

I LABORATORI PEDAGOGICI

Perché uscire dall'aula



Introduzione

C'è un momento, in ogni percorso educativo serio, in cui le parole devono cedere il passo alle cose. Non perché le parole non contino – contano, e i saggi fondativi di questo progetto ne sono la prova – ma perché esistono verità che non si capiscono leggendole: si capiscono incontrandole, toccandole, attraversandole con il corpo e con il cuore prima ancora che con la testa.

I sette laboratori pedagogici raccolti in questa sezione nascono da questa convinzione. Essi non sono l'appendice pratica di un progetto teorico: ne sono la parte più viva, il luogo in cui la teoria smette di essere pensiero sospeso nell'aria e diventa esperienza radicata nella carne dell'esistenza. Ogni laboratorio è progettato per portare i giovani fuori – fuori dall'aula, fuori dal proprio gruppo abituale, fuori dalla comfort zone delle opinioni già formate – e per riportarli dentro a sé stessi più ricchi di domande di quanto fossero quando sono partiti.

Il territorio come testo

Il principio metodologico che attraversa tutti e sette i laboratori è uno solo, declinato in forme diverse: *il territorio non è lo sfondo dell'educazione, è il suo testo principale*. Ogni comunità, ogni quartiere, ogni città porta in sé le tracce visibili dei temi che i saggi fondativi esplorano in profondità: le tracce dell'incontro e dell'esclusione, del lavoro dignitoso e di quello alienante, della comunità che tiene e di quella che si disgrega, della giustizia cercata e di quella negata, della partecipazione democratica e del cinismo che la corrode, dei conflitti irrisolti e delle riconciliazioni possibili, della cura del creato e del suo sfruttamento.

Leggere il territorio come testo significa sviluppare uno sguardo nuovo su ciò che si ha davanti ogni giorno senza veramente vederlo. Significa scoprire che l'anziano del centro diurno, l'operaio della

cooperativa sociale, il mediatore del centro di ascolto, l'agricoltore biologico che ha scelto di restare nel proprio territorio, il giornalista che verifica le notizie quando potrebbe pubblicarle subito – tutti questi sono già, nella loro vita ordinaria, testimoni dei valori che il progetto vuole trasmettere. Non eroi lontani da ammirare: persone concrete e vicine da incontrare, ascoltare, interrogare.

Quattro momenti, un cammino

Ogni laboratorio è articolato in quattro momenti che non sono tappe sequenziali da esaurire una dopo l'altra, ma movimenti di un unico cammino educativo: la *mappa territoriale*, che prepara lo sguardo e orienta la ricerca nel territorio; il *laboratorio di esperienza*, che porta i giovani dentro la realtà concreta; il *laboratorio di elaborazione*, che trasforma l'esperienza in comprensione e la comprensione in impegno; e le *note per l'educatore*, che offrono strumenti metodologici per chi guida il percorso. La struttura è identica per tutti e sette gli ambiti, ma il contenuto è radicalmente diverso: ogni laboratorio ha il suo ritmo, il suo tono, la sua temperatura emotiva. Il laboratorio sull'Alterità è delicato e contemplativo. Quello sulla Giustizia è più esposto alla tensione e all'indignazione. Quello sul Lavoro è corporeo e concreto. Quello sulla Pace è il più intenso e il più personale. L'educatore che li attraversa tutti scopre che ciascuno gli chiede qualcosa di diverso – e che questa differenza è pedagogicamente preziosa.

Dall'esperienza alla trasformazione

L'obiettivo finale di questi laboratori non è la comprensione intellettuale – per quella bastano i saggi e il dizionario – ma la trasformazione: che i giovani escano dal laboratorio *diversi* da come ci sono entrati. Non necessariamente con risposte nuove: con domande più vere, con uno sguardo leggermente spostato sulla realtà, con un impegno concreto – anche piccolo, anche parziale – che non avrebbero assunto senza quella giornata.

La trasformazione non si valuta al termine del laboratorio: si intravede, semmai, nelle settimane successive, quando qualcosa di ciò che si è vissuto comincia a filtrare nelle scelte quotidiane, nel modo di guardare le persone, nella disposizione a fermarsi dove prima si sarebbe passati oltre. Per questo ogni laboratorio include una traccia di verifica a distanza: non per controllare i risultati, ma per restare presenti nel tempo, perché l'educazione al sociale non è un evento ma un processo.

Una parola sull'educatore

Questi laboratori richiedono un educatore che non sia soltanto un bravo organizzatore di attività, ma una persona che abiti essa stessa le domande che propone ai giovani. Non si può accompagnare qualcuno nel territorio del conflitto e del perdono senza aver attraversato i propri conflitti. Non si può parlare di lavoro come vocazione senza interrogarsi sulla propria. Non si può proporre ai giovani di incontrare davvero l'altro senza essere stati a propria volta incontrati.

Questa non è una condizione di perfezione – nessun educatore la soddisfa pienamente. È una condizione di onestà: la disponibilità a essere in cammino insieme ai giovani, non davanti a loro come chi ha già trovato le risposte, ma al loro fianco come chi continua a cercarle. È in questo camminare insieme, più che in qualsiasi contenuto trasmesso, che si produce la vera educazione al sociale.

AMBITO 1

L'ESSERE CON GLI ALTRI

La struttura relazionale dell'esistenza

NOTA INTRODUTTIVA PER L'EDUCATORE

Questo laboratorio nasce dall'intuizione fondamentale del saggio fondativo dell'Ambito 1: l'essere-con-gli-altri non si insegna con definizioni né si trasmette con argomentazioni. Si genera – o più precisamente, si crea lo spazio perché possa generarsi – attraverso esperienze di incontro reale che toccano il corpo e il cuore prima della testa. La teoria arriva dopo, come tentativo di dare nome a qualcosa che è già accaduto nella carne dell'esperienza.

Il laboratorio è progettato per una giornata intera (sei-otto ore) oppure per due mezze giornate consecutive. Può essere adattato a gruppi scolastici (classi del triennio delle superiori), gruppi di oratorio o associativi (14-19 anni), percorsi formativi per educatori. La dimensione ideale del gruppo è tra dodici e venticinque partecipanti.

MOMENTO 1 – MAPPA TERRITORIALE

Il territorio come testo: dove si incontra e dove si evita l'altro nella nostra città

La domanda di fondo

Prima di entrare in qualsiasi contenuto teorico, il laboratorio chiede ai giovani di leggere il proprio territorio con uno sguardo nuovo: non come sfondo neutro della propria vita quotidiana, ma come testo che racconta qualcosa del modo in cui la comunità locale incontra – o evita – l'altro. Il territorio non mente: le sue geografie rivelano le sue gerarchie, le sue prossimità e le sue separazioni, i luoghi dove l'incontro è progettato e quelli dove è impedito.

Strumento: la passeggiata cartografica

Prima dell'incontro con i giovani, l'educatore prepara una grande mappa del territorio locale (il quartiere, il comune, la zona della scuola o dell'oratorio) stampata in formato A0 o costruita su carta da pacco. La mappa viene appesa in modo che tutti possano avvicinarsi e scrivere sopra.

L'attività si svolge in due fasi. Nella prima fase, individuale e silenziosa (15 minuti), ogni partecipante riceve tre pennarelli di colori diversi e viene invitato a segnare sulla mappa: con il primo colore, i luoghi dove nella propria esperienza avviene un incontro autentico con qualcuno di diverso da sé (un mercato rionale multietnico, una parrocchia con molti stranieri, un centro di accoglienza, una piazza dove si mescolano generazioni diverse); con il secondo colore, i luoghi dove l'incontro con l'altro è sistematicamente evitato o reso difficile (un quartiere residenziale chiuso, un centro commerciale frequentato solo da una fascia sociale, una scuola o un circolo che di fatto esclude chi non ha i mezzi per accedervi); con il terzo colore, i luoghi dove qualcuno – un'associazione, un gruppo informale, una persona – si impegna attivamente per costruire incontro tra diversi.

Nella seconda fase, in piccoli gruppi (20 minuti), si osserva la mappa insieme e si identificano almeno tre realtà del territorio – una cooperativa sociale, un'associazione di volontariato, un centro interculturale, una parrocchia impegnata nell'accoglienza, un mercato rionale, un centro diurno per anziani – che incarnano concretamente le tematiche dell'Ambito 1. Per ciascuna realtà si annota: chi

sono, cosa fanno, dove si trovano, e soprattutto – questa è la domanda chiave – *quali forme di incontro tra diversi rendono possibile ogni giorno.*

Cosa cercare nel territorio

L'educatore orienta la ricerca verso alcune categorie di luoghi e realtà particolarmente ricche per questo ambito. I mercati rionali multietnici, dove le economie di sopravvivenza si mescolano con le culture e le lingue, sono laboratori naturali di alterità quotidiana. I centri di accoglienza per richiedenti asilo o migranti sono luoghi dove l'alterità è massima e dove chi vi lavora ha sviluppato saperi pratici di incontro che non si trovano nei libri. Le case di riposo per anziani sono luoghi dove la distanza generazionale – una delle alterità più invisibili nella cultura contemporanea – diventa possibilità di incontro. Le scuole di italiano per stranieri adulti sono luoghi dove l'apprendimento di una lingua è anche, sempre, l'apprendimento di uno sguardo sul mondo diverso dal proprio. I gruppi scout misti sono luoghi dove la differenza di estrazione sociale, se ben accompagnata, diventa risorsa educativa.

Il senso pedagogico di questo momento

La mappa non è un esercizio geografico: è un atto ermeneutico. Leggere il territorio come testo significa prendere sul serio che il modo in cui una comunità organizza i propri spazi rivela i propri valori reali – non quelli dichiarati, ma quelli praticati. I giovani che disegnano sulla mappa stanno già esercitando lo sguardo critico che è il primo atto dell'essere-con-gli-altri: vedere ciò che c'è, non solo ciò che si vorrebbe vedere.

MOMENTO 2 – LABORATORIO DI ESPERIENZA

L'incontro che non si pianifica: una mattina con chi non incontreremmo mai

Premessa: perché uscire

Martin Buber ha scritto che la relazione Io-Tu non si produce: accade. Non la si può fabbricare, non la si può programmare, non la si può simulare in un'aula. Ciò che si può fare è creare le condizioni perché accada – uscire dallo spazio protetto del proprio gruppo, mettersi in una situazione di ascolto reale, essere presenti in modo diverso dal solito. Il laboratorio di esperienza ha questo e solo questo obiettivo: creare le condizioni per un incontro che i giovani non avrebbero cercato da soli, e accompagnarli in quello spazio con strumenti di osservazione e di riflessione.

L'esperienza proposta: la visita con ascolto

Il gruppo si divide in piccole unità di tre-quattro persone. Ciascuna unità visita, nella mattinata, una delle realtà individuate nella mappa territoriale. La scelta delle realtà deve essere fatta con cura: idealmente, ogni gruppo va in un luogo dove l'alterità è concreta e presente – non in associazioni che parlano di alterità, ma in luoghi dove l'alterità si vive ogni giorno. Un centro di accoglienza per migranti, una casa di riposo, un doposcuola in un quartiere difficile, una comunità per persone con disabilità, un centro diurno per senza fissa dimora.

Prima della visita, ogni piccolo gruppo riceve una scheda di osservazione con tre semplici domande, da tenere in tasca e rileggere durante la visita – non da compilare in modo sistematico, ma come orientamento dello sguardo: *Chi vedo? Come si relazionano le persone tra loro in questo luogo? C'è un momento, anche piccolo, in cui qualcuno incontra davvero qualcun altro?*

Durante la visita, l'educatore guida verso due momenti fondamentali. Il primo è la *conversazione libera* con almeno una persona del luogo – non un'intervista strutturata, non un questionario, non una ricerca, ma una conversazione: chiederle come si chiama, da dove viene, cosa fa in quel luogo, cosa trova difficile e cosa trova bello. Il secondo è il *momento di silenzio osservativo*: cinque minuti in cui il

gruppo semplicemente sta, guarda, ascolta – senza prendere appunti, senza fotografare, senza interpretare. Solo stare presenti.

Una variante per contesti scolastici: il testimone in aula

Quando la visita esterna non è praticabile – per ragioni logistiche, di tempo o di autorizzazioni – è possibile portare il territorio dentro l'aula invitando un testimone. La scelta del testimone è cruciale: non deve essere un esperto che spiega, non deve essere un relatore che tiene una conferenza. Deve essere una persona che ha vissuto l'alterità nella propria carne: un migrante che ha imparato l'italiano da adulto e racconta cosa significa cercare le parole, come Yusuf nel racconto d'apertura della voce Alterità; un anziano che vive in una casa di riposo e racconta come è cambiata la sua vita quando un giovane ha cominciato a fargli visita; un operatore di un centro di accoglienza che racconta di un incontro che lo ha cambiato.

Prima dell'incontro con il testimone, l'educatore prepara i giovani con una sola consegna: non preparate domande, preparate orecchie. Imparate a stare nel silenzio della storia di qualcuno senza correre a riempirlo con le vostre domande. Solo quando la persona avrà finito di parlare, solo allora potrete chiedere.

Il senso pedagogico di questo momento

La visita o l'incontro con il testimone ha un obiettivo che va al di là dell'acquisizione di informazioni: vuole produrre quello che la fenomenologia chiama un'esperienza di *straniamento* – il momento in cui la realtà che credevo di conoscere si rivela più complessa, più viva, più sorprendente di quanto immaginassi. I giovani escono dall'esperienza con qualcosa che non avevano prima: non necessariamente una risposta, ma una domanda più vera. Non necessariamente un'emozione, ma uno sguardo leggermente spostato sul mondo. Questo è l'inizio dell'incontro autentico con l'altro.

MOMENTO 3 – LABORATORIO DI ELABORAZIONE

Dare nome a ciò che è accaduto: risonanza, comprensione, impegno

Il laboratorio di elaborazione si svolge nel pomeriggio, dopo una pausa di almeno mezz'ora al rientro dall'esperienza. Non è un momento di valutazione dell'esperienza: è un momento di *elaborazione*, nel senso letterale del termine – di lavoro ulteriore su ciò che è già accaduto, per trasformarlo da evento bruto in esperienza significativa.

Si articola in tre momenti progressivi, ognuno dei quali ha un proprio strumento e un proprio ritmo.

3a – Risonanza

«Cosa mi ha colpito? Cosa è rimasto con me?»

La risonanza è il primo e più istintivo livello di elaborazione: lasciar emergere ciò che l'esperienza ha toccato, senza filtrarlo, senza spiegarlo, senza giudicarlo. È un momento che richiede coraggio, perché talvolta ciò che è rimasto con noi non è ciò che ci aspettavamo – e talvolta è scomodo: un fastidio, un disagio, una distanza che non si è colmata, una scena che non si riesce a dimenticare.

L'educatore apre il cerchio con queste semplici parole: *Prendiamo tre minuti di silenzio. Chiudete gli occhi se volete. Tornate con la mente a un momento preciso della mattina – un volto, una parola, un gesto, un silenzio, un odore, un dettaglio qualsiasi. Non scegliete il momento più significativo: scegliete quello che è rimasto.* Dopo il silenzio, ognuno condivide, in non più di due-tre frasi, quel momento. L'educatore non commenta, non interpreta, non valuta: raccoglie. Eventualmente annota su un foglio grande le parole-chiave che emergono.

Una variante efficace è la scrittura breve: invece della condivisione orale, ogni partecipante scrive su un foglio, per cinque minuti, senza fermarsi e senza correggere – il flusso di coscienza di ciò che è rimasto. I fogli non vengono letti ad alta voce integralmente, ma ogni persona può scegliere una frase da condividere con il gruppo.

3b – Comprensione

«Cosa ho capito? Quali domande si sono aperte?»

Il secondo livello è quello della comprensione riflessiva: tentare di dare nome a ciò che si è vissuto, di collegarlo a ciò che si sapeva già, di aprire domande che prima non si avevano. È il momento in cui la teoria incontra l'esperienza – non per spiegarla, ma per approfondirla.

L'educatore propone quattro domande aperte, da esplorare in piccoli gruppi (tre-quattro persone, possibilmente diversi da quelli della mattina) per venti minuti, seguite da un momento di restituzione in plenaria.

Le quattro domande sono costruite in progressione, dal più vicino al più lontano:

Prima domanda – Sul volto: Nel luogo che hai visitato, o nella persona che hai incontrato, c'è stato un momento in cui hai visto davvero un volto – non una figura di sfondo, non un ruolo, non una categoria? Cosa ha reso possibile quel momento?

Seconda domanda – Sulla distanza: C'è stata una distanza che non sei riuscito a colmare – una differenza troppo grande, una barriera di lingua o di esperienza, un momento in cui ti sei sentito lontano? Come hai vissuto quella distanza?

Terza domanda – Su di te: Cosa hai scoperto di te stesso in quella situazione? C'è stato qualcosa che ti ha sorpreso – nella tua reazione, nel tuo disagio, nella tua curiosità o nella tua chiusura?

Quarta domanda – Sul sistema: La situazione che hai incontrato è il frutto di scelte individuali o di strutture sociali che la rendono normale e difficile da cambiare? Chi guadagna e chi perde dal fatto che le cose stiano così?

Durante la restituzione in plenaria, l'educatore raccoglie le intuizioni più significative e le collega, senza forzatura, alle categorie fondamentali del saggio: la relazione Io-Tu di Buber, la responsabilità verso il volto dell'altro di Lévinas, la distinzione tra co-presenza e incontro, la «banalità dell'indifferenza» che richiama Arendt. Non si tratta di fare una lezione: si tratta di offrire parole nuove per ciò che i giovani hanno già vissuto.

3c – Impegno

«Cosa voglio fare? Cosa posso fare?»

Il terzo livello è quello dell'impegno: non la promessa generica di «fare di più», ma la scelta concreta, situata, possibile. L'impegno che nasce da un laboratorio ha valore educativo solo se è specifico, circoscritto, verificabile – altrimenti rimane nel registro dell'emozione passeggera.

L'educatore propone un esercizio individuale, silenzioso, su un foglio che ogni partecipante porta con sé. Il foglio ha tre colonne. Nella prima colonna: *Una persona nella mia vita quotidiana che ho smesso di vedere* – non un estraneo lontano, ma qualcuno di vicino che è diventato trasparente: un compagno di classe, un collega, un vicino di casa, un familiare. Nella seconda colonna: *Un gesto piccolo e concreto che potrei fare nei prossimi sette giorni* – non un progetto, non un impegno eroico, ma un gesto: salutarla per nome, fermarmi cinque minuti ad ascoltarla, chiederle come sta e aspettare davvero la risposta. Nella terza colonna: *Cosa temo che potrebbe impedirmi di farlo* – perché il realismo sull'ostacolo è parte dell'impegno, non la sua negazione.

I fogli rimangono personali. Non vengono raccolti né letti dall'educatore. Ma alla fine, l'educatore chiede a chi vuole di condividere il gesto che ha scritto – non la persona, non il timore, solo il gesto. Questo momento ha una funzione di testimonianza reciproca: sapere che altri hanno preso un piccolo impegno concreto rafforza la propria determinazione.

MOMENTO 4 – PER L'EDUCATORE

Note metodologiche per chi guida il laboratorio

Come creare il clima giusto

Il clima di un laboratorio sull'alterità non si costruisce con le parole ma con la qualità della presenza dell'educatore stesso. Prima di aprire qualsiasi attività, l'educatore dedica cinque minuti a creare le condizioni fisiche e relazionali dell'incontro: le sedie disposte in cerchio (nessun tavolo in mezzo, che crea distanza; nessuna fila di banchi, che crea gerarchia), la luce possibilmente naturale, un oggetto simbolico al centro del cerchio che rimandi all'ambito (una foto, una pietra portata da qualcuno, un libro aperto). L'educatore si siede nel cerchio, non davanti al gruppo. Non è il depositario di risposte: è il compagno di un cammino.

L'apertura del laboratorio non è mai una spiegazione degli obiettivi né una presentazione del programma. È una soglia narrativa: l'educatore racconta una storia breve – un incontro che lo ha sorpreso, un momento in cui si è trovato di fronte a qualcuno di radicalmente diverso da lui. Non deve essere un racconto eroico né edificante: può essere un racconto di disagio, di difficoltà, di incontro mancato. L'onestà narrativa dell'educatore è il permesso che dà ai giovani di essere onesti a loro volta.

Come gestire le resistenze

Le resistenze più frequenti in un laboratorio sull'alterità hanno tre forme distinte, ognuna delle quali richiede una risposta diversa.

La prima resistenza è quella intellettuale: *già lo sappiamo, ci hanno già detto che dobbiamo rispettare gli altri*. È la resistenza di chi ha sentito parlare tante volte di accoglienza, di rispetto, di inclusione da esserne annoiato. La risposta non è convincere intellettualmente: è portare subito al concreto, all'esperienza, al volto specifico – non «gli stranieri» in astratto, ma Yusuf che cerca la parola con gli occhi alzati al soffitto.

La seconda resistenza è quella emotiva: il disagio, la chiusura, il silenzio di chi si trova di fronte a qualcosa che lo tocca ma non sa come gestire. Questa resistenza non va forzata: va rispettata e accompagnata. L'educatore può dire semplicemente: *Non è necessario condividere. È necessario stare qui e restare aperti*. Il silenzio rispettoso è già presenza.

La terza resistenza è quella ideologica: le posizioni precostituite sull'immigrazione, sull'accoglienza, sul «buonismo». L'educatore non polemizza e non corregge: ascolta, riconosce la preoccupazione sottostante (quasi sempre è una preoccupazione reale – la sicurezza, la fatica della convivenza, la paura di perdere qualcosa), e poi sposta gentilmente la domanda dal piano dell'opinione al piano dell'esperienza: *Hai mai incontrato personalmente qualcuno in quella situazione? Com'è stato?*

Come accompagnare i momenti di difficoltà

Il laboratorio può produrre momenti di difficoltà autentica: l'incontro con la sofferenza di qualcuno, il disagio di fronte a una realtà più dura di quanto si immaginava, la sensazione di impotenza di fronte a un'ingiustizia strutturale troppo grande. Questi momenti non sono fallimenti del laboratorio: sono il suo cuore. L'educatore li accompagna rimanendo presente, senza correre a rassicurare o a offrire soluzioni rapide. La domanda giusta non è *come si risolve?* ma *come si sta dentro a questa realtà senza fuggire e senza spezzarsi?*

Se emerge un momento di forte emozione in un partecipante, l'educatore non lo isola né lo spettacolarizza: rimane vicino, in silenzio, e se necessario propone una pausa breve. La capacità di stare nel disagio senza dissolverlo artificialmente è una delle competenze più preziose che un educatore può trasmettere.

Come collegare l'esperienza ai contenuti

Il collegamento tra l'esperienza vissuta e i contenuti del saggio fondativo e della voce Alterità non avviene in modo frontale – non si tiene una lezione – ma in modo maieutico: l'educatore offre frammenti teorici come possibili nomi per ciò che i giovani hanno già vissuto.

Alcuni snodi concettuali particolarmente fecondi per questo ambito, da introdurre nel momento della comprensione o nella conclusione del laboratorio:

La distinzione di Buber tra Io-Esso e Io-Tu può essere introdotta chiedendo: *Nel luogo che hai visitato, c'è stato un momento in cui qualcuno ti ha trattato come un oggetto – come un visitatore, una categoria, un gruppo scolastico – e un momento in cui ti ha trattato come una persona? Cosa ha fatto la differenza?*

La responsabilità asimmetrica di Lévinas può essere introdotta con questa domanda: *Perché dovrei prendermi cura di qualcuno che non ha chiesto la mia cura, che non mi conosce, che non mi darà nulla in cambio?* Lasciare la domanda aperta è più produttivo che risponderla.

La scena di Marco e Simone Weil possono essere accostati chiedendo: *Cosa avrebbe guadagnato Simone Weil, concretamente, ad andare a lavorare in fabbrica? E cosa avrebbe perso se non l'avesse fatto?*

La dimensione spirituale: un momento di silenzio e una parola

Ogni laboratorio di questo progetto include un momento di riflessione spirituale che non è catechistico ma contemplativo. Per l'Ambito 1, questo momento si colloca alla fine del laboratorio di elaborazione, prima della conclusione.

L'educatore invita al silenzio per tre minuti – silenzio vero, non riempito di musica di sottofondo – e poi legge lentamente, una sola volta, il versetto di Giovanni 13,34: *«Che vi amiate gli uni gli altri come io vi ho amati»*. Oppure, per un contesto meno esplicitamente cristiano, la frase di Buber: *«In principio è la relazione»*. Poi chiede: *Cosa cambia, in quello che abbiamo vissuto oggi, se questa frase è vera?*

Non ci sono risposte attese. Il silenzio che segue è già risposta.

APPENDICE – TRACCIA PER LA VERIFICA A DISTANZA

A una settimana dal laboratorio, l'educatore riprende il contatto con il gruppo – attraverso un breve incontro, un messaggio, una domanda condivisa – e chiede tre cose semplici: il gesto concreto che avevano scritto nel foglio dell'impegno, com'è andata se lo hanno fatto, e – questa è la domanda più importante – *se qualcosa di quello che hanno vissuto ha cambiato anche solo leggermente il modo in cui hanno guardato qualcuno quella settimana.*

Non si verifica la prestazione: si verifica la trasformazione. Anche la più piccola.

Il laboratorio è il luogo dove la teoria incontra la vita. Ma l'incontro autentico – come Marco sul pullman, come Yusuf che mormora la soluzione all'esercizio – non si programma: si attende. Il compito dell'educatore è preparare il terreno perché qualcosa possa cadere. Il resto non dipende da lui.

AMBITO 2

IL LAVORO E LA TRASFORMAZIONE DEL MONDO

L'uomo che costruisce, produce, crea e si realizza

NOTA INTRODUTTIVA PER L'EDUCATORE

Il tema del lavoro è forse quello in cui il divario tra la riflessione teorica e l'esperienza vissuta dei giovani è più largo e più doloroso. Da un lato c'è l'ideale – il lavoro come vocazione, come co-creazione, come realizzazione personale. Dall'altro c'è la realtà che i giovani vedono attorno a sé e che molti di loro hanno già assaggiato: precarietà, stage non pagati, genitori svegliati all'alba per un lavoro che li consuma, il timore che l'intelligenza artificiale renda inutile ciò che studiano con fatica. L'entusiasmo pedagogico che parla solo dell'ideale rischia di suonare crudele; il realismo che si ferma alla denuncia rischia di produrre rassegnazione.

La tensione pedagogica centrale di questo laboratorio è quindi quella che il saggio fondativo consegna esplicitamente: aiutare i giovani a distinguere il lavoro che realizza dal lavoro che aliena – non in astratto, ma nell'esperienza concreta. E a capire che questa distinzione non dipende soltanto dalle condizioni strutturali, ma anche dalla disposizione interiore con cui ci si avvicina al lavoro: dalla qualità dell'attenzione, dalla coscienza del senso, dalla capacità di vedere nella propria attività quotidiana qualcosa di più grande di se stessa.

La durata prevista è una giornata intera o due mezzogiornate. Il laboratorio è adatto a gruppi scolastici del triennio delle superiori, a gruppi di giovani in orientamento professionale, a percorsi di educazione alla scelta. La dimensione ideale è tra quindici e venticinque partecipanti.

MOMENTO 1 – MAPPA TERRITORIALE

Chi lavora intorno a me: leggere il territorio come mappa del lavoro e dei suoi significati

La domanda di fondo

Il lavoro non è un'entità astratta che vive nelle statistiche dell'ISTAT o nelle analisi degli economisti: è la realtà concreta che attraversa ogni famiglia, ogni quartiere, ogni comunità. Il territorio in cui i giovani abitano è già una mappa del lavoro – con le sue fabbriche e i suoi artigiani, i suoi commercianti e i suoi professionisti, i suoi disoccupati e i suoi precari, le sue cooperative sociali e le sue imprese familiari. Leggere questa mappa con occhi nuovi significa scoprire che il tema del lavoro non è lontano da loro: è dentro le storie delle persone che li circondano.

Ma il territorio racconta anche qualcosa che va oltre la fotografia economica: racconta le forme di lavoro che portano senso, che costruiscono comunità, che resistono alla logica dello scarto. L'artigiano che ha rifiutato di delocalizzare per restare nel suo quartiere. La cooperativa sociale che dà lavoro a persone che il mercato aveva escluso. L'imprenditrice che ha trasformato la propria azienda in benefit corporation per coniugare profitto e bene comune. Il sindacalista che ha costruito un accordo di partecipazione dei lavoratori alla gestione. Queste realtà esistono – in ogni territorio, in forme diverse – e sono già la risposta possibile alla domanda sul significato del lavoro.

Strumento: la genealogia del lavoro

Prima del laboratorio, l'educatore chiede a ogni partecipante di fare un compito a casa: intervistare una persona adulta della propria famiglia o del proprio entourage – un genitore, uno zio, un vicino di casa,

un amico di famiglia – con tre domande semplici. *Che lavoro fai o hai fatto? C'è stato un momento in cui il tuo lavoro ti ha dato un senso, ti ha fatto sentire che valesse la pena? C'è stato un momento in cui ti ha tolto qualcosa – energia, dignità, tempo, umanità?* Non serve una lunga intervista: bastano venti minuti di conversazione, con appunti scritti a mano.

I partecipanti portano al laboratorio il racconto di questa persona – non la trascrizione dell'intervista, ma tre parole o una frase che riassumono ciò che hanno sentito. Il laboratorio comincia dunque già da casa, con un gesto concreto di ascolto intergenerazionale.

All'apertura del laboratorio (20 minuti), il gruppo condivide in cerchio queste parole e frasi: l'educatore le annota su un foglio grande, senza commentare. Emergono già le tensioni del tema – il lavoro che dà senso e il lavoro che aliena, il lavoro che paga e il lavoro che costa, il lavoro che si ama e il lavoro che si sopporta. Quella costellazione di parole è già il testo del laboratorio.

Nella seconda fase (20 minuti, in piccoli gruppi), il gruppo lavora sulla mappa territoriale: identifica almeno quattro realtà locali che incarnano modi diversi di pensare e di praticare il lavoro. L'educatore orienta la ricerca verso tipologie specifiche: un'impresa artigianale o familiare che ha resistito alla pressione della grande distribuzione o della delocalizzazione; una cooperativa sociale di tipo B – che inserisce lavoratori con svantaggio – per comprendere cosa significa dare lavoro a chi il mercato esclude; un'esperienza di lavoro giovanile significativa (un tirocinio che ha funzionato, uno stage che ha insegnato qualcosa di vero, un'esperienza di alternanza scuola-lavoro che ha aperto orizzonti); un sindacato o un'associazione di categoria che lavora sui diritti dei lavoratori nel territorio. Per ciascuna realtà, il gruppo annota: cosa producono, come trattano le persone che vi lavorano, qual è la loro idea di lavoro buono.

Il senso pedagogico di questo momento

La genealogia del lavoro – l'ascolto delle storie lavorative degli adulti vicini – ha un duplice valore pedagogico. Da un lato, avvicina il tema al vissuto concreto dei giovani: il lavoro non è un argomento del futuro, ma una realtà già presente nelle vite di chi li ama. Dall'altro, allena quella capacità di ascolto intergenerazionale che è un prerequisito di ogni educazione al sociale: capire che le generazioni precedenti portano in sé un sapere – anche doloroso, anche contraddittorio – che vale la pena di raccogliere prima di elaborare le proprie idee.

MOMENTO 2 – LABORATORIO DI ESPERIENZA

Le mani nel lavoro: incontrare chi costruisce, produce, crea

Premessa: perché uscire dall'aula

Per questo ambito, l'esperienza più potente è quella che mette i giovani a contatto diretto con il lavoro concreto – non con le teorie sul lavoro, non con le statistiche sul mercato del lavoro, ma con le mani e la mente di chi lavora ogni giorno. L'ideale è portare il gruppo in un luogo dove si produce qualcosa di tangibile, dove sia visibile il passaggio dalla materia grezza all'oggetto finito, dove si possa sentire l'odore della lavorazione, il ritmo delle operazioni, la soddisfazione del lavoro ben fatto.

Variante A – La visita all'artigiano o alla piccola impresa (mezza giornata)

Il gruppo visita un laboratorio artigianale, una piccola manifattura, un'impresa familiare del territorio – una falegnameria, una sartoria, un laboratorio di restauro, una piccola azienda alimentare, un'officina meccanica, un forno. La scelta deve privilegiare luoghi dove si può vedere e toccare il processo di lavoro nella sua interezza – dalla materia prima al prodotto finito – e dove sia disponibile qualcuno disposto a parlare con i giovani non come relatore ma come persona.

Durante la visita, l'educatore guida due momenti specifici. Il primo è il *momento delle mani*: se il contesto lo permette, i giovani svolgono per trenta-quaranta minuti un'attività manuale semplice legata al lavoro del luogo – carteggiare un pezzo di legno, impastare la pasta, tagliare un tessuto secondo un modello, montare un piccolo componente. L'attività è volutamente semplice: non si chiede di imparare il mestiere, ma di sentire nel corpo cosa significa lavorare con le mani, fare qualcosa che prima non esisteva, portare a termine un compito con le proprie forze. L'esperienza sensoriale e corporea è irriducibile: nessuna discussione in aula può sostituire la sensazione del legno sotto la carta vetrata o il peso di uno strumento in mano.

Il secondo momento è la *conversazione con il titolare o con un lavoratore esperto*: non una conferenza sulla storia dell'impresa, ma una conversazione in cui l'educatore pone – o lascia porre ai giovani – alcune domande precise. *Cosa le piace di più di questo lavoro? C'è stato un momento in cui ha pensato di smettere? Cosa la tiene qui? Cosa vorrebbe che i giovani capissero del lavoro che non capiscono?* Quest'ultima domanda è spesso la più rivelatrice: gli adulti che lavorano con le mani hanno molto da dire ai giovani sul valore della concretezza, della competenza, della fatica, della soddisfazione – cose che la cultura dell'immagine tende a rendere invisibili.

Variante B – La visita a una cooperativa sociale (mezza giornata)

Questa variante porta i giovani in una cooperativa sociale di tipo B – che inserisce nel lavoro persone con svantaggio: ex detenuti, persone con disabilità, persone in percorso di recupero da dipendenze. Qui il tema non è soltanto il significato del lavoro per chi lavora: è il significato del lavoro come strumento di reintegrazione sociale, come ricostruzione dell'identità, come forma concreta di dignità recuperata. L'incontro con un lavoratore della cooperativa – qualcuno che ha vissuto l'esperienza dell'esclusione e poi del reinserimento attraverso il lavoro – è il cuore pedagogico di questa variante. Prima dell'incontro, l'educatore prepara il gruppo con una consegna: *Non portate pietà. Portate rispetto e curiosità. Questa persona non è un caso di studio: è qualcuno che sa qualcosa sul lavoro che forse voi non sapete ancora.*

Variante C – Il racconto professionale in aula (2 ore)

Quando la visita esterna non è praticabile, l'educatore invita in aula tre persone con storie lavorative diverse – non necessariamente famose o di successo, anzi preferibilmente persone ordinarie: un operaio, un artigiano, un lavoratore precario, un disoccupato in cerca, una persona che ha cambiato radicalmente lavoro a quarant'anni. Ogni persona ha quindici minuti per raccontare la propria storia lavorativa, senza preparazione formale: non cosa fa, ma come lo vive, cosa gli ha dato e cosa gli ha tolto.

Dopo i racconti, il gruppo ha venti minuti per fare domande – non domande predefinite, ma domande che nascono dall'ascolto. L'educatore lascia emergere le domande senza orientarle, osservando quali temi i giovani scelgono di approfondire: spesso rivelano qualcosa di molto preciso su cosa temono e cosa desiderano riguardo al loro futuro lavorativo.

MOMENTO 3 – LABORATORIO DI ELABORAZIONE

Dal fare al capire: risonanza, comprensione, impegno

3a – Risonanza

«Cosa mi ha colpito? Cosa porto con me?»

L'educatore apre il momento della risonanza con un gesto che riprende il tema del lavoro manuale: porta in cerchio un oggetto fatto a mano – un oggetto qualsiasi, purché sia evidente che è stato prodotto da mani umane, non da una macchina. Un oggetto di artigianato locale, un pezzo di ceramica, un pane.

Lo passa di mano in mano in silenzio, e chiede: *Prima di parlare, tenetelo un momento. Pensate alle mani che lo hanno fatto. Poi ditemi: cosa vi ha colpito stamattina?*

La condivisione è libera: ognuno dice, in non più di due frasi, il momento dell'esperienza in cui ha sentito qualcosa muoversi. Può essere stata la soddisfazione di aver carteggiato un pezzo di legno fino a renderlo liscio, può essere stata la storia del lavoratore che ha trovato dignità dopo l'esclusione, può essere stata la fatica inattesa di un'operazione che sembrava semplice, può essere stato un momento di noia o di frustrazione. Tutto è valido: l'educatore non gerarchizza le risonanze.

3b – Comprensione

«Cosa ho capito? Quali domande restano aperte?»

Il momento della comprensione si articola attorno a cinque domande, esplorate in piccoli gruppi misti (tre-quattro persone) per venticinque minuti, seguite da restituzione in plenaria.

Prima domanda – Sul senso: Nel lavoro che hai visto o fatto stamattina, c'era un senso visibile – qualcuno che sapeva perché stava facendo quello che faceva? Come si manifestava? E nel lavoro che immagini per il tuo futuro, dove cerchi il senso?

Seconda domanda – Sull'alienazione: Marx dice che il lavoro aliena quando il lavoratore non si riconosce nel prodotto del suo lavoro. Hai mai vissuto qualcosa di simile – in un compito scolastico, in uno stage, in un lavoro qualsiasi – in cui ti sei sentito strumento di qualcun altro invece che protagonista? Come si distingue un lavoro che ti appartiene da uno che ti usa?

Terza domanda – Sul corpo: Il lavoro manuale che hai fatto o visto stamattina coinvolgeva il corpo in modo diverso da come sei abituato. Cosa hai imparato attraverso le mani che non avresti imparato attraverso la testa? C'è qualcosa che solo il corpo sa?

Quarta domanda – Sulla vocazione: Giovanni Paolo II dice che il lavoro è un bene dell'uomo perché attraverso di esso l'uomo realizza se stesso. Ma non tutti hanno il lusso di fare un lavoro che li realizza. Come si concilia l'ideale della vocazione con la necessità di guadagnarsi da vivere? È possibile trovare senso anche in un lavoro che non si è scelto?

Quinta domanda – Sul futuro: L'intelligenza artificiale e la robotica stanno trasformando il mercato del lavoro. Alcuni lavori scompariranno; altri nasceranno. Cosa vuoi che rimanga umano nel lavoro del futuro? Cosa non vorresti che una macchina potesse fare al posto tuo?

Durante la restituzione in plenaria, l'educatore può offrire, come vocabolario per ciò che è emerso, alcuni snodi del saggio: la distinzione arendtiana tra *labor*, *work* e *action* – il lavoro che consuma, il lavoro che costruisce e l'azione che cambia – come chiave per leggere le diverse esperienze emerse; il principio della *soggettività del lavoro* di Giovanni Paolo II come risposta alla domanda sulla vocazione; la visione del lavoro come *co-creazione* come chiave spirituale per trovare senso anche nella fatica quotidiana.

3c – Impegno

«Cosa voglio fare? Cosa posso scegliere adesso?»

Per questo ambito, l'impegno ha una dimensione peculiare: riguarda il futuro – le scelte professionali ancora da fare – ma deve atterrare nel presente, nell'oggi concreto. L'educatore propone un esercizio in tre passaggi.

Nel *primo passaggio* (individuale, silenzioso), ogni partecipante risponde per iscritto a questa domanda: *C'è qualcosa che sai fare con le mani, con la mente o con il cuore – qualcosa che hai imparato o che ti viene naturalmente – a cui non stai dando abbastanza valore perché la cultura attorno a te non lo considera abbastanza importante o redditizio?* Non si chiede di scegliere un lavoro: si chiede di riconoscere una competenza o una passione che merita attenzione.

Nel *secondo passaggio* (individuale, silenzioso), ogni partecipante risponde a questa: *Nella tua vita quotidiana – a scuola, in famiglia, in qualsiasi contesto – c'è un compito o un lavoro, anche piccolo,*

che potresti fare con più cura, più attenzione, più senso di quanto non fai adesso? Cosa cambierebbe se lo facessi?

Nel *terzo passaggio*, in piccoli gruppi, si condivide il secondo punto – non il primo, che rimane personale – e si costruisce insieme una breve risposta alla domanda: *Cosa significa lavorare bene, nella nostra esperienza di oggi?* Non una definizione filosofica: una frase che nasce da ciò che si è vissuto. Le frasi prodotte dai gruppi vengono lette in plenaria e affisse al muro. Quel mosaico di frasi è già una prima elaborazione collettiva del significato del lavoro – costruita dal basso, dall'esperienza concreta, non calata dall'alto.

MOMENTO 4 – PER L'EDUCATORE

Note metodologiche per chi guida il laboratorio

Come creare il clima giusto

Il clima di questo laboratorio richiede una cura specifica fin dall'apertura, perché il tema del lavoro è carico di aspettative familiari, di pressioni sociali, di paure non dette. Molti giovani portano in aula il peso delle aspettative dei genitori – *devi fare il medico, l'ingegnere, il notaio* – o la paura di non trovare lavoro, o la vergogna per un futuro ancora indefinito in un contesto che premia chi ha già un piano. L'educatore apre il laboratorio non chiedendo cosa vogliono fare da grandi – domanda che spesso paralizza – ma chiedendo: *Pensate a un lavoro che avete visto fare da qualcuno che ammirate – non necessariamente un lavoro famoso o ben pagato, ma un lavoro fatto bene. Cosa lo rendeva bello?* Questa domanda sposta l'attenzione dall'ansia del futuro alla qualità del presente, e apre uno spazio di osservazione invece che di performance.

Come gestire le resistenze

Le resistenze tipiche di questo ambito hanno tre forme. La prima è il *pragmatismo difensivo*: *queste cose sono belle in teoria, ma quello che conta è guadagnare*. Questa posizione non va contrastata ma integrata: *Hai ragione che guadagnare è necessario. E allora la domanda è: dentro quella necessità, come si trova spazio per qualcosa che vale la pena? E quali strutture rendono più o meno possibile farlo?*

La seconda è il *fatalismo generazionale*: *il mercato del lavoro per noi è già deciso, non possiamo farci niente*. La risposta più efficace non è la rassicurazione – che suonerebbe falsa – ma il testimone concreto: qualcuno che ha trovato un modo dignitoso di lavorare anche in condizioni difficili, non per eroismo individuale ma per scelta consapevole.

La terza è il *disprezzo del lavoro manuale*: molti giovani, formati in una cultura che premia le professioni intellettuali e digitali, tendono a svalutare il lavoro con le mani. Il momento dell'esperienza corporea – carteggiare, impastare, cucire – è progettato precisamente per incrinare questo pregiudizio dall'interno: non attraverso argomenti, ma attraverso la scoperta diretta della soddisfazione e della complessità del lavoro manuale.

Come accompagnare i momenti di difficoltà

Il momento più delicato di questo laboratorio è quando emergono storie di sofferenza lavorativa – la storia del padre che ha perso il lavoro, della madre che fa tre lavori precari, del giovane che ha fatto uno stage non pagato per mesi senza imparare nulla. L'educatore non corre a consolare né a relativizzare: raccoglie la storia con rispetto, la nomina come ingiustizia quando lo è, e poi apre la domanda: *Cosa si fa con questa realtà? Come si risponde senza cedere alla rassegnazione?* Se emerge nel gruppo qualcuno che sta vivendo difficoltà familiari legate al lavoro – disoccupazione di un genitore, precarietà economica – l'educatore gestisce il momento con discrezione: tiene il tema

aperto per chi vuole approfondire, evita di spettacolarizzare il vissuto personale, e si rende disponibile per un confronto individuale fuori dal cerchio.

Come collegare l'esperienza ai contenuti

Alcuni snodi del saggio particolarmente efficaci per il momento della comprensione:

La domanda di Olivetti – *Può l'industria darsi dei fini?* – può essere reintrodotta alla fine del laboratorio chiedendo: *Puoi anche tu darti dei fini nel tuo lavoro futuro? Quali? E come si riconoscono i datori di lavoro che si sono dati dei fini oltre al profitto?*

La distinzione tra *labor* e *work* di Arendt può essere introdotta con un'immagine: *il labor è come mangiare – si fa, si digerisce, ricomincia; il work è come costruire una casa – rimane, dura, dice qualcosa di te. Quale dei due è il lavoro che hai visto stamattina? Quale è il lavoro che vuoi fare?*

Il principio del *sabato* come teologia del limite può essere introdotto con questa domanda provocatoria: *Se il tuo lavoro ideale fosse così bello da non voler mai smettere, sarebbe ancora sano? Cosa protegge il tuo essere persona dal rischio di ridursi al tuo ruolo lavorativo?*

La dimensione spirituale: un momento di silenzio e una parola

Il momento contemplativo di questo laboratorio prende la forma di un gesto semplice e concreto che richiama la tradizione benedettina dell'*ora et labora*. L'educatore porta in cerchio un oggetto che porta segni visibili del lavoro umano – una pietra levigata, un pezzo di legno lavorato, uno strumento usurato dall'uso – e lo posa al centro. Poi legge lentamente la frase di Giovanni Paolo II: «*Mediante il lavoro l'uomo non solo trasforma la natura, adattandola alle proprie necessità, ma anche realizza sé stesso come uomo, ed anzi in un certo senso diventa più uomo*».

Poi chiede, in tre minuti di silenzio: *In che senso il lavoro che hai visto o fatto stamattina rendeva più umana la persona che lo compiva? E in che senso il tuo impegno – a scuola, nelle relazioni, in qualsiasi cosa tu faccia con cura – ti rende già adesso più umano?*

Il silenzio che segue è già risposta.

APPENDICE – TRACCIA PER LA VERIFICA A DISTANZA

A due settimane dal laboratorio, l'educatore riprende il contatto con il gruppo e chiede tre cose. La prima: la conversazione con la persona adulta intervistata prima del laboratorio – l'avete ripresa? C'era qualcosa che non avevate capito la prima volta e che adesso capite diversamente? La seconda: nella vita quotidiana della settimana passata – a scuola, in casa, in qualsiasi contesto – c'è stato un momento in cui avete fatto qualcosa con più cura, più attenzione, più senso del solito? Cosa ha cambiato quella qualità diversa di presenza? La terza, e più aperta: *il modo in cui pensate al vostro futuro lavorativo è cambiato anche solo di un grado, dopo questo laboratorio? In quale direzione?*

Quest'ultima domanda non chiede certezze – i giovani di quindici o diciassette anni non devono sapere cosa faranno da grandi. Chiede un orientamento: una direzione, anche vaga, che tenga conto di quello che il laboratorio ha aperto. La scelta professionale viene dopo. Lo sguardo sul lavoro – la capacità di distinguere il lavoro che realizza da quello che aliena, di cercare il senso anche nella fatica, di portare cura in ciò che si fa – viene prima, e dura di più.

Adriano Olivetti non ha costruito solo macchine da scrivere: ha costruito un'idea di lavoro. Le macchine sono diventate obsolete; l'idea è rimasta. Questo è il work di Arendt – ciò che dura oltre chi lo ha fatto. Ogni educatore che trasmette ai giovani la capacità di lavorare con senso compie la stessa operazione: costruisce qualcosa che non lo riguarda solo lui, che durerà oltre il laboratorio, che

cambierà – lentamente, invisibilmente, con la pazienza di chi pianta alberi – il modo in cui una generazione abiterà il mondo del lavoro.

AMBITO 3

LA COMUNITÀ E LA SOCIETÀ

Dal legame primario alla costruzione collettiva

NOTA INTRODUTTIVA PER L'EDUCATORE

Questo laboratorio ha una peculiarità rispetto agli altri: il suo oggetto non è qualcosa che i giovani devono andare a cercare fuori da sé – è qualcosa che già abitano, spesso senza saperlo. Il gruppo che partecipa al laboratorio è già una comunità, o almeno il tentativo di una comunità: ha una storia, ha dinamiche interne, ha i suoi legami forti e le sue irrisolte tensioni. Questa realtà non è lo sfondo del laboratorio: è il suo primo testo da leggere.

La sfida pedagogica centrale di questo ambito – che il saggio fondativo enuncia con precisione – è duplice. Da un lato, aiutare i giovani a riconoscere le comunità di cui già fanno parte, anziché inseguire una comunità ideale che non esiste. Dall'altro, formare la capacità attiva di costruire comunità: essere soggetti della vita comunitaria, non semplici fruitori dei suoi benefici. Don Milani a Barbiana non ha trovato una comunità: ne ha costruita una, con dodici ragazzi che la scuola aveva già scartato. La domanda che attraversa tutto il laboratorio è questa: *io, in questo gruppo, in questa scuola, in questo quartiere, cosa costruisco?*

La durata prevista è una giornata intera o due mezze giornate. Il laboratorio si presta particolarmente bene a contesti in cui il gruppo ha già una storia condivisa – una classe che si conosce da anni, un gruppo di oratorio consolidato, un'associazione giovanile. In questi contesti, la riflessione sulla comunità è anche, inevitabilmente, una riflessione su se stessi come gruppo. La dimensione ideale è tra quindici e venticinque partecipanti.

MOMENTO 1 – MAPPA TERRITORIALE

Le comunità che mi hanno formato: leggere il territorio come rete di appartenenze

La domanda di fondo

Il territorio non è solo uno spazio fisico: è una rete di comunità – formali e informali, antiche e recenti, forti e fragili – che costituiscono il tessuto connettivo della vita sociale. Alcune di queste comunità i giovani le abitano ogni giorno senza rifletterci: la famiglia, il gruppo di amici, la scuola, il gruppo sportivo. Altre le conoscono di nome ma non le hanno mai attraversate davvero. Altre ancora sono invisibili ai loro occhi perché si collocano ai margini del loro mondo – la comunità di anziani del centro diurno, la comunità di immigrati che si ritrova la domenica, la comunità di persone con disabilità dell'associazione di quartiere.

Leggere il territorio come rete di appartenenze significa portare alla luce questa complessità: scoprire che la vita comunitaria è molto più ricca di quanto il proprio orizzonte abituale mostri, e che esistono forme di comunità capaci di rispondere ai bisogni di appartenenza in modi spesso insospettati.

Strumento: la cartografia delle appartenenze

Il laboratorio comincia con un esercizio individuale e silenzioso (15 minuti). Ogni partecipante riceve un foglio bianco e disegna – liberamente, senza vincoli formali – una mappa delle comunità a cui appartiene o è appartenuto. Non una lista: una mappa, con spazi e distanze che riflettono la vicinanza affettiva e l'importanza percepita. Al centro si posiziona l'individuo; attorno, le comunità – la famiglia, il gruppo di amici, la classe, la squadra, il gruppo parrocchiale, il gruppo scout, la comunità online, il quartiere. Le comunità più vicine si disegnano più vicine; quelle più lontane, più lontane. Si possono usare colori diversi per indicare comunità in cui ci si sente accolti, comunità da cui ci si sente esclusi, comunità che si frequenta per obbligo, comunità che si frequenta per scelta.

Nella seconda fase (20 minuti, in piccoli gruppi di tre), i partecipanti condividono le proprie mappe – non leggendole in modo sistematico, ma segnalando due cose: la comunità che ha avuto l'impatto più profondo sulla propria formazione, e la comunità che si sente più fragile o a rischio nella propria vita attuale. L'educatore invita alla curiosità reciproca: *Cosa ti sorprende nella mappa dell'altro? C'è qualcosa che non avresti messo nella tua?*

Nella terza fase (20 minuti), il gruppo lavora sulla mappa territoriale esterna: identifica almeno tre realtà comunitarie del territorio che incarnano forme significative di appartenenza e di costruzione collettiva. Per questo ambito, le tipologie più feconde sono diverse per natura e vocazione: una realtà di volontariato organizzato che costruisce comunità attorno a un servizio condiviso; un'associazione culturale o sportiva che tiene vivo il tessuto sociale in un quartiere; un'esperienza di comunità intenzionale – una casa famiglia, una comunità religiosa, una comunità di accoglienza – che pratica la vita comune in modo esplicito e consapevole; un'esperienza di cittadinanza attiva – un consiglio di quartiere, un gruppo di genitori che gestisce uno spazio pubblico, un'associazione che presidia un luogo abbandonato. Per ciascuna realtà, il gruppo annota: chi tiene insieme questa comunità, qual è il collante, cosa succederebbe se questa comunità smettesse di esistere.

Il senso pedagogico di questo momento

La cartografia delle appartenenze fa emergere qualcosa che spesso rimane implicito: le comunità in cui si è cresciuti hanno formato la percezione di sé, i valori, il modo di stare in relazione – spesso più di quanto si sappia o si voglia ammettere. Rendere esplicita questa genealogia comunitaria è il primo passo verso la capacità di sceglierla e di costruirla consapevolmente, anziché subirla passivamente o fuggire da essa nel nomadismo di appartenenze multiple e superficiali.

MOMENTO 2 – LABORATORIO DI ESPERIENZA

Dentro una comunità che non è la mia: l'incontro con chi costruisce appartenenza

Premessa: perché uscire

Per questo ambito, l'esperienza più potente non è la visita a un luogo ma l'immersione, anche breve, in una comunità che funziona – che tiene insieme persone diverse, che produce senso di appartenenza, che non lascia nessuno ai margini. L'obiettivo non è studiare quella comunità dall'esterno: è partecipare, anche solo per qualche ora, alla sua vita ordinaria – ai suoi riti, ai suoi ritmi, alle sue relazioni.

Variante A – La partecipazione alla vita di una comunità (mezza giornata)

Il gruppo si divide in piccole unità di tre-quattro persone. Ciascuna unità partecipa, per una mattina, alla vita ordinaria di una comunità del territorio: una casa di riposo durante l'ora dei pasti, un centro diurno per persone con disabilità durante un'attività, un doposcuola in un quartiere difficile, un gruppo di anziani che si ritrova al circolo, una comunità religiosa durante la preghiera del mattino o durante il

lavoro manuale. Non come osservatori distaccati: come partecipanti temporanei, accolti nel ritmo del luogo.

Prima della visita, l'educatore prepara il gruppo con tre consegne. La prima: *Non andate a portare niente. Andate a ricevere.* L'errore più comune del volontario inesperto è entrare in una comunità con l'atteggiamento del benefattore – portare qualcosa, dare qualcosa, essere utili. In questa esperienza, l'obiettivo è il contrario: lasciarsi accogliere, stare, osservare, imparare. La seconda: *Cercate il collante.* In ogni comunità che funziona c'è qualcosa che tiene insieme le persone – un rituale, una storia condivisa, una figura di riferimento, un progetto comune, un valore implicito. Cercate cosa tiene insieme questo gruppo. La terza: *Notate chi è al margine e chi è al centro.* In ogni comunità ci sono persone più integrate e persone meno integrate. Chi è ai margini? Come viene trattato? C'è qualcuno che si preoccupa di non lasciare nessuno fuori?

Dopo la visita, ogni piccolo gruppo si ritrova per venti minuti prima del rientro per condividere le proprie osservazioni sulle tre consegne. Non per analizzare: per raccogliere.

Variante B – La costruzione di una piccola comunità temporanea (3-4 ore, in alternativa alla visita esterna)

Questa variante è particolarmente adatta quando la visita esterna non è praticabile, ma richiede un educatore con esperienza di dinamiche di gruppo. Invece di visitare una comunità esistente, il gruppo costruisce una piccola esperienza comunitaria intensa al proprio interno: un'attività che richieda cooperazione reale, divisione dei ruoli, gestione di conflitti, cura dei più lenti o dei più fragili. L'attività proposta è la *costruzione collettiva di qualcosa*: un oggetto comune (un grande pannello decorativo, un orto, una scenografia), un testo comune (una lettera, un manifesto, un racconto), un'azione comune (organizzare un evento per una comunità del territorio, preparare un pasto per un gruppo di anziani, costruire uno spazio per bambini). L'attività deve essere abbastanza complessa da richiedere vera cooperazione, abbastanza concreta da produrre qualcosa di visibile, abbastanza lunga da permettere l'emergere di dinamiche reali – leadership, conflitti, esclusioni spontanee, solidarietà improvvisate.

Durante l'attività, l'educatore osserva senza intervenire nelle dinamiche di gruppo – salvo nei casi di disagio significativo – e prende nota di ciò che emerge: chi prende l'iniziativa, chi si ritira, chi si preoccupa degli altri, chi lavora ai margini, chi tiene il ritmo del gruppo. Questi materiali diventano la base del momento di elaborazione.

Variante C – L'incontro con un costruttore di comunità (2 ore, adatto a contesti scolastici)

Il testimone ideale per questo ambito non è una persona famosa né un esperto di scienze sociali: è qualcuno che nella propria vita quotidiana ha scelto di costruire comunità invece di lasciarla deteriorare. Un parroco che ha trasformato la propria parrocchia in centro di vita sociale aperto al quartiere. Un'insegnante che ha creato in classe un clima di accoglienza che ha cambiato la vita di ragazzi che la scuola stava perdendo. Un animatore di oratorio che ha costruito in vent'anni un gruppo di giovani radicato nel territorio. Un volontario che con la propria presenza costante ha tenuto vivo un centro di ascolto che altrimenti sarebbe scomparso.

La domanda che l'educatore suggerisce ai giovani di portare all'incontro – non come questionario, ma come orientamento dell'ascolto – è questa: *Cosa ti ha fatto capire che costruire comunità valeva la pena, anche quando era faticoso? E c'è stato un momento in cui hai rischiato di mollare?*

MOMENTO 3 – LABORATORIO DI ELABORAZIONE

Dal fare al capire: risonanza, comprensione, impegno

3a – Risonanza

«Cosa mi ha colpito? Cosa ha mosso qualcosa in me?»

L'educatore apre il momento di risonanza con un gesto che richiama il tema della comunità come corpo. Porta in cerchio un gomitolino di lana – o una corda leggera – e lo passa di mano in mano: ogni persona tiene il filo e lo passa al vicino, finché tutto il gruppo è connesso in una rete visibile.

L'educatore dice: *Questo è quello che una comunità fa – tiene insieme. Prima di parlare, guardate questa rete per un momento. Poi dite: c'è stato un momento stamattina in cui avete sentito questa rete?*

La condivisione è libera, breve, senza commenti: ognuno dice una cosa – un momento, un volto, una parola, un gesto – che gli è rimasto. L'educatore raccoglie senza interpretare. Poi taglia il filo – lo taglia davvero, con delle forbici – e chiede: *E c'è stato un momento in cui la rete si è spezzata, o in cui qualcuno era fuori?* Anche questa condivisione è libera.

Il gesto del taglio non è spettacolarizzazione: è la visualizzazione del fatto che le comunità si rompono, che la coesione non è scontata, che qualcuno rimane sempre fuori se non si fa qualcosa di specifico per tenerlo dentro. La domanda pedagogica che apre il momento successivo nasce da qui.

3b – Comprensione

«Cosa ho capito? Quali domande restano aperte?»

Il momento della comprensione si articola attorno a cinque domande, esplorate in piccoli gruppi misti per venticinque minuti, seguite da restituzione in plenaria.

Prima domanda – Sul collante: Nella comunità che hai visitato, o in quella che hai costruito stamattina, cos'era il collante? Cosa teneva insieme le persone? Era una persona, un'idea, un rituale, un bisogno, una storia condivisa? Quanto è fragile quel collante?

Seconda domanda – Sul margine: C'era qualcuno ai margini della comunità che hai incontrato? Come veniva trattato? E nel gruppo di questa mattina – c'era qualcuno che rischiava di restare fuori? Cosa è successo?

Terza domanda – Sul costo: Don Milani ha scelto di restare a Barbiana invece di costruire una carriera ecclesiastica. Ogni costruttore di comunità ha rinunciato a qualcosa. Cosa costa davvero costruire una comunità? E cosa si guadagna che non si troverebbe altrove?

Quarta domanda – Sulla delusione: Bauman dice che ogni comunità reale delude rispetto all'ideale. Hai mai abbandonato una comunità – un gruppo, un'associazione, una parrocchia – perché non era abbastanza? In retrospettiva, è stata la scelta giusta? Cosa si perde quando si abbandona una comunità imperfetta?

Quinta domanda – Sul «I care»: Don Milani diceva che il contrario di «I care» – mi importa – è «me ne frego». Nella tua vita comunitaria attuale – nella classe, nel gruppo di amici, nel quartiere – c'è qualcosa di cui ti freggi quando sarebbe più onesto dire che ti importa? Cosa ti impedisce di dirlo? Durante la restituzione in plenaria, l'educatore può offrire come vocabolario alcuni snodi del saggio: la distinzione di Tönnies tra *Gemeinschaft* e *Gesellschaft* – i legami caldi e i legami freddi – come chiave per leggere la differenza tra la comunità incontrata e le relazioni funzionali della vita quotidiana; il concetto di *anomia* di Durkheim come nome per il disagio di chi non appartiene a nessuna comunità significativa; la metafora paolina del corpo e dei membri deboli indispensabili come risposta alla domanda sul margine; il principio di sussidiarietà come strumento per pensare la scala giusta delle comunità.

3c – Impegno

«Cosa voglio fare? Cosa posso costruire?»

Per questo ambito, l'impegno ha una forma specifica che lo distingue dagli altri laboratori: è un impegno comunitario, non solo individuale. L'educatore propone un esercizio in tre momenti. Nel *primo momento* (individuale, silenzioso, 10 minuti), ogni partecipante risponde per iscritto a questa domanda: *Nella comunità più importante della mia vita in questo momento – il gruppo classe, il gruppo di amici, la famiglia, l'associazione – c'è qualcuno che rischia di restare ai margini, di essere scartato, di non essere visto? Chi è? Non è necessario scrivere il nome: basta riconoscerlo mentalmente.*

Nel *secondo momento* (sempre individuale), risponde a questa: *Cosa potrei fare, concretamente, nei prossimi sette giorni, per includere quella persona – o comunque per rendere più solido il tessuto comunitario del mio gruppo? Un gesto preciso, non un progetto.*

Nel *terzo momento*, il gruppo si riunisce in plenaria per un'operazione collettiva. L'educatore propone di costruire insieme un *patto comunitario* – non un documento formale, ma una frase condivisa che risponda alla domanda: *Come vogliamo stare insieme in questo gruppo, da adesso?* La frase viene scritta su un foglio grande, firmata da tutti, e appesa in un luogo visibile del contesto del laboratorio. Non è una promessa eroica: è un orientamento, un ricordo, un riferimento.

L'educatore si cura di riprendere questo patto nelle settimane successive – non come sanzione, ma come promemoria: *quella frase che abbiamo scritto insieme, la stiamo abitando?*

MOMENTO 4 – PER L'EDUCATORE

Note metodologiche per chi guida il laboratorio

Come creare il clima giusto

Il clima di questo laboratorio dipende in modo cruciale dalla qualità delle relazioni all'interno del gruppo che vi partecipa. Se il gruppo è già una comunità con una storia – una classe, un gruppo di oratorio consolidato – l'educatore può contare su un substrato relazionale reale da cui partire. Se il gruppo è nuovo o poco coeso, la prima parte del laboratorio deve investire di più nella creazione di un clima di fiducia.

In entrambi i casi, l'apertura non può essere una spiegazione del programma o una presentazione degli obiettivi. Deve essere un gesto comunitario: qualcosa che il gruppo fa insieme prima di cominciare a parlare. L'educatore può proporre di camminare insieme in silenzio per cinque minuti intorno al luogo del laboratorio, oppure di cantare insieme qualcosa – anche una canzone semplice e nota – oppure di costruire qualcosa di piccolo con le proprie mani nelle prime dieci minuti. Questi gesti hanno la funzione di creare un «prima» e un «dopo»: il gruppo che entra nel laboratorio non è lo stesso che ne uscirà, e qualcosa deve segnare questa soglia.

L'educatore si siede nel cerchio, non davanti al gruppo. Se possibile, porta nel cerchio un oggetto che simboleggi per lui una comunità a cui appartiene – e racconta perché. Non come discorso: come gesto di apertura e di vulnerabilità che dà il permesso agli altri di aprirsi a loro volta.

Come gestire le resistenze

Le resistenze tipiche di questo ambito hanno due polarità. La prima è la *nostalgia comunitaria*: i giovani che idealizzano una comunità del passato – il gruppo scout che non c'è più, la classe delle medie che era «perfetta», il gruppo di amici dell'infanzia – e usano quell'ideale come metro per svalutare le comunità presenti. La risposta non è negare il valore della nostalgia, ma spostare la domanda: *Cosa aveva quella comunità che questa non ha? E cosa potresti fare per costruirlo qui?* La seconda è il *cinismo comunitario*: i giovani che hanno vissuto esperienze negative di gruppo – esclusione, bullismo, tradimento – e si sono protetti dietro la convinzione che le comunità alla fine deludano sempre. Questa posizione merita rispetto, non smontaggio razionale. L'educatore la accoglie

come esperienza reale, la nomina come ferita comprensibile, e poi apre una domanda diversa: *La delusione che hai vissuto è la prova che le comunità non funzionano, o è la prova che quella comunità specifica ha tradito qualcosa di importante? Cosa sarebbe stato diverso se qualcuno avesse detto «I care»?*

Come accompagnare i momenti di difficoltà

Questo laboratorio può far emergere esperienze dolorose di esclusione – bullismo, emarginazione, abbandono da parte di una comunità che si riteneva sicura. L'educatore gestisce questi momenti con cura: accoglie il racconto senza amplificarlo davanti al gruppo, non chiede dettagli che potrebbero essere umilianti, e crea uno spazio per un confronto individuale successivo se necessario.

Un momento di particolare delicatezza è quello del secondo momento dell'impegno – quando si chiede di identificare qualcuno a rischio di esclusione nella propria comunità. Alcuni giovani potrebbero riconoscere se stessi in quella descrizione. L'educatore è attento a questo segnale: se qualcuno sembra identificarsi come il marginalizzato invece che come l'incluso, si avvicina discretamente e offre uno spazio di confronto privato.

Come collegare l'esperienza ai contenuti

Alcuni snodi del saggio particolarmente efficaci per il momento della comprensione:

Il concetto aristotelico di *zoon politikon* può essere introdotto in modo non accademico: *Aristotele dice che chi vive fuori dalla comunità è «o una bestia o un dio». Voi cosa ne pensate? Avete mai conosciuto qualcuno che sembrava davvero non aver bisogno di nessuno? Era felice?*

La metafora del corpo di Paolo in 1 Cor 12 – *i membri più deboli sono indispensabili* – può essere introdotta con una domanda provocatoria: *Chi è, nel vostro gruppo o nella comunità che avete visitato, il membro che sembra meno importante o meno capace? Cosa succederebbe se sparisse?*

La distinzione di Bauman tra comunità come «palo da tenda» e comunità come «gabbia» può essere introdotta chiedendo: *Nella vostra esperienza, avete conosciuto comunità che vi hanno dato radici senza soffocarvi? E comunità che vi hanno protetto ma vi hanno anche imprigionato? Com'era la differenza?*

La dimensione spirituale: un momento di silenzio e una parola

Il momento contemplativo di questo laboratorio ha una forma che richiama il gesto iniziale del gomito. L'educatore invita al silenzio per tre minuti, poi riprende in mano un pezzo del filo tagliato nella risonanza e legge lentamente la frase di Papa Francesco pronunciata in Piazza San Pietro durante la pandemia: *«Siamo tutti sulla stessa barca. Non possiamo salvarci da soli: o ci salviamo insieme, o non si salva nessuno».*

Poi chiede, in silenzio: *Pensate alla barca su cui siete in questo momento – il vostro gruppo, la vostra classe, la vostra famiglia. C'è qualcuno che sta remando da solo? C'è qualcuno che rischia di cadere in mare? E cosa fareste se poteste fare una cosa sola?*

Il silenzio che segue è già la risposta più onesta.

APPENDICE – TRACCIA PER LA VERIFICA A DISTANZA

A due settimane dal laboratorio, l'educatore riprende il contatto con il gruppo e porta con sé il patto comunitario scritto insieme. Non come documento da valutare: come specchio da guardare insieme. Le domande sono tre. La prima: il gesto individuale che avevate identificato – verso qualcuno che rischiava di essere ai margini – è stato fatto? Com'è andata? La seconda: il patto comunitario che avete scritto insieme, lo avete infranto in qualche momento? Come? Senza giudizio: per prendere nota di

dove è più fragile. La terza, e più importante: *in questi quindici giorni, c'è stato un momento in cui avete sentito che il vostro gruppo era davvero una comunità – che qualcuno diceva «I care», che qualcosa teneva? Quando è stato? Cosa lo ha reso possibile?*

Questa terza domanda non cerca la perfezione: cerca il germe. Un momento di comunità autentica in quindici giorni è già abbastanza – è il seme che, se viene riconosciuto e nominato, può crescere.

Don Milani non ha trovato una comunità a Barbiana: ha trovato dodici ragazzi che la comunità aveva già respinto. Ha scelto di restare. Dal «resto» di una comunità fallita, ha costruito una delle esperienze comunitarie più significative del Novecento italiano. La domanda che lascia ai giovani – e agli educatori – è sempre la stessa: di fronte a chi la comunità ha già scartato, cosa scelgo di fare? Mi giro dall'altra parte, o dico «I care»?

AMBITO 4

GIUSTIZIA, DIRITTI, DOVERI

Il fondamento etico della convivenza

NOTA INTRODUTTIVA PER L'EDUCATORE

Questo laboratorio lavora su un materiale che i giovani credono di conoscere già – perché la parola «giustizia» circola ovunque, nei social, nelle cronache, nelle conversazioni quotidiane – e che invece, nella sua profondità, resta quasi sempre inesplorato. La sfida pedagogica non è quindi introdurre un concetto nuovo, ma *scalciare la superficie di un concetto già troppo familiare*, aprire crepe nel muro delle opinioni precostituite, restituire alla parola la sua complessità e il suo peso.

La scena d'apertura della voce Giustizia – gli studenti che assistono a uno sfratto e la frase dell'insegnante: *«Ha vinto quello che aveva la legge dalla sua parte. Se sia anche quello che aveva ragione è una domanda diversa»* – è già il cuore del laboratorio. Quella frase non dà risposte: apre uno spazio di domanda che il laboratorio si incarica di abitare.

La durata prevista è di una giornata intera (sei-otto ore) o di due mezze giornate. Il laboratorio è adatto a gruppi scolastici del triennio delle superiori, a gruppi di associazionismo giovanile, a percorsi di educazione civica che vogliano andare oltre la trasmissione di nozioni. La dimensione ideale è tra quindici e venticinque partecipanti.

MOMENTO 1 – MAPPA TERRITORIALE

La giustizia dove abito: leggere il territorio come mappa delle disuguaglianze e delle risposte

La domanda di fondo

La giustizia non è un'idea astratta che vive nei libri di filosofia e nei tribunali: è una realtà che si distribuisce nel territorio in modo disuguale e leggibile. Alcuni quartieri hanno più servizi, più scuole attrezzate, più verde pubblico, più sicurezza. Altri hanno meno di tutto. Questa distribuzione non è

casuale: è il risultato di scelte politiche, economiche e culturali stratificate nel tempo. Leggere il proprio territorio con gli occhi della giustizia significa chiedersi: *chi ha e chi non ha, e perché?* Ma il territorio non racconta solo ingiustizie: racconta anche risposte. Associazioni antimafia, cooperative sociali che lavorano con detenuti ed ex detenuti, sportelli legali gratuiti per chi non può permettersi un avvocato, centri di mediazione per conflitti di vicinato, movimenti civici che denunciano l'abuso edilizio o la corruzione amministrativa – queste realtà esistono, sono radicate nel territorio, e sono testimonianze concrete che la giustizia non è solo un ideale ma una pratica quotidiana possibile.

Strumento: l'indagine territoriale in tre cerchi

Prima dell'incontro, l'educatore prepara un foglio grande diviso in tre cerchi concentrici – come una diana – con al centro il luogo dove si svolge il laboratorio (la scuola, l'oratorio, il centro giovanile) e i cerchi successivi che rappresentano il quartiere, la città.

Nella prima fase (15 minuti, individuale), ogni partecipante riceve un post-it per ciascun cerchio e viene invitato a scrivere: nel primo cerchio, *un'ingiustizia che conosce personalmente, che ha vissuto o visto vicino a sé*; nel secondo cerchio, *un'ingiustizia che conosce nel proprio quartiere o città*; nel terzo cerchio, *un'ingiustizia globale che lo indigna*. I post-it vengono attaccati sulla diana corrispondente.

Nella seconda fase (20 minuti, in plenaria), si legge insieme la diana: si cerca la distribuzione delle ingiustizie segnalate, si notano le ricorrenze, si identificano i pattern. L'educatore guida una lettura non giudicante: *Cosa vediamo? Quali ingiustizie appaiono più vicine, quali più lontane? Quali riguardano le strutture, quali le persone singole?*

Nella terza fase, sempre in plenaria (15 minuti), l'educatore introduce la mappa delle realtà territoriali che lavorano per la giustizia: almeno tre realtà locali concrete, individuate prima del laboratorio attraverso una ricerca nel territorio. Per questo ambito, i luoghi da cercare sono specifici: un'associazione antimafia o di legalità (Libera, Agende Rosse, o equivalenti locali), uno sportello legale gratuito o un patronato, una cooperativa sociale che lavora con persone in esecuzione penale o ex detenuti, un'esperienza di giustizia riparativa attiva nel territorio, un consiglio comunale dei ragazzi o un'esperienza di democrazia partecipativa giovanile.

Il senso pedagogico di questo momento

Partire dalle ingiustizie concrete – vissute, non solo raccontate – ha un duplice valore. Da un lato, colloca la questione della giustizia nella vita reale dei giovani, impedendo la fuga nell'astrazione. Dall'altro, permette di scoprire che il senso di giustizia è già presente, già attivo, già operante – non va creato ma orientato. I giovani non hanno bisogno di imparare che l'ingiustizia esiste: la sanno. Hanno bisogno di imparare a distinguere le ingiustizie, a comprenderne le cause strutturali, a trovare le risposte possibili.

MOMENTO 2 – LABORATORIO DI ESPERIENZA

Il velo di ignoranza: mettersi nei panni di chi non si è mai stati

Premessa: perché un esercizio mentale può essere un'esperienza

Per questo ambito, il laboratorio di esperienza non è necessariamente una visita esterna – sebbene la visita a un tribunale, a un carcere o a un'associazione antimafia rimanga la forma più potente. Il saggio fondativo offre uno strumento che ha la rara virtù di essere al tempo stesso rigoroso come teoria e immediatamente praticabile come esperienza: il **velo di ignoranza** di John Rawls, che diventa qui la struttura portante di un esercizio di immedesimazione.

L'esperienza proposta ha tre varianti, adattabili al contesto: la simulazione del tribunale, il gioco del velo di ignoranza, la visita esterna. L'educatore sceglie quella più adatta al proprio gruppo e alle proprie risorse.

Variante A – Il gioco del velo di ignoranza (2 ore, adatto a tutti i contesti)

I partecipanti vengono divisi in gruppi di cinque-sei persone. A ciascun gruppo viene consegnata una scheda con la descrizione di una situazione concreta di ingiustizia potenziale – non un caso astratto, ma una situazione realistica ambientata nella vita di un giovane di oggi. Alcune situazioni possibili:

Situazione 1 – La scuola: Un liceo decide di introdurre una gita scolastica facoltativa che costa 300 euro. Chi non può permettersi di pagarla non partecipa. La gita rappresenta il 20% del voto di una materia. Come dovrebbe funzionare la regola?

Situazione 2 – Il lavoro: Un'azienda offre uno stage non retribuito di sei mesi come condizione di accesso a un posto fisso successivo. Chi ha una famiglia che può mantenerlo può permettersi di accettare; chi non ce l'ha no. È giusto?

Situazione 3 – Il quartiere: Un comune deve decidere dove costruire un nuovo parco pubblico: in un quartiere benestante già ricco di verde, oppure in un quartiere popolare che non ha spazi verdi. Con budget limitato, può costruirne solo uno. Come decidere?

Situazione 4 – La legge: Un ragazzo di sedici anni viene sorpreso a rubare cibo al supermercato. È la prima volta. Ha una famiglia in difficoltà economica. Come dovrebbe rispondere il sistema giudiziario? Per ciascuna situazione, il gruppo deve rispondere in due tempi. Nel primo tempo, risponde *sapendo chi è*: chi è figlio di una famiglia benestante, chi è di famiglia operaia, chi è studente brillante, chi ha difficoltà scolastiche. Nel secondo tempo, risponde *dietro il velo di ignoranza*: non sa chi sarà in quella situazione – potrebbe essere chiunque. Le risposte cambiano? Perché?

La restituzione in plenaria fa emergere le differenze tra le risposte nei due tempi: dove il sapere chi si è cambia la valutazione della giustizia, lì si trova l'ingiustizia strutturale.

Variante B – La visita al tribunale o all'associazione antimafia (mezza giornata)

Se il contesto lo permette, la visita a un'udienza pubblica di un tribunale – come quella descritta nell'apertura della voce Giustizia – è un'esperienza di straordinaria potenza formativa. Il gruppo osserva una vera udienza civile o penale, accompagnato da un avvocato o da un giudice disposto a spiegare ai giovani cosa accade e perché.

Prima della visita, l'educatore prepara i giovani con tre domande da tenere a mente durante l'udienza:

Chi ha il potere in questa stanza e chi non ce l'ha? Cosa succederebbe se le persone sedute ai due lati del banco si scambiassero i posti? C'è un momento in cui vedi la legge e la giustizia andare nella stessa direzione, e un momento in cui le vedi andare in direzioni diverse?

In alternativa alla visita al tribunale, la visita a un'associazione come Libera o Agende Rosse offre un incontro con la dimensione della lotta antimafia come pratica di giustizia quotidiana – non come eroismo eccezionale, ma come scelta di ordinaria fedeltà alla legalità che può costare tutto.

Variante C – L'incontro con un testimone (2 ore, adatto a contesti scolastici)

Il testimone ideale per questo ambito è una persona che ha vissuto la giustizia nella propria carne: non come teoria, ma come esperienza concreta di riconoscimento o negazione. Alcune figure possibili: un avvocato che lavora con persone vulnerabili (migranti, detenuti, vittime di usura); un ex detenuto che ha trovato una seconda possibilità grazie a una cooperativa di inserimento lavorativo; un familiare di vittima di mafia che ha scelto di impegnarsi per la legalità invece di cedere all'odio o alla rassegnazione; un insegnante che lavora in un istituto penale minorile.

La consegna ai giovani, prima dell'incontro, è identica a quella del laboratorio sull'Ambito 1: non preparate domande, preparate orecchie. Solo quando la persona avrà finito di raccontare, solo allora chiedete.

MOMENTO 3 – LABORATORIO DI ELABORAZIONE

Dalla percezione dell'ingiustizia alla scelta di essere giusti: risonanza, comprensione, impegno

3a – Risonanza

«Cosa mi ha colpito? Cosa rimane?»

L'educatore apre il cerchio con tre minuti di silenzio, poi chiede a ciascuno di condividere – in non più di due frasi – *il momento dell'esperienza mattutina in cui ha sentito qualcosa muoversi dentro*. Non necessariamente un'emozione positiva: può essere disagio, fastidio, sorpresa, confusione, indignazione. L'educatore non valuta né interpreta: raccoglie.

Uno strumento particolarmente efficace per questo ambito è la scrittura della **frase incompleta**: ogni partecipante riceve un foglio con queste aperture e le completa in silenzio, senza rileggerle, senza correggerle –

Quando ho visto / sentito _____, ho capito che ... La cosa che mi ha fatto più arrabbiare è stata ... La cosa che non mi aspettavo era ... Ho pensato a qualcuno che conosco, e quella persona è ...

Dopo la scrittura, chi vuole può condividere una sola frase – non necessariamente la più significativa, ma quella che riesce a dire ad alta voce.

3b – Comprensione

«Cosa ho capito? Quali domande restano aperte?»

Il momento della comprensione si articola attorno a cinque domande, esplorate in piccoli gruppi misti (tre-quattro persone) per venticinque minuti, seguite da restituzione in plenaria.

Prima domanda – Sul criterio: Nella situazione che hai incontrato oggi, il criterio usato per decidere era la legge o la giustizia? Coincidevano? Se no, cosa mancava?

Seconda domanda – Sulla struttura: L'ingiustizia che hai incontrato è il risultato di una scelta individuale cattiva, o di una struttura che la rende normale? Se è strutturale, cosa significherebbe cambiarla davvero?

Terza domanda – Sul velo: Se non sapessi chi sei – se non sapessi se sei ricco o povero, forte o debole, maggioranza o minoranza – come vorresti che la situazione fosse gestita?

Quarta domanda – Sul costo: Rocco Chinnici sapeva del rischio e ha continuato. Livatino sapeva del rischio e ha continuato. Cosa li teneva in piedi? E tu, hai mai fatto una cosa giusta che ti costava qualcosa – anche piccola? Cosa ti ha tenuto in piedi?

Quinta domanda – Sulla speranza: C'è qualcosa in quello che hai visto oggi che ti fa pensare che la giustizia è possibile – non nonostante tutto, ma dentro tutto?

Durante la restituzione, l'educatore può offrire, senza forzatura, alcune parole del saggio fondativo come possibili nomi per ciò che i giovani hanno già compreso: la distinzione di Aristotele tra giustizia formale ed equità, il principio di differenza di Rawls, la tsedaqah biblica come giustizia relazionale, il concetto di «strutture di peccato» di Giovanni Paolo II. Non si tratta di fare una lezione: si tratta di offrire un vocabolario più ricco per ciò che è già stato capito nell'esperienza.

3c – Impegno

«Cosa voglio fare? Cosa posso fare?»

Per questo ambito, l'impegno ha una specificità importante: non basta identificare un gesto di cura verso una persona (come nell'Ambito 1). La giustizia richiede anche, talvolta, un gesto di resistenza

verso una struttura – una scelta di non collaborare con un'ingiustizia, di denunciarla, di costruire un'alternativa.

L'educatore propone un esercizio in tre passaggi. Nel primo passaggio (individuale, silenzioso), ogni partecipante identifica *un'ingiustizia concreta nella propria vita quotidiana – nella scuola, nel gruppo, nella famiglia, nel contesto digitale – che fino ad oggi ha scelto di non vedere o di non affrontare*. Nel secondo passaggio, identifica *un gesto piccolo e concreto che potrebbe fare nei prossimi sette giorni: non un progetto, non una rivoluzione, ma un passo – parlare con qualcuno, segnalare qualcosa, rifiutarsi di ridere di una battuta ingiusta, difendere qualcuno che non ha voce*. Nel terzo passaggio, identifica *un ostacolo reale – la paura, la pigrizia, il timore di perdere qualcosa – e si chiede: questo ostacolo è più grande di ciò che la giustizia vale?*

Al termine, l'educatore chiede a chi vuole di condividere, solo il gesto – non il contesto, non l'ostacolo – davanti al gruppo. L'atto pubblico di nominarsi impegnati ha una funzione di responsabilizzazione reciproca: si diventa testimoni dell'impegno degli altri.

Un'appendice per i gruppi più motivati: l'educatore propone di costruire insieme, nel mese successivo al laboratorio, una piccola **azione di giustizia riparativa** nel proprio contesto – non un'azione eroica, ma un gesto concreto e visibile che risponda a un'ingiustizia identificata: una lettera all'amministrazione comunale, un'iniziativa di sensibilizzazione nella scuola, un'ora dedicata a incontrare chi lavora per la giustizia nel territorio.

MOMENTO 4 – PER L'EDUCATORE

Note metodologiche per chi guida il laboratorio

Come creare il clima giusto

Il clima di questo laboratorio è più esposto agli scontri di quello sull'Alterità, perché la giustizia – soprattutto nelle sue declinazioni politiche e sociali – è un campo dove le opinioni precostituite sono più forti e le identità di gruppo più rigide. L'educatore deve costruire fin dall'inizio un patto di metodo: *non siamo qui per convincerci a vicenda, siamo qui per pensare insieme*. La differenza tra dibattito e pensiero comune è la differenza tra chi cerca di vincere e chi cerca di capire.

Un modo efficace per instaurare questo clima è aprire il laboratorio non con una domanda su cosa pensano i giovani della giustizia, ma con la scena concreta dell'aula del tribunale: *C'è mai stato un momento nella vostra vita in cui avete avuto la legge dalla vostra parte ma non avevate ragione? O in cui avevate ragione ma non avevate la legge dalla vostra parte?* Partire dall'esperienza personale – anche quella piccola, banale, quotidiana – evita che la discussione si trasformi subito in battaglia di opinioni sulle grandi questioni politiche.

Come gestire le resistenze

Per questo ambito, le resistenze tipiche hanno due polarità opposte. Da un lato, c'è il cinismo disilluso: *tanto non cambia niente, i potenti fanno sempre quello che vogliono, la giustizia è per chi se la può comprare*. Questa posizione contiene una diagnosi lucida della realtà – non va semplicemente contraddetta – ma ne fa un alibi per l'inazione. La risposta non è l'ottimismo ingenuo: è la domanda di Rawls – *e se tu non sapessi da che parte staresti?* – che sposta il discorso dalla constatazione alla responsabilità.

Dall'altro lato c'è il moralismo semplificato: *è tutto chiaro, basta rispettare le regole*. Questa posizione tende a ignorare la complessità strutturale dell'ingiustizia e a ricondurre tutto alla responsabilità individuale. La risposta è portare a evidenza i casi in cui le regole rispettate producono risultati ingiusti – la storia dello sfratto, le situazioni del velo di ignoranza – e chiedere: *rispettare le regole è abbastanza?*

Come accompagnare i momenti di difficoltà

Questo laboratorio può produrre momenti di forte intensità emotiva, specialmente quando i giovani incontrano storie di ingiustizia subita che non si risolvono – vite spezzate dalla criminalità organizzata, storie di detenzione ingiusta, ingiustizie strutturali che non hanno ancora trovato risposta. L'educatore non corre a rassicurare né a offrire soluzioni facili. Rimane presente nel disagio e, quando opportuno, nomina quello che sta accadendo: *Quello che sentite adesso – questa rabbia, questa tristezza, questa sensazione di impotenza – si chiama indignazione. È un movimento spirituale prezioso. Il problema non è sentirla: il problema è cosa ne facciamo.*

Come collegare l'esperienza ai contenuti

Alcuni snodi del saggio particolarmente utili da introdurre nel momento della comprensione:

La frase di Michea 6,8 – *praticare la giustizia, amare la misericordia, camminare umilmente* – può essere proposta come una triade da esplorare: tre parole, tre sfide. *Praticare* (non solo credere, non solo sperare: fare); *amare la misericordia* (non solo applicare la norma: aprire uno spazio di grazia); *camminare umilmente* (non la giustizia del superiore che giudica dall'alto, ma quella di chi cammina insieme all'altro).

Il principio del velo di ignoranza – già usato nell'esercizio mattutino – può essere presentato nella sua formulazione filosofica precisa come strumento permanente: ogni volta che devo valutare se una regola è giusta, posso chiedermi se la accetterei se non sapessi da che parte mi troverei.

La distinzione tra *tsedaqah* e *mishpat* – giustizia come fedeltà alle relazioni e giustizia come procedura corretta – può essere introdotta chiedendo: *nella situazione che hai vissuto oggi, mancava la procedura o mancava la fedeltà alla relazione? O entrambe?*

La dimensione spirituale: un momento di silenzio e una parola

Il momento contemplativo di questo laboratorio si colloca alla fine dell'elaborazione, prima della conclusione. L'educatore propone tre minuti di silenzio vero, poi legge lentamente la frase di Rosario Livatino: *«Noi giudici saremo giudicati non per quello che abbiamo fatto, ma per quello che avremmo potuto fare e non abbiamo fatto».*

Poi apre una domanda, senza aspettarsi risposta condivisa: *Sostituisci la parola «giudici» con la parola che ti descrive – studente, figlio, amico, animatore, cittadino. Come suona? Cosa lascia aperta in te?*

Il silenzio che segue è già una risposta.

APPENDICE – TRACCIA PER LA VERIFICA A DISTANZA

A una settimana dal laboratorio, l'educatore riprende il contatto con il gruppo e chiede tre cose: se il gesto concreto che avevano identificato è stato fatto; se nel corso della settimana si sono trovati di fronte a una situazione di ingiustizia – piccola o grande – e come hanno reagito; e infine questa domanda, più difficile: *c'è stato un momento in cui avresti potuto fare qualcosa di giusto e non lo hai fatto? Cosa ti ha fermato?*

L'ultima domanda è la più importante, perché è quella che Livatino si poneva ogni giorno. Non è una domanda di giudizio: è una domanda di coscienza. Coltivare l'abitudine di porsi è già, in piccolo, la forma di giustizia che il laboratorio vuole seminare.

La giustizia non comincia nei tribunali: comincia nel momento in cui un ragazzo di sedici anni esce dall'aula e non riesce a dimenticare la frase del suo insegnante. Comincia quando qualcosa che sembrava normale smette di sembrare normale. Quel momento di incrinatura è il laboratorio più

potente che esista – e nessun educatore può programmarlo, ma tutti possono preparare il terreno perché accada.

AMBITO 5

POLITICA, DEMOCRAZIA, INFORMAZIONE

L'arte difficile del vivere insieme nelle istituzioni

NOTA INTRODUTTIVA PER L'EDUCATORE

Questo laboratorio affronta il tema forse più esposto al rischio del doppio fallimento pedagogico: o si riduce a una lezione di educazione civica già sentita mille volte – nozioni sui tre poteri, meccanismi elettorali, funzioni del parlamento – oppure scivola in un dibattito politico partitico che divide invece di formare. La sfida è aprire una terza via: quella che porta i giovani a toccare con mano che la democrazia non è un sistema che si regge da solo, che richiede cittadini capaci di pensare, di informarsi criticamente, di impegnarsi – e che questo impegno non è eroismo eccezionale ma pratica quotidiana accessibile a chiunque.

Il punto di partenza, suggerito dal saggio fondativo, non è la disillusione – *«tanto i politici pensano solo ai loro interessi»* – né l'entusiasmo ingenuo. È la storia di Popiełuszko: un sacerdote che non ha fondato un partito, non ha scritto programmi elettorali, non si è candidato a nessuna carica. Ha detto la verità ogni domenica in una chiesa piena di operai. E questo – la verità detta con coraggio in uno spazio pubblico – è già politica nel senso più alto del termine. La domanda che attraversa tutto il laboratorio è: *dove e come posso fare, anch'io, qualcosa di simile?*

La durata prevista è una giornata intera o due mezze giornate. È adatto a gruppi scolastici del triennio delle superiori, a gruppi di giovani in prossimità della maggiore età, a percorsi di educazione alla cittadinanza. La dimensione ideale è tra quindici e trenta partecipanti.

MOMENTO 1 – MAPPA TERRITORIALE

La democrazia dove abito: leggere il territorio come spazio politico

La domanda di fondo

La politica non vive solo nei palazzi del potere: vive nel territorio, nelle istituzioni locali, nelle associazioni civiche, nei movimenti, nei giornali locali, nelle piazze. Ogni territorio ha la propria geografia politica – i luoghi in cui il potere si esercita, i luoghi in cui si controlla, i luoghi in cui si partecipa, i luoghi in cui si resiste. Leggere questa geografia significa scoprire che la politica è più vicina di quanto sembri – e che le opportunità di partecipazione sono più numerose di quanto i giovani immaginino.

Ma il territorio racconta anche la qualità dell'informazione locale: quanti giornali o siti di informazione locale esistono? Quali sono indipendenti e quali sono controllati da interessi economici o politici?

Esiste un'informazione civica accessibile ai giovani? Esiste un consiglio comunale o municipale dei ragazzi?

Strumento: l'audit democratico del territorio

Prima del laboratorio, l'educatore prepara una griglia di ricerca semplice – una pagina A4 con otto domande a cui rispondere cercando informazioni online e locali – e la assegna al gruppo come compito da svolgere in coppie nei giorni precedenti il laboratorio.

Le otto domande sono: *Chi è il sindaco del comune? Come è stato eletto e con quale percentuale? Esiste un consiglio comunale dei ragazzi? Esiste un'associazione civica attiva nel quartiere o nel comune? Qual è il principale giornale o sito di informazione locale? Chi ne è il proprietario? Negli ultimi sei mesi, c'è stata una decisione del comune o delle istituzioni locali che ha riguardato i giovani? Come ne è stato informato il pubblico?*

All'apertura del laboratorio (25 minuti), le coppie presentano al gruppo i propri risultati: l'educatore costruisce insieme al gruppo una mappa della democrazia locale – visibile su un foglio grande – che mostra i luoghi del potere, i luoghi del controllo, i luoghi della partecipazione, le zone grigie in cui nessuno controlla nulla.

Nella seconda fase (20 minuti), il gruppo identifica nel territorio almeno tre realtà che incarnano forme concrete di partecipazione democratica e di informazione critica: un'associazione di cittadinanza attiva che monitora le decisioni dell'amministrazione locale; un'esperienza di giornalismo civico locale – anche studentesco; un'esperienza di partecipazione giovanile alle istituzioni – consiglio municipale dei ragazzi, consulta giovanile, forum dei giovani; un'organizzazione che si occupa di alfabetizzazione mediatica o di contrasto alla disinformazione.

Il senso pedagogico di questo momento

L'audit democratico ha una funzione specifica: trasformare la percezione della politica da realtà lontana e inaccessibile a realtà vicina, leggibile, in parte modificabile. Quando i giovani scoprono che il sindaco è stato eletto con il 34% dei voti degli aventi diritto – e che il 66% non ha votato – hanno già una domanda politica concreta davanti a sé. Quando scoprono che il principale giornale locale appartiene a un gruppo industriale con interessi nel comune, hanno già uno strumento critico di lettura dell'informazione.

MOMENTO 2 – LABORATORIO DI ESPERIENZA

Dentro la democrazia: partecipare, informare, resistere

Premessa: la democrazia si impara praticandola

Tocqueville aveva ragione: la democrazia non è un meccanismo che funziona da solo – è una pratica che si apprende attraverso l'esercizio. Il laboratorio di esperienza per questo ambito ha quindi una caratteristica specifica: non porta i giovani a visitare la democrazia come si visita un museo, ma li mette dentro un processo democratico reale – anche piccolo, anche parziale – in cui devono esercitare competenze di partecipazione, di deliberazione, di gestione dell'informazione.

Variante A – La visita al consiglio comunale o regionale (mezza giornata)

Il gruppo assiste a una seduta reale di un consiglio comunale, provinciale o regionale – preferibilmente una seduta in cui si discute un tema rilevante per i giovani: politiche giovanili, ambiente, scuola, mobilità urbana. Prima della visita, l'educatore prepara il gruppo con tre consegne di osservazione: *Chi ha il potere in questa stanza, e come si vede? C'è qualcuno che controlla il potere – un'opposizione che chiede conto, un cittadino che interviene, un giornalista che prende appunti? Cosa non viene detto, o viene eluso?*

Dopo la visita, il gruppo ha trenta minuti per condividere le proprie osservazioni prima del rientro. L'educatore guida la riflessione verso una domanda precisa: *Quello che avete visto oggi è democrazia nel senso di Arendt – potere che nasce dall'azione comune – oppure è qualcos'altro?*

Variante B – Il laboratorio di fact-checking (2-3 ore, adatto a tutti i contesti)

Questa variante porta i giovani dentro la pratica concreta dell'informazione critica, lavorando su materiale reale. È particolarmente efficace perché tocca qualcosa che i giovani già praticano ogni giorno – il consumo di notizie sui social media – e lo trasforma in un esercizio di pensiero critico. L'educatore seleziona in anticipo cinque notizie reali circolate di recente sui social media nel proprio territorio o a livello nazionale – una vera, due parzialmente distorte e due false o di provenienza dubbia – e le distribuisce al gruppo senza indicare quale sia quale. Il compito dei giovani, in piccoli gruppi di tre-quattro persone, è verificare ciascuna notizia utilizzando strumenti di fact-checking disponibili online: AgCom, Pagella Politica, Snopes, le pagine di debunking dei principali quotidiani. Ogni gruppo ha quarantacinque minuti per analizzare le cinque notizie e produrre una scheda di valutazione per ciascuna – fonte originale, verifica incrociata, grado di affidabilità, eventuale distorsione. Segue una restituzione in plenaria di trenta minuti in cui si confrontano le analisi dei diversi gruppi.

L'educatore chiude con una domanda che apre il momento di elaborazione: *In questa mattina, cosa ha cambiato nel vostro modo di leggere una notizia? E cosa vi ha sorpreso di più – la facilità con cui si diffonde il falso, o la facilità con cui si può smascherarlo quando ci si prende il tempo per farlo?*

Variante C – L'incontro con un testimone della politica come servizio (2 ore)

Il testimone ideale per questo ambito non è un politico di successo – che rischia di essere percepito come lontano dalla vita reale – ma qualcuno che ha scelto di impegnarsi politicamente pagando un prezzo personale, senza grandi riconoscimenti. Un amministratore locale che ha rinunciato a opportunità più lucrose per restare nel proprio comune. Un giornalista che ha denunciato corruzione rischiando querele o ritorsioni. Un attivista civico che per anni ha monitorato l'operato dell'amministrazione senza incarichi ufficiali. Un insegnante che ha portato l'educazione civica fuori dall'aula organizzando esperienze di partecipazione reale per i propri studenti.

La domanda che l'educatore suggerisce di portare all'incontro: *Cosa ti ha fatto credere che valesse la pena impegnarsi, nonostante la fatica e nonostante le delusioni? E c'è stato un momento in cui hai quasi smesso?*

MOMENTO 3 – LABORATORIO DI ELABORAZIONE

Dal fare al capire: risonanza, comprensione, impegno

3a – Risonanza

«Cosa mi ha colpito? Cosa mi ha mosso?»

L'educatore apre il momento con tre minuti di silenzio, poi chiede di condividere in non più di due frasi *il momento dell'esperienza mattutina in cui si è sentito qualcosa – sorpresa, indignazione, curiosità, sconforto, o anche noia e fastidio*. Anche le reazioni negative sono dati preziosi: la noia di fronte a un consiglio comunale che discute di regolamenti tecnici in linguaggio burocratico è già un'informazione sulla distanza tra le istituzioni democratiche e la vita reale dei cittadini.

Uno strumento particolarmente efficace per questo ambito è la *parola proibita*: al termine della condivisione, l'educatore chiede a ogni partecipante di identificare una parola che nella mattinata è stata usata spesso ma in modo vuoto – una parola svuotata del suo significato dall'abuso politico o mediatico. Poi chiede: *Come si riempie di nuovo quella parola?* Le parole spesso nominate:

democrazia, libertà, verità, partecipazione, cittadinanza. Il fatto di riconoscerne il svuotamento è il primo passo per restituire loro il peso.

3b – Comprensione

«Cosa ho capito? Quali domande restano aperte?»

Il momento della comprensione si articola attorno a cinque domande, esplorate in piccoli gruppi misti per venticinque minuti, seguite da restituzione in plenaria.

Prima domanda – Sul potere: Arendt dice che il potere autentico nasce dall'azione comune, non dalla forza. Nella situazione che hai osservato stamattina, hai visto potere nel senso di Arendt – qualcosa che è nato dall'azione comune – oppure hai visto soltanto forza, o soltanto procedura?

Seconda domanda – Sull'informazione: Lippmann dice che i cittadini non vedono la realtà politica: vedono le «immagini nella testa» costruite dai media. Dopo il lavoro di fact-checking, quali immagini nella tua testa sono cambiate? E come si costruisce il proprio giudizio politico quando non ci si può fidare di nessuna fonte ciecamente?

Terza domanda – Sulla partecipazione: Tocqueville dice che la democrazia si mantiene viva attraverso l'associazionismo civile – la moltiplicazione di gruppi e associazioni in cui i cittadini imparano a governarsi. Nella tua vita, c'è un'associazione o un gruppo di cui fai parte in cui succede qualcosa di simile? E se non c'è, perché non c'è?

Quarta domanda – Sul coraggio: Popiełuszko non ha fondato un partito: ha detto la verità ogni domenica. Don Milani ha scritto «L'obbedienza non è più una virtù». Questi gesti hanno avuto un costo enorme. Nella tua vita, c'è stata una situazione in cui dire la verità pubblicamente, o non conformarsi all'opinione dominante, ti è costato qualcosa? Come è andata?

Quinta domanda – Sul cinismo: «La politica è tutta uguale» – questa frase è una diagnosi realistica o è un alibi? Cosa cambia se è vera? Cosa cambia se è falsa?

Durante la restituzione, l'educatore può offrire come vocabolario alcuni snodi del saggio: la distinzione aristotelica tra *politica come etica applicata* e *politica come gestione degli interessi* – e la domanda su quale delle due prevalga in ciò che si è osservato; il concetto habermasiano di *sfera pubblica* come spazio in cui i cittadini discutono razionalmente – e la domanda su quanto i social media la costruiscano o la distruggano; la distinzione tra *laicità come esclusione* e *laicità come distinzione dei piani* – strumento per pensare il rapporto tra fede e impegno politico.

3c – Impegno

«Cosa voglio fare? Come posso essere cittadino, adesso?»

Per questo ambito, l'impegno ha tre livelli che rispecchiano la triplice dimensione del saggio: la partecipazione, l'informazione critica e la testimonianza pubblica.

Nel *primo passaggio* (individuale), ogni partecipante identifica *un'azione concreta di partecipazione* che può compiere nei prossimi trenta giorni – non necessariamente nel campo della politica formale: può essere partecipare a un'assemblea pubblica, firmare una petizione su un tema verificato, iscriversi a un'associazione civica, scrivere una lettera a un'amministrazione locale su un problema concreto del proprio territorio.

Nel *secondo passaggio* (individuale), identifica *un'abitudine informativa da cambiare*: non consumare più una fonte di informazione che ha scoperto essere distorta o non verificata; seguire almeno una fonte di informazione seria che non seguiva; verificare la prossima notizia sorprendente prima di condividerla.

Nel *terzo passaggio* (collettivo), il gruppo costruisce insieme un *piccolo gesto pubblico*: non necessariamente grande o visibile, ma reale. Una lettera firmata da tutti rivolta all'amministrazione scolastica su un problema concreto. Un post sui social media che presenta i risultati del fact-checking mattutino. Una richiesta formale di incontrare il sindaco o un consigliere comunale su un tema

identificato nell'audit. Un volantino distribuito nella scuola che informa su una questione locale di cui nessuno parla.

L'educatore insiste su un punto: il gesto pubblico non deve essere rivoluzionario. Deve essere vero. Popiełuszko diceva la verità ogni domenica a mille persone. Ognuno di loro può dirla a dieci – nella propria famiglia, nel proprio gruppo, nella propria classe. La democrazia si costruisce anche così.

MOMENTO 4 – PER L'EDUCATORE

Note metodologiche per chi guida il laboratorio

Come creare il clima giusto

Il clima di questo laboratorio è il più esposto al rischio della polarizzazione politica tra tutti i sette. Alcuni giovani vengono da famiglie con forti appartenenze politiche e tendono a leggere ogni discussione attraverso quella lente. L'educatore stabilisce fin dall'inizio un patto di metodo molto preciso: *In questo laboratorio non si discute di quale partito è migliore o peggiore, di quale leader è più o meno onesto, di quale schieramento ha ragione. Si discute di come funziona la democrazia, di come si verifica l'informazione, di come si partecipa. Chi porta argomentazioni su partiti specifici viene gentilmente riportato al livello della struttura.*

L'educatore non esprime opinioni politiche proprie su questioni di parte. Può esprimere giudizi su questioni di principio – la corruzione è sbagliata, la disinformazione è un problema, la partecipazione è un valore – senza schierarsi politicamente.

L'apertura del laboratorio non parte dalla politica ma dall'informazione: *Mostratemi l'ultima notizia politica che avete letto o condiviso. Da dove veniva? L'avete verificata?* Questa domanda non divide: mette tutti sullo stesso piano davanti allo stesso problema.

Come gestire le resistenze

Le resistenze tipiche di questo ambito hanno tre forme. La prima è il *cinismo sistematico*: «tanto non cambia niente». La risposta più efficace non è l'argomento teorico ma il fatto storico: il regime polacco sembrava invincibile, e Popiełuszko era solo. Nel 1989 è crollato. Le cose cambiano – non sempre, non velocemente, non senza costo. Ma cambiano.

La seconda è la *polarizzazione identitaria*: il giovane che usa il laboratorio come tribuna per le proprie posizioni politiche precostituite. L'educatore non censura la posizione ma sposta la domanda: *Come sei arrivato a questa convinzione? Quali fonti hai usato? Le hai verificate?* Il metodo del fact-checking applicato alle proprie credenze politiche è un esercizio di igiene intellettuale difficile ma necessario.

La terza è la *sovraeccitazione attivistica*: il giovane che trasforma ogni discussione in una chiamata all'azione immediata e radicale. L'educatore valorizza l'energia senza alimentare l'impulsività: *L'impegno che dura è quello fondato sulla comprensione. Prima di agire, capire. Prima di gridare, verificare.*

Come collegare l'esperienza ai contenuti

La distinzione habermasiana tra *democrazia deliberativa* e *democrazia procedurale* può essere introdotta con una domanda concreta: *Il voto che avete visto stamattina in consiglio comunale era preceduto da una vera discussione, in cui gli argomenti si confrontavano razionalmente? O era una formalità per ratificare decisioni già prese altrove?* La risposta dice molto sulla qualità democratica di quella specifica istituzione.

Il concetto arendtiano di *potere come azione comune* può essere introdotto chiedendo: *Nella storia di Popiełuszko, dov'era il potere? Era nelle pistole degli agenti della Sicurezza di Stato, o nella chiesa piena di operai che ascoltavano il Vangelo? Qual dei due ha vinto?*

La distinzione tra *libertà di espressione* e *responsabilità informativa* può essere introdotta con il risultato del fact-checking: *Avete trovato notizie false diffuse in buona fede? Avete trovato notizie false diffuse deliberatamente? Quale delle due è più pericolosa? E quale delle due siamo più esposti a produrre noi stessi?*

La dimensione spirituale: un momento di silenzio e una parola

Il momento contemplativo di questo laboratorio riprende la storia di Popiełuszko. L'educatore invita al silenzio per tre minuti, poi legge lentamente le parole che Popiełuszko ripeteva ogni domenica: «*Vinci il male con il bene*».

Poi apre una domanda in silenzio: *Nel territorio politico della vostra vita quotidiana – la scuola, il gruppo, la famiglia, la rete – qual è il male che potreste vincere con il bene? Non con la forza, non con il gridare più forte: con il bene. Cosa sarebbe, concretamente?*

Il silenzio che segue è già risposta.

APPENDICE – TRACCIA PER LA VERIFICA A DISTANZA

A tre settimane dal laboratorio, l'educatore riprende il contatto con il gruppo e porta con sé il gesto pubblico prodotto insieme. Tre domande. La prima: l'azione concreta di partecipazione che avevano identificato, è stata compiuta? Se no, cos'ha impedito? Se sì, cosa ha prodotto – anche solo nell'esperienza interiore? La seconda: l'abitudine informativa da cambiare, è cambiata? La terza, e più importante: *da quando avete fatto il laboratorio, avete incontrato una notizia che avete verificato prima di credere o di condividere? Come è andata?* Questa terza domanda misura la sola cosa che conta: se la competenza critica ha cominciato a diventare abitudine.

Popiełuszko non ha liberato la Polonia. Ha detto la verità ogni domenica per due anni. La Polonia si è liberata cinque anni dopo la sua morte, per ragioni complesse che nessuno aveva previsto. Il nesso tra le Messe per la Patria e la caduta del regime non è dimostrabile scientificamente: è visibile solo a chi sa che la storia non si muove solo attraverso le cause dirette, ma anche attraverso i semi di verità e di dignità piantati nel silenzio. Educare alla democrazia significa piantare quei semi.

AMBITO 6

PACE, CONFLITTO, RICONCILIAZIONE

Il coraggio di costruire ciò che è più fragile

NOTA INTRODUTTIVA PER L'EDUCATORE

Questo laboratorio è il più delicato dell'intera serie, per due ragioni connesse. La prima è che il tema del conflitto e del perdono tocca esperienze personali spesso ancora aperte e dolorose – l'amicizia tradita, il litigio familiare non risolto, l'esclusione subita, la violenza ricevuta o compiuta. La seconda è che il rischio pedagogico opposto è altrettanto reale: astrarre il tema fino a renderlo innocuo, parlare di Mandela e di Tutu come se fossero figure di un altro mondo senza mai toccare la ferita concreta che ogni giovane porta con sé.

La sfida è tenere insieme i due livelli – il grande e il piccolo, il geopolitico e il personale – senza schiacciare l'uno sull'altro. La storia del Sudafrica non è un modello da imitare meccanicamente: è uno specchio in cui si può riconoscere la struttura del proprio conflitto, anche se di scala infinitamente più piccola. E il perdono che si impara a sedici anni in un'amicizia tradita è la stessa realtà – nella sua struttura profonda – che Mandela ha praticato dopo ventisette anni di prigionia.

Il laboratorio richiede un'atmosfera di particolare fiducia e sicurezza. L'educatore deve avere una buona conoscenza del gruppo, deve essere disposto a gestire momenti di intensità emotiva, e deve avere una propria elaborazione personale del tema – non si può accompagnare i giovani in un territorio che si è deciso di non abitare.

La durata prevista è una giornata intera. Non è raccomandata la divisione in due mezze giornate separate: il tema richiede una continuità di presenza e di clima che la frammentazione spezza. La dimensione ideale è tra dodici e venti partecipanti – un gruppo più piccolo degli altri laboratori, per permettere una maggiore profondità relazionale.

MOMENTO 1 – MAPPA TERRITORIALE

I conflitti dove abito: leggere il territorio come mappa di fratture e di ponti

La domanda di fondo

Ogni territorio porta in sé i segni dei conflitti che lo hanno attraversato – e i segni dei tentativi di riconciliazione che sono stati fatti o non sono stati fatti. Le fratture sociali tra quartieri ricchi e quartieri poveri, le tensioni tra comunità di diversa origine etnica o religiosa, le ferite storiche mai guarite tra gruppi che condividono lo stesso spazio – tutto questo è scritto nel paesaggio urbano, nell'architettura, nei nomi delle strade, nelle storie familiari. E ci sono anche i ponti: le realtà che lavorano ogni giorno per costruire incontro dove il conflitto ha lasciato separazione.

Leggere il territorio con gli occhi del conflitto e della riconciliazione significa scoprire che la pace non è un tema lontano: è una pratica che si esercita – o non si esercita – a pochi passi da dove si vive.

Strumento: la cartografia dei conflitti e dei ponti

L'educatore prepara in anticipo una mappa del territorio locale e porta al laboratorio due serie di cartoncini – rossi e verdi. I cartoncini rossi portano la domanda: *Un luogo o una situazione in cui esiste nel territorio una frattura – tra gruppi, tra generazioni, tra comunità, tra quartieri*. I cartoncini verdi: *Un luogo o una persona che lavora ogni giorno a costruire ponti in quel territorio*.

Nella prima fase (15 minuti, individuale e silenziosa), ogni partecipante scrive su un cartoncino rosso e uno verde la propria risposta, e li affigge sulla mappa nel luogo geografico corrispondente.

Nella seconda fase (20 minuti, in plenaria), si legge la mappa insieme. L'educatore guida con domande semplici: *Ci sono fratture che tutti abbiamo segnalato? Ce ne sono di cui non sapevamo? Ci sono ponti? Sono abbastanza?*

Nella terza fase (15 minuti, in piccoli gruppi), il gruppo identifica almeno tre realtà del territorio che incarnano la pratica concreta della riconciliazione o della mediazione: un centro di mediazione dei conflitti familiari o civili; un'esperienza di giustizia riparativa – incontro tra vittime e autori di reato – attiva nel tribunale locale; un'associazione che lavora con giovani di diverse origini culturali; un'iniziativa di dialogo interreligioso; un'esperienza di riconciliazione comunitaria dopo un fatto di violenza. Per ciascuna realtà, il gruppo annota: chi ha avuto il coraggio di iniziare, cosa ha costato, cosa ha prodotto.

MOMENTO 2 – LABORATORIO DI ESPERIENZA

Dentro il conflitto: imparare a stare nella tensione senza esserne distrutti

Premessa: il conflitto non si studia, si attraversa

L'esperienza proposta per questo ambito ha una caratteristica unica rispetto agli altri laboratori: non porta i giovani a visitare un luogo dove qualcosa accade, ma li mette dentro un'esperienza strutturata di conflitto e di gestione del conflitto. L'obiettivo non è risolvere artificialmente i conflitti: è imparare a starci dentro senza fuggire né escalarlo, a vedere l'altro anche quando fa male, a trovare le parole che aprono invece di chiudere.

Variante A – La visita a un centro di mediazione o a un'esperienza di giustizia riparativa (mezza giornata)

Il gruppo visita un centro di mediazione civile o familiare, o partecipa come osservatore a un incontro di cerchio riparativo – una delle pratiche della giustizia riparativa in cui vittima e autore di un danno si incontrano in un contesto protetto per parlare di ciò che è accaduto. Il centro deve essere disposto ad accogliere osservatori con una breve formazione preventiva sull'etica dell'osservazione: riservatezza assoluta, ascolto senza giudizio, nessuna domanda durante la sessione.

Prima della visita, l'educatore prepara il gruppo con una sola consegna: *Non andate a giudicare chi ha fatto cosa. Andate a osservare come si parla, come si ascolta, come si crea lo spazio in cui qualcosa di nuovo può accadere tra persone che si sono fatte del male.*

Dopo la visita, trenta minuti di condivisione in piccoli gruppi sulle tre consegne: cosa ha funzionato, cosa sembrava impossibile, cosa ha sorpreso.

Variante B – Il cerchio del conflitto (3-4 ore, la più raccomandata per questo ambito)

Questa variante è la più intensa e la più preziosa, ma richiede un educatore con formazione in dinamiche di gruppo e capacità di gestire l'intensità emotiva. È una versione adattata del *cerchio di dialogo* utilizzato nelle pratiche di giustizia riparativa – applicata non a conflitti reali del gruppo, ma a situazioni simulate tratte dalla vita reale.

L'educatore prepara in anticipo tre scenari di conflitto – basati su situazioni tipiche dell'esperienza giovanile, non inventate ma osservate nella realtà – e li distribuisce al gruppo in tre sottogruppi. Ogni scenario descrive una situazione di conflitto reale in cui ci sono una persona che ha subito un danno, una persona che ha causato un danno (non necessariamente con intenzione), e terze parti coinvolte.

Tre scenari possibili: *Un ragazzo ha diffuso online uno screenshot privato di una conversazione con una compagna di classe, causandole umiliazione pubblica. Come si affronta la situazione – con la compagna, con il ragazzo, con il gruppo classe? Una famiglia immigrata si è stabilita in un quartiere in cui alcuni residenti storici si sentono minacciati dalla loro presenza. Le tensioni crescono. Chi apre un dialogo, e come? Un gruppo di amici ha escluso uno di loro senza dirgli esplicitamente il perché. La persona esclusa lo ha scoperto. Come si affronta?*

Ogni sottogruppo ha quarantacinque minuti per elaborare una risposta al conflitto del proprio scenario, seguendo una struttura precisa: prima, dar voce a tutte le parti (cinque minuti ciascuna per esprimere il proprio vissuto senza interruzioni); poi, identificare i bisogni reali sotto le posizioni dichiarate; infine, cercare insieme un passo possibile – non la soluzione definitiva, ma un primo gesto che apra uno spazio.

La restituzione in plenaria (trenta minuti) confronta i tre percorsi: cosa ha funzionato, dove si è bloccato, cosa si è scoperto che non si sapeva.

Variante C – L'incontro con un costruttore di pace (2 ore)

Il testimone per questo ambito è una persona che ha vissuto un conflitto reale – non necessariamente armato – e lo ha attraversato scegliendo la riconciliazione invece della vendetta o della resa. Un mediatore familiare che racconta un caso (anonimizzato) di conflitto trasformato. Un operatore che lavora con giovani in conflitto con la legge attraverso la giustizia riparativa. Un religioso o un operatore di pace che ha lavorato in zone di conflitto. Una persona che ha perdonato qualcuno che le ha fatto un danno grave – non un santo: una persona normale che ha scelto una strada difficile e racconta come ci è arrivata, con tutti i dubbi e i costi.

La domanda che l'educatore suggerisce: *Non chiediamo com'è finita – se ha funzionato o no.*

Chiediamo: in quel processo, cosa ti ha tenuto in piedi? Da dove veniva la forza di continuare?

MOMENTO 3 – LABORATORIO DI ELABORAZIONE

Dalla ferita alla trasformazione: risonanza, comprensione, impegno

3a – Risonanza

«Cosa mi ha colpito? Cosa mi ha toccato?»

Il momento della risonanza in questo laboratorio richiede una cura speciale. L'educatore apre con cinque minuti di silenzio – più lunghi del solito – e poi invita a condividere non ciò che si è capito, ma ciò che si è sentito muovere dentro. Non un'analisi: un movimento interiore, anche vago, anche difficile da nominare.

Uno strumento particolarmente efficace è la *scrittura di una lettera non spedita*: ogni partecipante scrive, per dieci minuti, una lettera a qualcuno con cui è in conflitto – o con cui è stato in conflitto – nella propria vita. Non la spedirà: la lettera è solo per sé. Non deve essere una lettera di perdono né una lettera di accusa: deve essere onesta. Dopo la scrittura, l'educatore chiede: *Come vi siete sentiti mentre scrivevate?* – non cosa avete scritto. La domanda è sull'esperienza della scrittura, non sul contenuto.

3b – Comprensione

«Cosa ho capito? Quali domande restano aperte?»

Cinque domande, esplorate in piccoli gruppi misti per venticinque minuti, seguite da restituzione in plenaria.

Prima domanda – Sul conflitto: Simmel dice che il conflitto non è il contrario della pace: è una forma di relazione che può essere costruttiva. Nella situazione che hai incontrato stamattina, il conflitto ha distrutto o ha generato qualcosa? Cosa ha fatto la differenza?

Seconda domanda – Sul perdono: Arendt dice che Gesù «ha scoperto il ruolo del perdono nel dominio delle vicende umane». Il perdono non è per il carnefice: è per la vittima, che si libera dal vincolo dell'odio. Hai mai sperimentato qualcosa del genere – non necessariamente in modo pieno, ma anche solo come inizio? Come stavi prima e come stavi dopo?

Terza domanda – Sulla verità: La Commissione per la Verità e la Riconciliazione di Tutu chiedeva prima la verità, poi la riconciliazione. Nella tua esperienza dei conflitti, c'è stata una situazione in cui la riconciliazione è stata tentata senza che prima si dicesse la verità? Come è andata?

Quarta domanda – Sul coraggio: Mandela poteva uscire di prigione prima se avesse rinunciato alla lotta. Non lo ha fatto. King sapeva di essere in pericolo: ha continuato. Cosa dà a una persona la forza di non cedere, di non odiare, di non abdicare alla propria umanità di fronte alla violenza? E tu, dove trovi quella forza – o dove potresti trovarla?

Quinta domanda – Sul limite: La tradizione della guerra giusta dice che a volte la violenza difensiva è necessaria per proteggere gli innocenti. La nonviolenza assoluta di Gandhi è realistica in ogni contesto? Come si decide, in una situazione concreta, quale strada scegliere?

Durante la restituzione, l'educatore può offrire alcuni snodi del saggio: la distinzione tra *shalom* come pienezza relazionale e pace come mera assenza di conflitto; la sequenza evangelica *verità – giustizia – perdono* come struttura della riconciliazione autentica; la formula di Giovanni Paolo II «*non c'è pace senza giustizia, non c'è giustizia senza perdono*» come sintesi paradossale che tiene insieme i due poli; la categoria del *conflitto trasformativo* di Simmel come alternativa sia alla negazione del conflitto sia alla sua escalation.

3c – Impegno

«*Cosa voglio fare? Cosa posso cominciare?*»

L'impegno di questo laboratorio è il più personale e il più discreto dell'intera serie. Non si chiede un gesto pubblico – sarebbe fuori luogo. Si chiede un gesto interiore che diventa esteriore nel tempo.

Nel *primo passaggio* (individuale, silenzioso), ogni partecipante riprende la lettera scritta nella risonanza e aggiunge, in fondo, tre righe: *Una cosa che potrei fare – non devo fare, potrei fare – nei prossimi trenta giorni in relazione a questo conflitto o a questa persona*. Non si chiede di perdonare, non si chiede di riconciliarsi. Si chiede di identificare un gesto – anche minimo – che non sia né la resa né l'escalation: un gesto che tenga aperta una porta.

Nel *secondo passaggio* (individuale, silenzioso), ogni partecipante risponde a questa domanda: *C'è qualcuno nella mia vita che ho smesso di vedere come persona e ho cominciato a vedere come nemico o come problema? Cosa succederebbe se lo guardassi di nuovo come persona?*

Non c'è terzo passaggio collettivo, come negli altri laboratori: questo impegno rimane personale.

L'unica cosa collettiva è il momento contemplativo finale.

MOMENTO 4 – PER L'EDUCATORE

Note metodologiche per chi guida il laboratorio

Come creare il clima giusto

Il clima di questo laboratorio richiede più tempo di tutti gli altri per essere costruito. L'educatore non entra subito nel tema: comincia con un gesto di creazione di spazio sicuro. Può essere una camminata silenziosa all'aperto per cinque minuti prima di entrare nella stanza. Può essere un momento di musica senza parole. Può essere semplicemente stare seduti in cerchio in silenzio per due minuti prima di cominciare.

L'apertura non chiede di raccontare conflitti personali: chiede di osservare qualcosa di neutro ma simbolicamente potente. L'educatore porta in cerchio due oggetti – due pietre, due pezzi di legno, due qualsiasi oggetti distinti – e li posa sul pavimento a distanza. Poi chiede: *Cosa c'è tra questi due oggetti? Spazio. Ma è uno spazio vuoto o pieno?* Lascia la domanda aperta. Poi dice: *Il conflitto è quello spazio. Non è vuoto. Quello che mettiamo nello spazio tra noi e l'altro è ciò che determina se il conflitto diventa guerra o diventa incontro.*

Come gestire le resistenze

Le resistenze di questo ambito hanno forme diverse dagli altri. La prima è la *minimizzazione difensiva*: parlare del conflitto come se fosse sempre risolto facilmente, come se il perdono fosse ovvio e semplice. L'educatore non alimenta questa posizione: *Il perdono autentico costa. Non è dimenticare, non è fare finta che non sia successo. Costa esattamente quanto Mandela ha pagato. Proviamo a prenderlo sul serio.*

La seconda è l'*ipersensibilità bloccante*: qualcuno che ha vissuto un conflitto grave – violenza familiare, abuso, perdita traumatica – e si blocca di fronte al tema. L'educatore non forza: crea spazio

per non partecipare a certe attività senza che questo sia vissuto come esclusione, e si rende disponibile per un confronto individuale successivo.

La terza è la *spiritualizzazione evasiva*: usare il linguaggio del perdono e della riconciliazione per evitare di fare i conti con la realtà del male e dell'ingiustizia. L'educatore la riconosce e la reindirizza: *Prima di parlare di perdono, parliamo di verità. Cosa è successo? È stata un'ingiustizia? Va chiamata tale.*

Come accompagnare i momenti di difficoltà

Questo è il laboratorio in cui è più probabile che emergano esperienze di dolore reale – storie di violenza, di tradimento, di perdita. L'educatore gestisce questi momenti con presenza e discrezione: accoglie, non amplifica, non chiede dettagli, non offre soluzioni. Se qualcuno si commuove, lo spazio è abbastanza sicuro: non si corr a rassicurare artificiosamente. Si rimane presenti.

Se emerge una situazione che sembra richiedere supporto professionale – una storia di abuso, di violenza, di disagio significativo – l'educatore se ne fa carico individualmente fuori dal laboratorio, mettendo in contatto la persona con le risorse adeguate.

Come collegare l'esperienza ai contenuti

La formula di Giovanni Paolo II – «*non c'è pace senza giustizia, non c'è giustizia senza perdono*» – può essere introdotta come paradosso da sciogliere: *Perché il perdono è necessario per la giustizia? Non basta la giustizia da sola?* La risposta – che il perdono interrompe la catena infinita della ritorsione – emerge spesso da soli dai giovani, se si dà loro spazio.

La distinzione tra *shalom* come pienezza relazionale e pace come assenza di conflitto può essere introdotta con questa domanda: *Conosci qualcuno con cui sei «in pace» – non litigate, non avete conflitti aperti – ma con cui la relazione è vuota, morta, senza calore? È quello shalom?*

La categoria arendtiana del perdono come *interruzione della catena causa-effetto* può essere introdotta con un esempio concreto: *Se ogni offesa genera ritorsione, e ogni ritorsione genera una nuova offesa, come finisce? E cosa riesce a spezzare quella catena?*

La dimensione spirituale: un momento di silenzio e una parola

Il momento contemplativo di questo laboratorio è il più lungo e il più carico dell'intera serie.

L'educatore porta al centro del cerchio due pietre – quelle dell'apertura, ora più vicine – e legge lentamente il testo di Isaia 32,17: «*La giustizia produrrà la pace, il diritto darà tranquillità e sicurezza per sempre*».

Poi, in silenzio assoluto per cinque minuti, invita ognuno a pensare: *C'è una persona nella tua vita con cui vorresti che ci fosse shalom – pienezza, integrità, relazione vera – e che invece in questo momento è lontana da te? Non ti chiedo di fare nulla. Ti chiedo solo di tenerla nel cuore, in questo silenzio, per cinque minuti.*

Al termine del silenzio, l'educatore non aggiunge parole. Il silenzio è già la risposta. Se qualcuno vuole condividere qualcosa, può farlo – ma nessuno è invitato a farlo, e nessuno è osservato se non condivide.

APPENDICE – TRACCIA PER LA VERIFICA A DISTANZA

A tre settimane dal laboratorio, l'educatore riprende il contatto con il gruppo in modo più discreto degli altri laboratori: non in plenaria, ma individualmente o in piccoli gruppi di due-tre persone. Chiede due cose soltanto. La prima: *Il gesto che avevi identificato – quel piccolo passo verso qualcuno con cui eri in conflitto – l'hai fatto, o hai pensato di farlo? Come è stato?* La seconda: *C'è qualcosa che il laboratorio ha mosso in te e che continua a lavorare, anche senza che tu abbia fatto nulla di concreto?*

Quest'ultima domanda riconosce che il lavoro del perdono e della riconciliazione spesso avviene nell'invisibile, nel tempo, al di là di ogni verifica esterna. Un seme piantato nel silenzio di quel laboratorio può germogliare mesi dopo, in un gesto che nessuno vedrà e che cambierà qualcosa in modo definitivo. Il compito dell'educatore non è verificare il risultato: è essere ancora presente quando il seme comincia a muoversi.

Desmond Tutu diceva che doveva riempirsi di Dio prima di svuotarsi per gli altri. Il costruttore di pace non è colui che non ha ferite: è colui che ha imparato a non lasciare che le proprie ferite decidano per lui. Questo è il laboratorio più difficile dell'intera serie – e forse il più necessario. Perché il mondo che vogliamo costruire con i giovani non si costruisce con buone intenzioni: si costruisce con la capacità di stare nel conflitto senza odio, di cercare la verità senza vendetta, di aprire le braccia quando sarebbe più comodo chiuderle. Quella capacità non si insegna in un'aula: si semina in un cerchio di silenzio, tra persone che hanno avuto il coraggio di restare.

AMBITO 7

IL MONDO COMUNE: ECOLOGIA, ECONOMIA, FUTURO

La responsabilità verso ciò che non ci appartiene

NOTA INTRODUTTIVA PER L'EDUCATORE

Questo laboratorio è il più ampio per orizzonte tematico e il più urgente per risonanza generazionale. I giovani che vi partecipano non arrivano da lontano: arrivano già dentro la crisi, con la loro eco-ansia e la loro indignazione, con la loro sensazione di aver ereditato un disastro che non hanno causato e con il sospetto, spesso, che fare qualcosa non serva a niente. Il primo compito pedagogico non è informarli – sanno già molto – ma accompagnarli a *trasformare l'ansia in meraviglia e la meraviglia in responsabilità*.

Il laboratorio ha quindi una struttura che parte dall'esperienza sensoriale e corporea del creato – prima ancora di qualsiasi analisi critica – per poi risalire alle radici della crisi e infine toccare terra nell'impegno concreto. Il filo conduttore è la storia del colibrì di Wangari Maathai: non si chiede ai giovani di spegnere l'incendio, ma di fare la propria parte. Quella domanda – *qual è la mia parte?* – è la chiave di volta di tutto il laboratorio.

La durata prevista è di una giornata intera (sei-otto ore) o due mezze giornate. È particolarmente adatto a contesti che possono accedere a un luogo naturale – un parco, un bosco, una riva di fiume o di lago – anche solo per una parte della giornata. Il laboratorio è concepito per gruppi di dodici-venticinque partecipanti tra i quattordici e i diciannove anni, ma l'impianto si presta a essere adattato per educatori e operatori adulti.

MOMENTO 1 – MAPPA TERRITORIALE

La casa comune sotto i miei piedi: leggere il territorio come ecosistema e come luogo di scelte

La domanda di fondo

Il territorio non è solo lo spazio in cui i giovani abitano: è l'ecosistema di cui fanno parte, spesso senza saperlo. I fiumi, le colline, i parchi, i terreni agricoli, le zone industriali che circondano il luogo del laboratorio raccontano una storia – di cura o di trascuratezza, di sfruttamento o di custodia, di scelte politiche ed economiche che hanno avuto conseguenze ecologiche concrete. Leggere il territorio come ecosistema significa imparare a vedere questi nessi, a chiedersi non solo *com'è* ma *perché è così* e *chi ha deciso*.

Ma il territorio racconta anche le risposte. In ogni comunità esistono realtà che incarnano una diversa relazione con il mondo naturale: orti urbani comunitari, cooperative di agricoltura biologica, gruppi di pulizia dei fiumi, associazioni che si occupano di energie rinnovabili, comunità che praticano l'economia circolare, scuole che hanno trasformato i propri cortili in aule a cielo aperto. Queste realtà sono già la risposta possibile, non ancora una risposta lontana.

Strumento: la passeggiata ecosistemica

Idealmente, questo primo momento si svolge all'esterno – in un parco, lungo un corso d'acqua, in un'area verde del quartiere. Se non è possibile, si realizza in aula con una mappa del territorio e materiale fotografico preparato dall'educatore.

Nella versione esterna (45-60 minuti), il gruppo cammina in silenzio per almeno venti minuti in un luogo naturale o semi-naturale vicino al luogo del laboratorio. L'educatore dà una sola consegna prima del cammino: *Camminate lentamente. Non parlate. Portate con voi una domanda sola: cosa sta vivendo questo luogo?* – non cosa vedete, non cosa sapete, ma cosa *sente* il luogo. È un invito alla presenza e alla percezione, non all'analisi.

Dopo il cammino silenzioso, il gruppo si ferma e ogni partecipante scrive su un taccuino tre cose: una cosa bella che ha notato, una cosa che sembra soffrire o essere sotto pressione, e una domanda che il luogo gli ha posto. Non spiegazioni: percezioni.

Nella versione in aula, l'educatore presenta prima del laboratorio una serie di fotografie del territorio locale – scattate personalmente o raccolte – che mostrano la stessa zona in tempi diversi (se disponibili), o che accostano aree naturali protette e aree industriali o degradate della stessa regione. I partecipanti osservano le fotografie in silenzio per cinque minuti, poi eseguono lo stesso esercizio delle tre cose: cosa è bello, cosa soffre, quale domanda si apre.

Nella seconda fase (20 minuti, in piccoli gruppi), l'educatore presenta la mappa delle realtà territoriali che lavorano per un rapporto diverso con il creato: le ha identificate e contattate preventivamente. Per questo ambito, le tipologie di realtà più feconde sono le cooperative di agricoltura biologica o biodinamica che praticano la rotazione delle colture e la tutela del suolo; i gruppi di acquisto solidale che costruiscono filiere corte tra produttori locali e consumatori; le esperienze di orti comunitari urbani – particolarmente significative nei quartieri periferici; le associazioni che monitorano la qualità delle acque o dell'aria nel territorio; i comuni che hanno adottato il *bilancio del carbone* o politiche di mobilità sostenibile; le imprese che praticano l'economia circolare. Per ciascuna realtà identificata, il gruppo annota: chi sono, cosa fanno, in che modo il loro lavoro modifica la relazione tra l'economia locale e l'ecosistema che la ospita.

Il senso pedagogico di questo momento

La passeggiata ecosistemica non è un'escursione naturalistica né una lezione di scienze ambientali. È un atto contemplativo: il tentativo di uscire dalla posizione del consumatore che guarda il paesaggio come sfondo intercambiabile, per entrare nella posizione di chi appartiene al luogo e ne è responsabile.

Il silenzio del cammino è pedagogicamente fondamentale: nel silenzio si allena la percezione, si rallenta il ritmo consumistico dello sguardo, si crea lo spazio in cui la meraviglia può accadere. E la meraviglia – come insegna il saggio fondativo – è la radice spirituale dell'etica ecologica: senza di essa, l'educazione ambientale si riduce a catechismo di comportamenti sostenibili che non regge alla prima pressione culturale contraria.

MOMENTO 2 – LABORATORIO DI ESPERIENZA

Il colibrì e l'incendio: che cosa fa una persona quando il mondo che ama brucia?

Premessa: perché uscire dall'aula

Per questo ambito, il laboratorio di esperienza ha due forme principali, entrambe ugualmente potenti ma adatte a contesti diversi. La prima porta i giovani in un luogo dove la custodia del creato è pratica quotidiana; la seconda porta i giovani dentro la comprensione del nesso tra crisi ecologica e crisi sociale attraverso un incontro con chi lo vive in prima persona. In entrambi i casi, l'obiettivo non è acquisire informazioni ma incontrare persone che hanno scelto di *fare la loro parte* – e capire come e perché lo hanno fatto.

Variante A – La visita a un'esperienza di custodia del territorio (mezza giornata)

Il gruppo visita una delle realtà individuate nella mappa territoriale: un'azienda agricola biologica, un orto comunitario, un bosco gestito da una cooperativa di comunità, un impianto di energia rinnovabile gestito da un'associazione locale. La scelta deve privilegiare realtà dove qualcuno ha fatto una scelta – non una multinazionale della sostenibilità, ma una persona o un gruppo che ha deciso di costruire un'alternativa nel proprio territorio concreto.

Durante la visita, l'educatore guida due momenti. Il primo è il *lavoro condiviso*: se la realtà lo permette – e molte aziende agricole o orti comunitari lo permettono di buon grado – i giovani lavorano per un'ora con le mani nella terra, nei semi, nella cura del luogo. Non come turisti: come lavoratori temporanei che condividono il ritmo e la fatica del luogo. L'esperienza sensoriale e corporea del lavoro di cura – sporcarsi le mani, sentire il peso di un sacco di compost, piantare una pianta sapendo che non la vedranno crescere – ha un valore formativo che nessuna spiegazione teorica può sostituire.

Il secondo momento è la *conversazione con il fondatore o con chi ha fatto la scelta*: non una conferenza, ma una conversazione in cerchio in cui la persona racconta come ha deciso, cosa l'ha spinto, quali difficoltà ha incontrato, cosa l'ha tenuta in piedi. L'educatore prepara i giovani con una domanda sola: *Chiedete non cosa fa questa persona, ma perché lo fa e cosa ci guadagna davvero – non in senso economico, ma in senso umano.*

Variante B – L'incontro con la crisi: giustizia climatica e migrazione (2 ore, adatto a contesti scolastici)

Questa variante porta i giovani a incontrare la dimensione della giustizia climatica nella sua forma più concreta: i migranti climatici, le comunità del Sud del mondo che subiscono le conseguenze di un cambiamento climatico che altri hanno causato. L'educatore invita un testimone – un migrante di origine subsahariana o asiatica che ha lasciato il proprio paese anche a causa di siccità, alluvioni, desertificazione, o un operatore di un'organizzazione che lavora con queste comunità – e costruisce un incontro in cui i giovani possano ascoltare una storia concreta.

Prima dell'incontro, l'educatore prepara il gruppo con un dato preciso che non devono analizzare ma tenere in mente come sfondo: i dieci paesi che hanno contribuito storicamente di più alle emissioni di CO₂ rappresentano i paesi più ricchi; i dieci paesi più vulnerabili al cambiamento climatico sono tra i

più poveri. Poi chiede: *Quando incontrate questa persona, pensate a quel dato. Non per giudicare: per capire.*

Variante C – La simulazione della Conferenza sul Clima (2-3 ore, adatto a contesti scolastici)

Questa variante è particolarmente adatta a gruppi con una certa maturità e capacità di gioco di ruolo. I partecipanti vengono divisi in delegazioni che rappresentano paesi con interessi molto diversi: paesi industrializzati ad alto reddito che hanno causato la maggior parte delle emissioni storiche; paesi in via di sviluppo che rivendicano il diritto alla crescita economica; piccoli stati insulari che vedono letteralmente il loro territorio scomparire per l'innalzamento dei mari; paesi produttori di petrolio la cui economia dipende dalle fonti fossili; movimenti di giovani attivisti che chiedono azioni immediate. Ogni delegazione riceve una scheda con la propria posizione, i propri interessi e i propri argomenti. La simulazione dura novanta minuti: trenta minuti di preparazione, sessanta minuti di negoziazione. L'educatore modera senza prendere posizione. Al termine, si dedica trenta minuti a uscire dal gioco di ruolo e a riflettere: *Qual è stata la cosa più difficile di questa simulazione? C'è stato un momento in cui hai capito qualcosa che prima non capivi? Cos'è cambiato nel tuo sguardo?*

MOMENTO 3 – LABORATORIO DI ELABORAZIONE

Dalla meraviglia alla responsabilità: risonanza, comprensione, impegno

3a – Risonanza

«Cosa mi è rimasto?»

L'educatore apre il momento con un gesto simbolico che riprende la storia del colibrì: porta in cerchio una ciotola con acqua e una piuma – o semplicemente una goccia d'acqua su un foglio – e dice: *Ognuno di noi è il colibrì. Questa è la nostra goccia. Prima di pensare se basta, parliamo di cosa abbiamo sentito.*

Cinque minuti di silenzio, poi la condivisione libera: ognuno dice, in non più di tre frasi, il momento dell'esperienza mattutina in cui ha sentito qualcosa – non necessariamente di bello, non necessariamente di positivo. Può essere stata la fatica del lavoro fisico, può essere stata la storia del migrante climatico, può essere stata la frustrazione della simulazione di negoziato in cui non si trovava accordo. L'educatore raccoglie senza commentare.

Un'alternativa efficace per gruppi meno abituati alla condivisione verbale è la *mapa delle emozioni*: ogni partecipante riceve un foglio con un cerchio e, senza parole, disegna o scrive in modo libero ciò che ha sentito – come se il cerchio fosse un contenitore in cui versare l'esperienza grezza, non ancora elaborata. I fogli rimangono personali; chi vuole può mostrare il proprio al gruppo.

3b – Comprensione

«Cosa ho capito? Quali domande restano aperte?»

Il momento della comprensione si articola attorno a sei domande – qui più numerose che negli altri laboratori, perché la complessità dell'Ambito 7 richiede più angolature – esplorate in piccoli gruppi misti (tre-quattro persone) per trenta minuti, seguite da restituzione in plenaria.

Prima domanda – Sul nesso: La crisi ecologica che hai incontrato oggi è separata dalla crisi sociale e dalla crisi economica, o sono la stessa crisi? Prova a spiegarlo con un esempio concreto di quello che hai visto o sentito.

Seconda domanda – Sul paradigma tecnocratico: C'è qualcosa nel modo in cui sei cresciuto – in famiglia, a scuola, nei media – che ti ha insegnato a trattare il mondo naturale come una risorsa invece che come una casa? Come si manifesta nella tua vita quotidiana?

Terza domanda – Sulla giustizia: Chi paga il prezzo più alto della crisi ecologica? È la stessa persona che ne ha tratto il maggior beneficio? Cosa dice questo della giustizia?

Quarta domanda – Sul tempo: Hans Jonas dice che dobbiamo agire considerando le conseguenze per le generazioni future, che non sono ancora nate. Come si fa a essere responsabili verso qualcuno che non esiste ancora? È possibile? È necessario?

Quinta domanda – Sulla speranza: C'è qualcosa in quello che hai incontrato oggi che ti dà speranza – non ottimismo ingenuo, ma speranza fondata su qualcosa di reale? Dove si trova?

Sesta domanda – Sul colibrì: Qual è la tua goccia? Non la risposta finale al problema ecologico: il piccolo contributo concreto, situato, che *potresti effettivamente fare* nella tua vita di adesso. Come suona?

Durante la restituzione in plenaria, l'educatore può introdurre, senza forzatura, alcuni snodi del saggio fondativo come vocabolario per ciò che i giovani hanno già compreso: il *paradigma tecnocratico* di Papa Francesco come radice culturale della crisi; l'*ecologia integrale* come risposta che tiene insieme il grido della terra e il grido dei poveri; il principio di responsabilità di Jonas come imperativo non solo per i governi ma per ciascuno; la distinzione tra *oikos-logia* (la conoscenza della casa) e *oikos-nomia* (la legge della casa) come due saperi che devono dialogare invece di ignorarsi.

3c – Impegno

«Cosa voglio fare? Cosa posso fare? Cosa sono disposto a pagare?»

Per questo ambito, l'impegno ha una struttura a tre livelli che riconosce la differenza tra responsabilità individuale e responsabilità strutturale, senza ridursi né all'una né all'altra.

L'educatore propone un esercizio silenzioso su tre fogli distinti – uno per ciascun livello.

Sul *primo foglio – il livello personale* – ogni partecipante identifica un cambiamento concreto nelle proprie abitudini quotidiane che è disposto a fare nei prossimi trenta giorni. Non un comportamento virtuoso generico, ma qualcosa di specifico e misurabile: ridurre il consumo di carne a due volte a settimana, usare i mezzi pubblici per un tragitto che di solito fa in macchina, smettere di comprare vestiti per un mese, fare la raccolta differenziata con attenzione reale invece che superficiale.

L'educatore insiste: *deve essere una cosa che vi costa davvero qualcosa – non un gesto simbolico, ma una scelta che richiede rinuncia.*

Sul *secondo foglio – il livello relazionale* – ogni partecipante identifica una conversazione che vuole fare: con un genitore, con un amico, con un insegnante, con un adulto di riferimento – una conversazione in cui porta la domanda ecologica dentro una relazione esistente. Non una predica, non un rimprovero: una domanda aperta, curioso, che invita l'altro a pensare insieme.

Sul *terzo foglio – il livello collettivo* – il gruppo (non i singoli) identifica *un'azione comune* da realizzare nel mese successivo: piantare un albero in uno spazio pubblico, partecipare a una pulizia di un'area naturale, proporre alla scuola o all'oratorio di adottare un gesto concreto di sostenibilità, visitare una delle realtà del territorio identificate nella mappa. Questo terzo foglio viene scritto insieme, in modo condiviso, e firmato da tutti i partecipanti. È il patto del colibrì: ognuno fa la propria parte, e lo fa insieme agli altri.

MOMENTO 4 – PER L'EDUCATORE

Note metodologiche per chi guida il laboratorio

Come creare il clima giusto

Il clima di questo laboratorio è particolarmente esposto a due rischi opposti che l'educatore deve tenere presenti fin dall'apertura. Il primo rischio è la catastrofizzazione: il laboratorio che scivola in un'atmosfera di lutto collettivo, in cui i giovani escono più angosciati di come sono entrati. Il secondo

rischio è la banalizzazione: il laboratorio che scivola in una raccolta di buone intenzioni e consigli sull'uso dei sacchetti di tela, in cui la complessità della crisi viene ridotta a lista di comportamenti virtuosi.

Il punto di equilibrio tra questi due rischi si trova nella meraviglia. L'educatore apre il laboratorio non con dati sulla crisi climatica né con raccomandazioni comportamentali, ma con un atto di meraviglia condivisa: porta un oggetto naturale – un ramo con le gemme, una pietra del fiume, un pugno di terra, un fiore selvatico – e lo mette al centro del cerchio. Chiede: *Cosa c'è voluto perché questo esistesse?* Lascia che la domanda rimanga aperta per un momento. Poi racconta la storia di Wangari Maathai e dei colibrì. Non come parabola moraleggiante: come porta d'ingresso a una domanda che vale la pena di fare.

Come gestire le resistenze

Le resistenze di questo ambito hanno quattro forme tipiche, ognuna delle quali richiede una risposta specifica.

La prima è il *fatalismo tecnologico*: *tanto ci penserà la tecnologia, inventeranno qualcosa*. Questa posizione non va confutata frontalmente – contiene un elemento di verità, perché la tecnologia ha un ruolo reale nella transizione ecologica. Va invece complicata: *Quali tecnologie esistono già e non vengono usate, e perché? Chi beneficia del fatto che non vengano usate?* Spostare la domanda dalla tecnologia alla politica è più produttivo che negare il ruolo della tecnologia.

La seconda è il *miserabilismo individuale*: *cosa cambio io con il mio sacchetto di tela mentre le multinazionali inquinano?* Questa posizione contiene una diagnosi corretta della responsabilità strutturale, ma la usa come alibi per l'inazione individuale. La risposta non è negare la responsabilità strutturale – che è reale – ma mostrare che le due dimensioni non si escludono: *Hai ragione che la responsabilità strutturale è più grande di quella individuale. E allora, oltre al sacchetto di tela, cosa fai per cambiare la struttura? Voti? Partecipare? Consumi con intenzione?*

La terza è la *frustrazione generazionale*: *noi non abbiamo causato questo problema, perché dobbiamo risolverlo noi?* È una posizione legittima e dolorosa che merita di essere presa sul serio – non liquidata. L'educatore la accoglie senza rassicurare artificialmente: *Avete ragione. Non è giusto. E questo è esattamente il cuore della domanda sulla giustizia intergenerazionale. Cosa si fa quando si eredita un'ingiustizia?*

La quarta è la *rassegnazione post-utopica*: *il cambiamento è impossibile, il sistema è troppo grande*. Qui la risposta pedagogica più potente non è l'argomento ma il testimone: Wangari Maathai non ha cambiato il sistema globale. Ha piantato cinquantuno milioni di alberi. Jan Palach non ha fermato l'invasione sovietica. Ha seminato qualcosa che è fiorito vent'anni dopo. La storia non si muove sempre nella direzione attesa né nei tempi previsti. Ma si muove.

Come accompagnare i momenti di difficoltà

Il momento più delicato di questo laboratorio è quando emerge l'eco-ansia nella sua forma più intensa: il giovane che esprime la sensazione che il futuro sia già compromesso, che non valga la pena fare figli, che il pianeta sia condannato. Questo momento non va liquidato con ottimismo artificiale né amplificato con ulteriori dati catastrofici. L'educatore lo accoglie con presenza reale: *Quello che senti è reale. La crisi è reale. E la domanda che stai ponendo – ha ancora senso sperare? – è una delle più importanti che un essere umano possa porsi. Non ho una risposta che risolve il problema. Ho dei testimoni che hanno risposto con la vita.*

Poi racconta – o lascia che un giovane racconti – la storia di Havel: vent'anni sotto un regime che sembrava eterno, e poi la Rivoluzione di Velluto in undici giorni. La storia non dice che andrà bene: dice che il futuro è aperto, che la rassegnazione non ha mai l'ultima parola, che le cose hanno senso indipendentemente da come vanno.

Come collegare l'esperienza ai contenuti

Alcuni snodi concettuali di grande efficacia per il momento della comprensione:

La citazione di Papa Francesco dalla *Laudato si'* n. 49 – già nel corpus del progetto – può essere introdotta con questa domanda: *Nell'esperienza che avete fatto oggi, avete sentito il «grido della terra» e il «grido dei poveri» come due grida separate o come un'unica grida? Dove si sovrappongono?*

Il principio di responsabilità di Jonas può essere introdotto attraverso il *test del nipote*: immagina di dover spiegare a tuo nipote, tra trent'anni, le scelte che stai facendo adesso riguardo all'ambiente. Cosa vorresti potergli dire? Cosa temi di dover ammettere?

La distinzione biblica tra *coltivare* e *custodire* (*abad* e *shamar*, Genesi 2,15) può essere introdotta chiedendo: *Nel luogo che avete visitato stamattina, quale dei due verbi prevaleva? E nella vostra vita quotidiana?*

La dimensione spirituale: un momento di silenzio e una parola

Il momento contemplativo di questo laboratorio ha una forma che lo distingue dagli altri due: è un atto fisico, non solo verbale. Prima della conclusione, l'educatore porta in cerchio una ciotola di terra e un seme – qualsiasi seme, di qualsiasi pianta. Ogni partecipante tiene per un momento il seme tra le dita, in silenzio. L'educatore legge lentamente il versetto del Salmo 104,30: *«Mandi il tuo spirito: sono creati, e rinnovi la faccia della terra»*. Poi dice: *Questo seme non sa se verrà piantato. Non sa se germoglierà. Non sa se qualcuno lo innaffierà. Sa solo che ha dentro di sé la possibilità di diventare qualcosa. Anche voi siete semi. Anche la vostra goccia d'acqua è un seme.*

Poi chiede, in silenzio: *Cosa vuoi fare con il seme che hai in mano?* – e ognuno, silenziosamente, lo porta con sé o lo lascia nella ciotola. Nessuna spiegazione. Il gesto parla da solo.

APPENDICE – TRACCIA PER LA VERIFICA A DISTANZA

A un mese dal laboratorio – non una settimana, perché l'impegno ecologico ha bisogno di tempo per diventare abitudine – l'educatore riprende il contatto con il gruppo e chiede quattro cose. Prima: il cambiamento personale che avevano scritto sul primo foglio, è stato fatto? Se no, cosa si è frapposto? Se sì, come è cambiato qualcosa – anche solo nella percezione di sé? Seconda: la conversazione relazionale che avevano identificato, è avvenuta? Com'è andata? Terza: l'azione collettiva del patto del colibrì, è stata realizzata? Cosa ha prodotto – nel territorio, nel gruppo, in ciascuno? Quarta, e più importante: *il luogo naturale che avete visitato durante il laboratorio – il parco, il bosco, il fiume – lo avete rivisto? Vi è tornati? Vi ci è passati davanti con uno sguardo diverso?*

Questa quarta domanda è la più importante perché misura l'unica cosa che conta davvero: se il laboratorio ha cambiato lo sguardo. Non i comportamenti – i comportamenti si cambiano e si ricambiano. Lo sguardo, quando cambia davvero, non torna indietro. Un giovane che ha imparato a vedere un luogo naturale come casa invece che come sfondo intercambiabile porta con sé, per il resto della vita, la radice spirituale dell'impegno ecologico. E quella radice, nel tempo, produce frutti che nessun educatore può prevedere né controllare – il che è, a ben pensarci, l'unica forma di speranza degna di questo nome.

Wangari Maathai non ha visto crescere tutti i cinquantuno milioni di alberi che ha piantato. Non importava. Il colibrì non spegne l'incendio: fa la sua parte. Il seme non sa se diventerà albero: porta in sé la possibilità. L'educatore non vede i frutti del proprio lavoro: semina. Questo è il laboratorio più onesto che si possa offrire ai giovani: non la soluzione, ma la compagnia nel cammino verso di essa.

CONCLUSIONE DEI LABORATORI

Cosa resta, dopo

Sette laboratori, sette ambiti, sette modi diversi di incontrare la realtà sociale nel territorio concreto in cui si vive. Alla fine di questo percorso, cosa rimane?

Non un sistema di risposte. Il progetto *Abitare il mondo insieme* non consegna ai giovani una visione del mondo già confezionata da applicare alla realtà: consegna loro – o cerca di consegnare loro – qualcosa di più prezioso e di più fragile. Uno sguardo. Una disposizione. Una grammatica di domande con cui leggere ciò che accade intorno a loro e dentro di loro.

Ciò che si è seminato

In ciascuno dei sette laboratori è stato seminato qualcosa di specifico. Nell'Ambito 1 si è seminata la capacità di vedere un volto là dove prima si vedeva una categoria. Nell'Ambito 2 si è seminata la dignità del fare, la consapevolezza che il lavoro – anche il più ordinario – porta in sé la possibilità di co-creare qualcosa che non esisteva. Nell'Ambito 3 si è seminata la scelta attiva di costruire comunità invece di subirla o fuggirla, il «I care» di don Milani come alternativa al «me ne frego» della cultura dominante. Nell'Ambito 4 si è seminata l'indignazione – quella risorsa morale preziosa che non si compra né si insegna ma si può coltivare – e insieme ad essa la domanda di Rawls: come vorresti che fosse, se non sapessi da che parte staresti? Nell'Ambito 5 si è seminata la competenza critica rispetto all'informazione e la convinzione – controcorrente, costosa, necessaria – che la politica può essere forma alta di servizio al bene comune. Nell'Ambito 6 si è seminata la grammatica più difficile e più umana che esista: quella del conflitto attraversato senza odio, del perdono come atto di libertà, della riconciliazione come processo lungo e fragile che vale comunque la pena di iniziare. Nell'Ambito 7 si è seminata la meraviglia davanti al creato – radice spirituale di ogni impegno ecologico – e la piccola grande scelta del colibrì: fare la propria parte, anche quando l'incendio sembra troppo grande. Sette semi. Nessuna certezza su dove germoglieranno, quando, in quale forma. L'agricoltore che ha seminato non sarà sempre presente al raccolto. Non importa.

L'educatore come testimone

In tutto questo percorso, la presenza dell'educatore è stata la variabile più decisiva – più delle attività proposte, più delle domande elaborate, più dei testimoni incontrati. Non perché l'educatore abbia trasmesso contenuti: i contenuti erano già nei saggi. Ma perché ha incarnato, nella propria presenza concreta, la possibilità di essere adulti che continuano a cercare, a interrogarsi, a meravigliarsi. In una cultura che premia le certezze e teme le domande, un adulto che sa stare nelle domande senza ansia è già, di per sé, un messaggio educativo potente.

Chi ha attraversato questi sette laboratori – o anche solo alcuni di essi – sa che l'educazione al sociale non si esaurisce qui. Anzi: si apre. Ogni laboratorio è una porta, non un traguardo. Chi ha incontrato la storia di Yusuf che cerca le parole con gli occhi alzati al soffitto non può più guardare uno straniero nello stesso modo di prima. Chi ha fatto il gioco del velo di ignoranza non può più leggere le notizie sull'ineguaglianza con la stessa distanza di prima. Chi ha tenuto un seme tra le dita in silenzio e ha

sentito il peso di ciò che contiene non può più passare indifferente davanti a un albero, a un campo, a un fiume.

Queste sono trasformazioni piccole, invisibili, non misurabili. Sono anche le uniche che durano.

Una parola finale ai giovani

Se questi laboratori potessero lasciare una sola cosa – una sola – ai giovani che li hanno attraversati, sarebbe questa: il mondo non è già fatto. È in costruzione. E voi – con la vostra indignazione e la vostra meraviglia, con la vostra stanchezza e la vostra speranza, con i vostri conflitti irrisolti e con i vostri gesti di cura silenziosa – ne siete già costruttori, anche quando non lo sapete.

«L'avete fatto a me» – dice il re del Vangelo di Matteo a chi non sapeva di averlo incontrato. L'incontro con Cristo nel povero, nel forestiero, nel sofferente avviene al di là della consapevolezza esplicita: avviene nell'atto stesso del dono disinteressato, della cura gratuita, della giustizia cercata senza garanzia di riuscita. I giovani di Abitare il mondo insieme non devono diventare eroi del volontariato né militanti del cambiamento sociale. Devono imparare a vedere – il volto che chiedeva di essere visto, la ferita che aspettava di essere curata, la casa comune che aspettava di essere custodita. Il resto viene da sé, lentamente, con la pazienza di chi sa che le cose buone crescono come il grano: nella notte, nel silenzio, mentre nessuno guarda.
