

La figura dell'educatore professionale in Oratorio

APPUNTI A CURA DEL SERVIZIO NAZIONALE PER LA PASTORALE GIOVANILE E L'UFFICIO PER GLI AFFARI GIURIDICI DELLA SEGRETERIA GENERALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA

“Se coi catechismi si piantano i semi dell'educazione religiosa, questi medesimi hanno bisogno di molte cure perché giungano a mettere buoni frutti.”

don Antonio Riccardi, 1831

La frase sopra citata è stata pubblicata da un prete che scrisse diversi trattati sull'educazione, in un tempo (l'inizio dell'Ottocento) in cui esplodeva quella parrocchia tridentina che segnava il frutto più maturo di un percorso di sincera riforma della Chiesa durato quattro secoli. In quel periodo sembrava che tutto dovesse passare attraverso la consegna di una dottrina: è sorprendente e profetica l'intuizione che “molte cure” (e non un semplice “indottrinamento”) siano necessarie per la crescita di una persona.

La complessità delle cure a cui si fa cenno, apre lo spazio ad azioni diverse: l'educazione esige di essere un'azione articolata che richiede attività e persone con compiti diversificati. Questo fa pensare che fin dall'inizio (nel 1831 siamo agli albori dell'esperienza più recente dell'oratorio) l'esperienza oratoriana non è il semplice frutto del carisma di una persona (nemmeno se si dovesse parlare di don Giovanni Bosco), ma il risultato di un insieme di azioni compiute da persone diverse che provano a darsi un compito e a ritrovarsi attorno a un progetto.

La struttura della persona, pur in presenza di condizioni diverse nel tempo, chiede sempre le stesse cose. Venire al mondo, trovare autonomia per sé, scoprire la bellezza e la forza delle relazioni, imparare come mettere insieme i propri sogni con le condizioni possibili che il mondo offre: questo significa, in fin dei conti, diventare grandi realizzando la propria vocazione. L'oratorio nasce esattamente con questo scopo: accompagnare le persone, facendole crescere in un contesto di comunità. Proprio perché si riconosce che la dimensione

relazionale è – in nome del Vangelo – la più adatta a un'educazione che attraverso le domande più radicali di ciascuno e permetta al Vangelo stesso di esprimersi nell'umanità di ciascuno.

Il cambiamento d'epoca al quale stiamo assistendo e nel quale viviamo, ci chiede di non rinunciare all'idea che offrire l'umanesimo cristiano è parte decisiva del compito testimoniale della fede e contiene l'istanza stessa della vita di fede annunciata e celebrata nel tempo.

Il senso dell'oratorio

L'oratorio in Italia è una di quelle esperienze che ha una diffusione strana: da una parte è il tratto caratteristico di alcune regioni (al nord un po' ovunque, con alcune eccezioni dove è praticamente assente; al centro a macchia di leopardo; al sud è concentrato in alcune regioni e quasi completamente assente in altre); dall'altra parte è comunque un vocabolo che ovunque in Italia è conosciuto ovunque: anche dove è meno presente, le tracce comuni sono davvero diffuse. Infatti, in ogni parrocchia italiana c'è almeno qualche aula per il catechismo, un piccolo spazio per il gioco e un teatro o una sala più grande per degli incontri. L'Assemblea generale della CEI nel maggio 2018, approvando il nuovo testo delle Disposizioni relative alla concessione di contributi finanziari per i beni culturali ecclesiastici e l'edilizia di culto, tra i principi ispiratori al numero 3 diceva:

Prestare maggiore attenzione alla necessità di attività caritative e oratoriali dei "locali di ministero pastorale".

Insomma: a definire l'oratorio in Italia non è più la lunghezza della tradizione o la quantità degli spazi immobiliari che lo costituiscono: per tutti vale il concetto che le attività educative prevedono di poter articolare la dimensione dell'annuncio e della preghiera, del gioco e di tutto ciò che apre alle relazioni di vita fraterna e alle attività espressive che attraversando i linguaggi giovanili contemporanei (su tutte sport, musica, teatro) permettono di offrire esperienze di vita coinvolgenti soprattutto per preadolescenti e adolescenti.

Tutto questo ha avuto due riconoscimenti istituzionali importanti. In ordine di tempo:

1. Anzitutto lo Stato Italiano con la **legge nazionale 206/2003** ha riconosciuto l'originalità propria dell'Oratorio: "Lo Stato riconosce e incentiva la funzione educativa e sociale svolta nella comunità locale, mediante le attività di Oratorio o similari, dalle parrocchie e dagli enti ecclesiastici della Chiesa Cattolica ...". Essa è individuata "nella funzione educativa e sociale svolta nella comunità

locale" (art 1). La legge 206 delega alle regioni il compito di rendere operativo questo riconoscimento: "Le regioni possono riconoscere, nell'ambito delle proprie competenze, il ruolo delle attività di Oratorio" (Art 1 § 3). Questa legge ha avuto sviluppi diversi nel territorio nazionale, ma rimane un solido punto di riferimento.

2. La Nota pastorale del 2012 a cura della Commissione Episcopale per la cultura e le comunicazioni sociali e la Commissione Episcopale per la famiglia e la vita dal titolo: **Il laboratorio dei talenti**, nota pastorale sul valore e la missione degli oratori nel contesto dell'educazione alla vita buona del Vangelo. In essa, per la prima volta, i Vescovi italiani offrono una riflessione organica che riconosce e descrive quanto l'oratorio costituisca una "originalità" propria della Chiesa italiana. Lo stesso concetto verrà espresso nel settembre 2017 nella risposta che il Consiglio Permanente ha discusso e messo a punto per il questionario da inviare alla Segreteria del Sinodo dei Vescovi, secondo le indicazioni presenti nelle conclusioni del Documento preparatorio.

Queste attenzioni istituzionali fanno nascere l'esigenza che siano le persone (e non i muri) a fare la comunità. Al di là di come si declina l'esperienza oratoriana, le persone impegnate a educare in nome e per conto della comunità stessa sono di gran lunga più importanti di muri, campi da gioco, aule, spazi di qualsiasi genere. È in questa logica che da almeno un paio di decenni si è diffusa l'idea che la professionalità educativa è una risorsa necessaria alla dotazione normale di un oratorio. Alzare le competenze educative e dare ad esse continuità e intelligenza, è un dovere almeno tanto quanto prendersi cura degli spazi fisici dell'incontro, adeguandoli ai bisogni mettendoli anzitutto in sicurezza e a norma di legge. In questo senso, non è più possibile affidarsi soltanto alla buona volontà del volontariato: da una parte perché il tempo a disposizione (in un mondo dove la vita è sempre più frenetica) è sempre meno per tutti; dall'altra perché non si può più godere di quel clima di condivisione diffusa di valori che portava l'educatore, un tempo, a essere una sorta di "ripetitore" di ciò che nella famiglia, nella società, nella chiesa tutti riuscivano a condividere. Figure di educatori stabili e competenti, dunque, vanno considerati come un investimento importante per la vita dei ragazzi.

Gli snodi pastorali della questione

Molte sono le questioni ancora aperte. L'educazione - da sempre - non è una faccenda da delegare alle figure professionali: nessuno ha istruito in senso stretto i nostri genitori o i nostri nonni, eppure sono probabilmente le prime figure educative che ricordiamo. Le generazioni appena precedenti a quelle di oggi, hanno avuto educatori con un grado di istruzione mediamente molto più

basso di quello che poi i loro figli hanno raggiunto: questo non ha impedito loro di essere ottimi educatori. Sono però cambiate le condizioni: era un mondo intero (tutto sommato omogeneo) che concorreva alla crescita di ciascuno: il famoso "villaggio africano" che molti oggi amano richiamare era una realtà ben strutturata in Italia fino agli ultimi decenni del secolo scorso.

Oggi ambiti e livelli educativi sono fortemente frammentati, quando non rischiano di essere in contraddizione tra loro. Nello schema che qui sotto riportiamo, sono visualizzate chiaramente le diverse competenze oggi richieste a una buona azione educativa. Competenze che solo raramente appartengono a una persona sola e, comunque, praticamente impossibili da affidare a un unico soggetto.



Non potremo rinunciare alla dimensione della gratuità che il volontariato esprime: pur in presenza di figure retribuite, l'educazione ha bisogno di mantenere un carattere importante di gratuità, perché il lavoro di chi aiuta davvero a diventare grandi non sarà mai pagato abbastanza. Per il valore che esso ha, ma anche per il fatto che un educatore vero non potrà mai pretendere che gli si "paghi" quel contributo del cuore e della mente che è chiamato a dare con tutto se stesso. La gratuità non significa (tout court) che non si viene retribuiti: la gratuità ha a che fare anche con una retribuzione che comprenda un modo, uno stile particolare attraverso il quale si svolge la professione. Per questo la compresenza di figure professionali e volontarie, ha in se delle ragioni di grande buonsenso.

E questo ci rimanda anche a un'altra questione: riconoscere che ogni azione svolta in oratorio deve avere in se una valenza educativa ed evangelizzante anche quando essa stessa non è così evidente: ci viene infatti spontaneo pensare che gli educatori in oratorio sono i preti e le suore, i catechisti e gli educatori dei gruppi adolescenti. Non lo sono da meno i baristi e coloro che fanno le pulizie, gli operatori del cinema e gli animatori dell'estate ragazzi; ma anche gli allenatori sportivi o gli animatori culturali che si prestano per attività espressive come la musica, la danza e il teatro o attività di qualsiasi altra espressività artistica o manuale.

Queste cose costituiscono delle premesse indispensabili a qualunque discorso sull'educatore professionale in oratorio; vale la pena di aggiungerne un'altra. Riguarda la titolarità dell'azione educativa. Da anni ormai si dice che essa appartiene all'intera comunità cristiana. È un aspetto importantissimo: l'unico che può portare non solo a scelte coraggiose, ma anche alla possibilità di sostenerle nel tempo. Non è solo l'idea che sia necessario un investimento di tipo economico: la comunità già compie investimenti di questo tipo; il prete (parroco o vicario parrocchiale) viene retribuito, ma in alcune parrocchie anche il sacrista che ormai ha un contratto di categoria riconosciuto dallo Stato.

La questione riguarda piuttosto il fatto che l'educazione non può essere delegata a nessuno, nemmeno se professionista, perché va mantenuta la sua dimensione di azione condivisa dalla comunità. Questo principio fondamentale pone l'educatore in una costante situazione di interdipendenza: il dialogo continuo, il mandato da chiarire sempre, la gestione della responsabilità sempre da rimandare ai bisogni dei ragazzi e alle scelte della comunità dovrebbero costituire le qualità fondamentali delle figure educative, anzitutto di quelle che si vogliono definire "professionali". Solo a queste condizioni è possibile aprire un discorso serio sull'educatore professionale in oratorio e solo se c'è questa disponibilità di fondo è possibile insistere presso le comunità cristiane perché prendano in considerazione l'idea di un investimento di questo tipo.

In nome dell'agire cristiano, l'oratorio compie azioni che sono strettamente confessionali (la catechesi, i momenti di preghiera, i ritiri spirituali – dove saranno necessari testimoni della fede) e ne promuove altre che prevedono la presenza di ragazzi che non appartengono alla comunità cristiana e non ne condividono la fede. Queste iniziative sono definite da uno "stile" cristiano proprio per l'attenzione, l'accoglienza e la cura di tutti e non immediatamente dalla "consegna" o da un approfondimento di contenuti di fede ai quali accedono principalmente ragazzi che si riconoscono in un cammino di fede.

Il confine non è sempre netto e questo chiede all'oratorio uno stile capace di costruire un sistema educativo integrato: anzitutto al suo interno (declinando

altre agenzie educative del territorio. È evidente a tutti che questo chiede figure con competenze educative specifiche in grado soprattutto di progettare coinvolgendo tutte le risorse presenti nella comunità e coordinando le persone perché il progetto non si perda per strada.

Tutto ciò chiede all'educatore professionale una grande capacità di mettersi in rete e di essere persona capace di tessere relazioni. Se vogliamo indicare un utile criterio di verifica, potremmo dire che un buon progetto di oratorio con la presenza di uno o più educatori professionali, funzionerà bene nella misura in cui saprà far crescere il coinvolgimento delle persone, di volontari e la rete delle collaborazioni. L'educatore va quindi inteso come un volano di presenze e di partecipazione e non come il depositario di una delega in bianco.

Tra gli snodi pastorale, va anche detto che l'esperienza dell'oratorio per molti giovani ha generato una vocazione educativa diffusa: molti oggi scelgono di continuare la loro formazione in ambito accademico proprio a partire da ciò che hanno maturato nel loro personale percorso educativo. La "legge Iori" del 2018 tenta per la prima volta di offrire a questa figura un riconoscimento professionale.

L'ingaggio e la forma contrattuale

Un educatore professionale scelto solo dal parroco e da pochi fidati, è destinato ad avere vita dura in oratorio e spesso addirittura a non durare a lungo. La scelta è sostenuta dopo un percorso da fare con gli organismi di partecipazione: consiglio pastorale e/o consiglio dell'oratorio, senza dimenticare che servirà anche un piano di sostenibilità economica da discutere con il consiglio per gli affari economici.

In questi anni le soluzioni trovate al livello diocesano o parrocchiale, hanno manifestato una certa "creatività" che ha cercato di tenere insieme l'esigenza di rendere possibili e concrete queste idee e nello stesso tempo ha cercato di rispettare le leggi dello Stato.

Per questa ragione non è possibile in Italia offrire un modello unico che segua una sola strada, soprattutto per il fatto che l'organizzazione delle Diocesi (spesso frutto della loro tradizione storica o della dimensione) non è omogenea. Soluzioni che da qualche parte già funzionano e sono ormai consolidate, in altre parti sono montagne invalicabili.

Pare dunque che sia più sensato offrire le soluzioni possibili che rispettano, oltre che l'istanza pastorale, anche la normativa vigente. Questo documento, ovviamente, sarà sempre provvisorio: da rivedere cioè in base alla

normativa canonica e civile che è sempre in divenire. Tre sono le soluzioni che paiono percorribili, ma prima di elencarle è fondamentale indicare alcuni elementi che sono decisivi per poter procedere a fare delle scelte sensate.

Avere un progetto. Può sembrare banale, ma correre all'ingaggio di qualcuno senza sapere cosa si vuole ottenere, è improduttivo. Per arrivare a un progetto è indispensabile un tempo di interlocuzione tra alcuni soggetti: la parrocchia, anzitutto. A seguire con la Diocesi che si può fare garante di azioni di supervisione, di accompagnamento e di verifica e soprattutto può sostenere quei parroci e quelle comunità che muovono i primi passi. Toccherà al vescovo diocesano indicare chi ha il mandato di svolgere questo compito. Infine il soggetto che entra nel progetto partecipando alla sua costruzione e fornendo il personale per la sua realizzazione: di solito questo compito è svolto dalle Cooperative.

Darsi un'organizzazione. È già realtà che Diocesi più piccole abbiano una loro cooperativa "diocesana" che lavora a stretto contatto con l'ufficio di pastorale giovanile. Le diocesi più grandi, invece, hanno istituito un tavolo stabile di confronto con le cooperative presenti sul territorio e che si dichiarano disponibili a condividere un progetto educativo ecclesiale: dunque più enti che sotto la regia della Diocesi si confrontano continuamente. Una scelta si impone.

Non dimenticare la formazione. Un educatore professionale non è pronto solo perché ha in tasca la laurea, tanto quanto un prete giovane non è pronto solo perché ha fatto il seminario. La formazione permanente, oltretutto, è una splendida occasione per coinvolgere anche gli adulti volontari della comunità ed è un passaggio importante per crescere insieme: come già detto, è parte di questa esperienza formativa la verifica che stabilisce se attraverso ciò che si fa il volontariato cresce o si esaurisce.

L'esperienza del servizio civile è un'altra risorsa importante. In questi anni esso ha assunto forme nuove e in ambito ecclesiale è gestito dalla Caritas nazionale e diocesana. Bisogna verificare la possibilità di intrecciare collaborazioni più strette.

Detto questo è possibile indicare alcune soluzioni possibili.

1. **La regia "a tre".** La prima forma può apparire come la più complessa e faticosa, ma ci pare la più produttiva. Per quanto possibile è da ritenersi la forma preferibile. In questa forma tre rimangono i soggetti: la parrocchia, la diocesi e la cooperativa. Sono già stati descritti i compiti previsti per ciascuno. In un dialogo costante, la parrocchia chiede alla cooperativa di interagire con il progetto educativo partecipando alla stesura dello stesso, fornendo il/gli educatori necessari e partecipando alla verifica in consiglio pastorale. Il compito della supervisione e della verifica dei passaggi rimane alla diocesi. In questo caso sarà necessario un rapporto contrattuale tra il parroco (legale rappresentante della comunità) e il

direttore della cooperativa. La forma della *cooperativa di educatori*, permette ai lavoratori di organizzare mutualmente il proprio percorso professionale e li incentiva a sviluppare competenze originali e creative. La scelta di collaborare con una cooperativa comporta precise conseguenze per le parrocchie e la diocesi, sia dal punto di vista progettuale e organizzativo, sia per le implicanze del diritto canonico e civile.

2. **L'assunzione diretta dell'educatore da parte della parrocchia.** Alcuni parroci, in questi anni, hanno assunto direttamente figure professionali anche a tempo indeterminato. È una soluzione difficile soprattutto rispetto a tre fattori di variabilità importanti. Il primo riguarda il coinvolgimento della comunità: se l'assunzione è fatta attraverso un discernimento degli organismi di partecipazione, essa è una scelta possibile e per certi versi buona. Ma quante sono le situazioni con un livello di partecipazione così alto e così maturo? Il secondo fattore riguarda la mobilità dei parroci: educatori che sono perfettamente integrati con i meccanismi comunitari possono trovarsi come pesci fuor d'acqua a fronte del cambiamento del responsabile della comunità. Il terzo fattore riguarda il fatto che il lavoro educativo è logorante e non è possibile stare tutta la vita su un certo piano e con certe mansioni. Questo è un fattore molto personale: ci sono educatori che "invecchiano" presto (manifestando intolleranza all'interazione con i ragazzi in giovane età) e altri che hanno una tenuta molto più lunga. In ogni caso anche il lavoro educativo ha le sue "stagioni". Inoltre, in caso si opti per un contratto di lavoro a tempo determinato, la stringente legislazione non permetterebbe di estendere il rapporto lavorativo oltre i dodici mesi.
3. **Assunzione diretta dell'educatore con il coordinamento della Diocesi.** Per ovviare alle criticità descritte, la Diocesi potrebbe intervenire in vario modo. Potrebbe farsi carico, direttamente o attraverso cooperative, della selezione e della formazione degli educatori poi assunti direttamente dalle parrocchie. Inoltre, le stesse Diocesi, stipulando un "contratto di prossimità" con i sindacati più rappresentativi a livello territoriale - come previsto all'art. 8 del D.L. n. 138/2011 - potrebbe fare in modo che gli educatori assunti dalle parrocchie possano rinnovare contratti a tempo determinato fino a un massimo di 36 mesi. È allo studio anche la possibilità che sia la Diocesi stessa ad assumere gli educatori per poi "distaccarli" nelle varie parrocchie.

Le soluzioni prospettate non sono alternative tra loro e la scelta dipenderà anche dalle necessità della comunità: se la parrocchia ha bisogno di un educatore specializzato è sicuramente meglio che si rivolga a una cooperativa, mentre se necessita di un lavoratore che svolga mansioni meramente esecutive (apertura e chiusura dell'oratorio, custodia degli spazi...) si potrà ricorrere anche all'assunzione diretta da parte della parrocchia. Quello che è sempre necessario è l'attività di coordinamento e supporto della Diocesi.

Per concludere

Ad oggi, queste sembrano le soluzioni più percorribili e più sensate. Come già detto, queste note cercano di fare chiarezza e di fare il punto della situazione.

L'esperienza di questi anni chiede grande attenzione al discernimento dell'educatore che presta servizio nell'ambito oratoriano. Rimane compito del Forum degli oratori italiani continuare a monitorare la situazione lavorando a stretto contatto con l'Ufficio per gli affari giuridici della Segreteria generale della Cei.

E perché appaia chiaramente il nesso stretto tra gli aspetti pastorali e quelli giuridici, riportiamo a mo' di conclusione la bella definizione di educazione contenuta nel Codice di Diritto Canonico al Can. 795:

Dal momento che la vera educazione deve perseguire la formazione integrale della persona umana, in vista del suo fine ultimo e insieme del bene comune delle società, i fanciulli e i giovani siano educati in modo da poter sviluppare armonicamente le proprie doti fisiche, morali e intellettuali, acquistino un più maturo senso di responsabilità e il retto uso della libertà e siano preparati a partecipare attivamente alla vita sociale.

- Mariano Crociata, *Emergenza educativa e priorità pastorali della Chiesa in Italia*
(www.notedipastoralegiovanile.it)

L'atteggiamento con cui affrontiamo il tema dell'educazione può essere di due generi opposti, e cioè improntato ad un senso di sufficienza e ad un giudizio di ovvietà, oppure, al contrario, ad un sentimento di preoccupazione. Nel primo caso, sarà facile evocare l'attività educativa che ha caratterizzato sempre la vita sociale e l'azione della Chiesa, come mostrano storia, istituzioni e testi, per non dire di una disciplina come la pedagogia che, sia pure da tempi relativamente recenti, occupa uno spazio di tutto rispetto tra le scienze umane. Forse, però, a ben considerare, proprio in ciò risalta il problema; infatti, nonostante tutto, c'è motivo di essere preoccupati, se l'eredità di esperienze e di conoscenze che abbiamo alle spalle trova così scarso riscontro educativo nelle nuove generazioni e nel clima sociale in genere. Risulterebbe difficile contestare chi affermasse che, oggi, le istituzioni e gli organismi preposti a tale compito non riescono più ad educare. Si avverte prepotente l'urgenza di affrontare la questione, e anzi proprio tanto parlare di educazione sembra più che mai il segno di un malessere e di una difficoltà nuova e complessa. Succede così per le cose veramente importanti: che non c'è bisogno di parlarne, finché vanno da sé; ma quando rivelano o diventano un problema, allora se ne comincia a discutere come se fossero qualcosa di nuovo, mai prima considerato. È quanto succede anche con la questione educativa, che oggi ci si presenta in forma del tutto inedita rispetto al passato.

Il mio approccio, interessato alla dimensione ecclesiale e pastorale, non mi assicura una condizione più vantaggiosa rispetto a chi ne parli con una attenzione sociale e culturale, o concentrata sui risvolti civili della questione, poiché le due condizioni e le diverse dimensioni si intrecciano intimamente. E se pure è vero che la scelta del tema educativo per l'impegno pastorale del prossimo decennio nelle diocesi italiane può essere letto come uno sviluppo coerente del cammino post-conciliare della Chiesa nella direzione di un annuncio del Vangelo e di una crescita cristiana che guardi alla persona e al suo percorso verso una più piena maturità, non per questo si può ignorare il contesto socio-culturale in cui tale impegno si esprime; al punto che proprio tale contesto sembra dettare l'esigenza di rispondere alla nuova domanda educativa. Si tratta di una richiesta che sale dal basso – non solo dalla logica interna di un dispiegarsi della missione pastorale della Chiesa, ma anche dalla vita individuale, familiare e sociale – e che, non a caso, è stata raccolta e segnalata come “emergenza” dal magistero del papa Benedetto XVI, oltre che dall'elaborazione delle Chiese italiane già nel 2006 al convegno ecclesiale nazionale di Verona.

Per queste ragioni non è possibile affrontare il discorso in termini di routine, rievocando semplicemente una tradizione che viene da lontano, o ripetendo affermazioni che apparivano del tutto ovvie in stagioni nemmeno poi tanto remote. Sarà piuttosto necessario istruire la questione generale prima di individuare adeguatamente le sfide che debbono essere raccolte. In questo senso la mia proposta di riflessione si attesterà molto di più su considerazioni di ordine preliminare, rispetto alle indicazioni di carattere più direttamente pastorale, di cui nondimeno apparirà tutta la rilevanza alla luce delle considerazioni che le precederanno.

L'EDUCAZIONE QUESTIONE ANTROPOLOGICA

Vorrei partire, nella mia riflessione, dall'affermazione che l'educazione oggi non può essere trattata come un tema di pedagogia, poiché essa è innanzitutto una questione di antropologia. Il motivo è che la condizione di crisi in cui versa l'educazione ci impone di considerarla in modo distintivo; appare infatti insufficiente relegarla nell'ambito delle tecniche e dei metodi, dal momento che essa si deve riferire all'uomo nella sua essenza e identità. Se volessimo usare espressioni che potrebbero apparire piuttosto sommarie, dovremmo dire che ormai l'educazione non può più essere limitata a trattare del “come” interagire con il bambino e il giovane, ma del “chi” è la persona umana. L'azione educativa, infatti, postula una concezione dell'essere umano: una concezione non elaborata a partire da presupposti astratti e ideologicamente costruiti, ma che regga alla prova della realtà della sua concreta costituzione storica ed esistenziale.

La molteplicità delle concezioni di uomo oggi adottate e diffuse nelle nostre società culturalmente plurali deve misurarsi con un dato elementare che rappresenta l'evidenza di base di ogni antropologia, ovvero il legame strutturale dell'essere umano con la dinamica della generazione. Le conseguenze di tale dato sono di non piccolo rilievo. Innanzitutto ciò significa che l'essere umano emerge nella sua singolarità dentro un tessuto di relazioni umane, quelle familiari innanzitutto, che si estendono dal livello biochimico a quello culturale, etico e spirituale, abbracciando tutte le dimensioni dell'umano. Ognuno è se stesso perché lo può diventare a partire dal suo essere stato pro-creato, donato a se stesso da altri. Pertanto ogni concezione individualistica che ponga il soggetto umano sradicandolo e isolandolo da ogni relazione è di per sé irrealistica, nel senso che non rispetta la realtà del diventare persone umane, intreccio formidabile di una dotazione potenzialmente completa fin dall'inizio – dobbiamo dire dal concepimento – e di una appropria-

- Mariano Crociata, *Emergenza educativa e priorità pastorali della Chiesa in Italia*
(www.notedipastoralegiovanile.it)

zione personale frutto di un complesso processo di sviluppo in cui relazioni parentali e singolarità personale interagiscono creativamente. Lo spazio che compone la dotazione donata nell'atto della generazione e il frutto maturo della generazione compiuta è proprio l'educazione.

Se vogliamo svolgere una sorta di verifica su piani specifici dell'esistenza umana, possiamo agevolmente fare ricorso all'esempio dell'apprendimento della lingua o dell'inserimento nella tradizione culturale dell'ambiente di nascita. Lingua e cultura sono dati che precedono e nello stesso tempo formano condizioni imprescindibili di umanizzazione per chiunque venga al mondo; solo perché c'è una cultura si è umani e si può entrare nel novero degli umani, e solo se c'è una comunità linguistica e di essa si fa parte è possibile imparare a parlare e a condividere il mondo vitale. Tutta la potenzialità di unicità e di originalità di un nuovo essere umano è costitutivamente connessa con la comunità in cui egli viene al mondo. Da essa, infatti, egli riceve, insieme alla dotazione che ne fa un essere umano, la capacità di sviluppare la propria autonomia e identità fino alla possibilità di assumerla – quella dotazione – o anche di prenderne criticamente le distanze e perfino di superarla.

Da un punto di vista antropologico, allora, la verità e la libertà dell'essere umano non possono essere rescisse da questo legame essenziale con la generazione. In essa sono iscritte le condizioni della verità antropologica dell'essere umano e dell'assunzione e dell'esercizio della sua costitutiva libertà. Pretendere di affermare l'autonomia come condizione assoluta dell'essere umano a prescindere da ogni legame originario in realtà ne tradisce la verità e ne mina in radice la libertà. La grandezza unica e irriducibile dell'essere umano trova la sua garanzia nella circolarità tra persona e comunità e, al contrario, viene ad essere minacciata e alla fine negata dalla loro dissociazione.

Dipendere da una comunità di persone quale è la famiglia, avere alle spalle una tradizione e una cultura, essere sottoposti all'autorità dei genitori, lungi dall'essere una limitazione della libertà e dell'autonomia, costituisce l'unica condizione della loro vera assunzione e realizzazione. Questo genere di considerazioni in realtà getta una luce che rende intelleggibili le ragioni di una crisi come quella contemporanea, che vede interrotto – o comunque fortemente compromesso – il processo di trasmissione della cultura e del mondo dei valori da cui veniamo alle nuove generazioni e che ci costringe a parlare di emergenza educativa.

L'EDUCAZIONE TRA RELAZIONE, TESTIMONIANZA, ESPERIENZA, RESPONSABILITÀ

Su questo sfondo antropologico l'educazione si configura dunque come processo generativo prima che come tecnica pedagogica. Il vero pericolo che oggi l'educazione corre consiste nella sua riduzione a istruzione, ad apprendistato del saper fare, a facilitazione di un autoapprendimento spontaneo e incontrollabile. L'educazione ha a che fare con l'essere prima che con il sapere e con il saper fare. Essa ha il compito di trasmettere che cosa significa essere umani, qual è il senso dell'umano, della dignità, della verità e dell'esperienza della persona umana. E tale trasmissione non si compie innanzitutto tramite discorsi o attività, ma piuttosto con il proprio essere. Perciò lo spazio e la forma fondamentali dell'educazione sono la relazione personale, dentro la quale per imitazione e rielaborazione dell'esperienza partecipata e condivisa si impara a vivere in modo umano, si diventa umani, si conosce se stessi, si riconosce il proprio mondo interiore ed esteriore dentro il più grande mondo degli altri e delle cose che ci circondano, si prende coscienza di sé e della propria libertà imparando sempre più ad usarla fino a viverne in piena maturità e autonomia.

All'interno della relazione interpersonale la forma fondamentale della presenza educativa è costituita dalla testimonianza autorevole. Essa contiene l'esempio, non come gesto artificioso e quasi recitato, ma come espressione spontanea del proprio essere che si imprime sull'educando prima ancora di venire esplicitata nella forma della parola e del discorso; ma comprende anche l'autorità, intesa non come imposizione ma come senso benevolo e accettabile del limite e della finitezza umana, come indicatore di una regola e di un ordine che soli, alla fine, fanno apprezzare che la vita è buona e bella e merita di essere vissuta nel rispetto di sé, degli altri, della realtà, in una percezione positiva e affidabile del mondo e dell'esistenza. Senza una proposta di senso attestata da una esperienza, da una esistenza già compiuta nel padre e nella madre – e comunque in ogni educatore – e offerta e comunicata dentro una relazione ricca di amore e di fiducia, che trasmette l'affetto per l'educando e il desiderio del bene e del senso del bene per lui e per la sua vita, non è possibile il compiersi di alcuna opera educativa e il conseguimento di alcun risultato educativo, cioè di una maturità umana.

E infatti il nostro tempo ci fa assistere non raramente ad un prolungamento indefinito della condizione adolescenziale, poiché l'assenza di educatori coerenti e autorevoli incide nell'esistenza di tante persone un handicap irrimediabile e scava un vuoto incolmabile, costringendole ad una ricerca senza posa di un

riferimento stabile e di una identità personale definita. Ad essere in gioco, oggi, è la possibilità stessa di fare autenticamente esperienza; solo che senza esperienza non c'è maturazione e identità personale. Fare esperienza significa, infatti, assumere una condizione e percorrerla fino in fondo secondo le sue esigenze intrinseche. Quando si sorvola e si evade da tutto ciò che è necessario durevolmente abbracciare per vivere, passando superficialmente da una occasione ad un'altra, da un'emozione ad un'altra, senza misurarsi mai veramente con nessuna persona o situazione o impegno, allora è la persona stessa a smarrirsi, e con essa la sua libertà. In questo si coglie un aspetto cruciale dell'educazione, ovvero l'acquisizione della responsabilità come capacità di rispondere di sé di fronte a se stessi e di fronte agli altri. Educare può essere solo opera – nel senso di manifestazione di un modo di essere – di una persona responsabile che con la sua sola presenza trasmette l'esempio, la capacità, il desiderio di diventare responsabile; poiché il risultato dell'opera educativa è proprio il crescere e il giungere a maturità di una persona responsabile. In questo senso l'educazione è incontro di anime, misteriosa trasmissione da anima ad anima.

LA PROSPETTIVA CRISTIANA SULL'EDUCAZIONE

Prima di passare a qualche essenziale indicazione pastorale, bisogna chiedersi che cosa tutto ciò ha a che fare con l'educazione cristiana. In realtà il nesso dell'educazione con il cristianesimo non è solo estrinseco, di tipo sociologico, anche se questo, già da solo, non sarebbe poca cosa, visto che le difficoltà rilevate in generale nel rapporto tra le generazioni nella attuale situazione culturale non rimangono prive di influenza nell'ambito dell'educazione cristiana. Ci sono riflessi di tale situazione anche in quella che va definita educazione alla fede. C'è tuttavia una domanda ulteriore che interroga il rapporto tra educazione e scelta di fede, e cioè se tale educazione sia un settore a parte, un comparto distinto rispetto al resto dell'educazione, e quindi anche se e come dalla prospettiva di fede scaturiscano una visione e una guida per l'educazione.

Qui possiamo solo far cenno ad alcune piste di riflessione che andrebbero ben altrimenti riprese. Una prima riguarda il fatto che tra educazione e fede sussiste un rapporto strutturale; lo si è evocato accennando alla affidabilità e alla promessa di futuro che la relazione educativa rende possibile e schiude istituendo le condizioni di evidenza e di scelta responsabile dell'esistenza a partire dalla testimonianza autorevole dei genitori e degli educatori. In realtà tale apertura fiduciosa alla vita e al futuro prende nel bambino una impronta, mediata dai genitori, che orienta ultimamente verso un oltre che può ben assumere una specifica configurazione religiosa. L'integrazione di questa strutturale apertura con una consapevole e vissuta esperienza religiosa personale dei genitori e degli educatori costituisce, da questo punto di vista, una sorta di coerente sviluppo e completamento di una logica interna all'evento stesso del rapporto educativo. In tal modo, entro il rapporto tra educazione e fede, prende forma una visione dell'educazione che mostra di poter dare compimento a ciò che l'esperienza e il giudizio su di essa possono produrre in modo condiviso pur dentro un orizzonte culturale plurale come l'attuale. Detto altrimenti, la visione dell'educazione che scaturisce dall'esperienza credente è in grado di esibire le condizioni che consentono di trovare in essa il compimento dell'umano.

Una considerazione ulteriore può essere sviluppata a partire da alcune fondamentali annotazioni biblico-teologiche. La prima di esse riguarda il rapporto di Dio con il suo popolo come è attestato nella Scrittura dell'Antico Testamento, e in modo particolare nel libro dell'Esodo, con il tema dell'amore premuroso e viscerale di Dio, che non resta mai indifferente alle richieste di aiuto che salgono a lui, e ancora con i motivi del dono della legge, la correzione e il rimprovero, il cammino e il tempo.

La seconda annotazione si concentra naturalmente su Gesù Cristo, dal quale scaturiscono indicazioni decisive da due punti di vista, ovvero dalla sua esperienza di bambino, ragazzo, giovane nella famiglia di Nazaret e, in secondo luogo, dalle indicazioni che possiamo a piene mani raccogliere dalla sua presenza e dall'insieme dei suoi atteggiamenti, gesti e insegnamenti nei confronti della folla e, in modo particolare, dei suoi discepoli. Infine una riflessione ulteriore andrebbe condotta su un piano più propriamente teologico-trinitario, a partire cioè dalla condizione di Figlio che Gesù assume in forma umana rappresentandoci al vivo il suo rapporto con Dio Padre nella forza e nell'amore dello Spirito che lo conduce ad una adesione e un amore incondizionato – caratterizzato da una libertà di donazione umanamente assoluta – al Padre e di obbedienza alla sua missione.

Emerge così un quadro teologico che conferisce ulteriore sostanza ad una comprensione antropologica della dimensione educativa della vita e della missione del cristiano e della Chiesa che da tale approccio teologico non solo non viene limitata ma, piuttosto, esaltata fino alla piena espressione delle sue potenzialità e

- Mariano Crociata, *Emergenza educativa e priorità pastorali della Chiesa in Italia*
(www.notedipastoralegiovanile.it)

idealità umane. L'educazione cristiana tende alla manifestazione del figlio adottivo che è il credente come conformazione al Figlio unigenito Cristo Gesù e, proprio per questo, alla realizzazione della piena umanità dell'uomo. Così, egli raggiunge la condizione a cui è stato chiamato e destinato per creazione e redenzione, ovvero il pieno dispiegamento in lui della originaria immagine di Dio, pienamente esaltata e portata a compimento nella conformazione all'immagine perfetta di Dio che è il Figlio incarnato. Soprattutto nell'educazione, letta in quella luce di fede che mostra la sua vera forma umanizzante e la destinazione alla piena maturità umana a cui il creatore e redentore chiama e conduce, si evidenzia il dramma e la gloria di ogni vera opera educativa, ovvero l'integrazione nella distinzione tra grazia e libertà, che è strutturale in ogni cammino educativo. In esso infatti il paradosso è rappresentato dal fatto che il frutto dell'educazione non è l'effetto di un processo attivo di induzione e costrizione, di una prassi direttiva, ma si compie in uno spazio per tanti versi imponderabile e gratuito, in cui la presenza testimoniante autorevole e responsabile è efficace senza necessariamente agire attivamente e, meno che mai, costringitivamente, ma creando lo spazio e le condizioni, favorendo e accompagnando il crescere autonomo, libero e responsabile – capace di risposta, appunto – dell'educando. Non è forse proprio questo che avviene nella relazione tra la grazia e la libertà dell'uomo, reso capace e attivo dal dono e accompagnato in un cammino verso la piena, perché liberamente e amorosamente abbracciata, accoglienza del dono della grazia e del compito di corrisponderle?

LE SFIDE PASTORALI

Quanto fin qui detto porta l'attenzione innanzitutto sulla famiglia come ambito primario di ogni educazione e, in essa, sui genitori come figure fondamentali e presenza insostituibile di ogni opera educativa. In questa direzione può essere avviata una riflessione appropriata sulle sfide pastorali che si offrono alle nostre Chiese in Italia. Esse sono destinate a mettere al centro della sfida educativa la persona matura e responsabile, e innanzitutto i genitori, che accompagnano con lo stile del modello esemplare – testimoniale – colui che deve crescere e diventare adulto, persona matura. Il ruolo dei genitori appare essenziale per la relazione originaria di generazione e dipendenza, di legame e di affetto che li rende naturalmente, in maniera unica e inimitabile, il riferimento di ogni ordinaria opera educativa.

Accanto alla famiglia un ruolo fondamentale hanno gli educatori della comunità cristiana e poi ancora quelli della scuola. Qui bisogna evidentemente considerare le finalità tipiche di ciascuna di queste comunità educanti. Ciò che tuttavia rimane decisivo per tutti, con una presenza e un ruolo specifici dei genitori, è la qualità personale di maturità e di testimonianza dell'educatore, qualunque sia l'attività particolare che egli svolge.

Gli educandi hanno bisogno di limiti motivati e testimoniati, e necessitano di incoraggiamenti fondati e oggettivi, ovvero di prospettive a cui guardare e verso cui dirigersi con fiducia e speranza. Per far questo non possiamo fare a meno di educatori che siano, con naturalezza, i primi a praticare ciò che dicono e chiedono agli altri.

A questo riguardo, un'ulteriore specificazione si impone. La corretta distinzione tra educando ed educatore non contraddice la logica di reciprocità che appartiene alla particolare relazione di cui stiamo parlando e che fa sì che l'educatore sia anche educando e viceversa. Entrambi, infatti, sia pure con posizioni e vissuti differenti, si trovano accomunati dal riferimento all'unica verità, a un patrimonio e a un destino comune, che allarga l'orizzonte e dà al rapporto educativo una caratteristica di apertura e di allargamento che giustifica il parlare di "comunità educanti" come condizioni essenziali nel processo di maturazione della persona.

La figura dell'educatore va sempre intesa e inserita nel contesto di una comunità, alla quale egli sempre rinvia. Non è possibile, infatti, educare alla libertà e crescere in essa senza riconoscere il legame che la propria libertà ha con quella degli altri. Educare alla socialità ne è l'altra, imprescindibile, faccia. Ciò mette in risalto anche la necessità che l'intera società – comprensiva delle stesse istituzioni e delle nuove "agorà" in cui le persone si incontrano e interagiscono – porti attenzione alla qualità educativa del proprio tessuto e valorizzi la presenza capillare di esperienze capaci di offrire ragioni di vita e di speranza in ogni tratto dell'esistenza umana. Certo l'educazione non si confonde con la promozione di servizi e di proposte – che è compito delle istituzioni sostenere nell'ottica della sussidiarietà – ma si alimenta di progettualità e cooperazione diffuse e appassionate.

In chiave di "alleanza" – al proprio interno fra le diverse soggettività e ugualmente in rapporto sinergico con le realtà esterne ad essa – si configura anche l'opera educativa della comunità ecclesiale. Far sì che ciascuno si appropri sempre meglio della responsabilità educativa che gli è propria – in definitiva, della

- Mariano Crociata, *Emergenza educativa e priorità pastorali della Chiesa in Italia*
(www.notedipastoralegiovanile.it)

cura del bene e della verità dell'altro e dell'insieme della comunità – appartiene alla missione specifica della Chiesa e al contributo che essa è chiamata a rendere al mondo degli uomini. Le esperienze educative che in essa si sviluppano mirano all'educazione di tutta la persona: intelligenza e affetti, libertà e desiderio, socialità e responsabilità.

(Roma, Salesianum, 20 aprile 2010)



intervista | studi | **prospettive** | inserto | metodo | strumenti | luoghi&professioni | bazar

Nuove generazioni in ricerca di altre generatività

Ragionamenti verso il secondo appuntamento «Cose da fare con i giovani»

a cura di
Andrea Marchesi
Michele Marmo
Franco Floris

Iniziamo con queste pagine il cammino verso il secondo appuntamento di «Cose da fare con i giovani» (a Rovereto, nel febbraio prossimo). Collegandoci alle «Dieci ipotesi per lavorare ancora con i giovani» (nr. 286/2014), il passo successivo della ricerca con gli operatori riteniamo sia l'approfondire in termini di metodo l'approccio ai giovani con una operazione intrisa di curiosità e ascolto, ma anche di credito e sostegno alla loro ricerca di futuro. Nella convinzione che stiano nascendo tra i giovani nuove forme sociali, nuovi organismi gruppali e reticolari che si sperimentano su strade inedite, tra successi e insuccessi, per tener fede all'appuntamento con il mondo.

Come raddomanti alla ricerca di una presenza nascosta, intermittente, carsica, ci disponiamo alla ricerca di tracce di una prefigurazione possibile, di un varco, di una via d'uscita. Cerchiamo segnali di futuro che sappiamo essere spesso nascosti tra le righe del discorso pubblico e delle rappresentazioni dominanti. Senza aggettivi, questa ricerca si appoggia ad alcuni *avverbi*, di tempo, di luogo e di modo: qui e ora, altrove e altrimenti. Gli aggettivi non servono – o meglio, servono a cristallizzare le situazioni – mentre gli avverbi sono dinamici, vitali e muovono il discorso all'azione. Cerchiamo, nel presente quotidiano, esperienze che segnalano altre direzioni, il desiderio di prendere un'altra strada rispetto a quella che sembra tracciata o di muovere al cammino quando tutto sembra costringere all'eterna attesa. Questi segnali di futuro si possono scorgere quando qualcuno inizia a prendersi cura di un luogo per renderlo abitabile, quando si mettono insieme energie e competenze per affrontare un problema comune, quando ci si accinge a un'impresa collaborando con altri per realizzare progetti e prodotti che mobilitano forme di intelligenza collettiva. Si tratta di sintomi di una disseminata generatività che possiamo scorgere ascoltando gli studenti di una scuola mobilitata nel coniugare processi di apprendimento e di servizio per la comunità locale, osservando le collaborazioni inattese che prendono forma in un FABLAB o in alcuni spazi di *coworking* solidale, guardando alle comunità locali che riscoprono i loro tesori culturali, tornando nuovamente a vivere.

* Riprendiamo il lavoro iniziato a Rovereto nel febbraio 2015 su «Cose da fare con i giovani», in collaborazione con la Provincia Autonoma di Trento e con il Comune di Rovereto. Ci ritroveremo nella stessa città il 24-25 febbraio del 2017 con uno slogan: «Nuove generazioni, altre generatività». Abbiamo lavorato

Sono i segni lasciati da chi si appresta a non mancare il proprio appuntamento con il mondo, cercando altri modi di essere nel mondo, attraversando la propria linea d'ombra – e il tempo dell'infinita attesa – per provare a implicarsi, insieme ad altri, a trafficare in ricerca di qualche soluzione per sé, con altri.

Da queste tracce si può ripartire, alle prese con le trame di una storia che, forse, questa volta deve essere ancora del tutto scritta, per tornare sulla strada, nei territori, accanto a chi, tra le nuove generazioni, sta cercando – a suo modo – altre forme per diventare cittadino, soggetto, titolare di forme di generatività sociale. Si può ripartire per tornare a imparare, rimettendo in circolo azione e riflessione, ipotizzando che in questo non ci sia semplicemente uno spazio di lavoro professionale, ma un varco di senso per l'operatore sociale che, con la dovuta leggerezza, non ha mai completamente smesso di fare ricerca.

L'incontro fuori dai luoghi comuni

Le «dieci ipotesi» attorno alle quali convocammo «Cose da fare con i giovani», il convegno nazionale che si è svolto a Rovereto nel 2015, formulavano un'indicazione essenziale: se, come operatori sociali, vogliamo ancora lavorare con i giovani dobbiamo cambiare sguardo. Era un appello a disertare i simulacri, le etichette, le classificazioni con le quali vengono inquadrate le nuove generazioni: smetterla di pensare agli sdraiati, ai fragili e spavaldi, ai *Neet* e

a un nuovo documento, dopo le «Dieci ipotesi per lavorare ancora con i giovani» (n. 286, 2014), che volentieri inoltriamo ai lettori. Hanno collaborato: Carlo Andorlini, Nicola Basile, Barbara Di Tommaso, Franco Floris, Michele Gagliardo, Andrea Marchesi, Michele Marmo, Debora Nicoletto, Francesca Painsi.

avviarsi a una decolonizzazione del proprio immaginario sui giovani.

Congedare gli stereotipi e le designazioni veniva posta come condizione preliminare per pensare alla possibilità – ancora – di un lavoro sociale con i giovani, suggerendo *alcune traiettorie* lungo le quali compiere questo cambiamento di approccio, questo mutamento ottico.

Una postura che chiede curiosità

La prima traiettoria indica il *passaggio dall'analisi dei bisogni all'ascolto dei desideri*. Si tratta dell'invito urgente a congedare ogni pretesa di conoscere la condizione dei giovani e i loro bisogni, per mettersi in una posizione curiosa di ascolto nei confronti di chi è un soggetto in formazione, in ricerca, spesso portatore sano di desideri.

È un mutamento di posizione per l'operatore sociale, invitato a mettere tra parentesi l'analisi dei bisogni che, troppo spesso, è condizionata dalla risposta standardizzata che orienta la stessa analisi: i ragazzi hanno bisogno di consulenza individuale e quindi abbiamo lo sportello; i ragazzi hanno bisogno di essere accompagnati nel mercato del lavoro e quindi abbiamo Garanzia giovani. Un mutamento di postura che chiede, invece, di accostarsi in modo attento, curioso e non valutante, per intercettare il movimento dei loro desideri che si esprimono proprio in quel margine nel quale «la domanda si strappa dal bisogno».

Una prefigurazione nel presente dei segnali di futuro

La seconda traiettoria suggerisce un *passaggio dallo sguardo postumo ancorato al passato a un'attenzione al presente*, alla prefigurazione nel presente dei segnali di futuro. In questo passaggio si evidenzia la necessità di congedare schemi interpretati-

vi e criteri di valutazione che sono ancorati a un periodo storico-culturale tramontato, ovvero a quel mito fondativo dell'animazione sociale che risiede nelle pratiche dell'agire politico e sociale degli anni '60 e '70 del Novecento.

È l'invito a smetterla di guardare attraverso uno specchietto retrovisore i processi partecipativi, le forme di espressività, il modo di vivere e attraversare la gruppalità, il modo di apprendere e produrre conoscenza delle nuove generazioni. È la constatazione che spesso ciò che non vediamo, che non riconosciamo è dato – appunto – da un difetto del nostro sguardo che ci impedisce di scorgere le logiche reticolari, aperte, intermittenti, ibride, poco lineari, inclusive che configurano il *crossover* lungo il quale si muovono, si esprimono, imparano, agiscono molti giovani.

Senza compiere questo mutamento di sguardo non saremo mai in grado di seguire le tracce di percorsi che si nutrono di sconfinamenti continui, di accostamenti che ci sembrano improbabili, di contaminazioni imprevedute, eleggendo la logica del *bricolage* ad autentica prospettiva di ricerca. La posta in gioco è la possibilità di alimentare la capacità di prefigurazione di scenari altri, riconoscendo ciò che è già eppure non è ancora pensato, resistendo all'omologazione, al pensiero unico, all'assenza di alternative.

Lo sguardo attento alla presa sulla realtà

La terza traiettoria entra nel merito delle proposte e raccomanda il *passaggio dalla fiction alla presa sulla realtà*. Si condensano in questo punto tutte le riflessioni sulla necessità di prendere le distanze dalle simulazioni, dalle proposte fittizie, dalle pratiche virtuali che hanno caratterizzato per molto tempo i contesti sociali ed educativi

di interazione con i giovani, per disporsi ad allestire proposte orientate a ottenere un impatto sulla realtà, a lasciare un segno, a determinare cambiamenti effettivi e consistenti.

Si tratta di riconoscere tutta l'insostenibilità delle partiture sociali di stampo beckettiano che stanno congelando i giovani in una condizione di eterna attesa, di assoluta virtualità, di distanza dal reale, per tornare a scoprire il valore dell'esperienza, del compito, della messa alla prova, della proposta sfidante.

È in questo passaggio che risiede tutto il pragmatismo – cose da fare con i giovani – necessario per accostarsi ai giovani nei termini di un'attivazione capacitante e di un'interazione generatrice, che prendano sul serio la domanda di ricerca dell'appuntamento con il mondo che passa attraverso un corpo a corpo con la realtà.

Le condizioni per inediti sguardi

Dire semplicemente che dobbiamo cambiare sguardo rischia di essere un'ingiunzione paradossale. Non si cambia sguardo semplicemente decidendolo, con un atto di volontà, guardandosi una mattina allo specchio e decidendo che da oggi in poi si assumono nuove lenti per interpretare la realtà. Il nostro immaginario è l'esito di un'accumulazione culturale che si è saldamente sedimentata e che continua a essere nutrita dalle riproduzioni mediatiche e dalla produzione culturale diffusa.

Un cambiamento simile richiede alcune condizioni che possano favorire una rottura degli schemi e la scoperta di nuove fonti, di nuove sorgenti per nutrire il nostro sguardo.

Nell'individuazione di queste condizioni c'è una scelta di metodo importante, che

è forse la cifra di tutta questa proposta e che riguarda il rapporto con le esperienze, ovvero la necessità di fare altre esperienze e di disporsi a imparare dalla riflessione, dallo studio, dal lavoro di estrazione metodologica che si può generare pensando l'esperienza.

Lo sconfinamento verso mondi inattesi

La prima condizione che può facilitare il cambiamento di approccio è *lo sconfinamento*. Si tratta di confrontarsi con altri mondi, altri saperi, altri contesti, lasciando i perimetri dei servizi sociali e delle politiche giovanili, per uscire di casa, disporsi a incontri inattesi, al confronto con altri linguaggi. È l'invito a frequentare altri tavoli, ad accostarsi – per esempio – ai mondi che stanno sperimentando forme di economia collaborativa e condivisa, agli esperimenti di rigenerazione urbana che nascono dal basso, ma anche alle forme di impegno civile che prendono forma ai margini delle politiche istituzionali.

Accostarsi a un FABLAB dove l'ingegnere in pensione, lo studente universitario e il giovane professionista si confrontano alla ricerca di nuove soluzioni nel campo della fabbricazione digitale di oggetti, così come avvicinarsi ai movimenti che sostengono informalmente l'accoglienza dei richiedenti asilo fuori dalle stazioni e dai punti di transito, oppure entrare in contatto con i promotori di una *social street*, può farci scoprire un mondo nel quale la presenza giovanile – non esclusivamente giovanile – si muove fuori dai circoli viziosi della *fiction*. Ci sono giovani che sono tra i sensori e i promotori di processi che prendono forma oltre i nostri perimetri: *prenderli sul serio* è il primo passo di un riconoscimento che apre alla possibilità di renderli attori delle dinamiche di cambiamento.

La disponibilità alla contaminazione e all'ibridazione

La seconda condizione investe la disponibilità alla *contaminazione* e all'*ibridazione*. È un movimento di apertura dei propri spazi, progetti e servizi all'incontro inatteso con altre competenze e risorse che si muovono sul territorio, provando a sperimentare forme di collaborazione attorno a un problema comune. Si tratta di un movimento che non può limitarsi al singolo operatore o gruppo di lavoro, ma che investe anche le organizzazioni alle quali si chiede di curare le connessioni, condividere le risorse, creare i collegamenti tra mondi differenti all'interno della comunità locale, praticando sconfinamenti inediti tra servizi e imprese, tra associazionismo ed istituzioni, tra gruppi e singoli e – ovviamente – tra adulti e giovani.

L'incontro con testimonianze di futuro possibile

La terza condizione è di ordine culturale e formativo e riguarda la necessità di *nutrire il proprio sguardo* attraverso la ricerca della bellezza e delle domande di senso, cercando – in questa direzione – alleanza con chi è sintonizzato su questo stesso piano di ricerca, selezionando incontri con testimoni autorevoli del nostro tempo, frequentando proposte culturali, artistiche, spirituali con le quali interagire insieme ai giovani con i quali si intende operare.

Per rendersi conto se il proprio sguardo sta cambiando, grazie agli sconfinamenti, alle contaminazioni, agli incontri, può essere utile *interrogare la propria capacità di stupirsi*. Lo sguardo cambia se proviamo stupore, se veniamo sorpresi, non necessariamente da grandi imprese e da eventi eclatanti, ma da qualcosa che abbiamo visto muoversi tra i giovani e che, appunto, non corrisponde alle nostre aspettative.

Lo sguardo cambia se proviamo effetti di spaesamento, entrando in contatto anche con i rumori molesti, con le stonature, le provocazioni che provengono dai mondi giovanili. Lo stupore e lo spiazzamento possono rappresentare il segno di un mutamento di prospettiva, consentendo di congedarci dalle icone mediatiche o dalle etichette scientifiche, per tornare a interagire con le soggettività che prendono forma nelle realtà giovanili

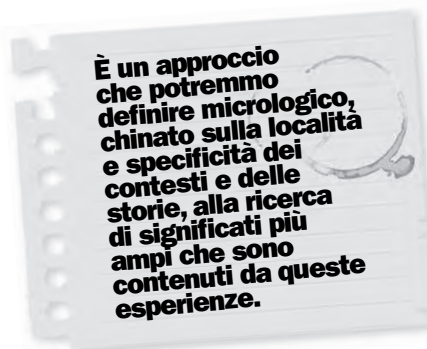
La conferma di una opzione metodologica

Dopo avere riassunto i presupposti e gli obiettivi essenziali che hanno ispirato le «dieci ipotesi per lavorare ancora con i giovani» ci accingiamo a un rilancio verso un secondo appuntamento nazionale che riprenda il filo del discorso, valutandone l'impatto in questi due anni trascorsi così rapidamente.

Ancora una volta confermiamo l'opzione metodologica come cifra di un appuntamento nazionale per operatori, amministratori, cittadini che intendono impegnarsi nel lavoro sociale insieme ai giovani. La scelta di una prospettiva metodologica risulta coerente con il ruolo di una rivista come Animazione Sociale, da sempre impegnata nella promozione di riflessività e nella produzione di sapere, a partire dal quotidiano agire degli operatori sociali.

L'enucleazione di costellazioni per orientarsi

In questo caso è importante ricordarci che parlare di metodo non significa ridurre tutto a qualche strumento e tecnica, ma il metodo rimane l'opzione di chi si colloca in ricerca, alla ricerca di una via da tracciare strada facendo, consapevole dei limiti, delle assenze di orizzonti e di soluzioni



sistemiche, ma ostinato nello stare sulla strada ad imparare, cercando il desiderio che abita nella realtà.

Il metodo è l'obiettivo e – al tempo stesso – la caratterizzazione di questo appuntamento che intende ripartire dalle esperienze – dalla selezione di alcune esperienze – da studiare, analizzare negli aspetti processuali, nelle condizioni, ma anche nella semantica nei significati che vi si possono scorgere.

È un approccio che potremmo definire micrologico, chinato sulla località e specificità dei contesti e delle storie, alla ricerca di significati più ampi che sono contenuti e contemplati da queste esperienze. C'è una frase attribuita a Goethe, ma che si trova nell'introduzione a un testo di John Berger sullo sguardo che forse riassume meglio di altre parole quanto stiamo dicendo: «Esiste una forma delicata di empirismo che si identifica così intimamente con il suo oggetto da trasformarsi in teoria».

Si riparte, quindi, dalle esperienze entro le quali rintracciare alcuni temi generatori, alcuni nuclei di significato, attorno alle quali si addensano domande e snodi e con le quali è possibile focalizzare alcuni contenuti che ci sembrano interessanti per la nostra prospettiva.

Non è semplice scegliere, tra i tanti possibili, alcuni temi che possano risultare particolarmente in grado di generare una riflessione che dalla particolarità delle esperienze ci possa consegnare spunti e significati più generalizzabili.

Ne indichiamo tre che sono, in realtà, delle vere e proprie costellazioni tematiche.

Il riconoscimento dei contesti e assetti capacitanti

La prima riguarda due categorie rilevanti nel dibattito antropologico contemporaneo: la *capacitazione* da una parte e l'*aspirazione*, la *capacità di aspirare* dall'altra. Proveremo a chiederci quali possono essere e come possono essere riconosciuti i contesti e gli assetti capacitanti, ovvero in grado di mettere i soggetti nelle condizioni di nutrire la propria capacità di costruire, determinare, prefigurare nel presente un ponte verso il futuro.

Sappiamo, grazie al contributo di Appadurai, che la capacità di aspirare è quella competenza culturale che rintraccia il futuro nel quotidiano, prendendo forma, nella prassi, attraverso la ricerca di soluzioni possibili ai problemi concreti che investono la vita dei soggetti.

Ci interrogheremo allora sulle esperienze, sui luoghi, sulle sperimentazioni locali che alimentano questa capacità di mobilitazione dell'immaginario alla ricerca di spazi di possibilità di fronte a problemi e domande con le quali si stanno confrontando creativamente alcuni settori delle nuove generazioni. Ragioneremo attorno alle condizioni che possono favorire l'allestimento di contesti dove gli scambi intergenerazionali e le interazioni tra attori differenti siano orientate a promuovere condivisione e mobilitazione di saperi, di intelligenza collettiva, di espressività, per generare capacità diffusa di navigare nel presente.

Le nuove frontiere della collaborazione

La seconda è la costellazione che comprende *le nuove frontiere della collaborazione e della condivisione*. Proveremo a sfogliare questi termini nelle loro inevitabili ambivalenze, cercando di capire cosa significhi oggi collaborare e condividere e come queste pratiche stiano, per certi aspetti, mettendo in discussione i confini, le appartenenze, le delimitazioni di campo: tra formazione e lavoro, tra gioco e impegno, tra gruppaltà e individualità, tra solidarietà e competizione, ad esempio.

Questi sono gli anni della *sharing economy*, dell'*economia circolare* e della *collaborazione* per cui non possiamo pensare che questi paradigmi non coinvolgano la formazione delle soggettività delle nuove generazioni. Ci interessa un confronto critico con questi mondi, per comprenderne le potenzialità e i limiti, senza adesioni ideologiche, ma con la ricerca della *giusta vicinanza*, per creare le contaminazioni più adeguate.

La connessione con le molteplici forme di generatività

La terza costellazione si addensa attorno alle retoriche della generatività.

Proveremo a capire quali contesti e quali modalità esperienziali risultano maggiormente generativi, ovvero capaci di generare cambiamenti, impatti, trasformazioni che investono sia i soggetti che ne sono coinvolti come protagonisti, sia gli ambienti sociali che ne sono attraversati. Anche in questo caso si tratterà di indagare e sfogliare questo termine per comprendere cosa significhi, oggi, essere generativi socialmente, quale nesso possa esistere tra imprese esistenziali e intraprese sociali, quali siano gli effetti della generatività stessa.

Oggi, la generatività sembra una prospettiva ineluttabile, però appare fondamentale

distinguere le pratiche virtuose dalle *retoriche della generatività* che nascondono tagli di spesa sociale, dequalificazione dei servizi e sfruttamento del capitale sociale.

Si tratta, ancora una volta, di un approccio critico, orientato a distinguere gli usi strumentali ed estrattivi da quelli coesi e realmente generativi. Ma ciò che ci interessa maggiormente è indagare il nesso tra le nuove generazioni e le forme altre della generatività contemporanea, dove sembra emergere una combinazione originale tra l'io e il noi, tra la dimensione individuale e gruppale, tra la propria ricerca soggettiva di appuntamento con il mondo e la necessità, insieme ad altri, di lasciare un segno che possa cambiare il senso di ciò che sembra privo di alternative.

Snodi e dubbi nel cambiamento di sguardo

Non rimuoviamo gli attriti, i punti di tensione e di trazione e le contraddizioni che – in parte – sono il frutto stesso del cambiamento di sguardo che stiamo cercando di promuovere. Anche in questo caso una selezione necessaria e complicata.

Come stare nei solchi scavati dalle diseguaglianze?

Il primo punto investe la *questione della disparità*, delle diseguaglianze, dei veri e propri solchi che si stanno aprendo nella società e quindi anche – e forse in forme ancora più accentuate – all'interno dei mondi giovanili. Dare attenzione ai movimenti, alle forme più creative e generative che caratterizzano i mondi giovanili, non può farci dimenticare la diseguale distribuzione delle vulnerabilità che ci caratterizza.

Sappiamo che c'è chi, nativo della società delle crisi e dell'incertezza, si sta muovendo in modo creativo nei flussi, accumu-

lando capitale sociale, legami, contaminazioni, alla ricerca di nuove soluzioni per non perdere il proprio appuntamento con il mondo. Sappiamo anche che in questa crisi che investe tutti i principali sistemi sociali ed educativi aumenta e si dilata la soglia dell'esclusione sociale; così come ci accorgiamo quanto sia diffusa la fragilità emotiva e psicologica che investe, fino a bloccare, le forme di nascita sociale.

Tra i giovani innovatori e i giovani esclusi, c'è un'ampia fascia di vulnerabilità che caratterizza forse la componente maggioritaria del mondo giovanile, a rispecchiare l'*ampia fascia di vulnerabilità* che investe il ceto medio impoverito. C'è una domanda di riconoscimento di queste differenze, di questa disparità e dei fattori di rischio, ma soprattutto una domanda che riguarda il come tenere insieme le pratiche più creative e generative con la palude nella quale sembra arrestarsi la maggioranza.

Quale innovazione è spazio di inclusione?

Si richiama così il secondo punto di attenzione, che riguarda il *rapporto tra innovazione e inclusione*: come e se diventa possibile innovare le pratiche di inclusione – tornando a interrogare il significato possibile dell'essere inclusi oggi – così come interrogarsi sulla possibilità che nell'innovazione trovi spazio la capacità di inclusione, il coinvolgimento di chi ha meno voce e meno strumenti per accedere a contesti capacitanti. Si tratta di provare a comprendere come non fermare una sana tensione all'innovazione che abbia con sé la capacità e gli strumenti di «garanzia» tali da permettere di tenere il passo anche a chi è più distante, più lontano, con meno possibilità. Si tratta di interrogarsi attorno a quella polarizzazione di competenze, di capitale sociale, per evitare che involontariamente

il nostro agire finisca per alimentare la separazione tra innovatori ed esclusi.

Quale eredità alimenta la prefigurazione?

Infine, proprio la tensione a congedare schemi novecenteschi, ad abbandonare uno sguardo postumo e retrovisivo, a guardare ai segnali del futuro nel presente, ci richiama alla *relazione tra eredità e prefigurazione*. Una questione di carattere generale, che ovviamente investe le relazioni intergenerazionali, ma che ci vede implicati specificamente come operatori sociali.

Da una parte c'è da interrogarsi sull'eredità del lavoro sociale, dell'animazione, delle esperienze della cooperazione, dei servizi, per capire cosa stiamo lasciando e consegnando, nei *passaggi di testimone* che stanno avvenendo, ad esempio, con le nuove generazioni di operatori sociali che in modo evidente non trovano più alcun legame di senso con i miti fondativi e con i riferimenti alla fase aurorale pionieristica del lavoro sociale. Dall'altra, la necessità di riflettere sulle prefigurazioni possibili, le sperimentazioni, le nuove frontiere – appunto i pionieri – per comprendere cosa possiamo ancora utilmente mettere a disposizione della nostra storia, del nostro metodo, della nostra stessa esperienza che è stata, almeno per molto tempo, un'esperienza istituzionale.

Le questioni non rinunciabili per lavorare

Dicevamo che intendiamo partire dalle esperienze, provando a rintracciarvi dei temi generatori, cercando di utilizzarle per affrontare alcuni nodi e contraddizioni. Ci sono poi alcune focalizzazioni che ci sembrano utili per individuare e selezionare le esperienze attorno alle quali con-

frontarci, ma anche per rinnovare l'agenda tematica dell'operatore sociale. Sono tagli tematici, ovvero questioni non rinunciabili per lavorare ancora con i giovani, perché sembrano alludere a ciò che è parte del problema e forse anche della soluzione.

Luoghi ad alta intensità di relazioni e di pratiche

In prima istanza troviamo i *luoghi* che ci sembra stiano tornando a essere una presenza cruciale.

Utilizziamo il termine *luoghi al posto di spazi* per diverse ragioni: per mettere l'accento sull'intensità relazionale, sui vissuti e sulle pratiche, ma anche per andare oltre la tradizionale associazione tra spazi, aggregazione e socialità. Pensiamo a luoghi che si stanno configurando come eterotopie, allestendo ecosistemi ibridi dove convivono mondi diversi e pratiche differenti: tra gioco e lavoro, tra esperienze formative e *loisir*, tra sviluppo locale e rigenerazione urbana, tra nuove forme di cittadinanza attiva e nuovi laboratori dell'impresa sociale e comunitaria.

Pensiamo innanzitutto a luoghi circoscritti dove le dimensioni fisiche sostengono la tenuta relazionale: luoghi anche piccoli e decentrati, senza la pretesa di individuare modelli immediatamente riproducibili in tutti i contesti.

Pensiamo a luoghi attorno ai quali prendono forma degli *ecosistemi territoriali*, articolati attorno a network plurali che vedono la collaborazione tra operatori, organizzazioni, istituzioni, giovani e soggetti profit. Luoghi che siano attraversati da una catena di valore capace di tenere insieme dimensione sociale e sviluppo locale, dove sia possibile stabilire connessioni tra il micro e il macro, tra i processi locali e quelli globali, tra la profonda territorializzazione e una sana interazione con il fuori da sé.

I modi di apprendere e produrre sapere

La seconda focalizzazione riguarda specificamente il cambiamento che investe *il modo di apprendere e di produrre sapere*, proprio con particolare riferimento al rapporto *tra esperienza e conoscenza*.

Anche in questo caso non intendiamo confinarci nelle più tradizionali classificazioni che investono i sistemi formativi: possiamo parlare di scuole che si aprono al territorio, ma anche di luoghi di sperimentazione sociale dove si acquisiscono competenze, di un FABLAB che interagisce con la formazione professionale, così come di progettualità che stanno combinando comunicazioni virtuali, scambi sociali e produzione culturale. Ci interessano, ancora una volta, gli sconfinamenti dalle filiere della formazione, dove la ricerca si nutra dell'agire sociale, dove l'apprendimento nasca dall'incontro tra l'impegno effettivo per la soluzione di un problema e la rielaborazione di questa esperienza, dove le competenze chiave di cittadinanza non restino una dichiarazione, ma diventino un programma capace di mobilitare le risorse di un contesto.

La connotazione politica dell'agire sociale

Una terza focalizzazione coinvolge un aspetto che appare sempre meno presente nelle rappresentazioni sociali dominanti e nel campo di visibilità: l'impegno politico, l'agire sociale.

Pensiamo che questa focalizzazione sia utile per connotare il pragmatismo che caratterizza la proposta: mettiamo *al centro il fare*, il fare insieme ai giovani, ma proviamo a riconoscere anche quelle situazioni che permettono al fare di trasformarsi in *agire pubblico*, orientato intenzionalmente a finalità che perseguono la giustizia sociale, la promozione e la tutela dei diritti, il riscatto.

Alludiamo ai movimenti più spontanei e informali, come quelli che si sono determinati al fianco dei migranti richiedenti asilo, così come alla rilevante partecipazione giovanile nelle mobilitazioni sui diritti civili, ma anche alle imprese collettive che contengono una forte componente di impegno, alle molte esperienze di rigenerazione che prendono forma sui beni confiscati alla criminalità organizzata, ai movimenti che si sono innescati in coincidenza con disastri ambientali.

Trova così spazio una questione che sembra derubricata e formattata, ma che emerge, ancora una volta, con tutto il suo carico di ambivalenza, quando si prende sul serio l'impatto con la realtà: è *la questione del conflitto*, dell'inserzione critica nei confronti delle condizioni esistenti, dell'espressione di punti di vista che – forse ormai emancipati dalle incombenze ideologiche – si misurano con il merito delle decisioni e delle scelte che investono la responsabilità individuale e collettiva.

I criteri di selezione delle esperienze

Le esperienze saranno cruciali in questo secondo appuntamento a Rovereto. Se i temi generatori, i nodi problematici, le focalizzazioni, orienteranno la ricerca e la selezione delle esperienze, pensiamo che sia utile esplicitare altri criteri più trasversali per la ricerca e l'ingaggio con i testimoni.

• Prima di tutto: *non ci interessano la vetrina e la fiera delle buone pratiche*. Pensiamo sia utile invitare anche esperienze che sono tramontate, che sono state caratterizzate da insuccessi, da battute d'arresto. Si tratta di dare valore agli errori, ai passaggi critici, per dare sostanza a un approccio di autentica ricerca formativa.

• *Ci interessano anche esperienze aurorali,*

embrionali: chi si sta accingendo a partire per un'intrapresa collettiva e intende condividere i presupposti, gli obiettivi e il metodo di lavoro. Al tempo stesso, pur con la difficoltà di ingaggio, ci interessano esperienze spontanee, informali, non necessariamente riconducibili a reti consolidate.

• Intendiamo convocare sia *esperienze che prefigurano un vero e proprio sistema*, che investono lo sviluppo locale, mobilitando energie e competenze di un contesto territoriale, sia *esperienze micro, esperimenti locali*, che non hanno un impatto sistemico, ma attraversano e sollecitano i temi e le domande che ci stiamo ponendo.

• Ci interessa particolarmente coinvolgere *esperienze che provengano davvero da altri mondi*, ovvero che hanno preso forma al di fuori dei confini tradizionali delle politiche giovanili. Ad esempio, esperienze che provengano dall'economia collaborativa, rigenerazione urbana, movimenti per i diritti civili, esperimenti connessi alla ricerca di stili di vita sostenibili.

• Infine – ma non per importanza – convocando le esperienze e quindi le testimonianze, *intendiamo dare parola ai giovani*. Questo non significa che queste esperienze debbano essere esclusivamente giovanili, ma ci interessa particolarmente ascoltare la testimonianza di giovani che ne sono protagonisti e che le stanno attraversando. Questo è il passaggio determinante per essere coerenti con le premesse e con l'invito a pensare cose da fare *con* i giovani.

Lo scarto tra esperienze e quotidiano lavoro

Ripensando al primo appuntamento di Rovereto, al lavoro nei gruppi, torna alla mente lo scarto che è emerso tra le suggestioni provenienti dalle esperienze se-

lezionate e sostenute nelle dieci ipotesi e l'esperienza quotidiana di molti operatori. «Tutto molto interessante, ma cosa posso farmene io che lavoro con un piccolo gruppo di adolescenti in un centro diurno, oppure io che sono alle prese con la riduzione delle risorse e degli orari di apertura del mio centro di aggregazione giovanile?».

Un necessario sconfinamento tra mondi

Questo scarto probabilmente si presenterà nuovamente, anche in questa edizione. Se pensiamo sia utile sconfinare, incontreremo esperienze che non solo saranno fuori dai perimetri delle politiche giovanili, ma anche dai confini del «sociale». Se pensiamo sia opportuno confrontarci con altri mondi, ascolteremo storie che alluderanno ad altre economie, a esperimenti di rigenerazione urbana, a pratiche di collaborazione e condivisione nel campo dei servizi. Siamo convinti che questo sia uno scarto utile e determinante. Utile, ancora una volta, per nutrire diversamente il nostro sguardo. Determinante per aprire una prospettiva metodologica che possa farci tornare a casa con idee, spunti progettuali, ma soprattutto appunti di metodo che si possano tradurre nella quotidianità, anche all'interno di ciò che resta del sistema dei servizi per adolescenti e giovani.

La possibilità di lasciare un segno sulla realtà

Uscire dalla *fiction* significa che io, con il mio piccolo gruppo di adolescenti nel centro diurno, devo pormi la domanda di quali sfide, di quali prove, di quali occasioni per misurarci con la possibilità di lasciare un segno sulla realtà, sto provando a perseguire con loro.

Coltivare la capacità di aspirare significa che io, con il mio gruppo di lavoro, con

il mio servizio ridotto ai minimi termini e con i ragazzi che ancora lo frequentano, mi devo porre la domanda attorno alla scelta di percorsi che possano farci aspirare a qualcosa di meglio, a un cambiamento, a un futuro possibile. Riconoscere il valore strategico dell'ibridazione e della contaminazione significa che nel mio Progetto giovani devo iniziare a mappare il territorio con altre lenti, provare a frequentare altri tavoli, cercare connessioni con altri mondi. Sconfinare significa andare oltre i perimetri del mio servizio, della mia sede fisica, della mia rete di riferimento. Magari per chiedere ospitalità all'interno di quegli ecosistemi territoriali che prendono forma al di fuori dei circuiti peculiari del lavoro sociale professionale, oppure per cercare alleanze con chi sta cercando di conciliare innovazione ed inclusione sociale.

Il desiderio di alimentare il loro desiderio

Certo, sappiamo che lo scarto tra la mia quotidianità e le altre esperienze può essere perturbante, può generare fughe difensive o ripiegamenti depressivi. Ma è in questo scarto che, forse, possiamo rintracciare il desiderio inteso come il fattore decisivo per lavorare ancora con i giovani: il desiderio di alimentare il loro desiderio, ovvero la componente educativa di ogni forma di desiderio, ma anche il desiderio di desiderare ancora, come operatori e cittadini. Sempre consapevoli che il desiderio abita nella realtà, nell'esperienza: punto di partenza e di approdo del ricercare.

Andrea Marchesi, pedagista, lavora alla coop. Arti&mestieri sociali di San Giuliano Milanese: a.marchesi72@gmail.com

Michele Marmo è il presidente di AssociAnimazione: michele.marmo@vedogiovane.it

Franco Floris è direttore di Animazione Sociale: franco.floris@gruppoabele.org