Si oppone infatti sia alle motivazioni religiose che a quelle politiche che stanno alla base dell'insegnamento. Egli si dimostra contrario a ogni tipo di condizionamento preconcepito e a ogni indottrinamento ideologico: «No, non abbiamo il diritto di imprimere nei vergini cervelli infantili le nostre idee particolari... La sostanza delle cose: questo ci interessa. E se in questa sostanza sta, come crediamo, la verità fondamentale dell'anarchismo, anarchici saranno, da adulti... però lo saranno per libera scelta, per propria convinzione, non perché li abbiamo modellati, seguendo la prassi di tutti i credenti, secondo il nostro leale sapere e intendere» (Ferrer, 1980, p. 8).

In realtà anche la scuola ferreriana sarà, per certi tratti, una scuola ideologica, soprattutto nel suo laicismo militante e nel suo positivismo razionalista.

Importanti e qualificanti sono anche i concetti di antiautoritarismo e anti-statalismo, così come quelli di egualitarismo, e in ambito squisitamente didattico quelli dell'attivismo (di cui Ferrer sarà un sostenitore e sperimentatore), e di istruzione integrale, nel solco della tradizione libertaria dell'educazione (Monés, 1980; Berti, 1979).

Ferrer insisterà sempre molto sul concetto di «razionale» e su quello di «scientifico» come termini qualificanti l'educazione. Il concetto di «razionale» si definisce molto in opposizione a un'educazione religiosa e dogmatica (Ferrer, 1980, pp. 115-116).

Scrive Ferrer: «Non c'è ragione (e non ci deve essere pretesto) che nelle scuole primarie, alle quali il popolo assiste quando può, si insegni che Dio creò il mondo dal nulla in sei giorni e tutta la collezione di assurdità della leggenda religiosa. La verità è di tutti e socialmente la si deve a tutti, è un'indegnità intollerabile, sotto un regime politico democratico, metterla in vendita, riservarla quale monopolio dei facoltosi, lasciare sistematicamente nell'ignoranza gli umili e, quel che è peggio, dare loro una verità dogmatica e ufficiale in contraddizione con la scienza perché essi accettino senza proteste la loro eterna e deplorabile condizione» (Ferrer, 1980, p. 57).

Quello di «scientifico» si configura come una scommessa, tutta positivista, sul valore assoluto delle scoperte scientifiche e sul metodo induttivo-deduttivo che le

caratterizza, per applicarlo a tutti gli ambiti della vita umana e quindi soprattutto all'istruzione e all'educazione: «La scienza è l'esclusiva maestra della vita: ispirata a questo principio la Scuola Moderna si propone di dare ai bambini affidati alle sue cure vitalità cerebrale propria, affinché quando si emancipino dalla sua tutela razionale, continuino a essere, nel mondo sociale, nemici mortali di ogni pregiudizio e con il proposito di formarsi proprie convinzioni ragionate. Inoltre siccome non si educa completamente disciplinando soltanto l'intelligenza, ma si deve tener conto anche del sentimento e della volontà, nell'educazione facciamo molta attenzione che le rappresentazioni intellettuali suggerite dall'allievo si trasformino in sentimenti. Perché questi ultimi quando acquistano un certo grado di intensità si diffondono in tutto l'essere, dando colore e forma al carattere. Il giovane educato in tal modo converte la scienza in maestra di vita» (Ferrer, 1980, p. 133; 1927; Solà, 1980, pp. 72-73).

È presente nelle sue concezioni una forte sottolineatura di questi concetti anche a scapito, talvolta, dell'aspetto libertario dell'educazione. La sua *Escuela Moderna* è per certi aspetti molto diversa, ad esempio, dalla scuola di Jasnaja Poljana di Tolstoj,⁴ pur essendo tutte e due annoverabili nell'alveo delle esperienze libertarie. Così come la sua concezione di istruzione integrale è sicuramente diversa da quella di Paul Robin in Francia e lo si può vedere e constatare benissimo leggendo lo svolgersi pratico delle due esperienze di Cempuis e della Escuela Moderna (Codello, 2005).

Ferrer sostiene la validità di un'educazione pratica che però rimandi alla scoperta dei principi scientifici propri del positivismo. Dalla coniugazione di teoria e prassi nasce la dimensione rivoluzionaria del rifiuto della divisione gerarchica del lavoro. Secondo Ferrer, se il bambino viene educato all'uso della ragione ne farà automaticamente uso in ogni campo e in ogni attività sociale: il razionalismo è quindi, in questa logica, di per se stesso libertario. In Paul Robin sono certamente presenti questi aspetti, ma l'accento è posto, secondo peraltro la tradizione di pensiero proudhoniana, nella formazione professionale e nella sua fondamentale importanza per avere comunque lavoratori preparati e consci delle loro possibilità.

Ferrer è sicuramente influenzato da Paul Robin e, anche se non conoscerà mai direttamente l'esperienza di Cempuis, intrattiene con lui una regolare corrispondenza e, inoltre, si rifarà alla sperimentazione dell'orfanotrofio francese nel progettare la sua scuola catalana (Smith, 1990, pp. 12-14).

Quando nel 1901 egli fa ritorno in Spagna, dopo sedici anni di esilio, vi trova una situazione molto difficile e problematica, per non dire disastrosa. Due terzi della popolazione sono analfabeti, solo in un terzo delle città c'è una scuola e, comunque, molto conservatrice, sotto lo stretto controllo della Chiesa e della burocrazia statale. Nell'intero paese circa 500.000 bambini all'anno muoiono di rachitismo e tubercolosi; le pessime condizioni igieniche contribuiscono a far lievitare enormemente il numero dei minori portatori di handicap (circa 30.000)

⁴ Sul confronto tra Tolstoj e Ferrer si veda Cappelletti, 1980, pp. 67-73.

ai quali vanno aggiunti circa 37.000 sordomuti e 70.000 ritardati o insufficienti mentali (Ferrer, 1948, p. 105).

Inaugurata l'8 settembre del 1901 all'interno di spaziosi locali del Carrer Bailén, in una delle zone più quotate dell'Eixample, il rione nuovo e migliore della città (e circondata da centri religiosi), la scuola di Ferrer apre le sue porte per accogliere 30 alunni (dodici bambine e diciotto bambini). Il numero di iscritti man mano crescerà e nel 1905 lo stesso Ferrer inaugurerà una succursale a Vilanova i la Geltrú. Altre scuole non vincolate da legami istituzionali, sebbene chiaramente ispirate all'esperienza ferreriana, si fonderanno in giro per la Spagna, specialmente in Catalogna, nel Paese Valenziano e alle Baleari, fino ad arrivare al punto che molti istituti adotteranno i volumi della casa editrice della Scuola Moderna, ne prenderanno il nome mantenendo contatti e una stretta corrispondenza con quella che farà loro da riferimento centrale, la *Escuela Moderna* di Barcellona. Nel proprio progetto globale, Ferrer dimostra che il suo ambizioso disegno non conosce limiti. Così possiamo spiegare la nascita del *Boletín de la Escuela Moderna*, un mensile di propaganda culturale indirizzato alle famiglie e ai maestri e contenente articoli e traduzioni di Paul Robin, Maxim Gorki, Lev Tolstoj, Piotr Kropotkin o Herbert Spencer, e di molti altri noti divulgatori del pensiero scientifico coniugato a una sensibilità sociale. Questi principi godranno di grande prestigio e influenza nelle altre scuole private laiche. La stessa funzione avranno altri testi della casa editrice della Scuola Moderna, che pubblicherà più di quaranta volumi di varia tematica. A inizio secolo, Ferrer cerca di attirare verso di sé il movimento popolare libertario più forte, quello operaio. Sebbene mantenga un'eccellente relazione con gli anarchici più puri e filosofi, come Joan Montseny o Anselmo Lorenzo, egli vede nell'anarcosindacalismo la confluenza delle forze ideologiche libertarie e dell'attivismo sindacale. La loro unione potrebbe favorire una rivoluzione che porti a una profonda trasformazione sociale. Questo obiettivo lo perseguirà finanziando, quasi da solo, il giornale *La Huelga General* (Barcellona 1901-1903, 21 numeri).

Nel 1905, nella sola provincia di Barcellona, esistono già 147 succursali e nel 1908 nella città di Barcellona le Scuole Moderne sono ben 10 con circa 1.000 studenti.

Sorgono in questi anni su tutto il territorio nazionale altre scuole a Madrid, Sevilla, Malaga, Granada, Cadiz, Cordoba, Palma de Mallorca, Valencia (De Cambra Bassols, 1981, pp. 51-53; Cappelletti, 1980).⁵

Ferrer completa il suo disegno con la fondazione di una scuola per formare gli insegnanti secondo i principi laici e razionalisti (*Escuela Normal*).⁶

⁵ Quest'ultimo testo è utile anche per conoscere gli antecedenti della Scuola Moderna in Spagna e altre esperienze significative (in particolare si vedano le pp. 8-11, 19).

⁶ Ferrer, per formare insegnanti ad affrontare in modo significativamente innovativo un'esperienza come quella della Scuola Moderna, fonda una «Scuola Normale Razionalista per l'istruzione dei maestri», sotto la direzione di un maestro con esperienza e con l'aiuto di altri insegnanti della scuola. Anche nel Bollettino della Scuola appaiono annunci per pubblicizzare l'iniziativa: «La Scuola Moderna visto il buon esito ottenuto con il suo primo istituto e desiderando estendere progressivamente la sua azione salvatrice, invita i giovani di ambo i sessi che desiderino dedi-

La Scuola Moderna ha quindi una missione redentrice da compiere nei confronti del proletariato e dell'umanità intera. Ed è proprio la scienza positiva che conferisce all'educazione stessa un carattere fortemente rivoluzionario, perché libera le menti da ogni dogma. È altresì evidente come Ferrer privilegi l'aspetto dei contenuti nel definire la pedagogia in quanto libertaria: i campi del sapere sono forieri di emancipazione, occorre diffonderli e mutuare da essi una metodologia di libertà, di ricerca, di autonomia.

Traspare nelle tesi ferreriane una concezione alquanto idealizzata della scienza che risente degli influssi culturali dell'epoca.

2. Una pedagogia razionalista

In una lettera scritta poco prima dell'apertura della prima scuola, possiamo trovare in sintesi alcune delle idee ispiratrici dell'intero percorso culturale di Ferrer: «Secondo il mio piano si tratterà di una scuola elementare... Sarà mista, maschile e femminile, come Cempuis. E tale dovrà essere, secondo me, la scuola dell'avvenire. Di giorno servirà ai bambini e la sera sarà aperta agli adulti... Vi si terranno anche delle conferenze, ci sarà un locale a disposizione dei sindacati, delle associazioni operaie e delle casse di resistenza che non si occuperanno di elezioni, né di migliorare la propria posizione di classe, ma che lavoreranno per ottenere la completa emancipazione» (Smith, 1990, pp. 57-58).

Ferrer pensa a una scuola e a un'educazione che non si risolvano al proprio interno, dando cioè solo spazi di libertarismo nel contesto di una sorta di isola felice, ma che si pongano l'obiettivo primario di contribuire all'emancipazione dei lavoratori attraverso la formazione e l'istruzione. Ferrer cerca di far leva sul concetto di autoeducazione proletaria ma non vuole che la sua scuola sia frequentata solo da figli di operai, anzi cerca di avere alunni di estrazione sociale diversa, confidando di poter superare, almeno tra i bambini, la divisione in classi. Considera innaturale l'antagonismo di classe tra persone razionali. La scommessa sulla razionalità dell'individuo è il cardine della sua concezione pedagogica e filosofica. Egli è convinto che crescendo in un contesto educativo libertario e ispirato al razionalismo, i ragazzi diventeranno adulti indipendenti e autonomi, di per sé capaci di costruire una società conseguentemente libertaria. In sostanza è l'individuo che bisogna liberare e non la classe.⁷

carsi all'insegnamento scientifico e razionale e che abbiano attitudine per questo, a comunicarlo personalmente o per iscritto al fine di preparare l'apertura di succursali in vari distretti di questa capitale» (Ferrer, 1980, pp. 88-89 e 92).

⁷ A chiarimento del suo pensiero scrive: «La coeducazione dei ricchi e dei poveri pone in contatto gli uni e gli altri nell'innocente eguaglianza dell'infanzia per mezzo della sistematica uguaglianza della scuola razionale... Questa è la scuola buona, necessaria e riparatrice... I bambini devono imparare a essere uomini e, quando lo saranno, allora si dichiarino ribelli». Nelle scuole ufficiali questa coeducazione esiste già «ma l'istruzione che si dà è basata sulla necessità che vi siano sempre ricchi e poveri e che l'armonia sociale consiste nel rispetto delle leggi» (Ferrer, 1980, pp. 72-73).

«L'aspirazione che spinge l'umanità a seguire la via del progresso non consiste nel trionfo di tale o talaltro partito o sistema, né nella realizzazione di tale o talaltra età dell'oro più o meno bella, concepita dall'immaginazione di infelici immersi in avversità irreparabili che sognano la felicità, bensì nel raggiungere un regime sociale libero da ogni privilegio, che metta l'individuo in grado di godere appieno il suo diritto immanente all'educazione naturale, libero da ogni vincolo economico o politico, e che garantisca alla società l'accettazione immediata e generale di ogni idea e ogni scoperta che richiedono applicazione pratica, senza che lo impediscano timori tradizionali né indebito attaccamento ai cosiddetti diritti acquisiti» (Ferrer, 1904).

L'insegnamento proposto da Ferrer non accetta né dogmi né le consolidate tradizioni perché «sono delle forme che imprigionano la vitalità mentale in limiti imposti dalle esigenze di fasi transitorie dell'evoluzione sociale. Noi non accettiamo che soluzioni dimostrate dai fatti, teorie ratificate dalla ragione, e verità confermate da prove certe. Scopo del nostro insegnamento è che il cervello dell'individuo deve essere lo strumento della sua volontà».⁸

Proposito della *Escuela Moderna* è quello di «coadiuvare rettamente, senza concessioni ai procedimenti tradizionali, l'insegnamento pedagogico basato sulle scienze naturali» (Ferrer, 1901b).

Ferrer non si nasconde le difficoltà e i pregiudizi sia di ordine sociale, culturale che pedagogico che occorre sconfiggere.

L'educatore della sua epoca, egli sostiene, impone, viola, costringe sempre; mentre il vero educatore, il vero maestro, è colui che, contro le proprie idee e contro la propria volontà, difende meglio e stimola le energie proprie del bambino: «Noi vogliamo uomini capaci di distruggere, di rinnovare di continuo gli ambienti e di rinnovare se stessi, uomini la cui forza consiste nell'indipendenza intellettuale, che non si assoggettino mai a nulla, sempre disposti ad accettare il meglio, felici per il trionfo delle idee nuove, aspiranti a vivere vite molteplici in una sola vita» (Ferrer, 1980, p. 100).

Ferrer si fa alfiere di un'educazione razionale che permetta all'uomo di sviluppare le sue facoltà di «desiderare, di pensare, di idealizzare, di sperare». Rinovare radicalmente l'educazione, quindi, sulla base del rifiuto di un'impostazione pedagogica che fondi tutta la sua struttura sull'istruzione teorica, sull'acquisizione cioè di conoscenze che non hanno significato per il bambino, a favore invece di un'istruzione pratica, il cui obiettivo sia ben visibile ed esplicito, attraverso la pratica della manualità e della costruzione attiva del sapere: «Il proposito [della Scuola Moderna] è di coadiuvare onestamente l'insegnamento pedagogico basato sulle scienze naturali, senza concessioni ai procedimenti tradizionali... Non si educa integralmente l'uomo disciplinando la sua intelligenza, omettendone il cuore e relegandone la volontà... E siccome abbiamo come guida educativa le scienze, le scienze naturali, sarà facile capire ciò che segue: faremo in modo che le rappre-

⁸ Citato da Dommanget, 1952, p. 21.

sentazioni intellettuali, che la scienza suggerirà all'allievo, vengano convertite in sentimenti e vengano amate profondamente. Perché il sentimento, quando è forte, penetra e si diffonde nel più profondo dell'organismo umano, dando forma e colore al carattere personale» (Ferrer, 1980, p. 172).

Il concetto di educazione integrale, motivo costante nel pensiero dei pensatori e militanti anarchici da Proudhon, a Bakunin, a Kropotkin, in Francisco Ferrer assume delle caratteristiche diverse e degli sviluppi pratici differenti. Egli pone più l'accento sul concetto di educazione integrale come sviluppo delle diverse potenzialità piuttosto che come preparazione a un determinato lavoro (Codello, 2005).

L'opzione che il catalano assume come uno dei punti centrali del suo impianto teorico-pratico costituisce più una dimensione e una lettura psicologica dello sviluppo della personalità che una vera e propria teoria e pratica istruttiva, finalizzata a un progetto pratico e contingente di formazione professionale.

Non ci sono laboratori nella Scuola Moderna, non c'è apprendistato, ma attenzione al rapporto tra teoria e pratica, nel senso che alla teoria, seguendo le indicazioni del razionalismo scientifico dell'epoca, si deve arrivare, anche in ambito educativo, attraverso la sperimentazione pratica.

Il razionalismo pedagogico del Ferrer consegna alla Scuola Moderna la missione di liberare l'uomo dalle molteplici schiavitù: la scuola come elemento propulsore del cambiamento rivoluzionario non solo nei confronti del pregiudizio religioso, ritenuto comunque da Ferrer come elemento centrale dell'oppressione e del condizionamento, ma rispetto a tutti i dogmi e ai vari ostacoli che impediscono l'emancipazione dell'umanità. Scrive allo scopo Ferrer che la Scuola Moderna «adotta quindi il razionalismo umanitario che consiste nell'infondere nell'infanzia il desiderio di conoscere l'origine di tutte le ingiustizie sociali, perché conoscendole, essa possa a sua volta opporvisi e combatterle. Il nostro Razionalismo Umanitario combatte le guerre fratricide interne ed esterne, lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, la schiavitù della donna; combatte tutti i nemici dell'armonia umana, ignoranza, vizio, cattiveria, orgoglio ed altre brutture che tengono gli uomini divisi in oppressori e oppressi» (Ferrer, 1999; Cappelletti, 1980, pp. 48-49).⁹

È insomma la scienza positiva che trasforma l'educazione in un fatto assolutamente rivoluzionario. Nel pensiero di Ferrer coincidono due filoni di queste teorie: il razionalismo del libero pensiero e lo scientismo positivista che è alimentato soprattutto dalle teorie evoluzioniste di Herbert Spencer, di Eliseo Reclus e Ernst Hackel. Il suo razionalismo educativo è guidato dalla ragione naturale e dalla scienza. Questo insegnamento razionale e scientifico si differenzia e si oppone sia all'insegnamento religioso, puramente mistificatorio, che a quello laico che, denuncia Ferrer, diventa facilmente insegnamento politico. Gli uomini che si

⁹ Le teorie ferreriane sull'integrazione tra lavoro manuale e intellettuale risentono anche della sua vecchia vocazione sindacalista: «Nella società ideale anarchica l'educazione e l'istruzione dell'infanzia saranno svolte in modo che tutti comprendano la necessità del lavoro... Sarà facile per gli educatori inculcare nei bambini il gusto e l'impegno generale del lavoro» (Cero, 1901).

formeranno con questa nuova impostazione e con queste teorie pedagogiche non si aspetteranno niente da nessuno se non da se stessi e dalla solidarietà liberamente organizzata e accettata.

Ferrer difende la propria convinzione in una scienza eticamente neutra, senza pregiudizi e in antitesi a ogni dogma, che combatte tutti i pregiudizi. Solo la scienza, ai suoi occhi, può disfare l'uomo da ogni compromesso religioso, morale o di altro genere. Questo è, secondo Ferrer, conforme alla natura dell'uomo e vi è quindi una perfetta coincidenza tra ragione e natura, in modo che la ragione naturale si oppone in tutto alla ragione artificiale o falsa ragione. Un'educazione razionale, conseguentemente, sarà quella che si basa unicamente sulle necessità naturali della vita e pertanto si tratta di fondare tutto sulla ragione naturale (De Cambra Bassols, 1981).

«Noi dobbiamo seguire con la più grande attenzione i lavori degli scienziati che studiano il bambino e sforzarci di ricercare i mezzi per applicare le loro esperienze all'educazione che vogliamo instaurare al fine di raggiungere una liberazione sempre più completa dell'individuo... Una certezza ci sosterrà nel nostro lavoro sapendo che anche senza raggiungere del tutto il nostro scopo, e prescindendo dall'imperfezione della nostra opera, faremo di più e meglio di quanto realizza la scuola attuale» (Ferrer, 1980, p. 101).

La libertà dell'insegnamento è, per il nostro, la grande preoccupazione del secolo. Ma il problema principale da porsi non è tanto cosa ma *come* si debba insegnare: «Si insegna storia o agricoltura, letteratura o chimica, algebra o greco, risulterà sempre che si sarebbe potuto farlo in due modi; uno che irrobustisce il giudizio, l'altro che lo atrofizza e lo falsa al suo nascere; uno che fissa per sempre all'alunno l'ordine delle nozioni che si presentano al suo esame per la prima volta; l'altro che lo disgusta per sempre. La pedagogia consiste esattamente nel conoscere, formulare e applicare nella misura del possibile il primo di questi metodi» e la scuola deve stabilire il contatto tra l'allievo e il sapere umano. La libertà dell'insegnamento si esplica e si realizza pertanto nel lavoro dell'insegnante, che provoca nell'allievo il venire alla luce dei diversi ordini di interessi e di emozioni, garantendo che questo processo formativo avvenga nelle migliori condizioni possibili. L'insegnante dovrebbe, sempre secondo Ferrer, non tanto insegnare «la verità degli altri» ma invitare l'allievo «a scoprire una verità che sia un po' la sua verità, per mezzo di un metodo che egli stesso perfezionerà a poco a poco». La parola chiave è dunque libertà: «Libertà per l'allievo di mostrarsi com'è e di progredire verso il sapere secondo la propria legge e le proprie forze, non sotto la soffocante autorità di un ordine imposto, di una formula stabilita in nome della perfezione e dell'assoluto. Libertà per il maestro di fare ricorso a tutti i mezzi necessari per sviluppare e interessare l'allievo» (Ferrer, 1902).

La Scuola Moderna, negli intenti del suo fondatore, non doveva diventare tanto il modello perfetto della futura scuola di una società matura, quanto la sua promotrice, «cioè la negazione positiva della scuola del passato, perpetuata nel presente, l'orientazione veritiera verso quell'insegnamento integrale nel quale si

inizierà l'infanzia delle future generazioni nel più perfetto esoterismo scientifico» (Ferrer, 1980, p. 55).

Questa scuola rappresenta quindi un elemento di forte discontinuità con il sistema educativo tradizionale e con i valori autoritari dello Stato e, al contempo, ricerca assiduamente la continuità e la contiguità con l'ambiente sociale nel quale è inserita.

Per garantirsi l'autonomia dallo Stato, la Scuola Moderna è a pagamento, ma ognuno vi contribuisce secondo le sue possibilità. È, come abbiamo visto, mista e non vi esiste un atteggiamento di neutralità nei confronti delle religioni, ma alla dimensione religiosa si contrappone esplicitamente l'ideale della razionalità e dello spirito scientifico. La scienza non è insomma solo un insieme di saperi da diffondere, ma costituisce, oltre che un metodo, anche una fonte di valori per l'intera vita. Non possono, peraltro, viste le premesse, esistere premi o castighi, né esami, né alcuna forma di valutazione, solo la semplice registrazione dei progressi compiuti dagli allievi nell'ottica di un'educazione e di un'istruzione permanente e ricorrente (Smith, 1990, pp. 59-62; Ferrer, 1980, pp. 103-104 e 109; Cappelletti, 1980, pp. 35-36 e 59). Questo aspetto della valutazione così intesa ne esalta il suo valore formativo negandone al contempo ogni significato di giudizio. In questo modo, secondo Ferrer, i bambini sono stimolati a un continuo perfezionamento delle proprie prestazioni escludendo all'origine ogni possibile mortificazione valutativa. È però, sicuramente, molto più «scuola» delle altre esperienze, soprattutto se paragonata a quella di Tolstoj. L'attenzione sui contenuti scientifici e sulla loro connaturata potenzialità rivoluzionaria fa dell'esperienza di Ferrer un modello più scolastico anche di quelli di Robin e Faure.

Forte è il senso del rispetto per i tempi individuali e le modalità di apprendimento diverse in ogni bambino: «Si inizi l'istruzione quando il bambino stesso la richiede. Tutto il programma scolastico, che è il medesimo, per esempio, in tutte le regioni della Francia è ridicolo... Perché non lasciare al professore l'iniziativa di fare ciò che gli pare visto che conosce i suoi alunni meglio del signor ministro o di qualunque burocrate e deve avere la libertà necessaria per regolare l'istruzione a suo piacere e a quello dei suoi discepoli. La medesima ragione per tutti gli stomaci; la medesima ragione per tutte le memorie; la medesima ragione per tutte le intelligenze, gli stessi studi, gli stessi lavori» (Ferrer, 1980, pp. 90-91).

Ferrer ritiene sia un errore enorme quello di considerare necessario applicare in una scuola una regola uniforme per tutti gli alunni: «L'applicazione di una regola uniforme è il mezzo più ingiusto a cui si possa fare ricorso, proprio perché una stessa azione compiuta da bambini di caratteri diversi è ispirata da motivi diametralmente opposti, e per operare con efficacia con ciascuno di questi bambini occorre conoscerli... Per conoscere nei particolari ciascuno dei discepoli, l'insegnante deve osservarli sempre, soprattutto nei piccoli particolari, perché le questioni di dettaglio che sembrano più insignificanti sono di solito quelle che manifestano meglio il carattere di un bambino, giacché l'educazione si compone di sfumature molto delicate che si sovrappongono senza la minima strozzatura...

Come corollario, è della massima importanza concedere ai bambini la libertà completa di giocare come vogliono, con l'unica riserva che non facciano nulla di dannoso per sé e per gli altri... È assolutamente necessario che l'osservazione scrupolosa dell'insegnante si eserciti con la massima riserva, perché i bambini, quando si sentono osservati, smettono di essere sinceri» (Ferrer, 1901a).

Nel 1906, mentre il movimento delle Scuole Moderne si è sviluppato in tutta la Spagna, Ferrer viene accusato di essere complice e mandante dell'attentato contro il re Alfonso XIII, compiuto da un libertario di nome Matteo Moral che aveva lavorato come traduttore presso la Scuola Moderna. La scuola viene chiusa e Ferrer arrestato. Dopo tredici mesi di carcere viene processato e poi assolto grazie soprattutto alla mobilitazione internazionale che si sviluppa in suo favore. Ripara nuovamente in Francia dove il suo impegno a favore di un'educazione libertaria si concretizza nella fondazione di una rivista, *L'École Rénovée*, a Bruxelles e poi a Parigi. Gli scopi di questa rivista sono già contenuti in una lettera del 3 dicembre 1907 a Laisant: «Scopo di questa rivista è la elaborazione di un piano di educazione razionale, conforme alle osservazioni della scienza attuale». Il primo numero porta la data del 15 aprile del 1908 e in essa collaborano numerose personalità della cultura scientifica e pedagogica dell'epoca che si riconoscono nei principi ferreriani (De Cambra Bassols, 1981, pp. 54-55).

In una circolare datata aprile 1908, indirizzata a numerosi esponenti rivoluzionari libertari e a uomini di cultura, Ferrer annuncia anche la costituzione di una «Lega Internazionale per l'Educazione Razionale dell'Infanzia», i cui principi enunciati sono: 1. l'educazione dell'infanzia deve fondarsi su una base scientifica e razionale; 2. l'istruzione è solo una parte dell'educazione; 3. l'educazione morale deve risultare soprattutto dall'esempio e appoggiarsi sulla grande regola naturale della solidarietà; 4. è necessario che i programmi e i metodi d'insegnamento siano adattati fin quanto è possibile alla psicologia del bambino.

Ferrer rientra in Spagna nel 1909, durante i fatti della «Semana tragica», per motivi familiari. Riconosciuto, viene immediatamente arrestato e rinchiuso in carcere con l'accusa di essere uno dei fomentatori della rivolta. Il tribunale di guerra lo condanna senza prove a morte, nonostante una enorme e diffusa protesta si levi in tutto il mondo.¹⁰ Il 13 ottobre 1909 Francisco Ferrer viene fucilato nella fortezza di Montjuich a Barcellona. Prima di essere assassinato, alla domanda su un eventuale ultimo desiderio da esprimere, risponde al governatore: «Vorrei semplicemente, se la cosa è possibile, non essere obbligato a mettermi in ginocchio e di non avere gli occhi bendati». Immediatamente prima che il plotone di esecuzione compia questo crimine di Stato, Francisco Ferrer urla all'umanità intera il suo ideale: «Bambini miei, guardate bene! Non è colpa vostra. Io sono innocente, Viva la Scuola Moderna!».¹¹

Sembra un paradosso, ma il grande successo della Scuola Moderna porta a un insuccesso politico. La corrispondenza di Ferrer e i suoi scritti comunicano la

¹⁰ Per l'importanza che Ferrer riscontra in Italia si veda Codello, 1995.

¹¹ Comité de Défense des Victimes de la répression espagnole, 1909.

volontà di trasformare la realtà verso una società ugualitaria, repubblicana, laica e con una struttura socio-economica fondata su principi più o meno kropotkiniani. I mezzi sarebbero il cambio di mentalità e l'educazione rivoluzionaria (da qui il termine «Scuola Moderna» in opposizione al «mondo antico» rappresentato dalla borghesia e dalla Chiesa), senza rinunciare ai nuovi metodi sui quali confidano i suoi amici anarchici francesi (tra cui lo sciopero generale) e nemmeno al suo passato rivoluzionario.

Probabilmente la morte di Ferrer accelerò il processo di decomposizione del sistema politico della Restaurazione. Si tenga conto che, in seguito alle proteste internazionali, il governo del conservatore Maura fu costretto a dimettersi. Inoltre si rafforzò l'avversione contro la Chiesa e l'insegnamento religioso all'interno dei movimenti progressisti e del movimento anarchico, fino al punto di adottare il maestro catalano come emblema educativo in grado di rappresentare una mobilitazione ancor più anticlericale. Ferrer e la scuola razionalista diventeranno un marchio di prestigio che accompagnerà diverse iniziative educative con nesso comune nel laicismo e nella co-educazione, malgrado vi sia presente una diversità di stili pedagogici e metodologici.

Bibliografia

- Berti G. (1979), *L'istruzione integrale come propedeutica all'integrazione del lavoro nel pensiero di alcuni classici dell'anarchismo*. In AA.VV., *La ricerca pedagogica tra scienza e utopia* (pp. 251-266), Firenze, La Nuova Italia.
- Cappelletti A. (1980), *Francisco Ferrer y la pedagogia libertaria*, Madrid, La Piqueta.
- Cero (1901), *La proprietà e gli anarchici*, «La Huelga General», vol. I, n. 1, 15 novembre.
- Codello F. (1995), *Educazione e anarchismo. L'idea educativa nel movimento anarchico italiano (1900-1926)*, Ferrara, Corso.
- Codello F. (2005), *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, Milano, FrancoAngeli.
- Comité de Défense des Victimes de la répression espagnole (1909), *Francisco Ferrer. Sa vie, son œuvre*, Paris, Librairie Schleicher (ristampa anastatica: Paris, Cahiers de l'Institut et Éditions Ivan Davy, 1984).
- De Cambra Bassols J. (1981), *Anarquismo y Positivismo. El caso Ferrer*, Madrid, Centro de investigaciones sociológicas.
- Dommanget M. (1952), *Francisco Ferrer*, Paris, Société d'Éditions et de Librairie.
- Ferrer F. (1895), *Espagnole pratique enseigné par la méthode Ferrer*, Paris, Garnier.
- Ferrer F. (1900), *Envidia cuento ateo por Francisco Ferrer*, London, s.n.t.
- Ferrer F. (1901a), *Al corpo insegnante*, «Boletin dell'Escuela Moderna», vol. I, n. 1, 30 ottobre.
- Ferrer F. (1901b), *L'Escuela Moderna*, «Boletin dell'Escuela Moderna», vol. I, n. 1, 30 ottobre.
- Ferrer F. (1902), *La libertà e l'insegnamento*, «Boletin dell'Escuela Moderna», vol. I, n. 6, 30 aprile.
- Ferrer F. (1903), *La menzogna*, «Boletin dell'Escuela Moderna», vol. II, n. 8, 31 maggio.
- Ferrer F. (1904), *L'ideale*, «Boletin dell'Escuela Moderna», vol. III, n. 6, Barcelona, 29 febbraio.
- Ferrer F. (1909), *Razionalismo scientifico*, «Il Risveglio socialista-anarchico», 5 dicembre.
- Ferrer F. (1912), *La Escuela Moderna. Postuma explicacion y aleance de la ensenanza razionalista*, Barcellona, Publicaciones de la Escuela Moderna.

- Ferrer F. (1927), *Desde la carcel. Un programa de accion, Carcel Modelo de Madrid, 1 maggio 1907*, «La Protesta», vol. VI, n. 271, 10 settembre.
- Ferrer S. (1948), *Le véritable Francisco Ferrer*, Paris, Les deux sirènes.
- Ferrer F. (1980), *La Scuola Moderna*, Lugano, La Baronata.
- Ferrer F. (1991), *L'escola moderna*, Ateneu Enciclopedic Popular, Badalona.
- Ferrer F. (s.d.), *El problema de la ensenanza*, Manoscritto conservato presso l'International Institut voor Sociale Gaschiedenis, Amsterdam.
- Monés J. (1980), *Ferrer en la tradicion del pensamiento educativo libertario*. In J. Monés, P. Solà e L.M. Lazaro, *Ferrer Guardia y la pedagogia libertaria: elementos para un debate*, Barcelona, Icaria.
- Monés J., Solà P. e Lazaro L.M. (1979), *Ferrer Guardia y la pedagogia libertaria: Elementos para un debate*, Barcelona, Icaria.
- Munoz V. (a cura di) (1971), *Correspondencia selecta de Francisco Ferrer Guardia*, s.n.t.
- Smith M.P. (1990), *Educare per la libertà*, Milano, Eleuthera.
- P. Solà, *Escuela y educacion para una sociedad autogestionada: la aportacion de la pedagogia racionalista de F. Ferrer*. In J. Monés, P. Solà e L.M. Lazaro, *Ferrer Guardia y la pedagogia libertaria: elementos para un debate*, Barcelona, Icaria.

Abstract

Cento anni fa (13 ottobre 1909) il maestro catalano Francisco Ferrer veniva fucilato in Spagna perché accusato ingiustamente di essere uno dei fomentatori delle proteste della «Semana tragica». In realtà uccidendo Ferrer si voleva colpire il vasto movimento di rinnovamento sociale e soprattutto la diffusione di una cultura laica e razionalista. Le scuole da lui fondate o a lui ispirate si erano infatti diffuse non solo nella Spagna dell'epoca ma in numerosi altri paesi europei e nelle americhe.

La cultura pedagogica ispirata ai principi del positivismo scienziato, del razionalismo umanitario, dell'istruzione integrale, della coeducazione dei sessi, del rapporto egualitario maestro-discente, rappresentano ancor oggi un insieme di esempi illuminanti un processo di rinnovamento dell'educazione in senso libertario.

Parole chiave: educazione libertaria, razionalismo, istruzione integrale, positivismo, laicità

Abstract

xxx.

Keywords: xxxx

L'educatore e le immagini del suo ruolo¹

di Chiara Biasin^a e Calinca Finotti^b

^aProfessore associato di Pedagogia Generale e Sociale,
Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova

^bEducatrice e docente di scuola primaria

1. La formazione dell'educatore

Recependo le indicazioni della dichiarazione di Bologna in merito alla costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore, la riforma dei cicli universitari (D.M. 509/99 e D.M. 270/04) ha ridefinito, nel nostro paese, i curricula e le competenze qualificanti i profili accademici. All'interno di questo scenario è stato ripensato il modello formativo dell'educatore che prevede, dall'anno accademico 2002-2003, una laurea di primo livello.

L'accademizzazione del profilo ha rappresentato una novità significativa per il sistema dei professionismi del comparto educativo, sanitario e sociale italiano perché ha eliminato il modello formativo vigente da circa un trentennio che richiedeva per l'accesso alla professione solo la partecipazione a un corso di istruzione post-secondaria impartito da scuole regionali o ospedaliere. Tale percorso, decentrato sul territorio nazionale e caratterizzato da una preparazione teorica molto sfumata, appariva sbilanciato sul versante dell'operatività pratica, connotando l'educatore quale figura di primo/pronto intervento sul campo.

L'adozione del modello universitario ha inteso qualificare la formazione iniziale dell'educatore, armonizzandola con un sistema di formazione continua e

¹ Questo articolo fa parte della ricerca di Ateneo «Strumenti e criteri per il monitoraggio e la valutazione dei nuovi percorsi universitari», il cui responsabile scientifico è la prof.ssa Renata Clerici. Esso è frutto della collaborazione delle due Autrici; tuttavia, sono attribuibili a Chiara Biasin i paragrafi 1, 2, 6 e 7, e a Calinca Finotti i paragrafi 3, 4 e 5.

raccordandola con una piattaforma di sviluppo professionale e di mobilità europea, così come richiesto dal processo di Bologna. Il *design* del curriculum — mediante la selezione dei saperi, la definizione di competenze, l'attivazione di processi educativi, la precisazione di livelli di qualità, la fissazione di esiti d'apprendimento — curva la preparazione teorica verso la pratica lavorativa. Il quadro epistemologico e metodologico di riferimento ruota intorno ad alcune discipline di base (pedagogia, sociologia, psicologia, storia, geografia, filosofia); su queste ultime si innestano sia saperi più specifici e caratterizzanti il profilo sanitario o sociale-culturale, sia un tirocinio pratico, finalizzato a istituire un primo contatto con la realtà occupazionale. Tale modello formativo sottolinea la necessità di un pieno riconoscimento socio-professionale e l'esigenza di istituzionalizzazione del profilo (Occulto, 2007; Gatti, 2009), ad oggi solo parzialmente completate.² Infatti, due distinti curricula di studio individuano una netta partizione nelle competenze della figura, l'una in ambito sanitario e l'altra in quello socio-culturale-animativo; essi afferiscono non solo a diverse facoltà, ma anche a differenti classi di laurea, comportando numerose contraddizioni ed evidenti disparità fra i due profili, simili eppure non equiparati dal punto di vista normativo.³

Iscrivendosi in uno scenario caratterizzato dalla complessità dei processi educativi e dall'interdipendenza dei fenomeni socio-politici e culturali, la figura dell'educatore, così frazionata, appare caratterizzata da una sorta di incertezza strutturale e funzionale (Tramma, 2003; Crispoldi, 2008), che si traduce in sfaccettature di instabilità, a ricaduta progressiva, nel mercato del lavoro e della formazione (Tanucci et al., 2008).

Su questo sfondo, il passaggio al nuovo impianto formativo comporta la necessità di definire le specifiche competenze e le peculiarità di ruolo dell'educatore all'interno del comparto delle professioni socio-educative, settore cui corrisponde un innalzamento della competitività e del professionismo (Biasin, 2005).

La portata strutturale del cambiamento derivato dall'accademizzazione del profilo implica una rottura rispetto ai paradigmi formativi finora invalsi, con derivazioni sulle dimensioni della professionalità e con conseguenze sulla qualificazione del ruolo. La scelta della professione è ora strettamente correlata, se non del tutto

² L'istituzionalizzazione riguarda solo il profilo sanitario, in base al Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998 n. 520.

³ Il Corso di Laurea interfacoltà in Educazione Professionale, a forte caratterizzazione medica, a numero programmato e frequenza obbligatoria, è afferente alla Facoltà di Medicina e Chirurgia e alla classe 2 delle Lauree nelle Professioni sanitarie e della Riabilitazione; esso assume come ambito di lavoro esclusivo e privilegiato tutto il campo sanitario, assegnando valore abilitante al titolo di laurea per l'accesso ai concorsi pubblici in area sociale e sanitaria. Il secondo, che fa capo alla classe 18 delle Lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione (ora classe L19), è connotato da una formazione di tipo interdisciplinare e trova impiego nell'animazione culturale, nella prima infanzia, nel sociale, nel no-profit, nella disabilità; esso non prevede il riconoscimento formale del titolo nei concorsi pubblici, risultando, perciò, svantaggiato rispetto al primo tipo di laurea per educatore e persino squalificato rispetto alla certificazione conferita dalle vecchie scuole regionali.

vincolata, a una precisa scelta di studio universitario, che ha revisionato e innovato le modalità di reclutamento, l'accesso e la formazione della figura.

2. Chi è l'educatore?

Questo lavoro, che intende offrire un contributo di ricerca sulla natura e sulle caratteristiche del lavoro dell'educatore, si propone di esplorare il punto di vista dal quale gli studenti, al momento dell'immatricolazione accademica, considerano la futura figura professionale.

Si tratta di un campo di ricerca inesplorato (Biasin e Clerici, 2008), perché concerne il significato e la portata attribuiti alla «doppia scelta», di studio e di lavoro. L'obiettivo primario è capire che cosa spinge gli studenti a iscriversi a questo corso di laurea e quale immagine di educatore viene da loro assunta come riferimento. Lo scopo è quello di «fotografare», a un triennio di distanza dall'inaugurazione del corso di studi universitario, l'implementazione del nuovo modello formativo.

Il lavoro assume come presupposto che gli studenti, al momento dell'entrata all'università, siano in possesso di una rappresentazione, più o meno precisa, della loro professione futura; vengono cioè ipotizzate idee, motivazioni, esperienze pregresse, immagini che possono in qualche modo indirizzare verso questa scelta di studio e di lavoro.

Lo studio non ha scopo predittivo rispetto alle caratteristiche degli iscritti o ai risultati della carriera universitaria e occupazionale; esso intende suggerire, all'istituzione universitaria, elementi di discussione per un miglioramento qualitativo dell'offerta e dell'orientamento accademici in merito al profilo formativo e culturale dell'educatore.

Alcuni elementi (background familiare, scolastico, ambientale, motivazioni e idee «ingenua», rappresentazioni e opinioni, aspettative) vengono analizzati per cercare di capire a quale modello di educatore gli studenti fanno oggi riferimento, senza tuttavia pervenire a correlazioni significative da un punto di vista statistico.

Del resto, l'importanza di tali fattori rispetto a carriere di studio e di lavoro è stata messa in luce dalle ricerche sulle *pedagogie implicite* (Bruner, 1999) e dalle teorie sull'autoefficacia (Bandura, 2004). La connessione tra professioni educative e immagini/credenze dei futuri professionisti costituisce un filone di ricerca ben sedimentato a livello internazionale; in particolare, alcuni studi hanno confermato il ruolo decisivo di tali elementi, ingenui e iniziali, nell'impostare la pratica lavorativa, nell'esplicitare l'orientamento verso la professione, nell'influenzare modalità di comportamento e modi di conoscenza, soprattutto fra insegnanti di scuola superiore e formatori di adulti (Beijard et al., 2004; Helterbran, 2008; Reid, 2008).

Questo studio si basa sui dati ricavati da 86 questionari somministrati nell'anno accademico 2004-05 agli studenti frequentanti il I anno dei Corsi di Laurea triennali che formano la figura professionale dell'educatore in ambito sanitario (EPO) e in ambito sociale culturale territoriale (ESC), presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Ateneo di Padova, nella sede di Rovigo.

La raccolta dei dati è avvenuta mediante un questionario cartaceo autocompilato e composto da tre parti: la prima dedicata alla rilevazione dei dati anagrafici, la seconda volta a individuare le motivazioni personali e l'eventuale background familiare o esperienziale alla base della scelta del corso di laurea, la terza finalizzata a tratteggiare le caratteristiche della figura dell'educatore così come rappresentata presso i rispondenti. Il questionario ha previsto alcune batterie di item per la misura di opinioni e atteggiamenti (*rating-scale*), oltre a quesiti a risposta aperta.

I dati sono stati analizzati usando procedure sia quantitative che qualitative (Corbetta, 1999; Cohen, Manion e Morrison, 2007); in particolare, gli item che prevedevano una risposta aperta sono stati trattati con il metodo dell'analisi del contenuto, secondo l'approccio classico di strutturazione *ex-post* (Tuzzi, 2003).

L'età media dei rispondenti si attesta sui 23,5 anni, anche se con una elevata variabilità (una gamma di età tra i 18 e i 64 anni e una deviazione standard di 7,95). La prevalenza di femmine,⁴ alla prima iscrizione universitaria⁵ e provenienti dalle province di Rovigo (42%) e di Padova (28%), è netta (90,9%); il 41% ha conseguito un diploma nell'area pedagogico-sociale attinente il corso di laurea intrapreso, mentre il 30% è in possesso di un diploma tecnico o professionale.

3. Una scelta «vocazionale»

Dall'analisi delle risposte emerge che chi ha deciso di intraprendere il percorso di studi di educatore è stato spinto da motivi che fanno leva principalmente sulla predisposizione personale (44%), su obiettivi di autorealizzazione (19%) e su aspetti del carattere individuale (11%).

Questi dati sono confermati dalle risposte degli studenti alla domanda aperta che richiedeva di indicare le ragioni sottostanti a tale scelta formativo-professionale: «*Vorrei fare l'educatore perché...*».

Le principali categorie concettuali estratte⁶ sono rappresentate da ragioni *self-oriented*. Gli elementi legati all'acquisizione di competenze e di professionalità sono poco rappresentativi; emerge, piuttosto, una sorta di «vocazione» emotiva dai tratti molto individualistici, che trova espressione, ad esempio, nelle seguenti affermazioni: «*mi sento portata per questo lavoro*», «*penso sia una professione*

⁴ I rispondenti appartenevano per il 61% all'ESC e per il 39% all'EPO.

⁵ Il 30% dei rispondenti dichiara di essersi già iscritto ad altri Corsi di Laurea e il 20% ha una ulteriore qualifica (il 59% in aree attinenti al corso di studi intrapreso).

⁶ Le categorie sono state inferite mediante il procedimento *bottom-up*, a partire dalle risposte date; due gruppi di ricercatori diversi hanno dapprima separatamente identificato le categorie e in seguito hanno confrontato e discusso i risultati, pervenendo a esiti condivisi. La validità delle categorie emerse è stata «testata» mediante la revisione individuale delle risposte, la comparazione dei risultati emersi nei due gruppi, infine attraverso la conferma/disconferma delle categorie sulla base delle risposte di partenza. Le divergenze nelle categorizzazioni sono state più volte esaminate fino a ottenere il consenso tra i ricercatori. A questa fase del lavoro hanno partecipato, oltre alle Autrici, anche le dott.sse Ambra Fortunato e Marta Chinellato.

che mi darà grande soddisfazione», «penso sia la mia vocazione», «voglio migliorare anche me stessa», «è un percorso di crescita personale», «è una scelta di vita». Le ragioni legate all'aiuto agli altri appaiono connesse a una motivazione soggettiva, che rimane alla base della scelta del curriculum di studi: «vorrei poter aiutare ed essere guida»; «vorrei riuscire (o meglio provare!) ad essere di aiuto»; «rendermi disponibile e aiutare tutte le persone più svantaggiate»; «mi sento portata per stare con le persone»; «sento che potrei riuscire ad aiutare persone meno fortunate»; «voglio potermi rendere utile», ecc.

Metà degli studenti (58%) riconosce come determinante l'influenza di relazioni significative: con professionisti dell'educazione (educatori, direttori di comunità, volontari), con soggetti diversamente abili, con persone provenienti dalla cerchia dei pari, dalla famiglia (parenti) o dalla scuola (insegnanti). Per nulla significativo risulta l'influsso di modelli pubblici o sociali nella scelta universitaria: solamente il 17% ammette l'influenza di un personaggio pubblico, per lo più una figura religiosa,⁷ nella sua decisione universitaria.

Un ulteriore dato è emerso indagando le eventuali esperienze compiute direttamente dai rispondenti come educatori, sia in situazioni lavorative che nell'ambito del volontariato.

L'83% dichiara di essere o essere stato impegnato in esperienze nel settore educativo. Rispetto a tale percentuale, che assomma attività differenti sia dal punto di vista della tipologia che della durata, la maggioranza (il 72%) spiega che si tratta di un impegno nell'ambito della parrocchia e delle associazioni religiose, oppure presso enti non profit.

I dati emersi sembrano perciò accreditare l'ipotesi di un investimento personale, anticipato da esperienze educative precedenti, quale fattore che indirizza la scelta universitaria verso la professione.

4. Un profilo basato sull'operatività

La figura dell'educatore e le caratteristiche del suo ruolo sono state esplorate da una serie di item. Nello specifico, una domanda ha indagato gli elementi che, a parere degli studenti del I anno, costituiscono i fondamentali di riferimento per la professione. Le opinioni raccolte sovvertono le indicazioni precedentemente fornite, dato che risulta particolarmente basso, in una scala Likert a 5 gradi, l'accordo assegnato ad aspetti legati alla personalità o al carattere individuale. Tali tratti, giudicati dominanti nella scelta del corso di studi, scompaiono per lasciar posto a tre fattori preponderanti: *l'esperienza professionale* (con una media di 4,2), *le competenze professionali* (con 4,0), seguiti dal *confronto con i colleghi educatori* (con una media di 3,8).

Le risposte mettono in luce una cesura netta tra vocazione e competenza,

⁷ Tra le figure maggiormente selezionate vi sono don Ciotti, don Gelmini, don Puglisi, madre Teresa di Calcutta, padre Zanotelli.

facendo coesistere in maniera ambivalente le due dimensioni della figura, che appaiono in opposizione tra loro. Da una parte la scelta del curriculum universitario si gioca su elementi prettamente soggettivi, che portano a idealizzare la professione come «chiamata» individuale; dall'altra lo sviluppo della professionalità si assesta su fattori oggettivi, acquisibili mediante l'esperienza lavorativa.

Emerge, inoltre, la scarsa considerazione assegnata, con funzione di orientamento nella pratica professionale, ai *valori religioso-spiritali* e alle *norme giuridico-deontologiche*. In particolare, il primo dato, valutato con un 2,4 di media, si pone in netta antitesi con quanto già affermato dalla maggioranza degli studenti in merito alla significatività di esperienze realizzate nell'ambito della parrocchia o di associazioni religiose ai fini della scelta universitaria.

Ciò lascia supporre che il piano pratico e quello cultural-deontologico, così come l'investimento soggettivo e l'operatività professionale, vengano percepiti come livelli per nulla interagenti nella visione del lavoro dell'educatore.

L'aspetto performativo costituisce il tratto dominante e monotematico della professione. In quest'ottica, la figura appare unidimensionale, priva di flessibilità e di interdipendenza fra differenti dimensioni. Piegato sugli aspetti di tangibilità operativa, il profilo sfuoca in posizione marginale la «vocazione» individuale, precedentemente addidata quale discriminante essenziale, così come pone in posizione decisamente secondaria la formazione culturale universitaria. Gli studenti si iscrivono al Corso di Laurea in educatore perché si sentono «portati» per questa professione, ma ritengono non essenziale una riflessione individuale su se stessi e sulla propria storia (di vita, formativa, familiare, ecc.), così come giudicano complementare lo studio universitario (corsi, esami, tirocinio). Il triennio accademico sembra venir concepito come una sorta di passaggio obbligato per accedere alla professione.

Ciò emerge nettamente da un altro item, che ha esplorato la preferenza verso i principali campi conoscitivi del curriculum accademico. I saperi *pedagogici*, *psicologici* e *sociologici*, che raggiungono un alto grado di preferenza (tra il 4,4 e il 4,3 su una scala di 5), vengono ritenuti importanti per l'educatore, seguiti dalle *conoscenze animative*, *antropologiche*, *didattiche*, *tecnologiche*, *filosofiche* e *mediche* (tutte comprese tra il 3,8 e il 3,1). La distribuzione piuttosto generica dei punteggi assegnata ai vari campi conoscitivi sembra confermare la dicotomia, se non l'estraneità, tra il livello della formazione culturale accademica e il livello dell'operatività sul campo, che sembrano afferire a ordini di ragionamento non integrabili.

Un'altra domanda, che tenta di incrociare i risultati del precedente item sui saperi di riferimento con alcune considerazioni riguardanti il saper fare/essere dell'educatore, fornisce ulteriori indicazioni in merito. Nel quesito, che chiedeva di precisare le competenze necessarie al bravo educatore, gli studenti hanno dato massima priorità a fattori connessi alla prestazione professionale e hanno del tutto sorvolato gli aspetti legati alla preparazione iniziale e alla formazione continua. I rispondenti considerano molto importante *saper rispettare* e *saper ascoltare le persone* (entrambe con 4,9 di media su 5), e anche *saper comunicare* e *saper relazionarsi* (rispettivamente con 4,8 e 4,7). La figura si caratterizza anche per il

saper lavorare in team, il *saper osservare* (entrambi con 4,4), nonché per il *saper agire* (4,3) e il *saper progettare interventi educativi* (4,1).

Per cercare di capire se fosse presente o meno una visione multilivello del profilo, un'ulteriore domanda ha indagato la questione. Le indicazioni fornite dagli studenti alla domanda aperta «*secondo te, la cosa più difficile per un educatore è...*», confermano, per contrasto, la cesura fra l'aspetto operativo e tutti gli altri livelli, suggerendo una rappresentazione del concetto di competenza interpretata esclusivamente come saper fare. Concretamente, l'aspetto comunicativo-relazionale è giudicato il punto di cruciale importanza e complessità; tra le risposte, si segnalano: «*riuscire a entrare in sintonia con l'altro*»; «*instaurare relazioni positive con gli utenti*»; «*avere la coerenza e la buona volontà di relazionarsi ogni volta con persone che hanno problemi di tipo diverso, avere la forza di reagire con loro*»; «*relazionarsi anche con quella persona che non ci sta simpatica, più difficile*». Tuttavia, la capacità di instaurare e gestire la relazione da parte dell'educatore prevede alcuni elementi di problematicità che solo l'aspetto esperienziale consente di affrontare; la soggettività dell'educatore o la formazione accademica giocano un ruolo addirittura fuorviante.

I rispondenti sembrano «spaventati» dall'educando, che può rappresentare una «minaccia» se l'educatore non è in possesso di una sufficiente esperienza a livello comunicativo-relazionale; la cosa più difficile è, infatti, «*instaurare relazioni con gli utenti senza però farsi coinvolgere troppo dai loro problemi*», cioè «*coinvolgersi a tal punto con la persona che hai di fronte e trovarsi poi in difficoltà ad avere la capacità di staccarsi emotivamente*». Su questa linea: «*mantenere un distacco utile per poter fare le giuste scelte, in quanto un eccessivo attaccamento o legame con la persona da educare potrebbe non permettere di analizzare la situazione con chiarezza*» e ancora «*staccare fra lavoro e vita privata, senza quindi portarsi a casa i problemi lavorativi*», «*credo che l'educatore che viene a contatto con persone che lo toccano talmente tanto da coinvolgergli anche la vita al di fuori del lavoro [deve] evitare di diventare amico dell'educando*». Particolarmente esplicite queste risposte: l'educatore dovrebbe «*aver l'umiltà di mettersi nei panni degli altri e capire i loro veri problemi, con le loro dure sofferenze e traumi, e non posizionarsi come magari il ruolo potrebbe imporre, sopra un piedistallo*» e, soprattutto, «*mettere i confini nel coinvolgimento e nel sentimento personale nei rispetti dell'utente: un educatore non deve solo curare le ferite delle ali dei suoi utenti, deve aiutarli a imparare e a tornare a volare*».

Le altre preoccupazioni, seppure segnalate con minore incisività, fanno risaltare il timore della mancanza o della carenza di una competenza prettamente operativo-gestionale: «*la difficoltà di collaborare con gli altri esperti*» o di «*lavorare in équipe*»; «*riuscire a portare a termine un progetto rispettando i tempi previsti e con esito positivo, secondo gli obiettivi prefissati*»; «*valutare il metodo giusto su cui basare il lavoro*».

Il parametro performativo, messo nuovamente in primo piano, indebolisce il valore della componente individuale e culturale. L'impegno «vocazionale» individuale contribuisce, tutt'al più, a dare spessore al profilo stesso quale elemento

attitudinale facilitante; la componente formativo-culturale, percepita per lo più come requisito istituzionale per l'accesso al lavoro, palesa difficoltà di innesto e di congruenza con il futuro lavoro.

5. Un'immagine «positiva»

Alcuni item del questionario hanno investigato l'immagine «ingenua» (Biasin e Clerici, 2008; Biasin, 2008) presente fra i rispondenti al momento dell'iscrizione universitaria. Tale idea, nelle sue connotazioni essenziali, è stata ricavata da una domanda che chiedeva di qualificare l'educatore, posizionando il proprio parere entro il range di una scala tipo Likert che andava da 1 (minimo accordo) a 5 (massimo accordo).

Hanno raggiunto un giudizio positivo le opzioni *mediatore* (media 3,6), *animatore* (3,4), *organizzatore*, *amico* e *specialista di relazioni* (media 3,3); seguono *guida*, *tutor* e *facilitatore* (con media tra 3,2 e 3,1). Minore accordo hanno trovato le seguenti voci: *consulente*, *terapeuta*, *docente* e *benefattore* (da 2,6 a 2,1).

Le risposte raccolte con questa batteria confermano un'immagine connotata da sfaccettature prevalentemente operative, giocate in funzione dell'interazione educativa.

Su questa linea, pure le risposte alla domanda aperta «*in futuro non vorrei essere un educatore che...*» consentono di mettere a fuoco tale immagine a partire da un rimando più libero rispetto alle opinioni personali, secondo tratti denotanti negativi proiettati nel futuro. I tre motivi emergenti focalizzano, da una parte, sugli errori di un saper fare poco competente che, per scarsa esperienza pratica, fa fallire l'ascolto e la relazione con l'utente; dall'altra, mostrano le sfaccettature negative di un educatore per niente adeguato al suo ruolo operativo, prigioniero degli aspetti negativi del proprio carattere, in bilico tra la semplice cordialità e l'incapacità professionale.

Gli studenti del I anno rifiutano l'idea di essere un educatore: che si arrende, perde la passione per il suo lavoro e agisce per schemi routinari; che non sa ascoltare e non sa relazionarsi; che si sente «superiore», si impone o non tiene conto dell'identità e della diversità dei suoi utenti.

Rigidità, disinteresse, arroganza e autoritarismo sono le qualità che tratteggiano il ritratto in negativo dell'educatore e che confermano, per contrasto, le qualificazioni positive dell'educatore ideale, tutte giocate sulla performance efficace, sulla flessibilità, sulla disponibilità, sulla collaboratività già emerse nel precedente item.

6. Le metafore sull'educatore

L'ultima domanda del questionario chiedeva agli studenti di sintetizzare la propria idea di educatore attraverso un'immagine espressiva a scelta, al fine di definire la caratteristica ritenuta maggiormente esemplificativa della figura.

Questa consegna suggeriva, mediante una traslazione espressiva, una rappresentazione diversa da quella prevista dalla risposta aperta e dall'uso di una *rating scale*. Lo scopo era quello di stimolare gli studenti a formulare una definizione basata su un trasferimento semantico — per paragone (similitudine), per rimando (metafora), per sostituzione (analogia), per contiguità (metonimia).

La richiesta — alla quale gli studenti hanno risposto utilizzando prevalentemente delle metafore — non puntava, evidentemente, sulla ricercatezza della formulazione espressiva quanto sul valore conoscitivo «additivo» che caratterizza i meccanismi semiotici del rinvio e dello spostamento di significato (Eco, 1990). Il processo di traslazione di senso da un referente a un altro, infatti, consente al soggetto di attingere a un ricco e diversificato bagaglio espressivo che rimanda ai meccanismi di produzione, interpretazione e formazione semiotici. Gli studi «classici» di Eco sui processi metaforici insistono sull'idea di una «semiosi illimitata», in cui il soggetto, sulla base del proprio tessuto culturale e contestuale, produce metafore in una prospettiva prevalentemente conoscitiva e interpretativa. Lakoff e Johnson (1982) hanno messo in luce come i processi del pensiero umano includano meccanismi di funzionamento metaforico, attraverso i quali la comprensione e l'esperienza si realizzano mediante un rinvio di senso da un ambito a un altro, con funzione creativa, euristica ed epistemologica.

Più recentemente, in una prospettiva psicosociale, Mantovani ha sottolineato la funzione cognitivo-percettiva di modalità espressive che attivano una sostituzione di significato, le quali costituiscono una prospettiva complessa dalla quale viene colta una situazione. Lo slittamento semantico prodotto mediante una metafora, ad esempio, dà luogo a una vera e propria griglia interpretativa attraverso la quale il soggetto percepisce, conosce, valuta, decide, imposta e risolve problemi (Mantovani, 1998, p. 72). I processi di metaforizzazione, infatti, rimandano alla complessa rete di significati propri di ogni cultura, alla quale i membri partecipano attraverso le varie forme espressive e conoscitive (Mantovani, 1998, p. 70).

Del resto, anche in ambito pedagogico, gli studi sulle metafore sono stati particolarmente approfonditi (Reboul, 1984; Orlando, 1986), incontrando ampia diffusione nelle ricerche educative e sociali.

Da un punto di vista metodologico, le metafore sono state utilizzate nell'ambito di ricerche sui processi di insegnamento/apprendimento quali modalità per esplorare credenze o per rilevare atteggiamenti (Ben-Peretz et al., 2003) non direttamente accessibili attraverso la via del ragionamento formale; esse forniscono un quadro di riferimento che si avvale di una lettura analogica, simbolica, figurativa. La focalizzazione sulle traslazioni di significato costituisce una modalità rivelativa particolarmente efficace in grado di portare alla luce, più complessivamente, il punto di vista dei soggetti come, ad esempio, quello degli insegnanti in formazione rispetto a se stessi o alla futura carriera professionale (Mahlios e Maxos, 1998; Leavy, McSorley e Boté, 2007).

Gli studenti partecipanti alla ricerca hanno prodotto 75 immagini sull'educatore, di cui l'88% è costituito da metafore, suddivise in due partizioni di massima: 42 metafore di tipo oggettuale e 25 metafore che suggeriscono delle personificazioni.

Relativamente a queste ultime, 8 riconducono l'educatore a un modello che si può definire di tipo micro-relazionale, improntato sul rapporto parentale o amicale. Tali metafore propongono un'immagine per nulla professionale, bensì consolatoria, stereotipata, a tratti moralistica (*il compagno che ti segue e ti tiene per mano; l'amico che si sporca le mani per il bene dell'altro; la madre che partorisce, nutre e cresce*), modellata su tratti molto soggettivi (*una mamma, la mia*). Il frequente uso dei pronomi in seconda persona (*ti sta vicino, ti accudisce, si prende cura di te; ti stimola a trovare la tua strada che ti porta alla conoscenza vera di te*) mostra una inversione dei tratti descrittivi che proietta implicitamente l'immagine dell'educatore su quella dell'educando, sottolineando gli aspetti vocazionali e totalizzanti (*per sempre; per tutta la vita*) del lavoro; 17 personalizzazioni propongono, invece, un modello macro-relazionale di educatore, attivando una traslazione di significato per similarità con altri lavori «topici» (*allenatore, giardiniere, scultore, guida, capotreno*) o con figure paradigmatiche anche inedite (*cuoco, regista, pescatore, rivoluzionario*). L'educatore viene messo a fuoco puntando su tratti espliciti che ne tratteggiano un profilo multilivello (*sviluppa la mente, fa crescere il senso critico, pone delle domande; mette al centro la persona per valorizzare le sue capacità nascoste, ha il senso critico del suo agire; si occupa di programmare, gestire e verificare progetti [...] entra in rapporto con persone che hanno bisogno del suo aiuto*).

Pur essendo presente una visione stereotipata e ottimistica del ruolo (*ricercatore di oro e di diamanti; omino che procede con una lanterna per illuminare la strada a quelli che gli sono dietro*), alcune metafore si richiamano a un'idea di accompagnamento educativo che non sfocia in una relazione di dipendenza unidirezionale, ma che mira, piuttosto, all'autonomia dei soggetti da educare o alla competenza professionale (*utilizza le proprie capacità per creare efficaci, buoni, processi educativi; mette in gioco la sua personalità allo scopo di valorizzare la società in cui vive*).

La maggioranza delle metafore (42 su 75) è di tipo oggettuale: la gran parte si riferisce a immagini naturalistiche (*acqua di una cascata; goccia d'acqua; luce; raggio di sole; campo di fiori; girasole; fiore*) o attiva uno spostamento di significato con temi che suggeriscono una similarità sul piano dell'orientamento (*bussola; mappa; lampada; lanterna*) o del trasporto (*pista di decollo; bicicletta; treno; ruota di scorta; rotelle per bicicletta*). La caratteristica che denota questo tipo di metafore è l'insistenza sulla proprietà strumentale che, per equiparazione, mostra un'immagine dell'educatore totalmente piegata su una funzionalità di servizio giustificativa (*una sorta di reset per la persona perché questa possa ricominciare da zero; lo strumento di cui la persona in difficoltà si serve; lampada sempre presente per la paura del buio; aiuta a vivere nella bellezza*).

Altre immagini, piuttosto originali, enfatizzano l'aspetto dell'usabilità (*un palo di legno che un po' alla volta riesce a raddrizzare il tronco dell'albero; la diavolina che ravviva il fuoco; un pacco regalo che porta gioia e allegria ancora prima di scartarlo; cipolla, la usano tutti in diversi modi*) e accentuano una visione idealizzata del lavoro dell'educatore secondo automatismi ottimistici o meccani-

cismi moralistici che giungono sempre a buon fine (*girasole che segue sempre il sole, cioè chi deve assistere [...] perché solo così si sente realizzato; il sole che fa maturare tutte le persone; la guida stradale che porta a riprendere la retta via e a rivedere la luce del sole; mappa che segna le strade giuste da percorrere, dà i segnali giusti per giungere alla meta; raggio di sole che riscalda, illumina, riempie, inonda le situazioni di disagio nel mondo*).

Tuttavia, tale usabilità è piuttosto ambigua perché resta a tutto appannaggio degli educandi (*la persona che usa la mappa sa di poter fare da solo; bozza di carta stradale nella quale sono illustrate le località che si possono raggiungere e le possibili vie; la lanterna che fa luce, ma spetta a chi la porta decidere per che via proseguire; pianta ben salda sul precipizio di un burrone alla quale una persona può sempre aggrapparsi per riuscire da sola*), giungendo a interrogare criticamente il senso e la natura della professione (*un fiore piccolo e profumato che non si vede ma si sente nell'aria*).

Tali metafore veicolano un'idea non corretta del lavoro educativo, confuso con una sorta di «servizio a piacere», che sembra risolversi in una sorta di «usa e getta», a discrezione di terzi (*vaso da riempire e da cui attingere; gioco colorato per un bambino che non può uscire da una stanza bianca con le inferriate alle finestre; bussola per un marinaio, indica le strade possibili, ma poi [...] non serve a molto; ruota di scorta, è sempre in macchina e non si sa se verrà usata oppure no*); esse portano in primo piano l'aspetto animativo-ricreativo, connotato prevalentemente come amicalità moralistica e stereotipata.

Solo due metafore oggettuali puntano sul tema dello scambio, assegnando alla figura una funzione orchestrale di mediazione e di coordinamento (*un ponte che congiunge due strade [...] fa da mediatore tra la via vecchia e quella nuova tenendole presenti entrambe; la finestra di una casa: si affaccia su un mondo [...] ha un'interazione tra il dentro e il fuori*). Tale indicazione appare in evidente contrasto con la prevalente qualificazione del «bravo» educatore, assegnata, invece, nelle risposte chiuse.

7. Alcune conclusioni

A un triennio dall'implementazione del modello accademico, non sembra cambiata, rispetto alla proposta delle scuole regionali, l'idea di educatore presso i novizi che si preparano a questo lavoro. Benché il tempo di sedimentazione del nuovo paradigma formativo sia relativamente breve, tuttavia la novità della proposta accademica sembra aver inciso molto superficialmente rispetto alle qualificazioni del profilo.

L'immagine della professionalità viene identificata, anche dagli studenti iscritti al primo anno dei corsi universitari, con un saper fare operativo e con delle competenze che si risolvono esclusivamente in una performance efficace dal punto di vista pratico. Tale agire non beneficia né della riflessione individuale e né si giova degli apporti della preparazione culturale secondo una circolarità virtuosa e necessaria.

La dimensione performativa appare totalizzante, assegnando al profilo dell'educatore connotazioni monotematiche che escludono articolazioni multilivello.

La ricerca mostra che, al momento della scelta universitaria, le caratteristiche personali degli iscritti agiscono come «aggancio», poiché consentono di «sentire» una sorta di «chiamata» alla professione, verso la quale gli studenti si dicono «portati»; tuttavia, questo aspetto si esaurisce nella spinta iniziale e non si converte in una attitudine alla riflessione su di sé, sulla propria storia (familiare, socio-culturale, scolastico-formativa) oppure verso la ricerca culturale o professionale. In questo senso, l'elemento soggettivo, legato al carattere o alla predisposizione, agevola la decisione iniziale verso la scelta universitaria; esso non si tramuta, però, in un fattore propulsivo o strutturale rispetto al percorso di studi o alla visione lavorativa futura.

Anche il ruolo dell'istituzione accademica appare molto sfumato. Lo studio universitario sembra quasi un passaggio obbligato per l'accesso al lavoro; esso non sembra fornire significativi agganci con la pratica futura. Vocazione e formazione risultano, perciò, due aspetti minori rispetto alla competenza che, interpretata unicamente come saper fare acquisibile solo al di fuori dell'università, costituisce il riferimento sul quale gli studenti costruiscono l'immagine dell'educatore e del suo lavoro.

I tratti dominanti del profilo suggeriscono un'idea quasi salvifica dell'azione educativa, tutta giocata sulla gestione della relazione formativa e sulla comunicazione efficace. La figura viene idealizzata secondo tratti stereotipati che vanno dal modello amical-parentale al paradigma funzional-strumentale.

Attraverso questo tipo di immagine, gli studenti sembrano aver colto le criticità relative alla collocazione dell'educatore nel mondo del lavoro che l'accademizzazione del profilo ha solo in parte risolto; le metafore rimandano ad azioni di accudimento, di animazione, di aiuto connotate più moralisticamente che professionalmente.

Il profilo della figura manca, infatti, di flessibilità e di complessità, componenti strategiche nell'attuale scenario delle professioni educative e del sociale. Esso è carente di una specificità professionale; anzi, gli studenti gli attribuiscono caratteristiche improprie o derivate da altri ambiti. L'immagine di educatore, unidimensionale e frammentata, non trova sintesi dinamica evidente.

Appare netta la cesura tra vocazione e competenza, tra doti personali e funzioni professionali, così come è palese l'antinomia fra teoria accademica e pratica professionale. Gli studenti da una parte hanno attinto a un'idea di educatore legata alla concretezza dell'operatività professionale, ma dall'altra non hanno saputo trovare rimandi espliciti con la motivazione personale e neppure collegamenti efficaci con il curriculum di studio.

La percezione degli studenti, probabilmente acuita dal passaggio al nuovo impianto formativo, pone in tutta evidenza il problema dell'identità dell'educatore, unitamente alla questione della definizione delle sue competenze e della sua formazione. L'istituzione accademica, in primis, si trova di fronte alla crucialità di una scelta che coinvolge anche le associazioni professionali e la società civile,

perché evidenzia la necessità di un dibattito aperto e, non ultima, l'esigenza di un riconoscimento istituzionale completo della figura.

Si tratta di una questione che, nel quadro dei professionismi dell'educazione e della formazione, impegna a fondo l'università: non tanto nel rilancio dell'educatore rispetto ai profili concorrenti, quanto nella definizione del suo ruolo e delle sue competenze. La sfida si gioca, infatti, sulla qualità della preparazione e sulle ricadute delle attività di orientamento universitario, ma pure sulla ricerca continua e sulla pratica del lavoro di questo professionista.

Bibliografia

- Bandura A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson.
- Beijaard D., Meijer P.C. e Verloop N. (2004), *Reconsidering research on teachers' professional identity*, «Teacher and Teaching Education», n. 20, pp. 107-128.
- Ben-Peretz M., Mendelson N. e Kron F.W. (2003), *How teachers in different educational contexts views their roles*, «Teaching and Teacher Education», n. 19, pp. 277-290.
- Biasin C. (2005), *L'educatore. Identità, etica e deontologia*, Padova, Cleup.
- Biasin C. (2008), *La figura «ideale» dell'educatore: risultati di una ricerca*. In C. Biasin (a cura di), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 177-199.
- Biasin C. e Clerici R. (2008), *La scelta della professione di educatore: uno studio esplorativo all'inizio del percorso universitario*. In C. Biasin (a cura di), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 153-176.
- Bruner J.S. (1999), *Folk Pedagogies*. In J. Leach e B. Moon, *Learners and Pedagogy*, London, Chapman-Sage.
- Cohen L., Manion L. e Morrison K. (2007), *Research Methods in Education*, London-New York, Routledge.
- Corbetta G. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Corbetta G. (2003), *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. Le tecniche qualitative*, Bologna, Il Mulino.
- Crispoldi S. (2008), *Strumenti di ricerca per l'educatore sociale*, Perugia, Morlacchi.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani.
- Gatti R. (2009), *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*, Roma, Carocci.
- Helterbran V.R. (2008), *The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills*, «Education», vol. 129, n. 1, pp. 125-138.
- Lakoff G. e Johnson M. (1982), *Metafora e vita quotidiana*, Roma, L'Espresso.
- Leavy A.M., McSorley F.A. e Boté L.A. (2007), *An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning*, «Teaching and Teacher Education», n. 23, pp. 1217-1233.
- Mahlis M. e Maxson M. (1998), *Metaphors as structure for elementary and secondary preservice teachers' thinking*, «International Journal of Educational Research», n. 29, pp. 227-240.
- Mantovani G. (1998), *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*, Firenze, Giunti.
- Occulto R. (2007), *Il lavoro di educatore. Formazione, metodologia, nuovi scenari sociali*, Roma, Carocci.

- Orlando D. (a cura di) (1986), *Gli occhi nuovi della metafora. Il rapporto creativo dell'uomo con se stesso, con gli altri, con il mondo*, Padova, Libreria Gregoriana.
- Reboul O. (1984), *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF.
- Reid A. et al. (2008), *Identity and engagement for professional formation*, «Studies in Higher Education», vol. 33, n. 6, pp. 729-742.
- Tanucci G., Cortini M. e Manuti A. (2008), *I mestieri della formazione*, Roma, Carocci.
- Tramma S. (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Tuzzi A. (2003), *Analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*, Roma, Carocci.

Abstract

L'articolo si riferisce a una ricerca sull'idea di cultura professionale condotta in un gruppo di matricole del Corso di laurea in Educatore sociale e sanitario dell'Università di Padova, al termine dei primi tre anni di attivazione del percorso di studio universitario.

Nello specifico, l'articolo esplora le ragioni che orientano gli studenti verso questo curriculum di studio ed esamina quale immagine di educatore emerge quando viene chiesto agli studenti di descrivere tale figura attraverso una rappresentazione metaforica.

Parole chiave: educatore, formazione universitaria, metafore

Abstract

This article is related to a survey about the professional culture idea of a group of entrants to university degree in social educator and in health educator at University of Padua, after the first three years of activation.

On details, this paper explores reasons that orientate students towards these study curricula and examines how the image of educator emerges when students are asked to describe him through a metaphor.

Keywords: educator, university formation, metaphor

Il Gruppo Abele al carcere minorile di Torino «Ferrante Aporti»

di Sara Donini

Operatrice del Gruppo Abele

Il Gruppo Abele si è occupato, sin dal suo nascere, di ragazzi in carcere. Negli anni '68 - '70 tutte le sere del giovedì, sabato e domenica alcuni volontari si recavano all'interno del «Ferrante Aporti» — il carcere minorile di Torino — e si intrattenevano nel cortile con i ragazzi. Per quei tempi questa iniziativa rappresentava una novità. Il carcere era infatti soprattutto il luogo dell'espiazione della pena, poco o nulla comunicante con il mondo esterno. La presenza, per quanto saltuaria, del gruppetto fu accolta positivamente tanto dai ragazzi che dal direttore di allora, il quale decise di renderla più sistematica, affidando ad alcuni membri del Gruppo Abele (assumendoli con regolare contratto del Ministero di Grazia e Giustizia) l'organizzazione di attività a «tempo pieno» per i ragazzi detenuti.

Allora come oggi, è dura la vita dei ragazzi e delle ragazze negli istituti penali. Anche se molte cose sono migliorate, resta aperta la domanda sulla compatibilità tra struttura carceraria e compito rieducativo. Una domanda che deve essere soprattutto uno stimolo a investire su giovani vite dal passato segnato, ma dal futuro incerto. Allora come oggi, rimane la consapevolezza — per usare le parole di quegli anni — che «gli irrecuperabili sono molto meno di quanto si creda, spesso sono un'invenzione della nostra cattiva volontà» (Ciotti e Pazè, 2005, p. 142).

Nell'archivio storico del Gruppo Abele, *Le virgole Archivio sociale*, diversi sono i materiali archivistici presenti che documentano l'esperienza al carcere minorile «Ferrante Aporti» di Torino, un'esperienza che è interessante rileggere ancora oggi, in anni in cui le scritte dentro il penitenziario minorile non sono più in meridionale come negli anni Settanta ma in arabo o in rumeno, e in cui la comu-

nità di accoglienza che allora era una proposta è invece una realtà che fa fatica a rispondere agli attuali bisogni. Tra i materiali archivistici vi è il testo di un'intervista trasmessa dalla Rai il 4 ottobre del 1973 durante la trasmissione *I giovedì*, in cui Luigi Ciotti parla nello specifico dell'esperienza vissuta con altri ragazzi che con lui si fecero rinchiudere dentro il carcere minorile per vivere accanto ai ragazzi la loro vita di tutti i giorni durante l'intervento educativo conclusosi nel 1972.

L'intervento del Gruppo Abele all'interno del carcere minorile e l'iniziativa politica volta a cambiare lo stato dei minori in carcere viaggiarono strettamente collegati, non avendo senso per i membri dell'associazione solo «migliorare» una struttura che in quegli anni criticavano nella sua stessa esistenza. Il 1973 è infatti anche l'anno in cui il Gruppo Abele, in Piazza Carlo Felice a Torino, innalzò una tenda per sensibilizzare sulla situazione dei minori in carcere, per ottenere un miglioramento delle condizioni di vita al «Ferrante Aporti» e denunciare episodi di maltrattamento e di violenze che si ripetevano al suo interno. L'iniziativa, identificata dallo slogan «Delinquenti non si nasce ma si diventa», ebbe grande richiamo e fu ripetuta in altri territori. Bisognerà però aspettare il 1975, anno della riforma, per vedere dei cambiamenti. Il 5 febbraio di quell'anno il Gruppo Abele inviò una lettera aperta al Ministro di Grazia e Giustizia in occasione dell'inaugurazione della nuova sezione di custodia preventiva del «Ferrante Aporti», in cui richiamò l'attenzione sulle vere esigenze dei ragazzi: la preparazione del personale, l'accelerazione dei tempi dei processi, l'eliminazione dell'incertezza nei detenuti circa la loro situazione giuridica. In questa lettera il Gruppo Abele ripropone l'interrogativo sulla idoneità di questi centri di rieducazione su cui si era già espressa la Corte Costituzionale il 20 gennaio 1971, e propone l'alternativa di comunità-alloggio o servizi di affidamento familiare.

1. Le origini del rapporto del Gruppo Abele con il «Ferrante Aporti»

Ha inizio alla fine degli anni Sessanta il rapporto del Gruppo Abele con gli allora Istituti di rieducazione, regolamentati ancora dal Regio decreto del 1939, in cui finivano ragazzi *con irregolarità del carattere e della condotta*, ragazzi per i quali la reclusione e quella disciplina erano una punizione, una risposta repressiva a situazioni fatte di miseria, di abbandono, di difficoltà delle famiglie a seguirli. Nell'intervista trasmessa in Rai nel 1973 nella trasmissione *I giovedì*, don Luigi Ciotti parla dell'origine di questo intervento:

Come è venuta l'idea di cominciare a occuparsi dei ragazzi del Ferrante Aporti?

Don Luigi Ciotti: Incontrandoli a decine e decine nei quartieri, nei giardini reali di Torino, nei bar. Ragazzi abbandonati a se stessi, con mille problemi sulle spalle; problemi di inserimento, di linguaggio, di contatto, di difficoltà di inserimento nell'ambiente; ragazzi che finivano al Ferrante Aporti. E incontrandoli in questo ambiente abbiamo pensato di fare un ponte per quando questi ragazzi dovevano uscire dal Ferrante Aporti, perché difficilmente trovavano delle persone disposte ad aiutarli, a inserirli, a trovare un lavoro.

2. Condividere la vita quotidiana dei ragazzi per capirli

Nella stessa intervista si parla anche della scelta di un gruppo di ragazzi del Gruppo Abele di farsi rinchiodere dentro il «Ferrante Aporti» per poter condividere da vicino la vita quotidiana dei minori rinchiusi, poterli capire meglio ed entrare in una vera relazione con loro.

Che vi ricorda la porta che si è chiusa alle vostre spalle?

Operatori del Gruppo Abele: Mi ricorda quando, iniziando l'esperienza al Ferrante Aporti di Torino, per la prima volta ci siamo stati sette giorni, quattro ragazzi di noi, chiusi all'interno dell'istituto insieme ai ragazzi, e facendo la loro stessa vita. Quel momento ora per me è cruciale; era la porta che si chiudeva all'esterno e per sette giorni non dovevo più uscire.

Per me la porta mi ricorda questo: dopo due o tre giorni che ero chiuso dentro tra le sbarre, tra persone che mi guardavano, non mi permettevano di fare ciò che volevo, non ho trovato altro che la scusa per uscire, ho trovato la scusa che i miei avevano bisogno di me, quindi non ho fatto che uscire. Mi ricordo benissimo come ho osservato il cielo quando sono stato fuori dal carcere, e quanto mi sono sentito libero.

Io sono entrato per la prima volta in una cella, un pomeriggio, quando eravamo arrivati; ero arrivato in una cella a caso; insieme a me c'era un ragazzo che si è messo sul letto, e si vedeva che stava veramente male. Ha cominciato a parlare di ciò che aveva, e mi ha detto che era tubercolosi. Ha cominciato a stare male. Allora io ho cercato di chiamare l'assistente, l'agente, perché venisse ad aprire, a fare qualcosa. L'agente ha tardato molto a venire; poi quando è venuto ha quasi maltrattato il ragazzo; gli ha detto che erano solo storie. Questo ragazzo è rimasto parecchi giorni lì in cella, insieme agli altri e stava veramente male.

La prima notte che ero dentro, il suono delle sbarre è stato un duro risveglio. Io sapevo che si passeggia nelle carceri, ma lì non si poteva passeggiare, non c'era lo spazio per passeggiare.

Io mi trovai, come nella maggior parte delle celle, senza luce, e quindi andai a letto senza vedere cosa mi mettevo addosso. L'indomani mattina mi svegliai al suono delle sbarre e con qualcosa addosso in più: incominciai a grattarmi, erano delle piattole. Quando mi svegliai andai subito ai lavandini, dietro i ragazzi e mi si presentò uno spettacolo poco gradevole: i lavandini erano sporchi e ce n'erano pochissimi, c'era poca acqua e dovevamo fare la fila per lavarci. Come pure per fare i nostri bisogni; c'erano solo due servizi; erano senza porta, quindi uno doveva fare di fronte a tutti; il che mi parve abbastanza umiliante. Infatti io mi ritenni e non feci nulla.

3. Ragazzi immigrati ed esclusi dalla scuola ieri come oggi

Sempre nella stessa intervista, tra i fattori che avevano potuto condizionare un vissuto di esclusione prima dell'entrata al carcere minorile, si parla anche del rapporto dei ragazzi con l'educazione scolastica:

Voi avete conosciuto questi minori cosiddetti travati; per quale ragione, secondo voi, finiscono in riformatorio?

Operatrice del Gruppo Abele: C'erano degli episodi che ricorrevano nella vita di tutti, anzitutto erano persone in grandissima parte emigrate; ragazzi che non avevano avuto la possibilità di una scuola normale; la grandissima parte non aveva potuto finire la scuola dell'obbligo; molti erano in stato di analfabetismo; poi soprattutto perché non avevano mai capito come inserirsi nell'ambiente.

Il rapporto negativo con la scuola emerge chiaramente anche nelle pagine del giornalino realizzato con i ragazzi del «Ferrante Aporti» dal titolo *A.A.A Giustizia cercasi*:

Io non mi piaceva andare a scuola perché quando dovevo leggere ero sempre ultimo. Un giorno mi a fatto arrabbiare e o smesso di andare a scuola e mi sono messo a lavorare perché avevamo bisogno di lavoro perché eravamo una famiglia numerosa.

Io fino alla prima media sono andato a scuola poi ho smesso perché la mia famiglia aveva bisogno, perché eravamo in tanti, cioè sette figli e non si andava più avanti. Un giorno mio padre mi disse che dovevo andare a lavorare perché ero ormai grande e dovevo aiutare la famiglia. Da quel giorno ho lavorato ma portavo molto poco a casa e venivo sfruttato al massimo, io ora mi pento perché potevo andare avanti negli studi e farmi un avvenire, ma invece ho fatto un grande buco nell'acqua e tutto questo risale all'istruzione della scuola secondo me, cioè come la penso io. Ora vi voglio raccontare il lavoro che facevo, io ho fatto in vari posti il garzone e mi pagavano cinquemila o seimila alla settimana, poi ho cercato di meglio andando a lavorare in fabbrica ma anche lì mi sfruttavano, mi davano trentamila lire al mese e a casa portavo tutto e non bastavano. Io alla domenica mi trovavo solo con qualche spicciolo fino a quando dalla disperazione un giorno in compagnia di alcuni ragazzi ho rubato, e ora ho capito tutta la situazione di cui vi ho parlato che la colpa è tutta della non possibilità di andare avanti negli studi.

4. La novità della scelta di un'impostazione prettamente educativa e non carceraria: intervista al dott. Antonio Salvatore, allora direttore del «Ferrante Aporti»

All'intervista Rai del 1973 partecipò anche Antonio Salvatore, direttore del carcere minorile «Ferrante Aporti» negli anni dell'intervento del Gruppo Abele.

Come è nata questa iniziativa e perché?

Salvatore: Quando nel 1970 ho assunto la direzione dell'Istituto «Ferrante Aporti» di Torino, mi sono trovato di fronte a una situazione particolarmente delicata per i minori ricoverati nella sezione di custodia dell'istituto. La situazione era veramente allarmante ed era veramente pericolosa per i ragazzi. Infatti la limitatissima mobilità, per cui il ragazzo aveva raramente occasione di uscire dai luoghi, quali la cella e il cortile, la mancanza di iniziativa completa (non gli si permetteva di fare niente), l'incertezza della sua situazione giuridica, la completa subordinazione dei ragazzi agli ordinamenti dell'istituto, la violenza tra loro che è la conseguenza della violenza globale che subiscono, aveva creato una situazione veramente delicata.

E quale era la proposta che si voleva portare avanti?

Salvatore: La proposta era estremamente semplice e si rifaceva soprattutto a una disposizione legislativa. La Legge 888 del 25.07.1956 concedeva alla direzione dell'isti-

tuto la possibilità di organizzare le sezioni di custodia con un'impostazione prettamente educativa e non carceraria come era stato in passato.

Ai ragazzi cosa era consentito?

Salvatore: Questa disposizione legislativa contrasta con il Codice penale. Il minore detenuto è considerato alla stregua del detenuto, per cui esiste un regolamento degli Istituti di Prevenzione e Pena e un Codice di procura penale che non poteva consentire l'instaurarsi di un clima diverso dal carcerario. La proposta che io feci al «Ferrante Aporti» era semplice: la creazione di rapporti personali, la creazione di un minimo di mobilità, proposte di attività per una valorizzazione dei ragazzi. Un'azione dall'esterno, inoltre, avrebbe avuto con la sua stessa presenza una funzione di controllo sull'istituzione, nel senso di stimolare un confronto e di ridurre gli arbitri.

Come accolsero i ragazzi del «Ferrante Aporti» questa esperienza?

Salvatore: I ragazzi lo accolsero con una disponibilità immensa; ho pensato subito a un miracolo; non era un miracolo, certamente, era l'alternativa che era stata data all'istituzione che dava i suoi frutti. Sul piano pratico a questi ragazzi era concesso di frequentare delle attività culturali, delle attività di tempo libero, delle attività scolastiche, che non avevano avuto nessuna sperimentazione in altri tempi: cioè la scuola, anche al «Ferrante Aporti», era una scuola completamente tradizionale. Allora si volle fare una scuola diversa, una scuola diciamo del popolo, una scuola per ragazzi umili, una scuola per chi la scuola stessa aveva a suo tempo emarginato: una scuola dove i ragazzi parlassero anche delle loro esperienze negative, fidando di un concetto psicologico per cui il ragazzo, quando parla delle esperienze negative, riesca poi a fare una valutazione anche dei fatti accaduti.

L'esperienza del «Ferrante Aporti» sembra che sia conclusa, però è stata aperta una strada; e su questa strada che vi proponete di fare?

Salvatore: Continuare con l'impostazione educativa nelle sezioni di custodia, ma soprattutto creando delle alternative alla Casa di Rieducazione: le alternative sono le comunità, la strada delle comunità è l'unica strada che può portare alla responsabilizzazione, alla crescita culturale, alla crescita sociale dei ragazzi emarginati, facendoli vivere nella società, a contatto con la società, a contatto con le altre famiglie, non emarginandoli in Istituti lontani magari 15 chilometri dalla città.

I minorenni ricoverati, si trovano, lo abbiamo visto, quasi sempre in uno stato di grave ignoranza, quindi non sanno oltretutto come difendersi; non sanno come affrontare il loro problema giuridico. Questi minorenni, una volta ricoverati negli istituti, hanno almeno la possibilità di avere degli avvocati validi che li assistano, che comprendano la loro situazione, che li aiutino, insomma, a cavarsi dai guai in cui si sono cacciati?

Operatore del Gruppo Abele: Ci si rende subito conto, stando a contatto con i ragazzi e sentendo un po' quello che loro provano, come sono completamente in balia degli avvocati: non capiscono assolutamente niente di quello che gli succede, e quindi credono e bevono tutto quello che l'avvocato dice. Un nostro amico che è scappato — è quello che è scappato in pantofole dall'istituto — è andato avanti un anno a credere che l'avvocato gli stava sistemando le faccende; poco prima di fuggire l'avvocato gli aveva fatto credere che il processo era stato fissato 15 giorni dopo dal giorno in cui gliene parlava. Passati questi quindici giorni, quando il ragazzo ha telefonato per chiedere come mai non l'aveva chiamato al processo, gli ha spiegato che l'aveva fatto rinviare perché era riuscito a far cambiare l'imputazione da un reato a un reato meno grave. È stato in questo momento che il ragazzo è fuggito, perché non resisteva più in questa situazione.

5. L'importanza di conoscere la situazione da cui provengono i ragazzi

Il Gruppo Abele fin dal suo inizio ha affiancato nei suoi interventi sociali l'azione di accoglienza e di accompagnamento a una riflessione culturale sulle cause che sono all'origine di condizioni di disagio e di esclusione; anche l'intervento al «Ferrante Aporti» fu affiancato da un interrogarsi sulle cause che potevano aver condizionato il vissuto di devianza dei ragazzi qui rinchiusi. Se ne parla anche nella stessa intervista:

Voi avete fatto un'indagine sociologica su questi ragazzi. Qual è il dato più impressionante che viene fuori?

Operatrice del Gruppo Abele: Il 64 % dei padri di questi ragazzi veniva dal Sud o dalle isole, e l'87% dal proletariato o sottoproletariato. Di fronte a questa situazione di alta percentuale di persone povere ed emigrate, noi ci chiediamo: come mai c'è questa alta percentuale all'interno del «Ferrante Aporti»? I poveri nascono più delinquenti dei ricchi? E allora le soluzioni sono due: o la povertà favorisce la delinquenza, oppure la povertà non dà il modo di difendersi dagli ingranaggi di una certa giustizia, per cui solo i poveri finiscono in carcere, perché i ricchi sanno difendersi.¹

6. La proposta educativa

Su questa esperienza i ragazzi del Gruppo Abele che la vissero direttamente scrissero un documento dal titolo *Al Ferrante Aporti: un anno fra i ragazzi detenuti*, che fu pubblicato sulla rivista «Rocca» nei numeri 7 del 1° aprile e 9 del 1° maggio 1973. In questo documento compare anche una riflessione sia sul rapporto con i ragazzi che sul metodo educativo di lavoro proposto. Metodo che partiva dal tenere presente la loro estrazione culturale e i loro centri di interesse e dal proporre a ragazzi abituati a metodi coercitivi una relazione altra, non autoritaria, e basata sull'amicizia e sulla condivisione, per quanto era possibile, del loro quotidiano. Uno dei primi fini dell'azione educativa era quello di far uscire il ragazzo dal suo individualismo e dall'apatia in cui viveva per inserirlo in un piccolo gruppo con cui condividere un'attività concedendo ampio spazio alle pratiche manuali che

¹ Di questa ricerca si trova menzione anche nel documento del Gruppo Abele *Al Ferrante Aporti: un anno tra i ragazzi detenuti*: «Da un sondaggio che facemmo in un giorno a caso fra 54 ragazzi del Ferrante (la cui età va dai 14 ai 18 anni), risultò che 13 non avevano finito le elementari e 50 non avevano finito la scuola dell'obbligo. Dei padri di questi ragazzi la metà circa non aveva finito le elementari, il 64% proveniva dal Sud o dalle isole, l'87% dal proletariato o sottoproletariato, il 70% aveva più di quattro figli. Questi dati risultarono concordare in pieno con altri raccolti su più vasta scala, relativamente al tipo di ragazzi seguito dal Tribunale dei minorenni. L'alta percentuale di ragazzi di origine meridionale o di povera condizione sociale fra i detenuti del Ferrante Aporti può essere interpretato in due sensi: nel senso meno comune che in carcere finiscono solo i più poveri perché gli altri sanno difendersi meglio» (Gruppo Abele, 1973).

facilitavano l'intrecciarsi di amicizie. La scelta di frequentare o meno i laboratori era libera da parte dei ragazzi.²

6.1 La proposta del Gruppo Abele

Sempre nello stesso documento troviamo esplicitata la proposta di intervento del Gruppo Abele, una proposta che non voleva rappresentare un tentativo di compromesso e non mirava a rendere il «Ferrante Aporti» una «gabbia d'oro», ma voleva aiutare i ragazzi a superare alcuni dei limiti inevitabili della struttura repressiva del carcere (Gruppo Abele, 1973, p. 6). L'allora direttore condivideva il timore di fare solo miglioramenti superficiali senza modificare sostanzialmente la situazione. La proposta del Gruppo Abele mirava a creare rapporti personali migliori tra i ragazzi, favorire un minimo di mobilità, realizzare alcune attività per una valorizzazione personale, instaurare maggiori contatti con l'esterno per combattere la subcultura interna, allentare le tensioni dovute all'incertezza della situazione giuridica cercando di raccogliere informazioni sui singoli casi e spiegandole agli interessati, far prendere coscienza al ragazzo dei motivi sociali che lo avevano portato in carcere allo scopo di attutire in lui il senso di colpa e di impotenza a cambiare la propria situazione.

Un'azione dall'esterno, inoltre, aveva automaticamente una funzione di controllo sull'istituzione nel senso di stimolare un confronto e ridurre gli arbitri. Nella consapevolezza che i rapporti nel carcere erano essenzialmente coercitivi e quindi riproducevano l'esperienza di autorità puramente repressiva che in genere quei ragazzi avevano sperimentato nella loro vita, per arrivare a un rapporto umano autentico gli operatori del Gruppo Abele trovarono necessario porsi fin dall'inizio su un piano paritario caratterizzando su questo piano le loro attività. Gli istruttori

² «Il primo passo da fare consisteva nel far uscire ogni ragazzo dal suo individualismo e dalla apatia in cui ristagnava per inserirlo in un piccolo gruppo invitandolo a partecipare a un'attività da svolgere insieme a tre o quattro ragazzi e ad un istruttore fisso che avrebbe seguito il sottogruppo in tutte le sue attività. Si discusse se questa fase di inserimento poteva essere affrontata meglio nel laboratorio culturale o nel laboratorio polivalente. Pensammo che per cominciare bisognasse concedere ampio spazio alle attività manuali. All'inizio infatti il ragazzo ha facilmente l'obiettivo di abbellire la cella e questa ci sembrava una tendenza da incoraggiare in quanto la cella rappresenta l'unico ambiente in qualche modo *suo* col quale, quindi, può entrare in un rapporto attivo. D'altronde il ragazzo mancava in genere di qualunque altra prospettiva e non riusciva ad individuare nessun altro interesse da portare avanti in laboratorio. Le attività manuali inoltre offrivano una base più discreta per intrecciare, lavorando insieme, un rapporto di amicizia. Lo *sbloccamento* o inserimento che dir si voglia avveniva tuttavia nei modi più strani. Venivano proposte anche attività culturali come la lettura e la discussione su articoli di giornali e la scrittura del giornalino. Per approfondire contenuti vicini alla vita dei ragazzi si utilizzavano metodi di animazione, drammatizzazione e l'incontro con adulti con un passato di carcere minorile. Si cercava di condividere con i ragazzi anche un'informazione giuridica consapevole della situazione dei ragazzi di non conoscenza ed incomprensione di una legge con cui dovevano fare i conti. Per coinvolgere i ragazzi direttamente nella programmazione delle iniziative e renderli partecipi si teneva settimanalmente un'assemblea con tutti i ragazzi per discutere le cose fatte ed esporre i programmi futuri» (Gruppo Abele, 1973, p. 12).

erano nella maggior parte quasi coetanei dei ragazzi stessi e potevano condividere con loro molti interessi e problemi e anche se avevano competenze specifiche come la tecnologia meccanica, la musica, l'elettrotecnica, non si ponevano di fronte ai detenuti come specialisti ma principalmente come compagni. La partecipazione all'attività, pur essendo sollecitata, era basata più su un'azione di convincimento che di coercizione. Solo raramente capitava di dover porre il ragazzo di fronte alla scelta di impegnarsi o di andarsene. Il numero abbastanza alto di istruttori, sette fissi, permetteva al minore di scegliere quello con cui legava di più. Inoltre, il rapporto tra il numero degli istruttori e degli allievi, da uno a tre-quattro, permetteva di seguire i ragazzi in modo abbastanza assiduo senza ricorrere a organizzare gli incontri con orari, e lasciava quindi una certa libertà nelle relazioni.

Concretamente, tuttavia, l'intento di non far leva sul rapporto autoritario sfociava a volte in un disordine solo in parte eliminabile. Per creare un ordine senza imporlo era infatti necessario accettare il rischio di momenti di grave caos che corrispondevano a giorni di particolare tensione nel carcere o a difficoltà pratiche incontrate nell'attuazione di alcuni lavori (mancanza di materiale, imprevisti, impedimenti ai programmi già avviati). Il disordine di questi momenti era avvertito con disagio dai ragazzi ed era spesso causa di forti critiche da parte del personale dell'istituto. L'accettazione dei membri del Gruppo Abele e delle attività da loro proposte fu tuttavia abbastanza facile.

Particolarmente valido si dimostrò il rapporto instaurato con i ragazzi durante il periodo estivo, quando i volontari rimasero con loro in cella giorno e notte.

«La finalità di alcune attività culturali, cioè di aiutare il ragazzo a prendere coscienza della sua situazione, non poteva essere colta. L'unico scopo che reggeva era quello del vantaggio immediato, di fare qualcosa di piacevole, e al limite, qualcosa che servisse a superare la monotonia del carcere. Si è visto di conseguenza che per un tipo di azione del genere è necessario che l'istruttore sia fortemente motivato. Il ragazzo si interrogava sia sul significato di quello che faceva sia sul motivo che ci spingeva a occuparci di lui. A volte si veniva interpretati in chiave pietistica: il nostro interesse nasceva dalla compassione. Noi rifiutavamo, ovviamente, questa spiegazione: i motivi che portavamo in genere erano basati su un'idea di *giustizia* e di *scelta personale*. Un aspetto particolarmente delicato del nostro rapporto con i ragazzi fu la scelta di quelli che dovevano partecipare alle nostre attività, poiché quasi tutti chiedevano di venire. I criteri a cui ci ispiravamo erano noti ai ragazzi stessi, ed erano i seguenti: precedenza ai più piccoli di età e ai più emarginati all'interno del carcere; precedenza a chi entrava per la prima volta; considerazione del disagio di chi doveva restare per un lungo periodo; possibilità di creare gruppi in cui non si scatenassero forti conflitti» (Gruppo Abele, 1973, p. 6).

6.2 Il metodo di lavoro

Partendo da riflessioni presenti fin dall'inizio dell'intervento riguardo a quale fosse l'estrazione culturale dei ragazzi, quali i loro centri di interesse e quali, di

conseguenza, potessero essere i metodi di intervento educativo più indicati, si delineò nel tempo un metodo di lavoro condiviso che prendeva le distanze da un approccio tradizionale, essendo le esperienze scolastiche fatte precedentemente da quei ragazzi estremamente negative (Gruppo Abele, 1973, p. 12).

La partecipazione del ragazzo era determinata dalle persone scelte a collaborare con lui e dal suo grado di socializzazione. Bisognava puntare a farlo ambientare perché, nonostante alti e bassi, fosse portato a partecipare a qualsiasi iniziativa gli venisse proposta.

«Sarebbe ingenuo» dice il documento «credere che nei laboratori si vedesse una serie di ragazzi, ordinati e intenti al lavoro. L'apatia regnava sovrana. In certi giorni non c'era nulla da fare per indurre alcuni ragazzi a un qualche tipo di attività. Neppure lo sport, neppure la musica. Specialmente per quelli che erano dentro da più tempo occorrevo degli stimoli molto forti per ottenere un minimo di risposta. Ogni ragazzo, una volta inserito in un gruppo, andava seguito e sostenuto individualmente. Questo comportava che il rapporto ragazzo-istruttore tendesse a chiudersi. Per superare questa "chiusura" verso gli altri istruttori e compagni avvertimmo la necessità di fare gruppo tra di noi e impostare i lavori insieme. Così non ci presentavamo più ai ragazzi come singoli ma appunto come *gruppo* con un suo stile di collaborazione, un suo modo di concepire i rapporti umani, una sua sensibilità ai problemi sociali. Per rendere più partecipi i ragazzi al lavoro di programmazione e ai problemi e difficoltà che man mano si presentavano (e anche per poter essere aiutati a conoscere più rapidamente i nuovi arrivati) proponemmo di eleggere una commissione interna. È significativo che queste commissioni interne abbiano manifestato spesso, più o meno espressamente, il timore che li chiamassimo a collaborare con noi per sapere in anticipo quali ragazzi avevano intenzione di scappare. Ma noi non avevamo nessuna intenzione di svolgere il compito di agenti di custodia. Ogni settimana si faceva un piccolo programma di attività. Unica costante: i ragazzi venivano distribuiti in due gruppi che si alternavano nei due laboratori, e all'interno dei due laboratori si costituivano dei piccoli sottogruppi concentrati sulle attività della settimana. La programmazione a breve scadenza era imposta dalla fluidità dei ragazzi che continuavano ad avvicinarsi nella sezione di custodia. Gli argomenti trattati nei laboratori culturali erano scelti tra quelli che potevano agganciarsi direttamente alle loro esperienze, alla loro situazione e ai loro problemi, e potessero aiutarli a prendere coscienza della loro vita e della società in cui vivevano. Alcuni argomenti trattati furono: la situazione del carcere (cause che portano alla delinquenza; la delinquenza come problema sociale; la vita del "delinquente"), la situazione giuridica del ragazzo, la situazione del ragazzo in genere (la scuola, il lavoro minorile, la famiglia, la figura del padre, informazione sessuale, problemi affettivi), problemi di cultura varia (corso di motoristica, corso di segnaletica stradale, scuola guida; argomenti storici: seconda guerra mondiale e resistenza; argomenti scientifici: l'origine dell'uomo sulla terra; nozioni di geografia; le diverse correnti musicali oggi). Il problema nello svolgere questi corsi era nella ricerca di un metodo capace di stimolare i ragazzi. I ragazzi con la massima spontaneità parlavano della vita in cella, di come venivano

trattati e come si trattavano tra di loro, del pensiero dei genitori, del rimorso, della malinconia sulla vita dura del carcere. Il tema della delinquenza fu ritenuto uno dei temi basilari da affrontare con i ragazzi per far crescere una consapevolezza che evitasse di fissare il minore nel ruolo di emarginato senza più possibilità di cambiamento e di sviluppare invece una ricerca di prospettive di vita diversa» (Gruppo Abele, 1973, p. 20).³

Questa tensione verso la ricerca di una vita diversa fuori dallo stigma, la creazione di una relazione con i ragazzi che permettesse di essere riconosciuti come punti di riferimento all'uscita del carcere, l'ampliamento di spazi di relazione e di mobilità durante la permanenza al «Ferrante Aporti», la proposta di comunità dove vivere insieme nell'amicizia furono, tra gli altri, gli obiettivi innovativi di questa esperienza.

Scorgo solo due figure, nere. Si stanno picchiando, ma si vede che è solo un gioco. Sembrano due ragazzi, probabilmente molto giovani. Si stanno picchiando per finta, anche se un po' male se lo fanno davvero. Mi ricordano le risse inscenate per gioco che ho visto al «Ferrante Aporti», il carcere minorile di Torino. I ragazzi non sanno come passare il tempo e quello è uno dei giochi più comuni. Poi viene il calcio, ogni tanto, nel pomeriggio. L'ultima volta che sono entrato ho aiutato a distribuire alcuni opuscoli contro le droghe. Dei depliant con tante immagini e poche parole. Un ragazzo maghrebino mi si è avvicinato e mi ha detto, con il sorriso sulla bocca: «Grazie! Ci metterò almeno un quarto d'ora a leggere questo depliant... almeno per un po' di minuti so cosa fare!». Penso che quel ragazzo di sedici anni, straniero, con quelle poche parole sincere e innocenti mi abbia fatto capire cos'è il carcere. (Oliva, 2009, p. 42)

Bibliografia

- Ciotti L. e Pazè P. (2005), *Carcere minorile*. In M. Da Pra Pocchiesa (a cura di), *Gruppo Abele Quarant'anni. Il viaggio continua*, Torino, EGA editore.
- Da Pra Pocchiesa M. (a cura di) (2005), *Gruppo Abele Quarant'anni. Il viaggio continua*, Torino, EGA editore.
- Gruppo Abele (1973a), *Al Ferrante Aporti: un anno fra i ragazzi detenuti*. Testo dattiloscritto dell'intervista trasmessa in RAI il 4 ottobre del 1973 nella trasmissione *I giovedì* reperibile nell'archivio storico del Gruppo Abele *Le virgole Archivio sociale*.
- Oliva F. (2009), *Il mondo in una piazza. Diario di un anno tra 55 etnie*, Viterbo, Stampa Alternativa.

³ Siamo tornati parecchie volte su questo argomento della delinquenza con altri gruppi del «Ferrante» perché lo ritenevamo basilare. A volte ci siamo serviti di opinioni di passanti o di dichiarazioni di altre persone che registravamo al magnetofono e facevamo poi risentire ai ragazzi, altre volte di articoli, di lettere di detenuti, di episodi di cronaca. Si cercava sempre di non esasperare l'aspetto di denuncia della situazione e di attuire però i possibili sensi di colpa che sfociavano nella convinzione di non poter più cambiare vita. A questo scopo si rivelarono anche particolarmente interessanti i colloqui con un nostro amico adulto, reduce da un'esperienza pluriennale di carcere, il quale in quel momento svolgeva un lavoro di fiducia. Anche lui da piccolo era stato al «Ferrante» e i ragazzi lo riconoscevano come uno di loro.

Abstract

Il Gruppo Abele, associazione di Torino impegnata da più di quarant'anni in interventi nel sociale per difendere e promuovere i diritti delle persone, ai suoi inizi visse un'innovativa esperienza all'interno del Ferrante Aporti, carcere minorile di Torino. L'articolo ripercorre, attraverso i documenti storici conservati in *Le virgole Archivio sociale del Gruppo Abele*, l'esperienza educativa promossa e realizzata con i minori reclusi in carcere alla fine degli anni Sessanta, proponendo una riflessione sui processi di esclusione di allora come di oggi ed evidenziando il modello educativo relazionale adottato per offrirne una rilettura nell'oggi.

Parole chiave: carcere minorile, Gruppo Abele, esclusione, educazione, relazione

Abstract

Gruppo Abele, a 40 year-old human-rights association based in Turin, Italy, had promoted at its start an innovative experience at Turin's juvenile prison Ferrante Aporti. Based on the archives *Le virgole Archivio sociale del Gruppo Abele*, the article recounts the educational experience led with under-age prisoners at the end of the 1960's; while proposing a broader reflection on past and present processes of social exclusion, it emphasizes the relational educational model towards a better understanding of it in our times.

Keywords: juvenil prison, *Gruppo Abele*, exclusion, education, relational model

Formazione al lavoro educativo: ragioni e risultati di un impianto modellistico

di Luca Agostinetto

Dottore di ricerca in Sociologia, Servizio Sociale e Scienze della Formazione, Università di Trieste

1. Premessa

I risultati, ai quali il titolo del presente contributo fa riferimento, sono quelli legati alla qualità del lavoro oggi espressa dall'Associazione Si Minore Onlus di Trento, una realtà educativa che, principalmente attraverso gruppi appartamento residenziali, si occupa di minori in difficoltà. Negli ultimi cinque anni tale Associazione ha vissuto una marcata riorganizzazione e una vera e propria rifondazione pedagogica, quest'ultima resa possibile da un profondo lavoro formativo.

Il presente contributo, per questioni di spazio e opportunità, non può approfondire la mole dei materiali e dei passaggi formativi intercorsi, né intende soffermarsi sull'articolazione attuale del lavoro educativo in Si Minore, ma si propone di dar conto delle ragioni e dei risultati resi possibili grazie all'adozione di un originale impianto formativo di matrice modellistica.

Già dalla breve analisi che seguirà, si ritiene che tale logica d'impianto (nel frattempo già avviato anche in altre realtà organizzative) possa essere una delle più solide, proficue e sostenibili per lo sviluppo di organizzazioni e di professionalità educative.

2. La rilevanza della formazione alla professionalità educativa

Per diversi aspetti, quello presente è un periodo profondamente segnato dalla necessità di formazione professionale (necessità compresa o solo dichiarata) e da

una sua pratica effettivamente piuttosto diffusa (Quaglino, 2005), anche nell'ambito delle professionalità educative. Come è comprensibile, sono invece da chiarire, da una parte, la reale comprensione della necessità e della valenza formativa, dall'altra, la qualità dei percorsi proposti e praticati.

Sul primo aspetto, le incertezze e le dinamicità postmoderne (Bauman, 2007; 2008; Beck, 2009) impongono, maggiormente rispetto al passato, il bisogno di sostegno all'articolazione delle competenze nelle professionalità educative, sia nei termini di un loro approfondimento sia in quelli di una loro continua risignificazione in ordine alle mutevoli sfide educative.

Tale intendimento, venendo così al secondo aspetto precedentemente menzionato, non può risolversi in una formazione qualsiasi, poiché, se priva di fondamento e salda intenzionalità pedagogica, ineluttabilmente essa tenderebbe ad appiattirsi in forme burocratiche, autoreferenziali, ripetitive e, in buona sintesi, inefficaci. È l'emergenza educativa contemporanea (Dalle Fratte e Macchietti, 2008) a imporre una formazione alla professionalità educativa di alta qualità, ossia commisurata alla complessità delle sfide oggi in gioco.

In generale, infatti, lo stesso costrutto di professionalità appare complessificato: la professionalità, oggi, «si è – ad un tempo – specializzata e generalizzata. [...] Include, certamente e in primo luogo, la competenza di tecniche specifiche, sempre più ricche, complesse e sofisticate in ogni campo, ma esige anche la capacità di affrontare il costante mutamento delle tecniche stesse e dei confini dell'operare (cioè del "campo") e, quindi, di dominarlo, teoreticamente nella sua identità in sviluppo. E ciò vale dalle professioni più "alte" a quelle più "basse"» (Cambi, 1999, p. 17).

In risposta ai contesti odierni, ciò che viene richiesto ai diversi ordini di operatori educativi è di padroneggiare una professionalità al contempo solida nel suo impianto teorico/metodologico e flessibile sulle strategie, riletture e pratiche; una professionalità capace cioè di giustificazione, valutazione e trasferibilità (secondo una valenza che implica il dovere dell'intersoggettività), ma allo stesso tempo in grado di modellarsi sulla base dei mutevoli bisogni del contesto di riferimento e delle problematiche/potenzialità delle persone assunte nella relazione educativa.

La formazione (di base e continua), in questi termini, è uno dei percorsi conaturati e ineludibili (Biasin, 2003), una sorta di attitudine necessaria (Perrenoud, 2002) per lo sviluppo e la cura di una siffatta professionalità educativa: la specifica complessità dell'essere e del fare educativo, la chiarificazione e l'ampliamento dei saperi, la dinamicità socio-culturale, l'evoluzione normativo-organizzativa impongono al professionista dell'educazione (come a ogni ente educativo in cui tale professionalità viene esercitata) una costante tensione verso il perfezionamento del proprio impianto logico-operativo, l'aggiornamento del complesso di conoscenze, lo sviluppo delle abilità, l'articolazione delle strategie operative che costituiscono lo specifico delle professionalità educative.

3. Quale formazione? Teoria e pratica nel lavoro educativo

Per definire i caratteri decisivi e le qualità più idonee dei percorsi formativi, è necessario far emergere alcuni specifici fondamentali della professionalità educativa.

In corrispondenza a una delle più radicali polarità della pedagogia (intesa come scienza pratico-prescrittiva), le professionalità educative si misurano sulla difficoltà e necessità di raccordo tra un piano teorico-regolativo e uno pratico-attuativo. Spesso gli operatori percepiscono come antitetico queste polarità: la prima è vissuta come un «lusso aggiuntivo» (se desiderata) o «un'inutile incombenza» (se dovuta), che finisce per risolversi in un astrattismo estraniante dalle problematiche concrete e quotidiane del proprio lavoro. La polarità opposta, quella pratico-attuativa, è invece quasi sempre percepita come un'urgenza, sulla quale si riversano le attenzioni e si svuotano le energie, rimanendo spesso ingarbugliati negli intrecci delle casistiche, nelle eccezioni delle problematiche, negli inseguimenti delle evenienze. Incapace di assumere alla radice tanto il versante teoretico quanto quello pratico, l'educatore è costretto in risposte che non riescono a connettere un piano all'altro, ma che si immobilizzano in schemi interpretativi rigidi, in risposte stereotipate o estemporanee, in letture vaghe e approssimative. Ne consegue una debolezza d'insieme del lavoro educativo come dell'armamentario (teoretico-metodologico) disponibile: in tale spazio di indeterminatezza l'educatore finisce per smarrirsi e costringersi quindi nelle direzioni o di una pratica *naïf*, o in quella di una rigidità priva di reale fondamento. È anche a tale bisogno che una formazione al lavoro educativo deve saper rispondere.

4. Competenze e professionalità educativa

Nel definire la migliore congruità per un impianto formativo d'ordine educativo, è opportuno soffermarci brevemente sulle competenze richieste oggi alla professionalità educativa, tanto dalla realtà quanto dalla teoresi pedagogica.

Sul primo piano, quello della realtà odierna, possiamo facilmente constatare che «le professionalità educative risultano oggi professionalità difficili» (Cambi, 2003, p. 43): a esse viene richiesto un ordine di competenze in grado di rispondere alla dinamicità e complessità dei bisogni sociali e delle istanze educative, articolandosi nelle direzioni dell'ideazione e progettazione, della cogestione del servizio, fino a quelle dell'attuazione e della verifica dell'azione educativa.

Sul versante teoretico, la riflessione pedagogica si sta da tempo dedicando alla chiarificazione e analisi del concetto di competenza, come testimoniano, tra gli altri, i lavori della VII Biennale Internazionale per la Didattica Universitaria (svoltasi a Padova il 3-4 dicembre 2008 e che si è centrata sul tema «Università, istanze sociali, formazione e sviluppo delle competenze»). Pur non potendo in questa sede approfondire i diversi filoni tematici, pare utile riprendere alcune convergenze e direzioni significative.

Si è sostanzialmente concordi nel ritenere le competenze non riducibili a una mera pluralità di saperi, di *skills*, di attitudini, né a sole abilità osservabili; piuttosto, la competenza esprime un «insieme integrato» degli elementi appena ricordati, che deve parimenti tradursi in capacità realizzativa all'interno di contesti organizzati (Galliani, 2004). In quanto «proprietà emergenti» (Cepollaro, 2001, p. 37) all'interno di pratiche situate, le competenze «presiedono a processi d'azione e di decisione e da cui dipende la qualità di una prestazione» (Meghnagi, 1998, p. 29). Esse sono così legate all'unitarietà della persona in grado di esprimerle e al compito professionale che questa è chiamata a realizzare (Pellerey, 2006).

Tale dimensione attuativa appare particolarmente rilevante in ambito educativo. Potremmo in tal senso parlare di competenze pedagogiche come competenze *pratico-progettuali*, capaci cioè di assumere la realtà e agire su di essa in termini giustificati per una promozione finalistica, ossia per la realizzazione di un cambiamento d'ordine educativo.

La competenza pedagogica, in sintesi, «non si identifica né con le abilità, né con le capacità sviluppate, né con le conoscenze acquisite, ma richiede una specifica consapevolezza e padronanza della logica secondo cui progettare e attuare il proprio intervento professionale, coordinando conseguentemente e coerentemente gli apporti dei saperi scientifici teorici e pratici di riferimento» (Dalle Fratte, 2005, p. 93).

La complessità che già emerge dalle brevi considerazioni riportate sulla competenza ci porta dunque al problema della formazione alle competenze e alle professionalità educative. Su questo fronte ci pare che si siano avvicinate due impostazioni generali, che però forse necessitano entrambe di essere superate.

5. Polarità dell'approccio formativo e necessità di superamento

Una prima impostazione sulla formazione alla professionalità educativa viene ampiamente dichiarata come superata. Nondimeno, una considerazione sulla stessa appare utile sia per un principio di divergenza, sia per riflettere sulla sua persistenza in pratiche implicite. Ci riferiamo a una modalità formativa di tipo trasmissivo, secondo la quale il compito formativo si risolve in un trasferimento di buone conoscenze e buone pratiche, operazione sufficiente, quest'ultima, all'utilizzabilità dei saperi e delle prassi all'interno dei diversi ambiti lavorativi. Si è da tempo oramai concordi sul fatto che un approccio di tipo nozionistico, secondo il «modello della nutrizione» (Alessandrini, 2005a, p. 28) risulta ingenuo e semplificatorio, finendo per ridursi a un processo informativo piuttosto che realmente formativo.

A tale paradigma si è quindi «sostituito un approccio di derivazione socio-costruttivista, che ritiene la professionalità espressione della pratica, intesa come specifico contesto d'azione all'interno del quale il professionista sviluppa conoscenze e piani operativi negoziando e condividendo significati con gli attori coinvolti in situazione» (Grion, 2008, p. 54). È forse possibile considerare, tuttavia, che in opposizione agli sbilanciamenti sul versante teoretico di una formazione trasmissiva e nozionistica, gli approcci formativi che, in termini più o meno appropriati,

si rifanno a un paradigma costruzionista tendono a risolversi sul lato opposto, quello della pratica. Di qui, ad esempio, una delle derivazioni più seguite di tale impostazione d'ordine generale: quella della valorizzazione della riflessività e del portato conoscitivo al quale questa dischiude (Schön, 2006). È senz'altro necessario sostenere «la formazione al pensiero riflessivo sull'esperienza», creando «percorsi e occasioni formative che, sollecitando a stupirsi e a meravigliarsi, aiutino a imparare a pensare, ad apprendere dall'esperienza, a saper pensare ciò che si fa» (Mortari, 2003, p. 11). La capacità riflessiva e autoriflessiva concorre certamente in termini rilevanti a definire e mantenere una solida professionalità educativa. Tuttavia tale aspetto, per quanto necessario, non ci pare sufficiente. Occorre ancorare la propria flessibilità di lettura e risposta su strumenti che in ambito educativo devono essere essenzialmente d'ordine logico e fondativo.

È in questi termini che anche questo secondo approccio formativo di derivazione costruzionista ci pare superabile: non per gli aspetti di realtà che è capace di porre a istanza (come la socialità degli apprendimenti o la contestualizzazione delle competenze), ma in quanto paradigma unico e sufficiente all'elaborazione di un impianto formativo alle professionalità educative.

6. Logica modellistica: ragioni e portata

Anche sulla scorta delle precedenti considerazioni, nella definizione del percorso formativo di Si Minore si è optato per una sorta di «terza via» rispetto ai due comuni approcci precedentemente citati. Si è inteso cioè coniugare, secondo una visione della pedagogia come scienza pratico-prescrittiva, il versante teoretico a quello pratico di modo che tale nesso risulti utile sia alla causa della giustificazione dell'azione educativa, sia, in chiave euristica, a quella della sua realizzazione. «Il lavoro pedagogico [...] utilizza strumenti per la razionalizzazione e la regolazione delle esperienze» (Gaspari, 1995, p. 9): come ben sintetizza Antonia Cunti, l'educatore «opera una chiarificazione graduale e sistematica del fenomeno attraverso l'impiego di strutture teoriche [...]. La discriminante dell'agire professionale è, allora, nella circolarità *teoria-pratica-teoria*, poiché, per un verso, non esiste alcuna operatività che non sia suggerita dalle idee sulla realtà nella quale si agisce, pur se talvolta inconsapevoli, e, per l'altro, l'esperienza professionale arricchisce le capacità interpretative e di intervento del soggetto». L'autrice arriva così convenientemente a concludere che «la professionalità è fondamentalmente *creazione di una razionalità pratica*» (Cunti, 2005, p. 50), la stessa che definisce epistemologicamente il dover-essere del sapere pedagogico e del procedere educativo.

Si è trattato perciò di porre a fondamento dello schema formativo uno strumento (innanzitutto logico) che consentisse lo sviluppo e la realizzazione di tale specifica razionalità pedagogica, ricorrendo così al *Modello in pedagogia* (Dalle Fratte, 1986a). Tale modello, innanzitutto, può essere inteso come «lo schema di un processo», quello educativo, ossia anche come quella «struttura» necessaria a qualificare come pedagogico il pensare e il fare dell'educatore (Dalle Fratte, 1983,

p. 9). Esso si configura sia nei termini di «modello di logica di una teoria pedagogica», sia come «modello di teoria pedagogica» (Dalle Fratte, 1986b, p. 25), a indicare come il Modello in pedagogia delinea a un tempo un piano metateorico del discorso pedagogico e uno giustificativo/propositivo per l'elaborazione di una teoria pedagogica d'ordine scientifico.

Rimandando necessariamente alle fonti dirette l'approfondimento delle ragioni e della logica di funzionamento del Modello in pedagogia (si veda in particolare Dalle Fratte, 1986a), è qui necessario precisare che il modello codifica e formalizza i passaggi necessari all'agire pedagogico, che si fondano sull'assunzione di premesse d'ordine assiologico-valoriale e sull'ordinamento delle condizioni entro le quali dispiegare un percorso progettuale-attuativo «*congruente* con l'orientamento valoriale assunto in premessa, *pertinente* rispetto ai fini che la persona si prefigge di conseguire, *congruente* con le condizioni di esercizio dell'azione e infine *efficace* rispetto agli scopi stessi dell'azione» (Licata, 2005, p. 135). La possibilità migliorativa del percorso così individuato e del suo processo attuativo è garantita da procedure di falsificazione che consentono d'assumere sia le istanze connesse alle evenienze contestuali, sia le acquisizioni legate alla chiarificazione dei nessi teleologici e attuativi propri dell'educatore, sia, infine, il necessario spazio di libertà dell'educando che concorre significativamente a personalizzare gli esiti finali del lavoro educativo.

La portata del Modello in pedagogia non si esaurisce nella sua funzione giustificativa e fondativa del discorso pedagogico: su un piano realizzativo esso dispone di una rilevante proprietà euristica. A differenza di un generico «modello semantico», il Modello in pedagogia non si riduce a «costrutto ideale [...] che funge in qualche modo da schema interpretativo di un determinato ambito di realtà» (Galvan, 1983, p. 17), ma «si riferisce anche all'aspetto processuale mediante il quale l'operatore interviene sul campo, giungendo a prospettare la validazione (formale) e la falsificazione (sostanziale) del proprio sistema di pensiero e di azione» (Dalle Fratte, 1983, p. 9). È in tal senso che tra le essenziali considerazioni relative all'assunzione di un modello, come già affermava Metelli Di Lallo (1966), deve esservi quella della sua portata euristica: se «il processo euristico riguarda la soluzione di un problema di applicazione» (Bertoldi, 1983, p. 46), il Modello in pedagogia deve consentire tanto una giustificazione del processo educativo, quanto una guida per la sua ideazione, attuazione e controllo.

7. Modello e formazione: i risultati

Il Modello in pedagogia, ponendosi nella prospettiva della razionalità pratica propria dell'intendere pedagogico, appare dunque profondamente congruente rispetto alla complessità e alle finalità proprie di una formazione alla professionalità educativa, poiché «si presenta come strumento di riorganizzazione del discorso pedagogico ad ogni livello e di giustificazione dei criteri di selezione e di unificazione dei vari apporti delle scienze dell'educazione» (Dalle Fratte, 1986b, p. 25).

A riguardo, i risultati formativi oggi rinvenibili nell'organizzazione e nel lavoro educativo di Si Minore sono evidenti. Per percorrerli sinteticamente, mostrando così le potenzialità dell'adozione modellistica in ottica formativa, può essere utile isolare due ambiti di risultato ai quali l'applicazione formativa del modello dischiude.

1. Il primo è legato all'aspetto con il quale si concludeva il precedente paragrafo e fa riferimento al portato euristico del Modello in pedagogia. Applicato alle condizioni di realtà, ossia ai diversi ordini contestuali nei quali essa è suddivisibile, e declinando quest'ultima all'interno del discorso pedagogico, il modello obbliga a una *chiarificazione* dei costrutti necessari alla logica pedagogica (a partire dagli assunti finalistici — antropologici e pedagogici — propri dell'agenzia educativa di riferimento e della deontologia dell'educatore) e *orienta* in termini giustificati la più opportuna traduzione realizzativa dell'intenzionalità pedagogica. Ne consegue che tanto il *Progetto pedagogico* (quale sistema di finalità) quanto il *Progetto educativo* (quale ordinato sistema di obiettivi e attività idonee all'attuazione dell'agire educativo) sono sorretti da un vigoroso processo ideativo che presenta un deciso carattere di originalità e di aderenza al contesto considerato, essendo determinato nei modi dell'«inferenza pratico-prescrittiva di natura ipotetica» (Dalle Fratte, 2004, p. 42) e attuato nei termini dello «stato progettuale» inteso come decisione sull'azione educativa, vale a dire come «possibilità decisa» (Dalle Fratte, 1995). Dall'altra parte, il Modello in pedagogia, come precedentemente argomentato, non dischiude solamente a un'ideazione, realizzazione e controllo dell'azione educativa, ma, nel medesimo momento, ne assicura il fondamento e la giustificazione. È in questi termini che è possibile individuare un importante carattere di *solidità* nei risultati dei percorsi progettuali nati dall'adozione del modello in ottica formativa e da una sua conseguente applicazione sul piano operativo.

2. Detto della solidità, vi è un secondo ordine di risultati che merita d'essere focalizzato.

Se «la formazione è sempre azione di sostegno al cambiamento» (Alessandrini, 2005b, p. 18), oggi tale cambiamento non può che proporsi nelle direzioni di quelle competenze educative pratico-progettuali (logiche, riflessive e realizzative della razionalità pedagogica) che abbiamo sinteticamente delineato nei precedenti paragrafi (in particolare nel terzo) di questo contributo.

L'adozione del Modello in pedagogia (soprattutto nella sua accezione di «modello di logica») promuove la definizione e l'esercizio di una professionalità educativa fondata su una logica pratico-prescrittiva, ossia su un ordine di competenze riconducibile alla specifica razionalità pedagogica.

La traduzione del Modello in pedagogia nel *Progetto pedagogico* di Si Minore, nell'attuazione del relativo *Progetto educativo*, nonché nel piano di continue inferenze correttive nelle quali le procedure di *falsificazione* obbligano l'azione educativa, esercita gli educatori nell'interiorizzazione della logica propria del Modello (sia all'interno del circuito formativo sia in quello della propria azione professionale). Si perviene così a un piano che in qualche modo va al di là delle specifiche e sempre progressive definizioni e attuazioni progettuali e che è ricondu-

cibile, invece, proprio al piano della formazione delle competenze pedagogiche.

È su tale sviluppo che la professionalità pedagogica può fondarsi e che rappresenta il maggior «capitale» per un'organizzazione educativa, poiché è su tale tipologia di professionalità e competenza che può essere investita la capacità di una realtà educativa e dei suoi operatori di rispondere alle sfide complesse dell'oggi e più mutevoli del domani.

Potendo poggiare su competenze perduranti, alla solidità si aggiunge così il carattere di *sostenibilità* dei risultati, secondo fondamentale aspetto che qui premeva evidenziare in relazione alle ragioni e ai risultati dell'adozione del Modello in pedagogia nel concreto di un impianto formativo.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2005a), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci.
- Alessandrini G. (a cura di) (2005b), *Formazione e sviluppo organizzativo. Scenari e casi aziendali*, Roma, Carocci.
- Bauman Z. (2007), *Il disagio della postmodernità*, Milano Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (2008), *Vita liquida*, Bari, Laterza.
- Beck U. (2009), *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Roma, Carocci.
- Bertoldi F. (1983), *Possibilità e limiti delle tecniche euristiche in pedagogia*. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Saggi per una teoria dei modelli in pedagogia*, Supplemento n. 2, «Il Quadrante Scolastico», n. 18, pp. 45-55.
- Biasin C. (2003), *L'educatore. Identità, etica e deontologia*, Padova, Cleup.
- Cambi F. (1999), *Dall'addestramento alla formazione: l'evoluzione dell'idea di professionalità*. In F. Cambi e M. Contini (a cura di), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2003), *Una professione tra competenze e professionalità*. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Firtini e M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma, Carocci.
- Cepollaro G. (2001), *Competenze e sostegno alle competenze: un'ipotesi di ricerca*. In G. Cepollaro (a cura di), *Competenze e formazione*, Milano, Guerini e Associati.
- Cunti A. (2005), *Competenze professionali e competenze di sistema*. In P. de Mennato e A. Cunti (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Milano, Guerini e Associati.
- Dalle Fratte G. (2005), *Un'ipotesi modellistica*, in A. Perrucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, vol. I, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. (2004), *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. (1983), *Aggiornamento e teoria dei modelli in pedagogia. Un convegno internazionale*. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Saggi per una teoria dei modelli in pedagogia*, Supplemento n. 2, «Il Quadrante Scolastico», n. 18, pp. 7-15.
- Dalle Fratte G. (1986a), *Teoria e modello in pedagogia*, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. (1986b), *Pedagogia e modello*. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1995), *L'agire educativo. Ragioni, contesti, teorie*, Roma, Armando.

- Dalle Fratte G. e Macchietti S. S. (a cura di) (2008), *L'emergenza educativa*, numero monografico di «Studium Educationis», n. 3.
- Galliani L. (2004), *La scuola in rete*, Bari, Laterza.
- Galvan S. (1983), *Analisi formale del concetto di modello*. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Saggi per una teoria dei modelli in pedagogia*, Supplemento n. 2 a «Il Quadrante Scolastico», n. 18, pp. 17-33.
- Gasperi P. (1995), *L'educatore professionale. Una provocazione per la pedagogia contemporanea*, Roma, Anicia.
- Grion V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci.
- Licata A. (2005), *Paradigmi giustificativi dell'azione professionale a confronto. Uno sguardo prospettico sull'azione formativa come azione professionale*. In G. Dalle Fratte, *Pedagogia e formazione. Volume I: Paradigmi giustificativi dell'azione professionale*, Roma, Armando.
- Meghnagi S. (1998), *La competenza professionale come materia d'indagine*. In A.M. Ajello e S. Meghnagi (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*, Milano, FrancoAngeli.
- Metelli Di Lallo C. (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia.
- Quaglino G.P. (2005), *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli.

Abstract

Il presente contributo, a partire da un caso concreto, intende dar conto delle ragioni e dei risultati resi possibili grazie all'adozione di un originale impianto formativo di matrice modellistica. Quest'ultimo, superando i limiti tanto degli approcci trasmissivi quanto di quelli costruzionisti, può garantire sia una funzione giustificativa e fondativa del discorso pedagogico, sia una funzione euristica e applicativa dei dispositivi pratico-progettuali da esso ricavabili.

Nel verso dei risultati esperiti, si può ritenere che tale logica d'impianto possa essere una delle più proficue, solide e sostenibili per lo sviluppo di organizzazioni e di professionalità educative.

Parole chiave: formazione, matrice modellistica, professione educativa

Abstract

This contribution, from a specific case, will give an account of the reasons and the results made possible by the adoption of an original educational system of matrix modeling.

The latter, overcoming the limits of both, the Transmissive and Constructionist approaches, can guarantee a justified and founded function on a pedagogic discourse level, as well as an heuristic and application function of the practical-project disposal obtained from it.

In the result to experiment, you can believe that this logic system can be one of the most profitable, solid and sustainable for the development of organizations and for professional education.

Keywords: training, matrix modeling, educational profession

La riabilitazione delle persone condannate

di Joli Ghibaudi
Operatrice del Gruppo Abele

1. Obiettivi dell'esecuzione penale

La nostra Costituzione (art. 27) vincola l'esecuzione penale all'obiettivo della rieducazione della persona condannata e l'ordinamento penitenziario afferma all'art.1 che «nei confronti dei condannati e degli internati deve essere attuato un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale degli stessi». Rieducazione e reinserimento sono dunque i principi sui quali si basa la finalità della pena. Nella realtà dei fatti il carcere, che rappresenta la forma più severa dell'esecuzione penale, non riesce a essere un luogo in cui le persone recluse possano intraprendere un percorso riabilitativo, ma è piuttosto un luogo chiuso in cui è difficile trovare un senso allo scorrere lento e vuoto delle ore della giornata, un luogo capace di generare dolore, un dolore in cui si riconoscono sentimenti di disperazione, rabbia, amarezza, paura del futuro.

2. Caratteristiche della popolazione carceraria

Se il carcere rappresenta l'estrema ratio dell'esecuzione penale, dovrebbe racchiudere persone che rappresentano un seria minaccia per la società a causa della loro pericolosità e della loro intenzionalità a continuare a delinquere. In realtà solo il 15% circa dei soggetti ristretti in carcere è detenuto per reati gravi; la maggior parte della popolazione carceraria è rappresentata dalle persone più fragili

che hanno storie di vita caratterizzate da povertà materiali, culturali, relazionali; ancora, è da considerarsi il fatto che un elevato numero di persone recluse ha un'età superiore ai 40 anni e ha iniziato la propria carriera deviante in giovane età. Il carcere, dunque, appare piuttosto come un capolinea di fallimenti educativi e di processi di esclusione. È evidente che il carcere sta diventando sempre più la risposta praticata ai disagi della nostra società. Nell'immaginario collettivo è un mondo a parte di cui occorre occuparsi in qualche modo, ma che non rientra mai nelle discussioni concernenti i temi del welfare, dei flussi migratori, delle dipendenze, della qualità della vita, dei modelli di sviluppo, dei piani urbanistici delle città, seppur tutti questi temi abbiano un legame profondo con il carcere.

Essendo sempre più difficile rispondere ai bisogni della gente attraverso un sistema di welfare adeguato, si favorisce lo scivolamento nel penale. La pena detentiva assolve, quindi, una funzione di controllo e di esclusione invece di assolvere quella riabilitativa che la Costituzione e la riforma dell'Ordinamento penitenziario le assegnano.

3. Educazione e rieducazione

Per comprendere cosa significhi *trattamento rieducativo* è utile approfondire i concetti di educazione e rieducazione.

3.1 Il concetto di educazione

Ritengo utile riportare il concetto di educazione proprio di alcuni pedagogisti che in questi anni hanno contribuito notevolmente al dibattito intorno al tema dell'educare.

Duccio Demetrio sviluppa un concetto di educazione intesa come cambiamento; egli sostiene, in estrema sintesi, che non c'è educazione senza cambiamento, né cambiamento senza educazione. La lettura dei dati di esperienza induce un processo di cambiamento, il quale è costituito da sei componenti:

1. *temporalità*: il cambiamento avviene solo in certi periodi e in certe circostanze;
2. *novità*: ogni evento nuovo racchiude in se stesso le risorse per educarsi e cambiare;
3. *spazialità*: il cambiamento è un desiderio che si concretizza nei luoghi più diversi dell'esistenza che non è detto coincidano con quelli normalmente deputati a fini educativi;
4. *direzionalità*: il cambiamento è messo in moto sempre per raggiungere determinati scopi;
5. *reversibilità*: il cambiamento trasforma sempre in qualcosa che è altro rispetto allo stato precedente; si cambia perché si abbandonano precedenti comportamenti o si modificano aspetti negativi oppure ancora perché si aggiungono nuove conoscenze, nuove consapevolezze;
6. *emozionalità*: il cambiamento, proprio in quanto sospeso tra un «prima» e un «dopo», tra una perdita e una conquista, è intriso di emozioni e sentimenti.

Piero Bertolini ritiene che l'esperienza educativa sia frutto di fenomeni di cambiamento culturale. I processi educativi devono essere iscritti in una relazione di reciprocità perché la relazione educativa si snoda in un continuo movimento fra l'educando e l'educatore (Bertolini, 1998).

Bertolini ritiene, inoltre, che la possibilità — intesa come capacità di dare senso a ciò che si ha di fronte — sia una componente essenziale dell'esperienza educativa in quanto è nella possibilità che l'essere umano si costituisce sempre di nuovo. Egli pensa che ogni evento educativo sia irreversibile e abbia una dimensione di continuità in quanto il passato è un determinante dello stesso presente. In ultimo è da notare che, secondo Bertolini, l'uomo è un essere sociale e, dunque, ogni esperienza educativa ha il suo fondamento costitutivo nella socialità.

Giuseppe Milan (1999) considera quali elementi imprescindibili di ogni processo educativo:

1. *l'intenzionalità*: l'uomo, possedendo una coscienza intenzionale, è chiamato a investirla in modo fecondo nel progetto esistenziale;
2. *la responsabilità*: la storia di ogni persona non è già data, ma è da costruire; l'uomo è dunque chiamato a costruire la propria storia, a concretizzare un futuro voluto e scelto. È compito di ogni educatore promuovere le potenzialità della persona che vive condizioni di svantaggio stimolandolo a un continuo miglioramento. Lo svantaggio della relazione educatore-educando non è ascrivibile a una differenza di valore, ma è dovuto a una differenza di potere e di ruolo fra educatore ed educando;
3. *la reciprocità*: il presupposto imprescindibile per una relazione educativa è l'apertura all'altro da sé nel rispetto delle diversità e dell'alterità. Milan fa proprio il concetto di Martin Buber secondo il quale l'uomo si realizza pienamente solo nella relazione interpersonale e comunitaria;
4. *la possibilità*: se si rispetta l'alterità dell'altro e si riconosce l'unicità dell'uomo, l'educazione deve lasciare spazio alla creatività e alla libertà della persona; per questo motivo non possono esistere progetti educativi preconfezionati e l'educatore deve essere consapevole che ogni sua mossa può avere o meno l'esito atteso;
5. *la temporalità*: se ogni momento della vita diviene una memoria indelibile di ciò che è stato vissuto, l'educazione non può lasciare spazio all'improvvisazione e all'occasionalità;
6. *la socialità*: è una caratteristica ontologica dell'uomo; i processi educativi non possono prescindere dalla dimensione del *noi* perché l'esperienza educativa è anche esperienza sociale;
7. *la sistemicità*: l'uomo vive immerso in un sistema sociale per cui i processi educativi devono tener conto non solo delle relazioni interpersonali, ma anche della complessità della rete di relazioni proprie di tale sistema (che coinvolge famiglia, quartiere, istituzioni) nonché del rapporto con il patrimonio culturale (costituito da storia, tradizioni, sapere, ecc.) e con gli strumenti di comunicazione;
8. *la testimonianza*: Milan ritiene che l'educatore debba essere modello di intenzionalità in un percorso esistenziale teso al continuo miglioramento.

Mario Pollo afferma che l'uomo deve impossessarsi del «tempo lungo il quale scorre la sua vita, deve cioè permanentemente illuminare il suo presente con il suo progetto futuro, oltre che con la memoria e le conseguenze del suo passato» (Pollo, 1987, p. 11).

3.2 Cosa è dunque un processo educativo?

Dalle teorie sopra esaminate si può dedurre che il processo educativo è un percorso che riguarda l'uomo in tutte le età della sua vita, caratterizzato da un movimento continuo verso il miglioramento e finalizzato alla realizzazione della propria persona sia come singolo, sia in quanto parte di una comunità sociale. È un percorso nel quale il soggetto acquisisce la capacità di compiere delle scelte in modo intenzionale e responsabile; tale capacità costituisce il presupposto affinché l'uomo possa essere protagonista della propria vita, nel rispetto delle norme che regolano il sistema sociale in cui è inserito.

3.3 Il concetto di rieducazione

Come affermato all'inizio di queste pagine, il principio rieducativo della pena è sancito dalla Carta Costituzionale (art. 27). L'ordinamento penitenziario, emanato nel 1975, chiarisce ulteriormente che il principio rieducativo della pena consiste nel permettere alla persona condannata di recuperare la capacità di vivere nel proprio ambiente sociale e non va inteso come pentimento interiore.

Richiamando il concetto di processo educativo sopra esposto, la rieducazione può essere intesa come un nuovo percorso attraverso il quale la persona ha la possibilità di riacquisire la capacità di operare scelte intenzionali e responsabili orientate a un continuo miglioramento, nel rispetto delle norme che regolano il sistema sociale in cui è inserito.

4. La funzione della pena: preventiva o retributiva?

La risoluzione numero 5 del Consiglio dei Ministri d'Europa del gennaio 1973 prevede esplicitamente che «il trattamento dei condannati a una pena o misura privativa della libertà deve avere lo scopo, per quanto la durata della pena lo consenta, di creare in essi la volontà e la capacità che permetteranno loro, dopo la detenzione, di vivere nel rispetto della legge e di provvedere alle loro necessità».

A prescindere dallo scopo che si intende riconoscere al trattamento rieducativo, è ovvio che il concetto di rieducazione è stato influenzato dal dibattito attorno alla questione se la pena abbia una funzione preventiva o retributiva. La letteratura evidenzia che, secondo i sostenitori della funzione preventiva, la pena ha un significato preventivo generale dovuto alla sua azione dissuasiva verso il compimento di ulteriori reati sia quando è minacciata che quando è comminata; inoltre, la pena assume un significato di prevenzione speciale quando riesce a

incidere positivamente sulla riduzione del rischio di recidiva di ogni singola persona condannata. Sostenere la funzione preventiva della pena significa, in ultima analisi, riconoscerne la capacità di produrre un mutamento nei comportamenti della persona; ne consegue un concetto di rieducazione intesa come processo di cambiamento derivante dalla capacità di concepire in modo nuovo le norme che regolano la vita sociale. Per i sostenitori della teoria retributiva la pena rappresenta la diretta conseguenza di un male che la persona ha arrecato a un altro membro della collettività o alla società stessa; sostenere la funzione retributiva della pena significa ritenerla un conseguente e giusto effetto della violazione delle norme che regolano la vita della società: ogni persona, infatti, è libera di operare le scelte che desidera, ma è responsabile delle proprie azioni. La concezione della funzione retributiva della pena soddisfa nel contempo due esigenze: quella di punire chi trasgredisce le regole e quella di dare soddisfazione a chi ha subito un danno a causa del comportamento altrui. Da questo modo di intendere la funzione della pena deriva una concezione della rieducazione intesa come capacità di rispettare le regole pur senza un coinvolgimento profondo della persona in un processo di cambiamento. La pena permette, da un lato, al condannato di ritornare a pieno titolo nella società per aver pagato il debito contratto con essa e aver acquisito maggior consapevolezza del significato delle norme penali; dall'altro, alla società di riaccogliere al proprio interno la persona che ha trasgredito le regole, sostenendola affinché non reiteri la trasgressione.

La Costituzione e l'Ordinamento penitenziario sono orientati verso il riconoscimento di una funzione preventiva e non retributiva della pena, come si può constatare leggendo gli articoli di seguito richiamati. La Costituzione afferma che «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3); «è punita ogni violenza fisica e morale sulle persone comunque sottoposte a restrizioni di libertà. La legge stabilisce i limiti massimi della carcerazione preventiva» (art. 13); «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato. Non è ammessa la pena di morte» (art. 27).

L'Ordinamento penitenziario specifica: «l'osservazione è compiuta all'inizio dell'esecuzione e proseguita nel corso di essa. Per ciascun condannato e internato, in base ai risultati della osservazione, sono formulate indicazioni in merito al trattamento rieducativo da effettuare [...] deve essere favorita la collaborazione dei condannati e degli internati alle attività di osservazione e trattamento» (art. 13); «il lavoro penitenziario non ha carattere afflittivo ed è remunerato» (art. 15).

5. Il trattamento riabilitativo

Sostanzialmente l'emanazione della riforma dell'Ordinamento penitenziario nel 1975 ha sancito il passaggio da una concezione del trattamento improntata a un modello medico a una improntata a un modello sociologico.

Il modello medico si basa sulla convinzione che occorra effettuare una valutazione diagnostica della personalità individuando le cause del comportamento deviante, al fine di poter stabilire una cura mirata a far acquisire al soggetto una nuova personalità, identificata come quella del «buon cittadino».

Il modello sociologico si basa sulla convinzione che i comportamenti umani siano frutto anche delle influenze del contesto ambientale in cui si è cresciuti e si vive. Il trattamento si basa sull'osservazione della persona detenuta per poter individuare una proposta che tenga in considerazione capacità, limiti e risorse della stessa e risponda ai «particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto» (art. 13 O.P.). Secondo tale modello il detenuto è protagonista attivo di un trattamento che non può prescindere dalla sua volontà di aderirvi: il trattamento è dunque una proposta, non una imposizione.

Attorno all'Ordinamento penitenziario è maturato un ampio dibattito, sfociato nella considerazione che, se la risocializzazione è un diritto della persona reclusa, lo Stato ha il dovere di garantirla. Il giurista Baratta (1994), in particolare, ha contribuito a tale dibattito specificando le condizioni che, a suo avviso, permettono a un processo riabilitativo di essere tale; tali condizioni si possono così sintetizzare:

1. il processo riabilitativo iniziato durante la carcerazione deve continuare anche dopo la dimissione e riguardare sia il detenuto sia il contesto in cui egli vive;
2. la persona detenuta va considerata diversa in quanto detenuta e non, al contrario, detenuta perché diversa;
3. al fine di determinare il livello di disciplina e di concedere i benefici della riduzione della pena e della semilibertà occorre adottare il criterio oggettivo della condotta e non quello soggettivo della pericolosità del detenuto, in quanto quest'ultimo criterio non è scientificamente significativo;
4. *è opportuno facilitare il rapporto con la famiglia, favorire l'instaurarsi di un clima relazionale sereno e differenziare in modo razionale i percorsi trattamentali;*
5. *la possibilità di fruire di programmi trattamentali è un diritto e come tale va garantito sia alla persona condannata che a quella imputata;*
6. i programmi trattamentali iniziati nella fase di reclusione vanno estesi anche alla fase post-carceraria per perseguire l'ulteriore scopo di favorire i rapporti fra carcere e società;
7. è opportuno che l'interazione sia il risultato di una relazione tra persone e non tra portatori di ruoli asimmetrici;
8. il carcere è un luogo frustrante per chiunque lo subisca o vi lavori; per contrastare quest'aspetto è bene che i rapporti fra le persone siano improntati alla valorizzazione di ciascuno e all'apprendimento reciproco;
9. se il carcere è lo specchio della società, la sua osservazione permette di giungere a una presa di coscienza sia della condizione umana che delle contraddizioni della società stessa;
10. *chiunque può partecipare all'attività di reinserimento sociale.*

6. Dalla teoria alla realtà

Nella pratica quotidiana si constata, però, che è sempre più difficile, per quanti sono ristretti, accedere a un trattamento riabilitativo che li accompagni a un reale reinserimento sociale: le risorse investite — in termini finanziari e di personale — sono, infatti, assolutamente insufficienti.

Se l'obiettivo del trattamento rieducativo è il reinserimento sociale della persona condannata a partire dall'acquisizione di una rinnovata capacità di intenzionalità e di responsabilità, occorre che lo Stato investa energie e risorse sull'uomo detenuto più che sul carcerato considerato per lo più senza speranza. La contrazione delle risorse del welfare e la conseguente riduzione della spesa pubblica comportano una forte diminuzione delle risorse dedicate all'area trattamentale e, dunque, inficiano di fatto le possibilità riabilitative. Parimenti, la mancata protezione sociale a opera di un welfare adeguato ai bisogni esita in processi sempre più numerosi di marginalizzazione ed esclusione. Il rischio reale è che il carcere, lungi dal favorire percorsi di rieducazione, in realtà produca un aumento della domanda di controllo penale e dunque riproduca se stesso, innescando una spirale che trascina il sociale nel penale: il considerevole numero, fra le persone ristrette, di migranti senza permesso di soggiorno, di persone affette da dipendenza o da disturbi psichiatrici — che, per altro, continua ad aumentare — ne è la dimostrazione. Pone degli interrogativi il fatto che siano sottoulizzate le misure alternative nonostante si siano dimostrate un valido strumento per perseguire gli obiettivi del trattamento riabilitativo. Il dott. Margara in un articolo pubblicato su «Fuoriluogo» il 25 maggio 2008 affermava che «ripetute ricerche confermano che le misure alternative alla detenzione riducono la recidiva tre/quattro volte più efficacemente della pena eseguita in carcere (dopo sette anni dalla conclusione della misura alternativa, la recidiva è inferiore al 20%; dopo lo stesso tempo dalla conclusione della pena in carcere, la recidiva è quasi al 70%)» (Margara, 2008).

Una legislazione penalizzante, unita alla mancanza di servizi interni al carcere e alla presenza di politiche di welfare inefficaci nella costruzione di partecipazione e inclusione sociale a livello territoriale, provoca necessariamente un meccanismo autoalimentante disagio-carcere-disagio. In altre parole, si rischia di entrare in carcere tossicodipendenti e di uscire sieropositivi, di entrare clandestini e di uscire spacciatori, di entrare sbandati e di uscire inquadrati in meccanismi criminali.

Per contrastare questa malefica spirale sono nate delle progettualità finalizzate a rendere concrete le opportunità di reinserimento delle persone dimesse dal carcere.

7. Un esempio concreto

Da alcuni anni coordino il «Progetto Logos» che è indirizzato a offrire delle opportunità a quanti, in prossimità del fine pena, necessitano di un sostegno per raggiungere quell'autonomia indispensabile a conseguire un effettivo reinserimento sociale. Il progetto si avvale della collaborazione di diversi partner quali:

il Provveditorato dell'Amministrazione Penitenziaria per il Piemonte e la Valle d'Aosta, la Compagnia di San Paolo, l'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo, le Associazioni Gruppo Abele, Mastropietro e Hänsel & Gretel, la Cooperativa Sociale Eta Beta.

L'orientamento metodologico del progetto è basato su un approccio contestuale e personalizzato e sul lavoro di rete.

L'approccio contestuale permette di accogliere la persona accettandone fatiche e limiti, ma valorizzandone le risorse — seppur residuali e/o inconsapevoli — frutto della sua storia di vita; tale tipo di approccio considera il soggetto nel suo contesto di vita, nelle sue relazioni familiari, amicali, sociali e prevede il coinvolgimento di Servizi e Agenzie del territorio per la costruzione di sinergie di intervento.

L'approccio personalizzato prevede il coinvolgimento diretto dell'interessato nella identificazione del percorso progettuale, in base alle sue esigenze e possibilità; tale percorso è sviluppato lungo step al termine dei quali si procede a una valutazione onde, ove necessario, poter riformulare il progetto sulla base di quanto è emerso. L'approccio personalizzato richiede un'assunzione di responsabilità da parte della persona interessata; restituire responsabilità alle persone significa ridare loro dignità. Il lavoro di rete consente di coinvolgere i Servizi e le Agenzie territoriali permettendo di costruire quella sinergia di intervento che rende realizzabile la «presa in carico» della persona da parte del territorio in cui vive; inoltre, permette l'ottimizzazione delle risorse ed evita la sovrapposizione di interventi simili; ancora, consente il «meticciamiento» di saperi e competenze favorendo la costruzione di un linguaggio comune e amplificando la possibilità di rendere fruibili le opportunità.

Le azioni attraverso cui si intende rendere perseguibile la finalità del progetto concernono:

1. il miglioramento delle condizioni soggettive che incidono sul grado di occupabilità attraverso il riconoscimento e la valorizzazione da parte dei destinatari delle proprie capacità, l'accompagnamento a un utilizzo corretto dei servizi territoriali e all'acquisizione di autonomia nei percorsi di ricerca del lavoro;
2. il miglioramento delle condizioni relazionali dei destinatari attraverso un percorso volto al riconoscimento delle proprie responsabilità rispetto alla collettività e alla acquisizione della capacità di ricostruire e mantenere la propria rete relazionale familiare, amicale e sociale.

Gli strumenti attraverso i quali si concretizzano le azioni comprendono un sostegno socio-educativo (per supportare ogni persona nel proprio percorso di reinserimento sociale e lavorativo), un sostegno psicologico e di mediazione familiare (per quanti necessitano di un aiuto a ridefinire il proprio ruolo nell'ambito familiare, amicale e sociale), un percorso di consulenza orientativa, un corso propedeutico al lavoro, l'accesso a uno spazio dedicato alla ricerca attiva dell'impiego, l'accesso a corsi professionalizzanti, l'attivazione di borse lavoro (per facilitare la reimmissione nel circuito lavorativo), una risorsa abitativa temporanea (per coloro che sono privi di un'abitazione).

In tre anni di lavoro l'équipe del «Progetto Logos» ha incontrato circa 600 persone; non sempre i percorsi attivati si sono conclusi positivamente, ma costante è stato l'impegno per poter individuare quale «varco schiudere» secondo la sollecitazione di Pietro Ingrao: «E quanti altri varchi si potrebbero schiudere, se — contro gli stupidi apologeti della repressione — dessimo più ali alla fantasia innovatrice, alla ricerca di nuovi percorsi».

Bibliografia

- Baratta A. (1994), *Reintegrazione sociale. Ridefinizione del concetto ed elementi di operazionalizzazione*, «Dei delitti e delle pene», n. 3, pp. 137-150.
- Bertolini P. (1998), *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Castellano L. e Stasio D. (2009), *Diritti e castighi*, Milano, Il Saggiatore.
- Demetrio D. (1989), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, Firenze, La Nuova Italia.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- Margara A. (2008), *La pena certa e il collasso delle regole*, «Fuoriluogo», 25 maggio, p. I.
- Marinucci G. e Dolcini E. (2006), *Manuale di diritto penale*, Milano, Giuffrè.
- Milan G. (1999), *Disagio adolescenziale e strategie educative*, Padova, Cleup.
- Pollo M. (1987), *L'animazione culturale dei giovani. Una proposta educativa*, Torino, Elle Di Ci, Leumann.
- Scaglioso C. (2008), *Il Carcere, le vie dell'Educazione*, Perugia, Guerra Edizioni.

Abstract

L'articolo intende offrire un contributo alla riflessione circa gli obiettivi dell'esecuzione penale, attraverso un approfondimento del concetto di rieducazione cui è improntato l'articolo 27 della nostra Costituzione. Affronta il tema del trattamento riabilitativo a partire da quanto previsto dalla riforma dell'Ordinamento penitenziario, ponendo in rilievo le criticità che determinano lo scarto esistente tra quanto enunciato e quanto concretizzato nella realtà.

Parole chiave: rieducazione penale, trattamento riabilitativo, funzione della pena

Abstract

This article offers a contribute to the debate on the goals of penal implementation through an in-depth analysis of the concept of re-education, which is the core of the 27th item of Italian Constitution. This article deals with the issue of re-education starting from the provisions of the Penitentiary Reform, and highlights the critical aspects that cause the gap between official statements and what really happens.

Keywords: penal implementation, re-education treatment, function of punishment

Il Servizio civile nazionale: elementi di lettura e interpretazione pedagogica

di Elisabetta Madriz

Assegnista di ricerca, Università di Padova

1. Una possibile risposta all'emergenza educativa?

«Il Servizio Civile Nazionale (SCN), istituito con la legge 6 marzo 2001 n. 64 — che dal 1° gennaio 2005 si svolge su base esclusivamente volontaria — è un modo di difendere la patria, il cui «dovere» è sancito dall'articolo 52 della Costituzione; una difesa che non deve essere riferita al territorio dello Stato e alla tutela dei suoi confini esterni, quanto alla condivisione di valori comuni e fondanti l'ordinamento democratico».¹

Dal 2001 al 2008 222.492 giovani hanno prestato un anno di volontariato attraverso il Servizio Civile Nazionale: una possibilità che pare costituirsi come un investimento preziosissimo di responsabilità in vista di un senso di cittadinanza — locale e globale — necessario, auspicabile e coerente con quell'inversione di tendenza che chiede un ritorno al valore della persona, nella sua dimensione soggettiva e in quella comunitaria. La crescente preoccupazione per l'uomo trova nell'*emergenza educativa* la sua formulazione concettuale più esplicita: tale questione «ha scosso in tempi non solo recenti la coscienza pubblica richiamata al dovere di dar voce a un'istanza di educazione, oggi di importanza decisiva per la vita e la stessa sopravvivenza dell'uomo» (Dalle Fratte e Macchietti, 2008, p. 5). Riteniamo che l'istituzione del Servizio Civile sia una forma possibile, pensata e

¹ Tratto dal sito dell'Ufficio Nazionale per il Servizio Civile, Presidenza del Consiglio dei Ministri, www.serviziocivile.it.

realizzata dalla coscienza pubblica, per fronteggiare l'emergenza educativa: cercheremo, attraverso l'analisi (benché parziale e sommaria) di tale istituzione, di affermare ragioni pedagogiche con cui sostenerne l'indiscussa rilevanza sociale.

«Il Servizio civile volontario garantisce ai giovani una forte valenza educativa e formativa, è un'importante e spesso unica occasione di crescita personale, un'opportunità di educazione alla cittadinanza attiva, un prezioso strumento per aiutare le fasce più deboli della società contribuendo allo sviluppo sociale, culturale ed economico del nostro Paese». L'intero anno di SCN, oltre alla specifica parte di formazione iniziale (*generale*) e in itinere (*specificata*), viene considerato un anno formativo per i giovani che lo intraprendono, tale da connotarsi come un tempo di crescita di certo nell'orizzonte dei possibili percorsi professionali, ma soprattutto come spazio di realizzazione di un proprio progetto di vita. Tali indicazioni iniziali ci restituiscono già il senso profondo di questo servizio dedicato ai giovani e che i giovani dedicano all'impegno sociale: avremo modo di concludere alla fine del saggio che questa ci pare una buona strada nella realizzazione di quella caratteristica di *cittadini del mondo* che Martha Nussbaum vede come irrinunciabile dimensione della condizione odierna, cui deve tendere ogni sforzo educativo.

Scopo del saggio è dunque quello di indagare la valenza formativa e le relative modalità che caratterizzano questa specifica esperienza di crescita per il singolo e per la comunità nazionale, attraverso la rassegna degli elementi fondanti l'istituzione del SCN. Il punto di vista dal quale si intende però indagare e discutere il fenomeno è specificamente quello di un'interpretazione pedagogica a un più profondo livello di analisi. Lo spunto di tale analisi è reperibile nella richiesta di poter giustificare, dal punto di vista pedagogico, l'intendimento del Servizio Civile in quanto esperienza di «forte valenza educativa e formativa». Chiuderà questa analisi la presentazione di un'esperienza di formazione per i volontari SCN di un consorzio di Trieste, alla luce di quei criteri riscontrati come elementi di valenza educativa e formativa, con l'intento di evidenziare, dall'osservatorio prescelto, gli aspetti di criticità e qualche possibile suggerimento operativo.

2. Servizio Civile Nazionale: tre parole per formare il cittadino

2.1 Qualche notazione esplicativa iniziale

Il Servizio Civile Nazionale, come si è detto, è stato istituito con la legge 6 marzo 2001 n. 64 e dal 1° gennaio 2005 si svolge su base esclusivamente volontaria. È rivolto a giovani dai 18 ai 28 anni non compiuti e dura 12 mesi. L'anno di Servizio Civile si presenta come un'esperienza di cittadinanza attiva da svolgersi in un'organizzazione no profit o in un'istituzione pubblica. Prevede un periodo di formazione generale sui temi della Costituzione, della cittadinanza attiva, della pace e della gestione dei conflitti, nonché una formazione mirata sui temi riguardanti le attività specifiche previste dal progetto. L'impegno settimanale richiesto al volontario risulta essere di 30 ore settimanali, per un totale annuo di 1.400 ore.

I principi-finalità del SCN espressi dalla suddetta legge sono:

- a) «concorrere, in alternativa al servizio militare obbligatorio, alla difesa della Patria con mezzi e attività non militari»;
- b) «favorire la realizzazione dei principi costituzionali di solidarietà sociale»;
- c) «promuovere la solidarietà e la cooperazione, a livello nazionale e internazionale, con particolare riguardo alla tutela dei diritti sociali, ai servizi alla persona e all'educazione alla pace fra i popoli»;
- d) «partecipare alla salvaguardia e tutela del patrimonio della Nazione, con particolare riguardo ai settori ambientale, anche sotto l'aspetto dell'agricoltura in zona di montagna, forestale, storico-artistico, culturale e della protezione civile»;
- e) «contribuire alla formazione civica, sociale, culturale e professionale dei giovani mediante attività svolte anche in enti e amministrazioni operanti all'estero» (L. 64/2001, art. 1, comma 1).

Le aree di intervento in cui è possibile prestare il servizio sono sostanzialmente:

- assistenza;
- educazione e promozione culturale;
- patrimonio artistico-culturale;
- ambiente;
- protezione civile.

2.2 L'UNSC, gli enti accreditati, le SAP, gli OLP: un lessico per un impegno comune

Quali sono i progetti (individuati sopra nelle cinque aree di intervento) tra cui i giovani possono scegliere per presentare domanda di Servizio civile? Chi li propone? Sulla base di quali requisiti? Introduciamo qui la dinamica del SCN che prende avvio dalla possibilità per determinati enti di formulare progetti di Servizio civile. Gli enti possono essere le amministrazioni pubbliche, le associazioni non governative e no profit che operano in quegli ambiti specificati nella L. 64/2001. Tali enti debbono dimostrare di possedere requisiti strutturali e organizzativi, e di disporre di adeguate competenze e risorse destinate al SCN. Inoltre, condizione indispensabile è la sottoscrizione della Carta di impegno etico che assicura una comune visione del senso, delle finalità e delle modalità di svolgimento del Servizio (di essa si dirà nel paragrafo 3 dedicato al senso e alle ragioni formative del servizio). I progetti di impiego di volontari, redatti dagli enti e dalle organizzazioni di cui si è detto, sono presentati ogni anno all'Ufficio Nazionale per il Servizio Civile² e, se approvati, sono pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale. I giovani interessati

² L'Ufficio Nazionale per il Servizio Civile (UNSC) cura l'organizzazione, l'attuazione e lo svolgimento, nonché la programmazione e l'indirizzo, il coordinamento e il controllo del SCN, elaborando le direttive e individuando gli obiettivi degli interventi per il SC. È stato istituito con la L. 230/1998 per curare il servizio degli obiettori di coscienza. Nella XVI Legislatura, il Decreto-legge 16 maggio 2008 n. 85 ha trasferito alla Presidenza del Consiglio dei Ministri i compiti in materia

ai vari progetti possono rispondere entro 30 giorni al bando di ogni ente, presentando la documentazione richiesta: in seguito a un colloquio e relativa graduatoria (ove vengono valutati anche i titoli allegati alla documentazione e il loro grado di relazione con la specificità del progetto per cui è stata formulata la domanda), se risultati vincitori, essi entreranno in servizio secondo le modalità previste dai singoli progetti.

La prima accoglienza del giovane in Servizio civile è a cura della Sede di Attuazione del Progetto (SAP), definita come la più piccola unità operativa del Servizio civile. Essa è il luogo fisico in cui il volontario presterà servizio, realizzerà il suo progetto il quale (secondo la Circolare di Accreditamento degli enti del 2009) deve portare a risultati concreti mettendo il volontario nella condizione di *imparare facendo* da qualcuno che sia esperto in quel particolare settore. Ogni sede di attuazione deve perciò essere caratterizzata dalla presenza di un operatore locale di progetto (OLP) «dotato di capacità e professionalità specifiche inerenti le azioni e gli obiettivi del progetto, in grado di fungere da coordinatore delle attività del progetto e dei volontari, con caratteristiche tali cioè da poter essere «maestro» del volontario».³ Egli deve poter garantire al volontario quella relazione formativa che connota interamente il tempo del Servizio civile: essa comporta per il giovane la possibilità di sperimentarsi in un contesto che potrà essere in futuro quello lavorativo, ma soprattutto di avvalersi di un'esperienza comunitaria, intendendo la comunità quel «luogo storico ove la «condizione umana» (la persona) perviene alla propria realizzazione» (Dalle Fratte, 1991, p. 34). La dimensione che infatti il volontario sperimenta nelle SAP è quella della condivisione di un lavoro comune, assieme a persone esperte nel settore, nella realizzazione del benessere sociale: la *Carta di impegno etico*, infatti, afferma il senso della valorizzazione massima delle risorse personali di ognuno operando nei servizi di utilità sociale che «rendono vitali le relazioni all'interno delle comunità».

Fatta questa premessa esplicativa generale, ci pare particolarmente interessante, nella esplicitazione degli elementi che costituiscono la struttura del SCN, prendere l'avvio dalle tre parole che ne compongono l'espressione: vale a dire il servizio, la declinazione civile e la caratteristica di appartenenza alla nazione.

2.3 Il servizio: attività in interazione nella prospettiva di un benessere sociale

Il SCN si propone come un'esperienza di cittadinanza attiva, ovvero di partecipazione all'attiva realizzazione di una società che qualifichi l'esistenza umana — ogni esistenza umana — nella sua dimensione plurale. Sottolinea Santelli Beccegato, relativamente al tema della cittadinanza, che «la qualificazione "attiva" vuole appunto sottolineare l'esercizio effettivo di diritti e doveri» richia-

di SCN, delegando il Sottosegretario di Stato, sen. Carlo Amedeo Giovanardi. Il Capo dell'UNSC è l'on. Leonzio Borea.

³ Circolare del 17 giugno 2009, *Norme sull'accREDITAMENTO degli enti di Servizio civile nazionale*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ufficio Nazionale per il Servizio Civile.

mando «l'impegno di ciascuno per un effettivo concretizzarsi di una democrazia autentica, diffusa» (Santelli Beccegato, 2001, p. 79). A questa qualificazione si richiama altresì la dimensione *volontaria* del Servizio civile: l'aspetto peculiare di volontariato che qualifica tale esperienza è reperibile in un contributo di De Luca, secondo cui esso si configura come una «scelta di realizzazione personale, in una prospettiva di relazioni solidali con gli altri, di sviluppo e valorizzazione del bene comune, di benessere della comunità che realizza e compone il proprio benessere» (De Luca, 2004a, p. 25). Supporta tale considerazione Donati che, affrontando il tema della *società civile*, scrive che «la mission del volontariato è quella di espandere lo spazio del civilizzato [...] di riconoscere e gestire il legame sociale, secondo forme e contenuti che rigenerino il legame sociale» (Donati, 1997, p. 72). La contemporaneità vive un effettivo estraniamento, specialmente da parte dei giovani, da quell'impegno politico che si fonda, per parafrasare Donati, sul riconoscimento del legame sociale in vista di un suo ripensamento in forme che, nella loro effettiva diversità, si orientino nella dimensione della realizzazione di sé congiuntamente alla realizzazione dell'altro.

Se è vero che «l'esistenza umana si offre e si dà sempre e simultaneamente come esistenza singolare e come esistenza comunitaria, sociale e politica» (Nanni, 2002, p. 53), è altrettanto vera però la disaffezione per la propria patria o per il senso che essa assume nell'esercizio del proprio essere cittadino. La parola *patria* sembra oggi avere un'aria stantia, antica: nell'immaginario collettivo essa rimanda spesso a un'idea un po' sbiadita incontrata nei libri di storia. Il fatto di concepire il Servizio Civile come una modalità di protezione e difesa di una patria che non è solo territorio entro un confine nazionale, ma anche luogo fisico di storia, memoria e patrimonio della collettività sociale e culturale, diviene un modo per coltivare il rispetto e la cura della propria appartenenza alla nazione. Ci supporta ancora una riflessione di De Luca che orienta in senso pedagogico la valenza del SCN: il volontario «assume come valore centrale e inalienabile la persona, le sue relazioni interpersonali, la reciprocità, il legame sociale» (De Luca, 2004a, p. 25). Il Servizio ha una forte valenza valoriale (gli stessi documenti normativi ne affermano la portata), e proprio per questo l'anno dedicatogli si rivela un'esperienza formativa non solo relativamente all'ambito specifico di attività, caratteristica peculiare di ogni singolo progetto di Servizio civile, ma anche perché esso si connota come un contributo alla realizzazione personale del giovane. Di questo ultimo e fondamentale aspetto andremo a discutere nel prossimo paragrafo, cercando di mettere in evidenza quei tratti costitutivi che fanno dell'esperienza del Servizio civile un momento significativo nella realizzazione personale di sé, tenuto specialmente conto di questo particolare tempo di *emergenza educativa* (Dalle Fratte e Macchietti, 2008), cui già in apertura abbiamo fatto cenno.

3. Senso e ragioni formative

Abbiamo reperito un primo elemento di discussione pedagogica nel fatto che il SCN *garantisce ai giovani una forte valenza educativa e formativa*. In

questo paragrafo ci proponiamo di analizzare e discutere gli elementi normativi e applicativi a sostegno di tale finalità reperendone quegli elementi educativi che ci consentono di assumere l'esperienza del Servizio Civile come un valido percorso di crescita: facciamo nostra un'espressione di Moscato, dicendo che questo tempo di volontariato può aiutare il giovane a «conferire senso al suo orizzonte di esperienza esterna e interna, in maniera inseparabile dallo sviluppo della sua identità personale» (Moscato, 2008, p. 108).

3.1 La Carta di impegno etico del Servizio civile nazionale

La Presidenza del Consiglio dei Ministri, attraverso l'Ufficio Nazionale per il Servizio Civile, ha emanato con la Circolare 17 del giugno 2009 le *Norme sull'accREDITAMENTO degli enti di Servizio civile nazionale*. Essa si esprime in particolare modo relativamente ai fini dell'accREDITAMENTO⁴ degli enti, i quali (oltre a dimostrare i requisiti organizzativi e istituzionali già esposti nel paragrafo 1) debbono sottoscrivere, attraverso il loro responsabile legale, la *Carta di impegno etico del Servizio civile nazionale*. Tale documento è finalizzato ad assicurare le condizioni perché l'impiego dei volontari sia efficace (ovvero utile alla collettività) ed efficiente (in rapporto alle risorse pubbliche impiegate). Inoltre mira a garantire i requisiti della proposta fatta ai giovani affinché «l'esperienza di Servizio civile costituisca effettivamente un momento di crescita personale e di miglioramento delle capacità dei giovani». ⁵ Tale aspetto ci pare particolarmente interessante ai fini della nostra discussione e sarà di questo che svolgeremo un'attenta analisi.

Già nella Circolare del 2 febbraio 2006 (*Norme sull'accREDITAMENTO degli enti in Servizio civile nazionale*) era presente, tra i requisiti per l'accREDITAMENTO, la sottoscrizione della *Carta di impegno etico del Servizio civile nazionale*.

Quali sono gli elementi che caratterizzano questo documento e perché costituiscono, a nostro avviso, il vero nucleo di riferimento valoriale non solo nell'attuazione del Servizio civile ma anche in tutto l'impianto di cui esso si avvale, descritto nei precedenti paragrafi?

Sarà qui necessario passare in rassegna i punti che costituiscono il documento, formulando però una premessa che diviene imprescindibile elemento nella lettura e nell'interpretazione della valenza formativa dell'anno di volontariato.

La premessa si pone in questi termini: ogni istituzione ha una sua tavola di riferimenti valoriali da cui discende e dipenderà, attraverso opportune procedure di traduzione teorico-pratica, la concretezza del suo agire. Possiamo reperire nella *Carta di impegno etico* la tavola di riferimenti valoriali che struttura le finalità dell'impianto del Servizio civile: essa infatti si configura come un patto, un impe-

⁴ La procedura di accREDITAMENTO consiste in un accertamento del possesso da parte dell'ente dei requisiti strutturali e organizzativi, delle competenze e delle risorse specificamente destinate al Servizio civile. Solo gli enti accREDITATI possono presentare progetti di Servizio civile.

⁵ Tratto dalla *Premessa* alla Circolare del 17 giugno 2009 recante le *Norme sull'accREDITAMENTO degli enti di Servizio civile nazionale*.

gno di ordine etico che va sottoscritto dal rappresentante dell'UNSC e dal legale rappresentante di ogni ente che partecipa ai progetti di Servizio civile.

3.2 I valori assunti come impegni

Dei sei punti che compongono la *Carta di impegno etico*, scanditi da altrettanti impegni precisi che l'UNSC e gli enti si assumono nella dinamica attuativa del Servizio civile, sono tre quelli che, a nostro avviso, riassumono la *filosofia* di tale istituzione. Li citiamo nelle parti principali, tenendoci aperto qualche breve spazio di considerazione.

L'UNSC e gli enti che partecipano ai progetti di servizio sociale:

1. «affermano che il Servizio civile nazionale presuppone come metodo di lavoro *l'imparare facendo*, a fianco di persone più esperte in grado di trasmettere il loro saper fare ai giovani, lavorandoci insieme, facendoli crescere in esperienza e capacità, valorizzando al massimo le risorse personali di ognuno» (UNSC, 2003). Indubbiamente questo concetto rinvia a una figura di Operatore locale di progetto che si presenta con tutti i requisiti di un educatore: si tratta infatti di accogliere all'interno della propria esperienza professionale quotidiana un neofita, che molto spesso non ha alcuna precedente esperienza in nessun settore professionale. I giovani che infatti scelgono il Servizio civile hanno sì un'età compresa tra i 18 e i 28 anni, ma nello scorso bando 2008, per esempio, il 56% di essi aveva un'età compresa tra i 18 e i 23 anni (il 22,22% tra i 18 e i 20). Questo significa accogliere dei giovani che (come sottolinea in un'altra sezione anche la stessa *Carta*) vivono un momento critico di passaggio all'età e alle responsabilità dell'adulto, in un tempo storico che di certo non assicura un sereno inserimento nel contesto lavorativo, ma in generale in ogni contesto esistenziale. Ecco che il ruolo di OLP si propone come quello di un educatore attento, responsabile, adulto di una adultità sana ed equilibrata, in grado di avviare certamente alla dimensione professionale, ma di certo con una particolare attenzione alla crescita personale del soggetto, favorendo e valorizzando gli aspetti specifici di realizzazione di un personale *progetto storico*, ovvero «il progetto personale che ogni singolo è chiamato a realizzare nella propria vita» (Larocca, 1986, p. 128);
2. «riconoscono il diritto dei volontari di essere impegnati per le finalità del progetto [...], di essere pienamente coinvolti nelle diverse fasi di attività e di lavoro del progetto, di verifica degli interventi e delle azioni [...], di potersi confrontare con l'ente secondo procedure certe e chiare fin dall'inizio, [...] di disporre di momenti di formazione, verifica e discussione del progetto proposti in modo chiaro ed attuati con coerenza» (UNSC, 2003): in poche righe ritorna insistentemente la dimensione progettuale del Servizio civile, e viene richiesta (tanto al giovane, quanto all'ente) una rigorosa adesione al progetto. Chiameremo questo aspetto una sorta di *leadership del progetto*, a significare che assieme agli attori principali del SCN (i giovani e gli enti) il progetto di

Servizio civile concorre a determinare durante tutto l'anno una certa logica consequenzialità di eventi, da quelli formativi, a quelli operativi, a quelli valutativi. La formazione generale, ad esempio (che sarà oggetto specifico del paragrafo 4), vede un tempo di realizzazione massimo di 5 mesi: entro 5 mesi dall'entrata in servizio, la formazione generale deve essere compiuta, accompagnando in qualche modo il giovane a prendere pian piano dimestichezza con l'impianto del Servizio civile, fornendogli quei primi strumenti non tanto operativi quanto più conoscitivi e riflessivi, che gli permettono di iniziare il suo lavoro nelle Sap con chiarezza e dimestichezza del ruolo e del servizio da svolgere. Già nelle prime fasi, dunque, il giovane viene a trovarsi in una dimensione lavorativa che ha come sua prerogativa il lavoro di équipe, la messa in comune di opinioni e modalità di azione, la ricerca di tempi e modi accurati di verifica e valutazione dell'operato, relativamente a un progetto formulato chiaramente e del quale è necessario analizzare e discutere i risultati;

3. «chiedono ai giovani di accettare il dovere di apprendere, farsi carico delle finalità del progetto, partecipare responsabilmente alle attività dell'ente indicate nel progetto di Servizio civile nazionale, [...] esprimendo nel rapporto con gli altri e nel progetto il meglio delle proprie energie, delle proprie capacità, della propria intelligenza, disponibilità e sensibilità, valorizzando le proprie doti personali ed il patrimonio di competenze e conoscenze acquisito, impegnandosi a farlo crescere e migliorarlo» (UNSC, 2003). Tale aspetto richiama alla necessità di accogliere ogni giovane con le sue peculiarità, rendendo l'anno di servizio il luogo/tempo storico in cui possano trovare realizzazione i tratti distintivi di ciascuno, attraverso una sperimentazione di sé nell'incontro con gli altri. Lo svolgimento del Servizio civile, infatti, richiede certamente un primo periodo di apprendimento, di affiancamento, di accompagnamento da parte dell'OLP, ma questo tempo è propedeutico a una effettiva, creativa, autonoma partecipazione del giovane al progetto stesso. Da un certo momento in poi, pur sempre sotto la supervisione dell'operatore, il giovane è chiamato a esprimere le sue potenzialità attraverso la predisposizione di micro-progetti che si connotino come iniziative da realizzare, coerentemente all'interno del proprio servizio e della sua utilità sociale, sulla base della proprie capacità e di quelle degli altri giovani. Si tenga presente a tal proposito che è di grande utilità che il giovane possa fare questa esperienza assieme ad altri: il tempo della formazione generale, cui si accennava più sopra, è interamente dedicato alla costruzione e al rafforzamento del gruppo di volontari, in modo che vivere il medesimo ruolo (anche se in progetti diversi) faciliti lo scambio di esperienze e contribuisca a creare una cultura del Servizio civile. Non pochi giovani infatti aderiscono a questa proposta perché altri l'hanno già sperimentata. I primi testi⁶ che hanno voluto raccontare le esperienze di Servizio civile (prima ma anche dopo la L. 64/2001) sono stati suggeriti proprio dai diari che i volontari tenevano quotidianamente

⁶ Si vedano Astolfi, Gentina e Milano, 2006; Conte, 1999; Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2004; Spagnolo, 2003.

nella loro esperienza di servizio, raccolti in forma esclusivamente narrativa o filtrati attraverso gli atti dei convegni annuali. La dimensione del gruppo, dunque, si configura come quel luogo primo in cui il giovane può esprimere i suoi talenti, far emergere le proprie capacità e rafforzarle in prospettiva di una possibilità di crescita autentica nella comunità.

La *Carta di impegno etico* pertanto ci pare racchiudere il fulcro della dimensione educativo-formativa del percorso di Servizio civile. Desideriamo però, nel prossimo e ultimo paragrafo, rimarcare alcuni tratti che qui abbiamo solo brevemente esplicitato, raccordandoli con un'esperienza formativa, svolta da chi scrive, nell'ambito del Servizio civile.

4. La formazione: riflessioni critiche e ipotesi di realizzazione

4.1 I tempi e i modi della formazione

«L'essere solidali chiede formazione sia per iniziare che per continuare a [...] essere persone e gruppi di solidarietà. [...] occorrerà stimolare non solo la coscienza ma la struttura profonda personale, individuale e di gruppo, in quel luogo radicale dove si risveglia o muore la volontà buona, dove sorge l'intenzione e dove inizia, con forza e impeto, l'impegno libero e responsabile. Sarà questa l'educazione alla solidarietà, nel suo senso più specifico e proprio» (Nanni, 2001, p. 144).

Così Nanni qualifica la relazione tra formazione e azioni solidali: anche il volontariato è esercizio di continuo investimento di sé, di una storia, di una cultura, di una appartenenza che incontrano l'altro, nelle situazioni più disparate e anche lontane dal proprio contesto esistenziale. Poniamo pertanto un criterio sulla base del quale valutare, come una prima e di certo non esaustiva analisi di carattere pedagogico, l'effettiva portata educativo-formativa dell'esperienza di Servizio civile. Se intendiamo l'educazione come quel «processo di realizzazione massimale della persona, cioè delle sue disposizioni, capacità e competenze» (Dalle Fratte, 1991, p. 33), in che modo può essere letta in questa direzione l'esperienza del Servizio civile?

Nel paragrafo precedente abbiamo già avuto modo di discutere alcuni elementi costitutivi tratti dalla *Carta di impegno etico* che abbiamo proposto di assumere come la tavola di riferimento valoriale del Servizio civile: in una parola essa si configura, anche a detta degli stessi enti, come la *filosofia* del Servizio civile. In che modo, allora, tale filosofia orienta e realizza le attività del servizio?

Il 4 aprile 2006 l'UNSC ha approvato le *Linee guida per la formazione generale dei giovani in Servizio civile*: tale documento contiene quei principi che, «pur non potendo prefigurarsi come sistema formativo completo, indicano un modello che tutti gli enti dovranno impegnarsi a rispettare nella loro attività di formazione».⁷

⁷ Tratto da *Linee guida per la formazione generale dei giovani in Servizio civile*, UNSC, 4 aprile 2006.

La formazione, intesa come preparazione allo svolgimento del Servizio civile, è un aspetto qualificante dello stesso, anche perché, nel suo insieme, deve poter rappresentare un'occasione di apprendimento e di acquisizione di conoscenze specifiche. Inoltre «la formazione generale dei volontari è un elemento strategico perché il nuovo Servizio civile consolidi la propria identità ed è strumento necessario per: fornire ai giovani gli strumenti per vivere correttamente l'esperienza del Servizio civile; sviluppare all'interno degli enti la cultura del Servizio civile; assicurare il carattere unitario, nazionale del Servizio civile».⁸

La formazione consiste, appunto, in una fase di formazione generale, volta a una preparazione di educazione civica e di partecipazione attiva alla vita della società civile, e in una fase di formazione mirata in relazione agli specifici progetti cui hanno scelto di partecipare i volontari. La durata complessiva della formazione generale e specifica non può essere inferiore a 80 ore (almeno 30 per la formazione generale, almeno 50 per la formazione specifica) e deve essere svolta durante l'orario di servizio. È obbligo dell'ente effettuarla ed è obbligo del volontario parteciparvi: non è pertanto possibile mancare alla formazione e, nel caso in cui il volontario sia assente per malattia, deve recuperare il modulo cui è mancato.

Mentre per la formazione specifica (relativa alla specificità del progetto, quindi declinata sulle caratteristiche della SAP e del servizio che offre) l'unico vincolo riguarda la durata, le *Linee guida* forniscono invece indicazioni molto precise in merito ai contenuti della formazione generale, alla metodologia formativa prevista, al monitoraggio e ai formatori: desideriamo in primo luogo citare tali indicazioni soffermandoci sulla loro rilevanza, e in secondo luogo proporre una riflessione su un'esperienza concreta di formazione generale dei volontari operanti presso il Consorzio Interland di Trieste.

Relativamente ai contenuti della formazione generale, essi sono suddivisi in 11 moduli, che vanno dalla costruzione del gruppo in formazione, attraversano la storia del Servizio civile e rendono espliciti tutti gli elementi contenuti nella Legge 64.

Come si evince dalle tematiche, esse sono propedeutiche allo svolgimento dell'anno di volontariato. Ecco perché la formazione generale deve essere conclusa entro il quinto mese dall'avvio al Servizio civile, tempo che è ritenuto utile affinché il giovane conosca la Sap, il suo ruolo e le sue finalità, e possa iniziare a prestarvi servizio con una certa autonomia, capacità di gestione autonoma, capacità di progettazione e di valutazione di minimi interventi.

La formazione generale inoltre può essere erogata con l'utilizzo di tre metodologie: la lezione frontale, le dinamiche non formali (t-group, esercitazioni, giochi di ruolo, out-door training, ecc.) e la formazione a distanza. In merito al monitoraggio, esso è in carico all'UNSC, con la finalità di «verificare che l'attività di formazione espletata sia conforme a quanto richiesto dalla normativa e dalle linee guida ma anche [...] migliorare la qualità del sistema formativo». Esso si

⁸ Tratto da *Linee guida per la formazione generale dei giovani in Servizio civile*, UNSC, 4 aprile 2006.

svolge attraverso alcune verifiche da parte dell'UNSC e la predisposizione e tenuta dei registri della formazione da parte degli enti.

Relativamente, infine, al ruolo di formatori, sono accreditabili i dipendenti dell'ente di Servizio civile o altro personale volontario o a contratto che abbiano un titolo di studio di istruzione superiore, almeno tre anni di esperienza di formazione e un'esperienza almeno annuale di formazione al Servizio civile.

Presentata così la struttura della formazione generale, intendiamo ora riportare un'esperienza formativa, svolta da chi scrive, in veste da formatore accreditato (colui che ha tutti i requisiti di cui sopra, unitamente a tre anni di documentata formazione al Servizio civile) presso il Consorzio Interland di Trieste.

4.2 Lavori in corso per indicazioni di percorso

Il Consorzio Interland si è costituito in forma di cooperativa sociale in data 12 giugno 1998 e favorisce l'aggregazione delle cooperative, sociali e non, operanti nel territorio della Regione Friuli-Venezia Giulia. È costituito da 6 cooperative di tipo A (servizi socio-assistenziali ed educativi), 7 cooperative di tipo B (inserimento lavorativo) e una di tipo misto. Da 6 anni, aderendo all'ente Confcooperative-Federsolidarietà (Ente di prima classe iscritto all'Albo nazionale), Interland presenta progetti di Servizio civile: gli ambiti cui i progetti sono stati rivolti (e in cui i giovani sono stati inseriti) sono stati (e sono tuttora) relativi ad anziani, comunità per minori, portierato sociale, asili nido e scuole per l'infanzia, centro multimediale, educazione ambientale.

Da 4 anni, chi scrive opera all'interno del Consorzio in qualità di formatore della formazione generale (e solo in parte specifica) dei volontari in Servizio civile: in questi 4 anni i giovani in Servizio civile sono stati 37 (quelli entrati in servizio il 29 settembre 2009 che stanno attualmente svolgendo la formazione generale sono 10). Il resoconto qui riportato si configura come un possibile contributo per un miglioramento della formazione dei giovani, a partire dall'esperienza della formazione generale, ma con degli elementi di riflessione che si aprono anche a un discorso più generale sulla valenza formativa dell'intero anno di Servizio civile.

Il percorso formativo realizzato per i giovani volontari SCN del Consorzio Interland si svolge di prassi in un periodo di tre mesi, con una cadenza di 2/3 incontri a settimana di 3 ore ciascuno (si tralasciano qui gli aspetti prettamente didattici motivanti la scelta delle tre ore accorpate). Tale organicità didattica permette di sviluppare tutte le tematiche indicate dalle *Linee Guida* con una modalità formativa che, con la flessibilità generata dalle specificità concettuali e argomentative, segue un andamento caratterizzato da lezioni frontali, discussione in piccolo o grande gruppo, role playing, visione di filmati. Si è riscontrato positivo anche il suggerimento contenuto nelle *Linee Guida* di proporre un percorso formativo diviso in tappe, che prende l'avvio da una conoscenza generale del SCN per giungere fino ai suoi aspetti peculiari, che i giovani hanno modo di sperimentare quotidianamente nelle SAP.

Vi sono però delle criticità che abbiamo riscontrato, specialmente grazie alla lente di ingrandimento pedagogica che abbiamo voluto utilizzare in questo saggio. Cerchiamo di riassumerle brevemente.

Rispetto alla modalità formativa nella sua definizione temporale, la formazione generale dovrebbe avere un tempo più lungo, anzi dovrebbe poter garantire, dopo i moduli consequenziali iniziali di anche soltanto 30 ore, una cadenza di incontri mensile. Quali le ragioni di tale affermazione? Proviamo a indicarne alcune:

- rafforzare l'identità del gruppo nel tempo, posto che l'intero anno di SCN è formativo per il giovane;
- restituire nel tempo la dimensione di un lavoro (quello sociale) che continuamente riconduce i temi particolari (affrontati nella quotidianità del servizio) ai temi generali, in quanto valenze formative, valoriali e lavorative del SCN.

Rispetto inoltre alle tematiche proposte nei moduli formativi, benché nelle *Linee Guida* vi siano solo dei suggerimenti generali, si è osservato che vi si trovano aree tematiche deboli e altre anche troppo ampiamente specificate.

Al di là degli sviluppi tematici (che in parte vengono colmati ove ritenuti lacunosi), la preoccupazione più forte riguarda l'aspetto temporale della modalità formativa, riassumibile in una domanda: la creazione del gruppo, nel tempo della formazione generale, e il forte valore che esso assume per il volontario, che possibilità hanno di mantenersi nel tempo? La risposta è purtroppo scontata: la mancanza di occasioni di incontro grupppale (si ricordi infatti che tutti i giovani sono inseriti in SAP con caratteristiche molto diverse, e non hanno quasi nessuna occasione di incontrarsi nella quotidianità del servizio) può generare alle volte una sorta di difficoltà nel proseguire il proprio servizio in maniera responsabile, accurata, finalizzata e finalizzante.

Come ben afferma la *Carta di impegno etico* (esaminata nel paragrafo 3) «per il volontario, il Servizio Civile presso le cooperative sociali deve rappresentare un'esperienza significativa di conoscenza, sperimentazione, scambio, educazione e formazione ai valori della solidarietà, della nonviolenza, della promozione umana e integrazione sociale»: tale responsabilità personale, unita nella quotidianità ai fattori di intenzionalità e direzionalità della propria crescita, necessitano di un chiaro intento educativo da parte dell'ente ospitante, attraverso un percorso di accompagnamento che abbiamo voluto declinare nei termini di un «accompagnamento pedagogico».

Il Consorzio Interland ha infatti attuato, progressivamente in questi ultimi anni, una modalità suppletiva di formazione consistente in alcuni incontri con cadenza mensile (alla fine del percorso della formazione generale tradizionale) con lo scopo di tenere le fila della loro esperienza, riconducendola agli aspetti generali dell'anno di servizio e delle finalità ultime di ordine sociale e partecipativo. Tale appuntamento fisso di gruppo si è costituito come il luogo adatto a potersi comunicare le esperienze, rivisitare le nozioni apprese in sede di formazione generale, risignificarle alla luce della quotidianità del servizio e, soprattutto, collocarle adeguatamente all'interno di un percorso di crescita personale, professionale e

sociale. Ci soccorre in questa sede ancora un pensiero forte sull'educazione: «essa è perseguibile in quanto si cerchi e si realizzi l'*unicità* (individualità irripetibile e irriducibile) della persona nell'*intersoggettività* delle sue vitali relazioni: vale a dire nella rete essenziale delle sue reciprocità con gli altri, reciprocità possibili perché individuate nella comune identità umana» (Dalle Fratte, 1991, p. 33).

L'aspetto qualificante di questa forma di accompagnamento, a parere nostro, si può ravvisare nella manifesta necessità/volontà da parte dei volontari di mantenere intatta l'identità di gruppo (costruita durante il percorso di formazione generale), a garanzia di una propria continuità «motivante» all'interno del servizio reso. Nella pratica, si tratta di accompagnare i giovani nelle progressive e naturali difficoltà che la quotidianità del servizio comporta, aiutandoli a verificare le loro competenze raggiunte, quelle emergenti ma anche le ovvie carenze e criticità che ciascuno avverte e che costituiscono elementi cardine di una assunzione di responsabilità e coerenza del proprio operare. Si è pertanto ritenuto opportuno qualificare questi incontri come momenti di accompagnamento pedagogico in quanto caratterizzati dalla disponibilità del formatore a guidare i volontari a una presa di coscienza di sé, delle proprie peculiarità, dei propri limiti, delle proprie predisposizioni, all'interno dei vari percorsi di Servizio civile attuati nelle diverse SAP. Ciò si è tradotto in aspetti di counseling ma anche di coaching, che assumono rilevanza perché agiti sempre in dimensione grupppale, dimostrando il valore che assume il confronto aperto e sincero con coloro che condividono (seppure con modalità pratiche diverse) il percorso di Servizio civile.

Che cosa sta lasciando di positivo questa esperienza di formazione aggiuntiva nella modalità dell'accompagnamento pedagogico? Riteniamo di poterne riassumere così i tratti essenziali:

- la formazione del volontario in SCN deve avere un tempo iniziale significativo (in termini temporali e concettuali) ma non deve poi negare la sua valenza lasciando il giovane a se stesso, lontano dal gruppo che ha contribuito a creare la sua identità di volontario;
- il percorso poi della formazione specifica, proprio per la sua specificità, non può ricomprendere gli elementi generali e alimentarli con continuità;
- da ciò si evince che sarebbe necessario un percorso forse di accompagnamento, che segua i volontari fino alla fine del loro anno di servizio;
- la specificità di tale accompagnamento deve essere comunque pedagogica, intendendo con questo sottolineare il gradiente educativo della proposta che deve portare alla *realizzazione massimale della persona secondo le sue disposizioni*;
- in ultima analisi proponiamo che l'impegno formativo nei confronti dei giovani SCN sia continuo, significativo, rispondente anche alle loro necessità evolutive e che li metta davvero in grado di fare parte della comunità sociale, a partire dalla arricchente e necessaria esperienza di «gruppo di giovani in SCN».

4.3 In conclusione: coltivare l'umanità...

L'accompagnamento pedagogico, che ci pare possa ancor più valorizzare l'esperienza del Servizio civile, deve fondarsi su tre azioni precise:

- contribuire a sviluppare un'onesta capacità di giudizio;
- guidare ad ampliare e qualificare il proprio essere in relazione;
- esercitare a vedere il mondo anche con gli occhi degli altri.

Tre capacità semplicemente racchiuse in un'unica azione, essenziale per la sopravvivenza dell'uomo: coltivare l'umanità.

«Tre capacità sono essenziali per coltivare l'umanità nel mondo attuale. In primo luogo la capacità di giudicare criticamente se stessi e la propria cultura [...]. In secondo luogo, concepire se stessi non solo come membri di una nazione o di un gruppo, ma anche e soprattutto come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento [...]. Il terzo requisito della cittadinanza, l'immaginazione narrativa: la capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri, le sue speranze» (Nussbaum, 1999, pp. 24-25).

Bibliografia

- Astolfi L., Gentina E. e Milano D. (2006), *VO.CI. Servizio Civile Volontario: una scelta di pace*, Torino, EGA.
- Conte A.D. (1999), *La sfida della cittadinanza*, Lecce, Piero Manni.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986), *Teoria e modello in pedagogia*, Roma, Armando.
- Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Roma, Armando Editore.
- Dalle Fratte G. (2003), *Quale pedagogia della libertà nel post-moderno?* In F. Botturi (a cura di) (2003), *Soggetto e libertà nella condizione post-moderna* (pp. 443-467), Milano, Vita e Pensiero.
- Dalle Fratte G. e Macchietti S.S. (a cura di) (2008), *L'emergenza educativa*, numero monografico di «*Studium Educationis*», n. 3.
- De Luca C. (2004a), *Il volontariato per la formazione dell'uomo solidale*, Soveria Mannelli, Rubettino Editore.
- De Luca C. (2004b), *La dimensione educativa dell'uomo solidale*, Soveria Mannelli, Rubettino Editore.
- Donati P. (1997), *Alla ricerca della società civile*. In AA.VV., *La società civile in Italia* (pp. 21-80), Milano, Mondadori.
- Larocca F. (1986), *Il progetto pedagogico*. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia* (pp. 127-144), Roma, Armando.
- Moscato M.T. (2008), *Bisogni di «senso» ed emergenze educative*, «*Studium Educationis*», n. 3, pp. 99-109.
- Nanni C. (2001), *Formare alla solidarietà: cosa significa essere solidali*. In C. Bucciarelli (a cura di), *Etica e solidarietà: per una fondazione etica della cultura della solidarietà*, Roma, Fondazione Italiana per il Volontariato.
- Nanni C. (2002), *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, Roma, Las.

- Nussbaum M. (1999), *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2004), *Conferenza europea sul Servizio civile*, Roma, IPZS.
- Rossi E. (2002), *L'istituzione del Servizio civile volontario. Primo commento alla Legge 6 marzo 2001 n. 64*. In E. Rossi e F. Dal Canto (a cura di), *Le prospettive del Servizio civile in Italia: dalla Legge n. 64/2001 ai decreti attuativi*, Padova, Fondazione Zancan.
- Santelli Beccagato L. (2001), *Pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola.
- Spagnolo F. (2003), *Prenditi un anno da regalarti*, Roma, AVE Editrice.
- UNSC (2003), *Carta di impegno etico del Servizio Civile Nazionale*.

Abstract

Scopo del saggio è quello di indagare la valenza formativa del Servizio Civile Nazionale, istituito con la L. 64/2001. Il punto di vista dal quale si intende indagare e discutere il fenomeno è specificamente quello di un'interpretazione pedagogica: si vuole giustificare, dal punto di vista pedagogico, l'intendimento del Servizio Civile in quanto esperienza di «forte valenza educativa e formativa».

Parole chiave: Servizio Civile Nazionale, formazione, pedagogia

Abstract

The paper aims to analyse the educational relevance of the Servizio Civile Nazionale, instituted by L. 64/2001. The point of view is an pedagogical interpretation, who intends legitimate the structure of these voluntary service, as an important educative experience.

Keywords: voluntary service, education, pedagogy

Disabilità, dolore e educazione. Alcune riflessioni con Pino Tripodi¹

di Roberta Caldin^a e Roberto Dainese^b

^a Docente di Pedagogia Speciale, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna; ^b Dottorando di ricerca in Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione, Università di Roma «Foro Italico»

Incontriamo Pino Tripodi presso l'Istituto dei Ciechi di Milano, dove siamo andati per una visita e per sperimentarci nel famoso «Dialogo nel buio».² È metà pomeriggio di una calda giornata di luglio, ma l'ombreggiato e splendido giardino dell'Istituto ci permette di aspettare lo scrittore con distensione.

Il libro *Vivere malgrado la vita. Sguardi di un disabile sul mondo*, che Pino Tripodi ha scritto nel 2004, rimane uno dei lavori più amari e spietati che abbiamo letto sulla disabilità: poter finalmente conoscere l'autore in carne e ossa e rivolgergli tutti i dubbi emersi – e mai chiariti – ci riempie di entusiasmo.

Pino arriva puntuale e tranquillo: è simpatico (come ha potuto scrivere un libro così duro?), cordiale (come ha potuto scegliere una storia così spietata?), disponibile (perché raccontare vicende così atroci?).

Ci accomodiamo in una confortevole sala che il direttore dell'Istituto — Giancarlo Abba — mette a nostra disposizione, con gli armadi pieni di splendidi sussidi che i bambini e i ragazzi ciechi/ipovedenti che frequentano la struttura utilizzano abitualmente.

¹ Pino Tripodi è nato a Vibo Valentia nel 1957. È autore di numerosi saggi di filosofia politica. Insegna in una scuola superiore di Milano. Presiede la Banca della Solidarietà ed è uno dei promotori del progetto Terra e libertà/Critical wine. Nell'economia del presente contribuì riportiamo solo alcuni stralci dell'intervista che abbiamo realizzato.

² Per maggiori informazioni, e per sperimentarlo, si consulti il sito <http://www.dialogonelbuio.org/>. L'Istituto dei Ciechi di Milano ha come presidente Rodolfo Masto e come direttore Giancarlo Abba.

Siamo nel posto giusto e c'è l'atmosfera favorevole per parlare di educazione e di disabilità.

Con il nostro scrittore andiamo subito al cuore del discorso e a ciò che più di ogni altra cosa ci incuriosisce. Nella *Prefazione* di *Vivere malgrado la vita* l'autore chiarisce di non essere il protagonista della storia che racconta, ma di riportare quella di un amico carissimo. Scopriamo invece che Pino Tripodi è l'unico autore, che la storia è interamente immaginata, che non c'è nulla di autobiografico. Rimaniamo sorpresi e un po' increduli, perché la cifra letteraria è all'insegna dell'introspezione e l'analisi sulla disabilità è profondissima e molto veritiera. Ma Pino è chiarissimo:

«C'è la finzione dell'amico, ma tutto l'andamento letterale è basato/creato sul sé e l'altro da sé che si misura con i problemi della disabilità. In realtà, le disabilità non sono quelle del disabile, ma sono le disabilità del mondo. Il problema concettuale, filosofico che mi sono posto, nonostante la mia esperienza politica, letteraria, ecc., è che mi trovo in un mondo che è pieno di problemi. I problemi veri del mondo io li ascrivo alle disabilità universali [...]. Io mi sono preoccupato di questi problemi — l'amore, l'amicizia, la fratellanza — che sono tutti sentimenti: mi sono chiesto quale fosse il miglior punto di vista per guardare meglio. Ho scoperto che la disabilità offre la possibilità di guardare un mondo fatto di idiozie che, rapportate a situazioni complesse di disabilità, potrebbero essere risolte in quattro e quattr'otto».

Poiché Pino non ha alcun deficit, gli chiediamo come sia possibile che gli sia venuto in mente che la disabilità potesse essere la chiave per rilevare la stupidità del mondo. Ci racconta allora un fatto personale:

«Mi è venuto in mente perché sono stato colto da questa stupidità. Io sono stupido come il resto del mondo, anche di più, e da tempo mi occupavo di questi problemi, come dire... delle «disabilità universali». Io mi costringo, come te, come qualcun altro che condivide la nostra disgrazia intellettuale, all'immobilità, stando di notte a scrivere come un idiota, pensando che più stiamo immobili, più pensiamo.³ Un tempo si pensava camminando e adesso ci si costringe a pensare da fermi. Siamo colti da questa stupidità di fronte al computer, questi strumenti che ti obbligano a stare dritti e immobili; poiché ho un problema grave alla schiena, l'unica cosa che mi aiuta è la piscina: devo fare molte ore di nuoto ogni giorno, altrimenti è difficile che mi possa alzare.

Un giorno succede una cosa che mette in luce la mia grandissima stupidità. Sto per tuffarmi in piscina e vedo un signore molto più giovane di me disabile, senza un braccio e senza una gamba, ossia solo con la gamba sinistra e con il braccio destro; gli altri due arti mancavano. Arriva con la carrozzina da solo, e fa di tutto per tuffarsi da solo, tento di aiutarlo e lui decide che fa da solo. Mi

³ Pino fa riferimento alle numerose mail scambiate nel cuore della notte.

metto a nuotare a fianco a lui e a un certo punto mi scopro mentre faccio di tutto per andare più veloce di lui, inconsciamente: non ho mai avuto modo di parlare direttamente con lui, credo sia stato un atleta, perché in assenza di due arti filava (e come filava!). Io non pensavo realisticamente “stiamo facendo una gara”, però mi sono scoperto che la stavo facendo; ho avvertito qualcosa di strano e mi sono detto “ma che sto facendo?”. Essendo anch’io un idiota, come molti altri, in quel momento ho capito che avevo qualche fastidio a tollerare che un signore disabile offendesse la mia integrità, il mio onore, la mia bravura. Così mi sono costretto a fermarmi e sono uscito dalla piscina, dicendomi “qui c’è qualcosa che non va nelle rotelline del mio cervello”.

E ho iniziato a ragionare su queste forme di stupidità che convivono con l’intelligenza, perché questo è uno dei temi che caratterizza il libro. Noi siamo abituati a vedere il normale, il normodotato e il disabile, siamo abituati a vedere l’intelligente e lo stupido, il geniale e il banale, e invece io mi sono occupato di tutti gli elementi che convivono dentro ciascuno di noi; infatti, l’esperienza che descrivo è, in parte, certamente fatta di grande passione e di grande intelligenza, ma anche di elementi endogeni quasi genetici di stupidità, che costituiscono l’esperire stesso dell’umanità (che ho tentato in tutti i modi di cogliere).

Il mio sguardo era perennemente ossessionato da questo problema della stupidità, fin quando quel problema non l’ho colto nella sua essenza, nella sua folgorazione, quel giorno; è un argomento che ha degli aspetti di coesistenza, di compresenza di elementi che generalmente vengono ritenuti scissi (o sei disabile o sei normodotato, o sei intelligente o sei stupido, o conosci la matematica o non la conosci)».

Gli facciamo notare che ci sono degli aspetti molto contraddittori ma pienamente coesistenti anche nel protagonista del libro, un giovane geniale che fa delle stupidaggini così enormi da spezzare le vite degli altri e la sua, con conseguenze tragiche. Pino ci risponde:

«Sì, direi che possiamo considerarli aspetti contraddittori da un punto di vista logico, ma da un punto di vista esistenziale assolutamente coerenti, perché io credo — per lo meno questa è la mia esperienza di vita — che vi sia una tangibilità delle contraddizioni. Guardiamo alla vita e all’esperienza di un grande artista, di un pittore, di un uomo politico, ecc.: generalmente, l’eccellenza si accompagna a qualche eccesso opposto, perché l’intelligenza è fatica, mentre la stupidità è semplice. Perché siamo stupidi? Perché è comodo, mentre pensare è complicato. Vivere in modo intelligente e coerente richiede uno sforzo enorme, per cui ciascuno di noi ha bisogno di riposare come riposa il vino dopo la fermentazione, ha bisogno di star lì tranquillo e di instupidire nell’esperienza della quotidianità».

Gli diciamo che, talvolta, questo può anche rappresentare un aspetto sano della vita. La sua risposta è:

«Assolutamente sì; però pensare che questo non sia presente è l’assurdo della vita. L’assurdo delle categorie di pensiero con cui noi conviviamo ci porta

a ritenere totalmente scisse queste stesse categorie che invece convivono in ogni aspetto della nostra vita. Non convivono in noi perché oggi possiamo fare il bene e domani fare il male.

No, no, no... Se si potessero analizzare i pensieri che ciascuno di noi svolge, anche quelli della persona più geniale, potremmo scoprire che anche il genio, per gran parte del tempo, pensa cose stupide e pensa a cose stupide».

A noi viene il sospetto che la stupidità possa, addirittura, essere terapeutica. Pino raccoglie la nostra provocazione:

«Se uno coglie la stupidità nella sua essenza — cioè come elemento fondamentale della vita — può anche giocarci. Nel libro, ad esempio, affermo che bisogna giocarci con il dolore: se il dolore lo lasci lì, ti distrugge, ti uccide più di quanto tu non sia morto. Per questo è necessario giocare: l'elemento del gioco è irrinunciabile e va inteso come una convivenza che si attua nella continuità di una relazione profonda con le esperienze che sono diverse da quelle nostre usuali [...].

Dobbiamo accompagnarci al dolore del mondo, facendo esperienza assieme, come si fa con gli amici; gli amici, infatti, per la gran parte, non si scelgono (alcuni sì, quelli maggiormente intellettuali), però gli altri arrivano generalmente come arrivano i figli. Perché io sono figlio di mio padre? Boh! Chi può saperlo, è capitato così...

E dunque bisogna accompagnarci, convivendo con il dolore, con la stupidità, cercando di effettuare un passo ulteriore, che è quello dell'intelligenza, ma che non è una cosa separata dalla stupidità».

Gli ricordiamo che nel libro lui afferma che non è possibile — fortunatamente — provare il dolore dell'altro, mettersi completamente nei panni dell'altro; e questo permette di salvarci dal dolore distruttivo, quello che annienta. Ma bisogna avere una grande consapevolezza e umiltà nell'ammettere che non si riesce a capire completamente che cosa stia provando l'altro, che si trova in una situazione dolorosa. Pino:

«Sì, è così. È impossibile. Ho provato anche quell'esperienza dopo aver scritto il libro, ho provato a misurarla perché qualcuno, qualche amico, qualche conoscente mi ha detto "Ti sbagli. Quando io conosco il dolore altrui lo vivo in maniera anche superiore".

Da un punto di vista logico, filosofico, la percezione non si può discutere, però è logicamente impossibile; da un punto di vista percettivo è possibile creare altre esperienze di dolore che derivano da quella ma che non sono quel dolore, sono altra cosa. Io ritengo che questo sia un elemento di sanità mentale. Se si vive la condizione di un dolore immenso (e non parlo dell'estrazione di un dente, ma di un dolore psicologico, atroce, spietato che riguarda l'esperire della vita), in questo caso e fortunatamente, nessun'altra persona può dividerlo — nel senso etimologico del termine — né provare le medesime sensazioni; neppure nelle esperienze d'amore.

Assolutamente no.

E questa è una libertà che le persone che abitano il mondo si prendono: diversamente, saremmo tutti morti di dolore.

Non è possibile. Ognuno pensa, vive e sente il proprio dolore. Ma è fondamentale con-vivere con il dolore degli altri, è giusto comprenderlo e giocarci, comprendendolo, come si gioca con le cose della vita. Fanno parte del nostro paesaggio».

Anche noi riteniamo molto pericolosa la posizione di chi crede, appunto, di poter comprendere fino in fondo il dolore dell'altro, dichiarando di poter viverlo sulla propria pelle: è una rovina, un danno che vanifica e banalizza la relazione d'aiuto, che azzerava ogni positività nell'intervento educativo. Riteniamo presuntuoso e irrealistico dichiarare di provare il dolore di un altro: serve solo per sminuire ai nostri occhi il dolore che l'altro sente reale e feroce. Per questo, chi vive il dolore — e ne è immerso — si arrabbia terribilmente quando altri lo «recitano», quando dichiarano di provarlo in egual misura, scimmiettandone le parvenze, illudendosi di testimoniare come fa, suo malgrado, chi lo vive.

Siamo anche noi convinti che possiamo tacitamente cercare di comprendere il dolore dell'altro ma, soprattutto, che dobbiamo provare a credere nella verità di quel dolore per rispettarlo e per riconoscerlo come parte di noi, in quanto persone.

È difficile, in questi tempi bui, ammettere il dolore, la sofferenza, l'imperfezione nell'apparire; ma solo così il dolore può perdere la sua dimensione di evento avverso e devastante, cedendo la sua negatività a una più umana normalità. Il dolore appartiene alla condizione umana e ne fa parte senza perdere mai la drammaticità e l'intensità che gli appartiene.

Charles Gardou (2006, p. 26) riconosce la necessità di giungere a una «desacralizzazione dell'individuo, che si vorrebbe perfetto, immortale e autosufficiente». La società stessa vorrebbe vestirvi di perfezione snaturante e illusoria, nel tentativo di annientare ogni fragilità che invece è la nostra più tenera verità. Possedere uno slancio, nonostante ogni nostra fragilità, che ci spinge ogni giorno a vivere per significare il nostro esistere è invece indispensabile; anzi, è con questa evidenza che possiamo comprendere, con onestà, anche le fragilità degli altri.

Pino ci ricorda che nel suo libro ha tentato di descrivere questi elementi riferendosi anche ai genitori del protagonista. Sì: non lo dimentichiamo; ma gli ricordiamo anche che li ha trattati malissimo, senza pietà, senza attenuanti. Pino prova a giustificarsi:

«Io sono un genitore e quindi ho il dovere di trattarmi male. Non si tratta di parlare dell'altrui esperienza: è un riferire l'esperienza di sé, ma non quella vissuta, perché, molto spesso, quando si affronta in modo più astratto un elemento della vita è lì che possiamo trovare l'elemento biografico. Nella questione dei genitori c'è un aspetto fondamentale che riguarda, credo, l'esperienza umana [...]. Sulla questione della disabilità tra genitore e figlio disabile, indicavo l'impossibilità per un genitore di essere nel giusto in maniera costitutiva [...]. Perché, generalmente,

un genitore, soprattutto quello di un disabile, fa di tutto per proteggere, ma questo atteggiamento protettivo, soprattutto in situazioni problematiche (disabilità o altro), rinforza la tendenza alla sostituzione. Si tende a seguire il figlio a ogni passo, tentando di sostituirsi perché si teme che si faccia del male, o faccia ciò che non dovrebbe fare, mettendosi in pericolo. Ma la situazione di pericolo fa parte della vita, la vita è pericolosa e il rischio ne fa parte.

Nel nostro caso, nel libro, il protagonista ama moltissimo i suoi genitori, ma il suo amore deve esprimersi con un rifiuto. Il rifiuto dei genitori è un momento fondamentale per maturare: o si emulano (e si diventa più idioti) oppure è evidente che il rifiuto è un elemento per dire “sì, esisto in quanto individuo e non esisto in quanto figlio di”.

Nel rifiuto non si esprime l’assenza di amore ma tutto l’amore possibile, io credo. Quindi, in quel rifiuto c’è naturalmente una presa d’atto che riguarda non quel genitore, ma tutti i genitori».

Tripodi riconosce che i genitori, quasi naturalmente, proteggono i figli, ma questa spinta alla protezione esasperata li spinge ancora più in là, troppo in là, finanche a sostituirsi al proprio figlio.

È un sostituirsi che vincola il figlio con disabilità a una inevitabile permanenza nella propria condizione di «bisogno di protezione», che gli impedisce di sperimentare possibili autonomie o tutte le autonomie possibili: quelle che gli possono appartenere.

I freni che impediscono ai genitori di accompagnare il figlio con disabilità alla conquista del *proprio possibile* sono spesso riconducibili alla motivazione della complessità del deficit e dei limiti biopsicologici. Nessuno può negare le pesanti barriere a volte poste dal limite, ma anche dentro a questo limite è indispensabile agire attraverso un approccio che sappia individuare una dimensione del *possibile* in grado di esprimersi solo se si crede anche utopisticamente a quel *possibile*.

La difficoltà per le famiglie (e per la scuola) che vivono e sperimentano situazioni di disabilità sta nel provare a prospettare equilibratamente un *possibile praticabile*, sollecitando, contemporaneamente, ragionevoli timori sulla sua raggiungibilità, in modo da bilanciare costantemente principio di realtà e principio di piacere, dimensione naturale e culturale: anche questi poli di una situazione *correlativa* che non è contraddittoria ma che è investita di positiva ambiguità che aiuta a declinare più miratamente l’intervento educativo.

Questi elementi che, naturalmente, tendono a respingersi, permettono a un individuo di muoversi, di svilupparsi e quindi di crescere: è proprio questo che un educatore, un insegnante, uno specialista deve saper fare, gestendo e conciliando ciò che apparentemente sembra contrastante ma che, in realtà, incita ad andare oltre ciò che si è raggiunto, con saggezza.

Interrompiamo la piacevole conversazione con Pino Tripodi perché è arrivato il nostro turno per cominciare «Dialogo nel buio»: Pino si unisce a noi, entusiasta e curioso. Sarà una bella e divertente esperienza di fratellanza nel buio.

Da parte nostra, proviamo a dimenticare almeno un po' la nostra prima, inquietante e, forse, monolitica lettura del libro di Tripodi e, entrando nell'area del percorso nel buio, proviamo ad attribuirgli una nuova significazione che scaturisce dalla logica dell'*et-et* e che mantiene intense alcune zone comuni tra aspetti apparentemente contrastanti.

Così, alcune parole del libro risultano ancor più luminose: «Chi si accetta non deve a tutti i costi rassegnarsi, anzi. Chi si accetta riconosce i limiti del proprio agire, ma in quei limiti non si sottrae a nessuna battaglia, è in grado di vivere una piena vita anche se è dimezzato. Accettarsi è il miglior modo per giocare in modo attivo nella vita» (Tripodi, 2004, pp. 175-176).

Bibliografia

Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap*, Trento, Erickson.

Tripodi P. (2004), *Vivere malgrado la vita. Sguardi di un disabile sul mondo*, Roma, DeriveApprodi.

Rosanna Cima

Incontri Possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale

Roma, Carocci, 2009, pp. 174

«In che relazione l'agire della mediazione si pone con i saperi e le pratiche dei professionisti? Può la mediazione essere una pratica che si colloca in un altro spazio, *al di fuori* dei saperi già dati? Può dare forma a un *luogo altro* dove le differenze possano pensare e dirsi, confliggere e convivere senza distruggere, appiattare, omologare, creare ingiustizie verso chi chiede cura?» (p. 17).

Sono questi gli interrogativi a partire dai quali si sviluppa il testo, che intende non tanto proporre «definizioni più o meno generali» sul tema della mediazione, quanto piuttosto «interrogare, *di nuovo*, il lavoro educativo partendo dalla *pratica d'incontro* con chi giunge da lontano, per offrire nuove *parole* anche alle pratiche di mediazione, per evidenziare ciò che sta nel cuore di ogni lavoro educativo: il *prendersi cura*» (p. 13).

Si tratta di un'operazione che l'Autrice, seguendo un approccio narrativo, svolge mediante una costante azione di rilettura riflessiva, sul piano teorico e metodologico, della propria esperienza educativa, iniziata nel 1997 e condotta, nel territorio, a contatto con famiglie «che parlano lingue differenti le une dalle altre» (p. 22). È il lavoro educativo, dunque, a rappresentare di fatto, per la Cima, «il luogo privilegiato per interrogare il rapporto tra educazione e mediazione» (p. 14) e a permettere, al tempo stesso, di «essere in ricerca» a «partire dall'esperienza» (p. 16).

Nello specifico, occupandosi della pratica della mediazione agita sul campo quando gli operatori sono in difficoltà di fronte alle sofferenze di chi giunge da lontano, l'orizzonte di riferimento scelto dall'Autrice per guardare alla mediazione è quello *etnoclinico*. Coniugando, infatti, l'*ethnos* alla *clinica*, «intesa come stare accanto a chi ha una sofferenza, una difficoltà di relazione» (p. 21), tale orizzonte è quello che sembra meglio adattarsi a un'educazione situata nel sociale e che fa riferimento a una «pedagogia errante» che, nel ricercare «la costruzione di pratiche educative guidate da più voci, cerca di muoversi all'interno delle esperienze, partendo dai luoghi educativi, per accogliere, riflettere, elaborare le teorie, che a loro volta guidano le intenzionalità, le consapevolezze, i processi dell'agire educativo» (p. 21).

La consapevolezza di vivere e di agire in «geografie provvisorie», i cui confini non sono mai definitivi ma soggetti a costanti revisioni e mutamenti, sollecita, secondo l'Autrice, le professioni educative e di cura a partire dal «noi». Interrogarsi in primis sul «noi», sulle cornici implicite al proprio agire professionale, significa

«rimarcare i propri confini» intravedendo nel contempo i confini degli altri. Lo «stare sui confini» si delinea così come capacità che consente di vedere la «frontiera», intesa non tanto come limite che separa, quanto piuttosto come «spazio di possibilità di contatto, quindi di passaggio» (p. 34).

Raccogliendo l'invito, proprio dell'antropologia interpretativa di Geertz, di saper «guardare *i luoghi antropologici* “qui da noi”», l'Autrice riconosce l'importanza di lasciarsi guidare, nella mediazione, da una «*ermeneutica culturale* che aiuti a leggere i significati intersoggettivi che attori ed attrici così differenti esibiscono del loro mondo» (p. 87).

Adottare una «visione topografica» della pratica di mediazione significa, quindi, riconoscere nella mediazione stessa il «luogo» in cui può rendersi possibile una «compresenza», quale capacità di «accettare di ammettere dentro di sé e nei propri saperi che Altri e altro possono essere presenti anche se non è (e non sarà) di nostra conoscenza; è accettare di *stare nella penombra*» (p. 94).

Si tratta di imparare ad aprire, all'interno della «topografia della relazione» disegnata dalla mediazione, uno «*spazio* inteso alla lettera come vuoto che richiede di accogliere ciò che ci appare indeterminato ma che può avere una efficacia modificatrice» (p. 88). È tale spazio, vuoto e generativo al tempo stesso, che rende possibile, al percorso di mediazione, di configurarsi come «metamorfosi di una parola» (p. 101). Come processo, cioè, attraverso il quale la/le parole rappresentano quel «materiale interattivo» che, come un «ponte», permette di creare, all'interno delle relazioni che vengono costruendosi, delle «corrispondenze efficaci». Queste ultime infatti, usate non come somiglianze ma come «connessioni», «collegamenti», consentono di rivificare e di riappropriarsi di quei legami che molto spesso si assottigliano nel luogo della migrazione ma che, una volta recuperati, sono «i più pertinenti per dirci 'dove siamo' e per indicare un cammino» (p. 113).

La mediazione, in educazione, configurandosi dunque come «luogo terzo» in cui si rende possibile «osservare ciò che non si è ancora incontrato», rappresenta «il custode della condizione relazionale per cui non possiamo fare a meno delle Altre e degli Altri» (p. 145).

[Margherita Cestaro]

Giangiorgio Pasqualotto (a cura di)
Per una filosofia interculturale
 Milano-Udine, Mimesis, 2008, pp. 256

«Il termine “interculturale” è ormai entrato nell'uso comune, ma, come spesso accade, non significa che ciò che viene dato per noto sia anche adeguatamente conosciuto» (p. 7). Si apre così il testo curato da Giangiorgio Pasqualotto che, nella varietà dei suoi contributi, si interroga sulla *necessità* della filosofia interculturale e sulle modalità di *incontro* e di *dialogo* fra le diverse prospettive filosofiche.

La prima parte del testo si apre con il contributo di Pasqualotto, che pone in risalto come «ogni cultura [...] risulta essere interculturale in senso intrinseco» in

quanto «si è sempre *formata* grazie al complesso delle sue mediazioni con culture diverse da sé» (p. 15). Questa continua e reciproca influenza fa sì che l'identità, individuale e culturale, sia «intesa come una struttura che è sempre *in fieri* e che risulta, *in sé*, sempre plurale e differenziata» (p. 30).

Nel secondo contributo, l'autore si sofferma sulla necessità di passare dalla prospettiva della filosofia comparata all'orizzonte della filosofia interculturale. Tale passaggio non si limita a una prospettiva «multiculturale» o «universalistica», ma richiede di giungere a un dialogo interculturale, «radicale» e «socratico» in cui gli interlocutori «siano disponibili a mettere in discussione le proprie certezze» (p. 56).

Adone Brandalise si sofferma sul ruolo della comparazione nel contesto del pensiero interculturale, delineando la necessità del «superamento» di modalità di pensiero in cui «i diversi mondi culturali [...] si presentano come dotati di maggiore o minore dignità a seconda che l'insieme delle loro forme di vita si presti ad essere comparato con ciò che la civiltà colonizzatrice concepisce come cultura» (p. 65).

La seconda parte del testo si apre con il contributo di Carlo Saccone che affronta la complessa tematica dei rapporti fra Islam e Cristianesimo, a partire dal fatto che «oggi l'idea che l'Islam sia parte importante dell'Occidente e della sua storia suscita ancora perplessità e magari levate di scudi, ma rappresenta un paradigma che si è imposto — o con cui ci si deve comunque confrontare» (p. 74). Il tema della relazione fra Iblis (il Satana dell'Islam), e Dio e fra Iblis e gli uomini ci mostra «un Islam che da un lato pesca a piene mani nell'eredità biblica ma che, dall'altro, la reinterpreta “creativamente”, forse anche alla luce di suggestioni provenienti da lontano» (p. 107).

Andrea Celli propone una riflessione sulla letteratura morisco-aljamiada, con l'intento di recuperare «uno tra i capitoli più sorprendenti e meno noti della storia culturale europea alle soglie della modernità» (p. 111). Si tratta di circa trecento codici manoscritti di autori moriscos, appartenenti alle comunità spagnole di fede musulmana e redatti nel corso del Cinquecento, che ben evidenziano come «la cultura moresca è [...] fortemente interna alle vicende europee ed allo stesso tempo non riducibile al loro corso principale» (p. 113).

Giovanni Leghissa offre un'analisi della nascita e dello sviluppo della filosofia africana, ponendo in risalto come essa sia storicamente condizionata da sguardi europei «colonizzatori» ed «etnocentrici». Seguendo il pensiero del filosofo camerunese Eboussi Boulaga, l'autore sottolinea come oggi, in epoca postcoloniale, «l'Africa può ben essere considerata come la possibile anticipazione di un esperimento che potrebbe assumere un rilievo tutt'altro che locale» (p. 155).

Emanuela Magno affronta la tematica del *logos* della filosofia interculturale, ponendo in relazione il pensiero occidentale, sorto nel mondo greco, con quello indiano, basato sul *bráhma*n, nei suoi molteplici significati di formula, mistero, principio universale e potere di connessione. Per potersi avvicinare a tale complessità e alterità culturale è necessario «decostruire griglie concettuali uniformanti, blocchi definitivi, articolazioni concettuali oppositive che il “pensiero occidentale” ha prodotto ai fini di una fondamentale auto-rappresentazione» (p. 168).

Amina Crisma propone una rilettura dello sviluppo del pensiero cinese in chiave interculturale. Tale intento prende l'avvio dalla constatazione che la Cina costituisce «un grande Altrove [...], un altro orizzonte di linguaggio e di pensiero» (p. 181). E il percorso giunge ai nostri giorni constatando «la dirompente *novitas*

del “passaggio a Occidente” della Cina, ossia del farsi *Estremo Occidente* di tanta parte dell’Oriente Estremo» (p. 206), aprendo gli scenari «all’idea di una dinamica di sviluppo policentrica, presente fin dalle epoche più remote nella storia dell’umanità» (p. 206).

Marcello Ghilardi esplora l’identità culturale giapponese nel suo continuo aprirsi e chiudersi rispetto all’esterno (la Cina dapprima, l’Occidente in seguito). Emerge una trama narrativa in cui il Giappone «ha assunto un’identità e una consistenza in relazione ad altro da sé» (p. 215), come si ritrova nell’origine del suo stesso nome, e un concetto di culture come «*relazioni*, sempre mutevoli e in divenire, che danno luogo a comportamenti, strutture sociali, riti, forme politiche ed economiche, religioni e filosofie costantemente affermantesi-e-negantesi» (p. 245).

[Nicola Verza]

«Che vivano liberi e felici...».

Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York

Appunti da un Convegno Internazionale all'Università di Padova

di Emanuela Toffano Martini

Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale,
Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova

1. Una data di rilievo

1989-2009: sono i vent'anni intercorsi dalla proclamazione della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza ad oggi.

Un compimento che diviene un'opportuna occasione di bilancio e previsione sulla condizione delle prime età, per soppesare traguardi raggiunti e individuare traguardi raggiungibili, da attuarsi a ogni livello: da quello sovranazionale e planetario a quello delle singole realtà nazionali, fino alle piccole comunità locali, dove concretamente si svolge la vita di bambini e adolescenti.

Adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1989, la Convenzione costituisce una sorta di spartiacque nella considerazione dei minori d'età: da oggetti di tutela a soggetti titolari dell'intero corpus dei diritti umani, sociali e civili, da semplici destinatari dei doveri adulti a partecipi attivi nella costruzione del contesto socio-culturale, da cittadini del futuro a cittadini del presente.¹ Come strumento normativo, ovviamente perfezionabile, ma a tutt'oggi il più completo e rilevante a salvaguardia dei diritti dei soggetti dalla nascita alla maggiore età (art. 1), essa è un punto di non ritorno giuridicamente vincolante, non semplicemente programmatico, in materia della loro tutela, protezione e promozione, pressoché ovunque nel mondo, essendo la carta internazionale più sottoscritta della storia (attualmente da 193 Paesi, tra ratifiche e adesioni).

¹ Come attestato da pubblicazioni di ieri e di oggi (si vedano Moro, 1991, e la rivista «Cittadini in crescita», nata nel 2000).

Risulta perciò non trascurabile una ricorrenza che la riguardi.

Il nostro Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia – Dipartimento di Scienze dell'Educazione ha ricordato l'anniversario con un Convegno Internazionale: «“Che vivano liberi e felici...” Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York», svoltosi nell'Aula Magna dell'Università di Padova il 23 ottobre 2009.

Si è trattato di un omaggio alla Convenzione, connotato pedagogicamente e tuttavia inserito in un più ampio disegno di carattere interdisciplinare,² di un momento qualitativamente elevato, a detta dei partecipanti, di riflessione critica e rinnovata speranza. Di un punto insieme di arrivo e riavvio di responsabilità agite «nel nome dei bambini» (Papisca, 1990).

Il titolo riporta l'auspicio contenuto ne *Il diritto al rispetto* del 1929 di Janusz Korczak (1994, p. 41), la figura eroica di educatore, medico e poeta polacco, finito tragicamente a Treblinka nel 1942, con i suoi duecento ragazzi della Casa degli Orfani di Varsavia, da lui diretta per trent'anni, il quale può essere considerato uno degli antesignani più prossimi dei diritti di bambini e adolescenti, avendone anche invocato una specifica *Magna Charta Libertatis*, con rari vigore e dedizione (Korczak, 1996, p. 56).

Come si evince dal programma di seguito allegato, l'iniziativa, che ha potuto avvalersi della collaborazione del Centro di Ricerca e Servizi per i Diritti della Persona e dei Popoli dell'Università di Padova, del patrocinio di diverse istituzioni, della diffusione da parte di vari enti, organizzazioni e fonti d'informazione (tra gli altri: l'Istituto degli Innocenti di Firenze, il Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, l'Ufficio di Pubblica Tutela della Regione Veneto, *Save the children* Italia, la Società Italiana di Pedagogia, il Centro Studi Pedagogici *Scholé*), è stata introdotta, alla presenza del Magnifico Rettore Giuseppe Zaccaria, da autorevoli indirizzi di saluto.

Fra questi ci soffermiamo, nell'economia di questa presentazione, sugli interventi di Antonio Papisca e Diega Orlando,³ i quali, come partecipanti nel 1986 ai lavori del Comitato Scientifico Unicef – Italia per la Convenzione, il primo in qualità anche di coordinatore, hanno consentito un affondo nella memoria storica oculare di notevole rilievo.

In particolare, Papisca ha posto in risalto il legame fra storia e attualità: in primo luogo, ripercorrendo puntualmente, sulla base di una specifica documentazione, consegnata ai presenti (Mascia, 1987), le tappe e le proposte del Gruppo di Lavoro

² Ci si riferisce al Progetto di ricerca di Ateneo, Università di Padova, 2008: «Il progetto pedagogico della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia. Diritto all'educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all'incrocio dei saperi» (responsabile scientifico: Emanuela Toffano). Si segnala che tutti i partecipanti a tale Progetto fanno parte anche del comitato scientifico del Convegno oggetto di queste pagine.

³ Papisca e Orlando sono rispettivamente i fondatori dei rispettivi Centri: Centro Interdipartimentale di Ricerca e Servizi sui Diritti della Persona e dei Popoli (sorto nel 1982, «interdipartimentale» dal 2001) e Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia (sorto nel 1977, «interdipartimentale» dal 2007).

in vista della Convenzione, istituito su iniziativa dell'allora presidente del Comitato Italiano per l'Unicef Arnoldo Farina e composto da docenti di numerose Università italiane e diverse aree disciplinari; in secondo luogo, discutendo sugli esiti di ricerche relative alla recente istituzione a scuola dell'insegnamento «Cittadinanza e Costituzione» (Legge 169/2008), ora in via di sperimentazione, nelle sue implicazioni con i diritti umani/diritti dell'infanzia-adolescenza, espressi nelle carte internazionali a partire dalla Dichiarazione universale del 1948, che, insieme ai successivi Patti, costituisce la Carta delle Nazioni Unite.

Diega Orlando ha messo in luce la sostanziale sintonia tra lo spirito e il portato culturale della Convenzione Onu, promotrice di un reale ascolto dei soggetti in crescita, e l'attività scientifica e formativa del Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia, attento a cogliere il punto di vista infantile e adolescenziale, a elaborare linee progettuali praticabili, a promuovere un'alleanza formativa tra figure e contesti educativi. Affinità tangibile nelle pubblicazioni pedagogiche del Centro, precedenti e successive alla storica adozione dell'Ottantanove, tra cui quelle riguardanti: uno sguardo sul mondo adulto da parte dei bambini e il loro auspicabile protagonismo, un raffronto tra i pareri di ragazzi, genitori e insegnanti, un'interpretazione dei caratteri e dei vissuti preadolescenziali nel nostro ambiente di vita (Orlando Cian, 1982; 1993; 1996; 1998).

L'articolazione del Convegno, incentrato sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in generale, al mattino, e sul diritto all'educazione in particolare, fra mattino e pomeriggio, ha evidenziato una densa ma intrinsecamente coordinata poliedricità.



Il Saluto del Magnifico Rettore Giuseppe Zaccaria. Da sinistra a destra: Marco Mascia, Matteo Segafredo, Lucio Strumendo, Emanuela Toffano, Giuseppe Zaccaria, Renato Anòè, Franco Venturella, Giuseppe Milan



Il Saluto della Professoressa Diega Orlando. Da sinistra a destra: Emanuela Toffano, Diega Orlando, Antonio Papisca

Nell'avvicinarsi, infatti, di relazioni accademiche, riletture di esperienze umanitarie, resoconti multimediali di buone pratiche a scuola e negli ambienti di animazione, spettacolo teatrale a tema, si è manifestato l'intento di intersecare plurimi aspetti: la visione generale con l'approfondimento particolare, la temporalità del presente con sedimenti di passato e spiragli di futuro, la teoria con la pratica, la dimensione scientifica con la dimensione artistica, la cultura adulta con quella infantile e adolescenziale. Orientamento, quest'ultimo, tenuto in considerazione, come elemento sostanziale e non ornamentale, lungo tutte le fasi di elaborazione e realizzazione del progetto, per un intero anno scolastico-sociale.

2. Le due sessioni di lavoro: una sintetica presentazione

Il disegno strutturale della giornata, la sua «grammatica» unitaria, ha preso via via forma con interventi ben caratterizzati e al contempo ben concatenati, riguardanti sia la Convenzione nel suo complesso, sia l'articolo 29, dedicato alle finalità dell'educazione, come *focus* centrale, il cui approfondimento rinvia all'articolo 28 sul diritto all'istruzione e all'intero testo normativo, date le associate indivisibilità e interdipendenza dei diritti umani.

La prima sessione di lavoro, «I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: un'eredità fra ieri e oggi», volendo sottolineare uno dei nuclei innovativi della Convenzione — il riconoscimento dei diritti civili, e fra questi i diritti di libera espressione, ascolto

e partecipazione — ha originalmente avuto inizio con un video di interviste a pre-adolescenti e adolescenti, effettuate in diverse Regioni italiane (Veneto, Piemonte, Liguria, Toscana, Campania, Puglia) sugli anni da loro appena trascorsi, dai 6-7 ai 10-11: età definita «fanciullezza» dalla tradizione e rimasta «senza nome» nell'attualità (Toffano Martini, 2002, p. 96).

Da un'angolatura inusuale, le domande hanno consentito di sondare questa fase esistenziale nei suoi tratti peculiari e scambi reciproci con la generazione adulta, con qualche riferimento alla cultura dei diritti umani/diritti dei bambini, nella consapevolezza di fondo della capacità di ogni età di ricevere e di dare alla vita sociale e culturale della comunità.⁴ In particolare, si è voluto rievocare il momento più altamente simbolico della partecipazione giovanile sul piano internazionale: il *Children's Forum* del 2002 all'Onu, col suo messaggio *Un mondo a misura di bambino è un mondo a misura umana per tutti* (Comitato italiano per l'Unicef, 2002; Unicef, 2003), ancora poco noto al vasto pubblico.

La scelta di una partecipazione solo indiretta di ragazze e ragazzi al Convegno è addebitabile semplicemente al fatto che forze e risorse, di cui si poteva disporre nell'organizzazione dell'iniziativa, avrebbero più facilmente consentito una presenza più formalmente decorativa che realmente partecipativa, in linea con le indicazioni di avanguardia in materia (Lansdown, 2001; Unicef, 2003; Hart, 2004; Unicef, 2009).

Per la via percorsa si è approdati, invece, a una realizzazione che, sottraendosi anche alla più velata strumentalizzazione, sempre possibile, ha dato ugualmente concreta eco al «diritto complesso» di partecipazione (Panetta, 2009), fondamento di democrazia. A tal proposito, significativo risulta il motto, espresso in apertura, per il quale *prendere in parola* la Convenzione comporta anche il *cedere la parola* a ragazze e ragazzi, per far posto all'insostituibile «consulenza» che essi possono offrire. Tutto questo allo scopo di favorire forme non di saccente protagonismo, ma di fecondo dialogo tra generazioni e comune costruzione della civiltà umana e della stessa reciproca educazione.

Per paradosso l'inconveniente tecnico (l'unico della giornata!) che, nonostante le numerose prove, ha zittito proprio parte delle voci dei ragazzi stessi ha restituito simbolicamente il pubblico — come notato prontamente da Giuseppe Milan, nel ruolo di coordinatore — alla dimensione reale della difficoltà del mondo adulto nell'ascoltarli. Anzi, della vera e propria intermittenza — dentro e fuor di metafora

⁴ Le domande poste agli intervistati, previa una lettura da parte loro di una lettera, illustrativa delle finalità del progetto in cui si inseriscono le interviste, e la firma da parte dei genitori di una liberatoria stilata appositamente, sono state le seguenti: 1. Tu, che stai vivendo l'età dell'adolescenza (o della preadolescenza), come chiami o come chiameresti l'età fra i 6-7 e i 10-11 anni?; 2. Quali sono, secondo te, gli aspetti più piacevoli dell'età 6-11 anni?; 3. Quali sono, secondo te, gli aspetti meno piacevoli dell'età 6-11 anni?; 4. Qual è, secondo te, un diritto dei bambini oggi trascurato nella nostra società?; 5. Cosa deve dare o fare la società, il mondo adulto, perché i «bambini» fra i 6 e gli 11 anni siano «liberi e felici»?; 6. Come possono contribuire i «bambini» fra i 6 e gli 11 anni a rendere migliore la società?; 7. Più di 400 ragazzi di tutto il mondo nel 2002 si sono riuniti a New York all'Onu e hanno detto che *Un mondo a misura di bambino è un mondo a misura umana per tutti*. Cosa ne pensi?

— di attenzione riflessiva a parole, espressioni, gesti, comportamenti, anche taciturni e trasgressivi, di chi cresce, fra negligenza distratta ed eccessivo investimento.

Riferita alla Convenzione in generale, tale sessione ha compreso relazioni, snodate lungo l'asse temporale, diacronico e sincronico, dal non lontano passato al futuro prossimo.

Inizialmente, è stata offerta una lettura interpretativa della biografia e dell'opera di Korczak (1878/79-1942), da cui traluce un'estrema capacità di rispetto e ascolto dei bambini e dei loro diritti, che lo portava a osservare e a ricercare, contando però sempre «sul fatto che il bambino si sottraesse, e restasse misterioso, non pianificabile, non controllabile»: una lezione da cui trarre elementi di contrasto con le attuali psicologizzazione, pedagogizzazione, sproporzione nelle aspettative e richieste di prestazione (Sigrid Tschöpe-Scheffler).

In seguito, si è sviluppata una panoramica, con mirate esemplificazioni accompagnate da immagini, dell'impatto della Convenzione sul piano internazionale e su quello di diversi Paesi, nel campo legislativo, politico-istituzionale, delle pratiche di vita e di educazione, ma anche delle enormi sfide sul tappeto, per abbattere trascuratezze e abusi, mettendo bambini e adolescenti «al centro dello sviluppo umano, non tanto perché si tratta di un investimento per il futuro, quanto perché è un loro diritto» (Dora Giusti).⁵

La seconda sessione di lavoro, «Il diritto all'educazione: una sfida tra ricerca ed esperienza», ha ospitato interventi su studi-ricerche e esperienze decennali di vita educativa sul campo, riferite in particolare, come s'è detto, all'articolo 29 della Convenzione, contrassegnato dallo stretto legame tra educazione come sviluppo integrale e armonico delle potenzialità individuali e educazione ai diritti umani e alle libertà fondamentali, tra pieno sviluppo umano — *fulfilment, fluoreshing* (Sen, 1988; Nussbaum, 1998) — e interiorizzazione dei valori fondanti la democratica e pacifica convivenza.

Dapprima si è ascoltata una relazione, che, a partire sia dalla necessità di un equilibrio fra i tre gruppi di bisogni dei bambini del trattato Onu (protezione, promozione, partecipazione: le cosiddette tre «p»), oltre estremismi paternalistici e liberazionisti, sia dalla considerazione del bambino come «individuo capace» (*rich being, non incapable being*), ha presentato due interessanti prospettive, illustrate da esempi pratici, per la realizzazione degli obiettivi educativi della Convenzione: «il concetto dell'approccio pedagogico induttivo», teso alla promozione di precoci orientamento pro-sociale e responsabilità morale, e «l'idea dell'educazione tramite esperienze artistiche» (Robi Kroflič).

La sessione è proseguita con un intervento pure ricco di esempi, che, sulla base dell'universalità dei diritti, non «intesa a prescindere delle differenze, ma a partire da esse», si è domandato provocatoriamente, arrivando a dare una risposta affermativa, se anche i diritti all'educazione e all'istruzione potessero rientrare nella paradossale dialettica, per la quale generalmente i diritti, nel nord e sud del mondo,

⁵ Dora Giusti, *Child Protection Specialist, Unicef Innocenti Research Centre* – Firenze, ha sostituito Marta Santos Pais, che non ha potuto essere presente per impegni legati alla recente nomina di *Secretary-General Representative on Violence Against Children* – New York.

richiedono qui una «limitazione delle presunte e false possibilità indotte dal mercato» e là, invece, una «espansione delle possibilità» in funzione dello sviluppo globale (Raffaele Mantegazza).

La presentazione della sintesi di buone pratiche, attuate da bambini e adolescenti, guidati da insegnanti e educatori in contesti scolastici ed extrascolastici nel 2008-2009,⁶ ha dato avvio alla parte pomeridiana del Convegno. Rispetto alla Convenzione nella sua globalità e ad alcuni specifici diritti (identità, ascolto, partecipazione, gioco, ambiente, cura — simbolicamente la «Casa dei Diritti» e le sue singole «Stanze», casa e stanze realmente riprese) — il video ha attestato il complesso e articolato lavoro preparatorio al Convegno e ha introdotto la presentazione, saggiamente coordinata da Anna Maria Manganelli, di una rosa di esperienze di grande valore umanitario e educativo.

Provenienti da parti del mondo lontane fra loro — se un'intelaiatura soprattutto temporale contraddistingue la prima parte del Convegno, un'intelaiatura soprattutto spaziale caratterizza, infatti, la seconda —, tali esperienze hanno offerto uno spaccato ricco e vivace di contesti e storie di vita molto differenti, sebbene tutti pervasi dall'etica implicita dei diritti umani. Ciò a conferma di una non incompatibilità, anzi di una complementarità, fra situazioni fortemente circoscritte e caratterizzate, da una parte, ed esigenze/aspirazioni universalmente condivisibili, dall'altra.

Il non frazionabile intreccio tra micro-cosmo e macro-cosmo, tra singolarità e universalità, si è percepito nei diversi interventi⁷ relativi alle realtà di:

1. *Open House*, a Ramle – Israele (casa abitata da una famiglia araba e, dal 1948, da una famiglia ebrea, quella della relatrice, co-fondatrice dell'opera, insignita del primo premio «Educazione alla pace» dell'Opera Nazionale Montessori nel 1998), *Casa Aperta* dal 1991 a esperienze di educazione alla pace e alla coesistenza tra bambini e ragazzi israeliani e palestinesi, appartenenti in prevalenza alle religioni ebraica e musulmana, in una condizione di conflitto, «in una situazione in cui opposte versioni delle cose impediscono la reciproca comprensione e accettazione» (Dalia Landau);
2. *Saint Martin Catholic Social Apostolate*, a Nyahururu – Kenya, dal 1997, organizzazione sensibile anche all'educazione ai diritti umani e alla pace, basata su un approccio comunitario (circa 1.300 sono i volontari kenyani in essa impegnati), riassumibile nell'originale motto *Only through community*, dato che l'attenzione è volta, in contrasto a ogni forma di assistenzialismo, al responsabile coinvolgimento di «persone abili all'interno della comunità che sono in grado di prendersi cura»,

⁶ Insegnanti e educatori, co-autori con bambini e adolescenti di attività e prodotti confluiti in questo video riepilogativo, hanno partecipato, nella quasi totalità, contestualmente al lavoro in aula o in ambienti aggregativi, a un Percorso formativo, fra Università, scuola, territorio, promosso dal Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia (responsabile scientifico e coordinatore: Emanuela Toffano), dal titolo «Diritto umano all'educazione e Educazione ai diritti umani: la via dell'ascolto e della partecipazione di bambini e adolescenti».

⁷ Le citazioni dirette, relative a tutti gli interventi menzionati, si rinviengono nel piccolo *Book of abstracts* 2009 del Convegno. Vengono riportati in bibliografia i materiali consegnati dalle varie realtà ai presenti e/o alla segreteria del Convegno. La relazione di Daniela Renzi, che non è potuta intervenire, è stata presentata da Alessandra Cesaro, co-curatrice del presente numero della rivista.

in spirito di fratellanza, delle persone vulnerabili, fra i quali i bambini disabili e i ragazzi di strada (Luca Ramigni);

3. *Parada – Un naso rosso contro l'indifferenza*, la fondazione istituita nel 1996 da Miloud Oukili, che con la sua arte circense regala ai ragazzi di strada, a partire da quelli di Bucarest, oggi ambasciatori dei diritti dell'infanzia, «un mondo parallelo sospeso tra strada e cielo», tra fantasia e realtà, e una «rete di salvataggio»: «uno spazio di accoglienza obbligatorio, essenziale e determinante dal punto di vista dello sviluppo educativo», in cui bambini e ragazzi esercitano, accompagnati dagli educatori, il loro diritto a essere ascoltati e a ridere di se stessi e del mondo (Silvia Baraldi e Loris Panzeri);
4. *La città dei bambini*, Progetto internazionale fra Italia, Spagna e Argentina, dal 1996 promosso e coordinato presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche di Roma, ma sorto a Fano nel 1991 (Tonucci, 1996; 2006), che diffonde una prospettiva per il governo e la vita della città, fatta propria dalla Legge 285/1997, capace di prendere a proprio parametro i bambini, «per non perdere nessuno», in un contesto realmente a misura di tutti, e di favorire in vari modi la loro partecipazione, in forza dell'articolo 12 sul diritto all'ascolto della Convenzione (Daniela Renzi).

Lo spettacolo teatrale «Il cerchio di gesso del Caucaso» di Bertolt Brecht, appositamente ideato in vista del Convegno e messo in scena da giovani di diverse età, ha costituito una degna e splendida cornice di chiusura del ricordo dei vent'anni della Convenzione (e pure dei cinquant'anni dalla Dichiarazione dei diritti del fanciullo), con la sua proposta di riflessione profonda e traduzione originale del diritto alla cura del bambino. In essa ha trovato pieno riscontro la reciprocità tra singolarità e universalità, da sempre testimoniata dalla via artistico-letteraria, la quale, specie nelle sue eccellenti espressioni, chinandosi sul singolo, le sue «piccole» cose, la sua «piccola» vita, il suo «piccolo» mondo, parla all'umanità tutta, a ogni luogo e tempo nelle persone che li abitano.

Le parole di Paolo de Stefani, ricapitolative dei molteplici approfondimenti della giornata, hanno evidenziato il nesso fra conquista giuridica e azione pedagogica, soffermandosi proprio sul rilievo dei canali della letteratura e dell'arte per l'affermazione dei diritti umani, per l'educazione a essi delle giovanissime generazioni, per il concreto esercizio di cittadinanza da parte di bambini e adolescenti: portato inedito della Convenzione.

3. Una connotazione positiva

Nel corso del Convegno crediamo siano veicolati chiaramente il significato e il senso, la struttura e il messaggio della proposta, illustrati peraltro da chi scrive nella relazione di apertura, durante la quale la «semantica» profonda dell'appuntamento è affiorata in superficie soprattutto mediante lo sviluppo di alcuni aspetti:

1. la *connotazione positiva*, già impressa nel titolo, data dal richiamo alla libertà e alla felicità, in quest'«epoca delle passioni tristi» (Benasayag e Schmit, 2005) e dell'emergenza educativa (Dalle Fratte e Macchietti, 2008), in cui può risultare



Un'istantanea sui partecipanti



Una scena dello spettacolo teatrale «Il cerchio di gesso del Caucaso» di Bertolt Brecht

più immediato concentrare l'attenzione sugli eclatanti fenomeni di sballo, alcol, droga, bullismo, illegalità, perdendo però di vista l'esigenza della contestuale liberazione del bene e del ri-orientamento concreto verso ideali educativi oggi «stinti, se non estinti» (Demetrio, 2009, p. 63);

2. il bisogno d'*immaginazione*, peculiare funzione umana che spinge a rimodel-
lare di continuo il mondo, «unico meccanismo di fuga, unico modo di evitare
l'alienazione ambientale, soprattutto sociologica» (Laborit, 2009, p. 11), verso
l'oltrepassamento creativo dell'orizzonte spesso angusto da cui guardiamo la
realtà, per la realizzazione del *desiderio* di un «altrove» e di un «non ancora» più
umani;
3. la circolarità virtuosa e complementare di *educazione al relativo e educazione al
non relativo*, tra l'analisi critica delle strutture sociali esistenti per un possibile
trascendimento e l'ancoraggio all'etica ricca e pur minima di principi divenuti
diritti universali: indirizzi educativi entrambi necessari per fornire chiavi di let-
tura e strumenti adeguati in grado di aprire la strada al nuovo senza la perdita di
irrinunciabili riferimenti di valore.

A ciò si unisca la considerazione che la vita libera e felice dei bambini e la loro partecipazione, da «attori sociali e detentori attivi dei propri diritti» (Unicef, 2009, p. 2), non solo realizza la loro persona, ma contribuisce a rendere più ricca e più umana l'esperienza di vita adulta.

Non viziato di utopismo, né di autoreferenzialità, dati gli sviluppi intravisti e i contatti stabiliti, l'appuntamento con la Convenzione e il suo progetto pedagogico ha forse dato qualche stimolo per poter dire, con Paulo Freire, che «l'educazione è il più umano dei diritti umani»: affermazione significativamente posta all'inizio di uno studio antropologico-culturale sui diritti umani (Harrison, 2002, p. 9).

D'altra parte, guardando all'infanzia, non c'è posto per l'enfasi retorica — basti pensare ai due Protocolli del 2000, di cui la Convenzione ha dovuto necessariamente corredarsi: l'uno sul coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, l'altro sulla vendita dei bambini, la prostituzione e la pornografia infantili —, bensì solo per il realismo utopico, per non rinunciare, sopraffatti dalla gravità delle ferite arrecate a milioni di bambini nel mondo, a concretizzare spinte ideali, come quelle ritrovabili alla base dell'originaria cultura dei diritti umani. Questa, portando a compimento il lavoro preparatorio decennale della Convenzione, ha reso possibile nello stesso novembre dell'89 impensati traguardi: ha unificato in un solo testo «sia i diritti economici e sociali che quelli civili e politici, superando la divisione che aveva caratterizzato la codificazione dei diritti umani nei tempi di divisione delle potenze» e «ha minato alle fondamenta il Muro di Berlino» (Milanese, 2005, p. 12), al cui crollo ha contribuito il Papa, che singolarmente scriverà, per la prima volta nella storia, una *Lettera ai bambini*, invitandoli a riconoscere nelle vicende private del Bambino della grotta le sorti di tutti i bambini del mondo, e a vedere in lui, nel *continuum* inscindibile che è la vita umana, l'Adolescente straordinario nel Tempio e lo stesso Uomo adulto che a trent'anni darà inizio a una vita pubblica senza eguali (Giovanni Paolo II, 1994).

Collocato, per scelta, temporalmente prima della data da commemorare, il Convegno ha inteso contribuire, con volontà di sensibilizzazione e di costruzione

sinergica, a risvegliare attenzione e interesse per le altre iniziative sul ventennale della Convenzione, specialmente per la «Conferenza nazionale per l'infanzia e l'adolescenza», dallo slogan *Il futuro dei bambini è nel presente* (Napoli, 18-20 novembre). Da questo «incontro tra saperi e poteri, conoscenze professionali e responsabilità politico-istituzionali, esperienze associative e rappresentanze sociali, aperto alla partecipazione di tutti» (www.conferenzainfanzia.it),⁸ ci auguriamo provenga un autorevole impulso all'elaborazione del Piano Nazionale Infanzia e all'istituzione del Garante Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, attesi da anni dal nostro Paese (Baldassarre, 2006; Occhiogrosso, 2006; Strumento, 2007), non un ulteriore alimento per la retorica sui *children's rights* (Belotti e Ruggiero, 2008).

La molto elevata e interessata partecipazione lungo tutta la giornata è riuscita a trasformare un semplice *convegno* in un piccolo *evento*, che rimarrà nella memoria degli intervenuti come l'apporto, fra storico ricordo e nuovo inizio, del nostro Centro Interdipartimentale alla causa dell'infanzia-adolescenza e della sua autentica educazione, alla causa dei diritti umani/diritti dei bambini e degli adolescenti. Principi-valori, questi, universali e fondanti, in grado di sostanziare *l'arte del convivere in pace* (Riccardi, 2006), di cui le persone di buona volontà di ogni età e condizione avvertono l'inderogabile necessità con inquietudine aperta alla speranza.

Cenni sul valore dell'universalità, fatto proprio dai documenti del diritto internazionale dei diritti umani e insidiato oggi da storture, ipocrisie, incoerenze, accuse di etnocentrismo occidentale, sono rinvenibili, oltre che negli immateriali discorsi, anche negli elementi materiali del Convegno, in particolare: nel dipinto del 1936, brulicante di vita e di festa, a rinforzo della nota di positività prescelta, del celebre pittore di Padova Fulvio Pendini,⁹ dal titolo *Fiera del Santo* (un santo così universale da non doverne citare il nome); *l'Aula Magna*, luogo dell'iniziativa, con la scritta *Universa Universis Patavina Libertas* alla parete e l'intitolazione a Galileo Galilei, proprio in quest'Anno Internazionale dell'Astronomia, per i 400 anni dalla sua scoperta del cannocchiale, frutto dell'incontenibile aspirazione a penetrare i segreti dell'universo.

Desiderio di conoscere le stelle (*de* e *sidus*)/desiderio di amare i bambini: felice accostamento contenuto nelle parole di Korczak (Korczak, 1996, pp. 237-238) rivolte all'educatore, le quali, come hanno aperto il Convegno, così chiudono queste note:

«Il lato straordinario o raro di una lagnanza, una menzogna, una richiesta, una manifestazione di disobbedienza, di falsità, di eroismo saranno per lui preziosi come per un collezionista una moneta rara, un fossile, una pianta o una certa posizione delle stelle in cielo. E solo allora egli amerà ogni bambino di un saggio amore, si interesserà della sua vita spirituale, dei suoi bisogni, del suo destino».

⁸ La Conferenza nazionale è organizzata dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, con la Presidenza del Consiglio dei Ministri e in collaborazione con la Commissione parlamentare per l'Infanzia e l'Adolescenza.

⁹ Si segnala la gradita presenza al Convegno della figlia Benedetta Pendini.

Programma

8.30 Registrazione dei partecipanti

9.00 Indirizzi di saluto

Introduce: **Emanuela Toffano**, Università di Padova

Giuseppe Zaccaria, Magnifico Rettore dell'Università di Padova

Giuseppe Micheli, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova

Giuseppe Milan, Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e del Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia, Università di Padova

Marco Mascia, Direttore del Centro Interdipartimentale di Ricerca e Servizi sui Diritti della Persona e dei Popoli, Università di Padova

Lucio Strumendo, Pubblico Tutore dei Minori del Veneto

Renato Anòè, Dirigente Tecnico dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto

Franco Venturella, Direttore dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Padova

Alfredo Zannini, Presidente del Comitato Regionale Unicef per il Veneto

Antonio Papisca, già Direttore del Centro Interdipartimentale di Ricerca e Servizi sui Diritti della Persona e dei Popoli e Coordinatore del Comitato Scientifico Unicef - Italia per la Convenzione

Diega Orlando Cian, già Direttore del Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia e Membro del Comitato Scientifico Unicef - Italia per la Convenzione

10.00 Prima Sessione

I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: un'eredità tra ieri e oggi

Coordina: **Giuseppe Milan**, Università di Padova

Presentazione del video *La parola agli adolescenti*

Relazione di apertura

Emanuela Toffano, Università di Padova

“Che vivano liberi e felici...”. Significato e senso di una proposta

10.30 **Sigrìd Tschöpe-Scheffler**, Università di Colonia

Domande fondamentali invece di fondamenti. La pedagogia del rispetto in Janusz Korczak

Marta Santos Pais, Unicef Innocenti Research Centre di Firenze

La Convenzione del 1989: grado di attuazione e prospettive future

11.30 Seconda Sessione

Il diritto all'educazione: una sfida tra ricerca ed esperienza

Robi Kroflič, Università di Lubiana

Il riconoscimento del bambino come individuo capace. La fondazione dell'educazione nello spirito dei diritti dei bambini

Raffaele Mantegazza, Università di Milano Bicocca

Educare meno educare tutti? Il diritto all'istruzione: radici, necessità, aporie

Dibattito

13.00 Pausa

15.00 Coordina: Anna Maria Manganelli, Università di Padova

Presentazione del video *Le buone pratiche: percorsi di educazione ai diritti umani*

Dalia Landau, Open House – Ramle, Israele

Educare alla pace in una situazione di conflitto

Luca Ramigni, Comunità di St. Martin – Nyahururu, Kenya

Educarci comunità

Silvia Baraldi, Loris Panzeri, Parada Italia – Milano

Il diritto di ridere restituito dalle strade di Bucarest alle strade del mondo

Daniela Renzi, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione - CNR

Progetto Internazionale “La città dei bambini” – Roma

Il diritto all'educazione come diritto alla partecipazione dei bambini

Dibattito

18.00 Spettacolo teatrale

Teatronove in “*Il cerchio di gesso del Caucaso*” di Bertolt Brecht
regia di Serena Fiorio

19.00 Conclusione del Convegno

Paolo De Stefani, Università di Padova

Emanuela Toffano, Università di Padova



Patrocinio
Regione del Veneto



Patrocinio
Provincia di Padova



Patrocinio
Comune di Padova



MIUR
Ufficio Scolastico Regionale
per il Veneto - Direzione Generale



“Che vivano liberi e felici...” - scriveva Janusz Korczak, l'educatore polacco, medico e poeta, eroicamente dalla parte dei bambini, che agli inizi del Novecento invocava una *Magna Charta* dei loro diritti.

Il nostro ricordo celebrativo dei vent'anni della Convenzione di New York - lo strumento più rilevante a tutela e promozione dei diritti dei minori d'età nel mondo - s'intitola, dunque, all'auspicio di chi ne ha precorso il nucleo innovativo dell'ascolto e della partecipazione di bambini e adolescenti. A loro, cittadini destinatari della responsabilità adulta e costruttori della vita sociale e culturale e della propria educazione, dedichiamo la presente iniziativa.

Il Convegno, in una dimensione storico-prospettica e teoretico-esprienziale, riflette sul *corpus* dei diritti dell'infanzia-adolescenza, con particolare attenzione all'articolo 29 sulle finalità dell'educazione, comprendendo qualificati interventi di esperti e sintesi di produzioni realizzate mediante l'attivo coinvolgimento di bambini e adolescenti.

Comitato scientifico:

Emanuela Toffano (responsabile scientifico del Convegno e del relativo Progetto di Ateneo), Nicola Barbieri, Valerio Belotti, Giorgio Bezze, Giorgio Bonaccorso, Carla Callegari, Alessandra Cesaro, Paolo De Stefani, Paula De Waal, Giuseppe Grampa, Donatella Lombello, Daniele Loro, Ilaria Malaguti, Anna Maria Manganelli, Martina Meneghello, Giuseppe Milan, Brunilde Neroni, Elisabetta Palermo, Roberta Ruggiero, Patrizia Zamperlin, Orietta Zanato

Segreteria del Convegno:

Iusuf Hassan Adde, Elettra Maggiolo, Marco Marson

Hanno collaborato:

Cinzia Bacchin, Fabio Bianchini, Annamaria Comin, Lorenza Da Re, Fabiano D'Este, Paola Dessy, Serena Fiorio, Andrea Frosi, Anna Gimma, Rinalda Montani, Andrea Nante, Maria Assunta Nichisolo, Barbara Pastò, Fabio Targhetta, Federica Turlon, Ombretta Zanon, Insegnanti e Educatori, con Bambini e Adolescenti, coinvolti a vario titolo, Personale tecnico-amministrativo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione

La partecipazione è libera

Per motivi organizzativi è gradita l'iscrizione nel sito

www.istruzione.unipd.it/chevivanolibriefelici/

È previsto il servizio di interpretazione simultanea per gli interventi dei relatori stranieri

Sarà rilasciato l'attestato di partecipazione

Fulvio Pendini, *Fiera del Santo*, 1936, Padova, collezione privata



Bibliografia

- Baldassarre L. (2006), *Quale sistema di garanzia per l'infanzia e l'adolescenza in Italia*, «Cittadini in crescita», n. 3, pp. 32-42.
- Baraldi S., Giusti D., Kroflič R., Landau D., Mantegazza R., Panzeri L., Ramigni L., Renzi D., Toffano E. e Tschöpe-Scheffler S. (2009), *Book of abstract*, Convegno internazionale «“Che vivano liberi e felici...”». Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York», Padova, 23 ottobre 2009.
- Belotti V. e Ruggiero R. (a cura di) (2008), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Milano, Guerini e Associati.
- Benasayag M. e Schmit G. (2005), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- Centro nazionale di documentazione dell'infanzia e dell'adolescenza (2000-), «Cittadini in crescita».
- Comitato italiano per l'Unicef (a cura di) (2002), *Un mondo a misura di bambini. Documento Onu: Sessione Speciale sull'infanzia – New York 8-10 maggio 2002*, Roma, Primegraf.
- Dalle Fratte G. e Macchietti S.S. (a cura di) (2008), *Emergenza educativa*, «Studium Educationis», n. 3.
- Demetrio D. (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gandolfi S. (2006), *Il diritto all'educazione*, Brescia, La Scuola.
- Giovanni Paolo II (1994), *Lettera ai bambini*, Roma, Libreria Editrice Vaticana.
- Harrison G. (2002), *I fondamenti antropologici dei diritti umani*, Roma, Meltemi.
- Hart R.A. (2004), *La partecipazione dei bambini. Teorie e pratiche di coinvolgimento di giovani cittadini nello sviluppo comunitario e nella difesa dell'ambiente* (a cura di Arciragazzi, Comitato Nazionale e Comitato italiano per l'Unicef), Roma, Union Printing.
- Korczak J. (1994), *Il diritto del bambino al rispetto*, Milano, Luni.
- Korczak J. (1996), *Come amare il bambino*, Milano, Luni.
- Laborit H. (2009), *Elogio della fuga*, Milano, Mondadori.
- Landau D. (2009), *Lettera aperta a un palestinese*, «Jerusalem Post», 14 gennaio.
- Lansdown G. (2001), *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, Firenze, Unicef Innocenti Research Centre.
- Mascia M. (1987), *I diritti dell'infanzia dalla Dichiarazione al progetto di Convenzione internazionale: contributo italiano*, «Pace, diritti dell'uomo, diritti dei popoli», n. 1, pp. 121-138.
- Milanese F. (2005), *Uno spazio di pensiero sul futuro: una nuova Paideia per la promozione dei diritti dei bambini e delle bambine*. In F. Milanese (a cura di), *Bambini, diritti e torti. Riflessioni sull'attuazione dei diritti dei minori a quindici anni dalla Convenzione di New York* (pp. 11-48), Udine, Forum.
- Moro A.C. (1991), *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'Onu e la sua attuazione*, Milano, Mursia.
- Nussbaum M.C. (1998), *La fragilità del bene*, Bologna, Il Mulino.
- Occhiogrosso F. (2006), *Il garante nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, «Cittadini in crescita», n. 3, pp. 13-31.
- Orlando Cian D. (a cura di) (1982), *L'adulto visto dal bambino. Immagini e pensieri*, Trieste, Edizioni Lint.
- Orlando Cian D. (a cura di) (1993), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Milano, Unicopli.
- Orlando Cian D. (a cura di) (1996), *Ragazzi, genitori, insegnanti a confronto. Dall'indagine alla proposta educativa*, Milano, Unicopli.
- Orlando Cian D. (a cura di) (1998), *Preadolescenze. Problemi, potenzialità e strategie educative*, Milano, Unicopli.

- Panetta A. (2009), *Una realtà oltre il diritto*, «il Mondodomani», n. 4, p. 14.
- Papisca A. (a cura di) (1990), *Nel nome dei bambini*, Milano, Giuffrè.
- Pipinato G. e Van Keulen A. (2007), *Saint Martin: esperienza di comunità in Kenya*, Bologna, EMI.
- Riccardi A. (2006), *Convivere*, Roma-Bari, Laterza.
- Sen A.K. (1988), *Etica ed economia*, Roma-Bari, Laterza.
- Strumendo L. (a cura di) (2007), *Il Garante dell'infanzia e dell'adolescenza. Un sistema di garanzia nazionale nella prospettiva europea*, Milano, FrancoAngeli.
- Toffano Martini E. (2002), *Come un paesaggio... Armonia e centro per ridisegnare l'educazione*. In D. Orlando Cian e E. Toffano Martini (a cura di), *Pedagogia dell'infanzia*, monografia di «Studium Educationis», n. 2, pp. 288-311.
- Tonucci F. (1996), *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Roma-Bari, Laterza.
- Tonucci F. (2006), *Perché la città ha bisogno dei bambini*. In Cisl Scuola (a cura di), *Non tradire l'infanzia*, Roma, Editrice Esperia.
- Unicef (2003), *La condizione dell'infanzia nel mondo*, Roma, Primegraf.
- Unicef (2009), *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale: Celebrare i 20 anni della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Roma, Primegraf.

Documentazione normativa

- Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child)* adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con Risoluzione 44/25 del 20 novembre 1989. Entrata in vigore il 2 settembre 1990. Ratificata e resa esecutiva in Italia con Legge n. 176 del 27 maggio 1991 (pubblicata sul Supplemento ordinario alla «Gazzetta Ufficiale» n. 135 dell'11 giugno 1991).
- Legge n. 285 del 28 agosto 1997* «Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza» (pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale» n. 207 del 5 settembre 1997).
- Legge n. 169 del 30 Ottobre 2008* «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge n. 137 del 1° settembre 2008, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università» (pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale» n. 256 del 31 ottobre 2008).

Sitografia

- www.conferenzainfanzia.it
- www.istruzione.unipd.it/chevivanolibriefelici
- www.istitutodeglinnocenti.it
- www.lacittadeibambini.org
- www.minori.it
- www.openhramle.co.il
- www.parada.it
- www.saintmartin-kenya.org
- www.savethechildren.it
- www.siped.net
- <http://tutoreminori.regione.veneto.it>
- www.unicef.it

Filmografia

Parada Associazione (2007), *Un naso rosso contro l'indifferenza*, video istituzionale.

Parada Associazione (2009), *Parada*, regia di M. Pontecorvo.

Quando il museo diventa una risorsa per la scuola: la mostra-convegno.

Pietro Scalcerle. Una vita e una scuola per la città di Padova

di Anna Lucia Pizzati

Docente di italiano e storia ITAS «Scalcerle», Padova

Far studiare la storia agli adolescenti spesso non è facile, in un istituto tecnico a volte ancor più. Come è noto si possono raggiungere migliori risultati (seppur con l'avvertenza di evitare, con un eccessivo sfoltimento dei programmi, lo sradicamento degli studenti dalla memoria collettiva) organizzando attività di laboratorio, utilizzando non solo fonti scritte ma anche quelle legate alla cultura materiale, e magari prevedendo a conclusione del percorso qualche evento: mostra, presentazione di materiale multimediale, conferenza...

Nell'anno scolastico 2008/09 l'occasione favorevole per sviluppare un'unità didattica alla luce di queste premesse mi è venuta dalla ricorrenza del 160° anniversario della morte di Pietro Scalcerle e del 140° della fondazione della scuola sorta grazie alla sua eredità e a lui intitolata. Contavo sul fatto che i miei studenti, la classe IV C dell'Istituto Tecnico Scalcerle di Padova, potessero essere coinvolti dalle vicende di questo eroe garibaldino dal quale la loro scuola ha preso il nome, scomparso all'età di 19 anni nel 1849 in difesa della Repubblica romana nello stesso scontro a fuoco nel quale perse la vita anche Goffredo Mameli.

In altre parole, attraverso lo Scalcerle era possibile guardare al nostro Risorgimento, cioè a un periodo la cui conoscenza ritengo irrinunciabile, anche perché, prevedendo la capacità di orientarsi fra concetti e fatti che matureranno nei decenni seguenti e richiedendo che si sappiano collegare le vicende italiane a quelle degli altri paesi europei, costituisce un ottimo centro di irradiazione per un percorso disciplinare. Ma come condurlo?

Innanzitutto partendo da alcune indicazioni bibliografiche fornite agli studenti, integrate poi con quelle individuate da loro stessi anche con l'ausilio delle moderne

tecnologie, nell'uso delle quali i ragazzi sono abili e motivati; e poi, soprattutto, attraverso le fonti storiche, esaminando quindi sia il materiale rintracciato nell'Archivio di Stato, dove viene conservata un'interessante busta con i documenti che ripercorrono i momenti salienti della scuola «Scalcerle» nei primi anni della sua esistenza, e della Biblioteca Civica, in cui sono conservate tracce utili per collegare la storia della scuola a personaggi e a momenti della vita cittadina, di cui i ragazzi hanno spesso già sentito parlare.

Il vero valore aggiunto di questa esperienza didattica, tuttavia, è stato il supporto costante del Museo dell'Educazione dell'Università di Padova e di Patrizia Zamperlin. Con lei abbiamo avuto accesso all'archivio della scuola, dove sono conservate parecchie buste con fascicoli personali, pagelle, circolari, con documenti, cioè, destinati ad avere sugli studenti un forte impatto. Similmente gli oggetti (manufatti, sussidi, arredi...), con cui i ragazzi erano già venuti in contatto nelle loro giornate scolastiche perché disposti in alcune aule e nei corridoi, hanno assunto un nuovo significato attraverso la contestualizzazione storica e l'integrazione con altri documenti provenienti dal Museo dell'Educazione. Da questo, inoltre, è pervenuta gran parte del materiale necessario per integrare e valorizzare quello posseduto dalla scuola tanto da allestire una mostra aperta al pubblico dal 16 maggio al 12 giugno.

L'opportunità di interrogare i documenti e di farli dialogare e il potersi proiettare nella dimensione universitaria attraverso il coinvolgimento nella scelta motivata, fra le numerose possibilità presenti nel Museo, degli oggetti da esporre nella mostra hanno costituito sicuramente delle esperienze attraverso le quali è cambiato il rapporto della maggior parte dei miei studenti con la storia. Lo attestano sia il loro comportamento assolutamente responsabile e motivato, sia la produzione di numerose schede di approfondimento e di supporti multimediali con cui hanno arricchito la mostra stessa, sia l'impegno profuso nei momenti di *peer education*, in cui ciascun gruppo ha illustrato agli altri i risultati del proprio lavoro, che è stato infine reso pubblico il 16 maggio durante un convegno realizzato alla presenza delle autorità scolastiche e cittadine.

Dal punto di vista didattico l'esperienza si è conclusa a questo punto, ma è stato motivo d'orgoglio per preside, insegnanti e alunni veder inserita la mostra, insieme ai laboratori dell'Istituto Scalcerle in cui era ospitata, anche nel percorso dei «Notturmi d'arte» del Comune di Padova.