



IL LINGUAGGIO DELLE COSE CONCRETE

L'educare esperienziale
con adolescenti in difficoltà

Franco Santamaria
con la collaborazione di
Katia Bolelli



le matite di
animazione sociale

LA RECENSIONE

a cura di Gabriella Burba

Il sogno di un'educazione e di un educatore esperienziali

Un'educazione alla vita: prospettive del nuovo libro di Franco Santamaria

«Uno sguardo centrato sull'apprendere a vivere» è il titolo dell'introduzione al libro di Franco Santamaria (con la collaborazione di Katia Bolelli) *Il linguaggio delle cose concrete. L'educare esperienziale con adolescenti in difficoltà*, pubblicato nel 2021 nella collana «Matite» da Animazione Sociale e realizzato insieme alla Fondazione RagazzinGioco di Pordenone.

La focalizzazione dello sguardo sull'«apprendere a vivere» fa riecheggiare le parole di Emanuela Rossini al Convivium 2021: «Nessuno può evitare quella che è la sfida della vita: diventare se stessi, capire il nostro destino e dare un contributo al mondo» (Rossini, 2021, p. 100). Per imparare a vivere sono necessari educatori che mettano al centro del loro impegno l'«insegnare a vivere» come proponeva Edgar Morin con un «manifesto per cambiare l'educazione» (Morin, 2015).

L'approccio del volume è di tipo pedagogico, in relazione ai percorsi formativi e professionali sia di Franco Santamaria, pedagogista sociale con una lunga esperienza di formatore, sia di Katia Bolelli, psico-pedagogista e formatrice. Si tratta di un'opzione pedagogica ben precisa, esplicitata già nel titolo, per accompagnare i ragazzi in percorsi di consapevolezza e di attribuzione di senso ai loro vissuti che altrimenti rischierebbero di apparire frammenti insensati, frutti del caso o di un destino già scritto, polverizzando così l'identità del soggetto che arriverebbe a percepirsi come incapace di controllare quanto gli accade, e quindi di sviluppare autonomia, responsabilità, strategie di scelta.

Se pur i ragazzi cui sono rivolti i percorsi educativi sono soprattutto quelli in difficoltà («adolescenti con cerotti e ferite aperte») di cui si parla nella prima parte

– e di conseguenza la figura di riferimento è quella dell'educatore professionale –, oggi più che mai, come ci dimostrano le conseguenze della pandemia, tutti i soggetti in età evolutiva attraversano prima o poi delle difficoltà che richiedono ascolto e attenzione da parte degli adulti coinvolti a livello educativo – genitori, insegnanti, allenatori, ma anche politici e amministratori locali –, che sono dunque chiamati a rispondere all'impegnativa domanda: «In quale comunità/società vogliamo vivere?».

Il libro offre molte riflessioni e indicazioni operative per tutti coloro che hanno a cuore l'educazione degli adolescenti in contesti scolastici, oratori, doposcuola, comunità di accoglienza, ambiti in cui si possono ravvisare situazioni di difficoltà, più o meno gravi, e si rendono necessarie strategie di intervento per modificare vissuti problematici e costrutti mentali negativi. A fondamento delle analisi e delle proposte presentate ci sono una grande passione educativa e un impegno etico per il futuro dei giovani e della società tutta, in sintonia con la visione e le finalità di «Giovani e comunità locali». Nelle ultime pagine si afferma infatti: «L'agire educativo è rivelatore di un'enorme domanda di senso, che trova nel rapporto fra educatori e ragazzi, tra persone e società, tra persone e ambiente, tra persone e cultura, il luogo della co-responsabilità, dove realizzare un po' di più umanità per i ragazzi, per sé e per tutti» (Santamaria, 2021, p. 216).

Analogamente, secondo Tiziano Salvaterra, «Convivium, costruito sui valori dell'intergenerazionalità, dell'eterogeneità, dell'amicizia e della condivisione, mira a far incontrare persone che, per ruolo o per vocazione, sono fortemente impegnate nel dare valore e sostegno all'esperienza dell'essere giovani, intesa come fase di vita cruciale per chi la sta vivendo e per chi vede nei giovani e nella relazione con essi una profonda ragione di senso e d'azione» (Salvaterra, 2021, pp. 5-6).

Un percorso fra le sei parti del testo

La prima parte del libro propone una ricognizione sintetica dei diversi sintomi di «difficoltà», una categoria che intende superare gli stigmi socialmente negativi della devianza, della violenza, della «cattiveria» innata. In una società frammentata, dove si sono indeboliti i legami e le appartenenze, vari e differenziati sono i sintomi delle difficoltà giovanili: dalla violenza fisica e verbale (che può configurare ipotesi di reato), ai comportamenti auto-distruttivi (quali «ritiro sociale», suicidi realizzati e tentati, dipendenze, anoressia), fino alle gravi conseguenze determinate dalla violenza subita o a cui si assiste, dalle situazioni di povertà materiale e culturale, dalla disattenzione delle famiglie e delle istituzioni,

dall'abbandono scolastico e dalla dispersione. Tutti problemi fortemente acuiti dalla crisi pandemica ancora in atto.

Considerare i ragazzi che manifestano tali atteggiamenti problematici come «soggetti in difficoltà», senza ingabbiarli in etichette che rischiano di predire un ineluttabile destino, significa restituire loro la fiducia nella possibilità di migliorare, di riconoscersi capaci di responsabilità e di scelte basate su una rielaborazione delle esperienze e sull'opportunità – fatta intravedere dall'educatore – di ri-progettarli.

In questa direzione, nella parte seconda, si parla di «una pedagogia che riparte dall'ascolto», ascolto di domande spesso non consapevoli, implicite nei comportamenti, nei silenzi, nelle provocazioni, domande da far emergere con pazienza ed empatia alla coscienza del ragazzo in un processo di rielaborazione e riappropriazione che aiuti a dare un senso alla propria esperienza e al mondo.

Di particolare interesse, anche per quanto riguarda l'ambito scolastico – appare la proposta di «restituire la parola» (Santamaria, 2021, p. 55) ai ragazzi tramite esercizi di *risignificazione* di parole chiave, di individuazione dei diversi significati di termini abituali ma usati senza consapevolezza. Se ascoltati e orientati, i ragazzi riescono a esprimere interrogativi sui propri vissuti di confusione, sul futuro e sulle scelte che questo comporta, sul proprio orizzonte di vita, a cui si lega la grande questione dell'identità personale: «Chi sono io?». Emergono così anche le grandi domande sul senso della vita che spesso non trovano luoghi adeguati di riflessione e rielaborazione personale. Serve un lungo percorso per arrivare alle istanze più profonde, un percorso che non sia dogmatico e moralistico – dal quale i ragazzi tendenzialmente rifuggono –, ma un itinerario paziente e rispettoso delle fasi evolutive a partire dal senso e dalla valorizzazione delle esperienze quotidiane, dentro una relazione significativa che, per diventare educativa, deve attivare il coinvolgimento responsabile del giovane aiutandolo a scoprire la propria soggettività e intenzionalità.

«Una pedagogia del fare esperienza» (parte terza), recuperando l'etimo latino del verbo deponente latino *experiri*, provare ed essere messi alla prova, richiede di passare da un fare per il fare, accumulando esperienze insensate, a un agire intenzionale e riflessivo «che diversifica l'apprendimento esperienziale da quello trasmissivo». È soltanto l'accesso al linguaggio storico-culturale che permette di interpretare l'esperienza e il vissuto, aprendo «nuove possibilità di pensiero e di azione, nuove progettualità, nuove decisioni sul presente e sul futuro» (Santamaria, 2021, pp. 78 e 79).

Tra i tanti modelli di apprendimento presenti in letteratura, viene analizzato quello proposto da Michele Pellerey nel 1994 (p. 89) che incrocia le dimensioni

dell'apprendimento significativo e non significativo e gli approcci per ricezione o per scoperta. Evitando l'estremismo di opzioni unilaterali, pur ritenendo prioritario per l'adolescente un apprendimento significativo che parta dall'esperienza e si colleghi al vissuto tramite percorsi di progressiva scoperta, si ritiene che siano necessari anche momenti in cui prevale la comunicazione da parte degli educatori, chiamati a utilizzare in modo complementare diverso approcci finalizzati all'imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme, a essere, maturando una visione euristica della progettazione educativa, attenta alle dinamiche che si creano e aperta all'imprevisto, senza illusioni di onnipotenza educativa e di esiti predeterminati da causalità lineare.

Quali possono essere allora i percorsi del linguaggio delle cose concrete? Molte proposte in tale direzione, con riferimenti a casi reali, sono presentate nella parte quarta, «Una pedagogia dell'apprendere il pensare critico e autonomo», partendo dall'interpretazione della pedagogia di Duccio Demetrio (Demetrio, 1990) come «scienza del cambiamento». Si tratta quindi, secondo Santamaria, di predisporre le «condizioni» (setting, relazione, rapporto fiduciario) che possono indurre i ragazzi ad attraversare «il ponte levatoio» (Santamaria, 2021, p. 103) per entrare in una comunicazione trasformativa con l'educatore.

Molteplici sono le esperienze da promuovere in questo itinerario di trasformazione: il contatto diretto con la realtà della natura, della storia, del lavoro, dell'arte; il rapporto di gruppo attraverso l'apprendimento cooperativo, il gioco, lo sport; l'assunzione di impegno e responsabilità in azioni di volontariato e cittadinanza solidale. Tutti questi percorsi vanno accompagnati da educatori che aiutino a comprendere il senso delle esperienze, a riscoprire la dimensione del silenzio per ascoltare la propria interiorità, ad assumersi progressivamente responsabilità nella vita quotidiana, individuando l'agire etico «nelle maglie minute del vivere di ogni giorno» (Santamaria, 2021, p. 133).

Non si tratta quindi, secondo un'espressione diffusa da anni anche nella scuola, di «prevenire il disagio», ma di «educare i ragazzi al disagio» come parte integrante della vita, della sua vulnerabilità e fragilità – che la pandemia ha drammaticamente riportato alla coscienza collettiva –, ponendo nuovamente al centro la questione antropologica, «dentro la quale abita una specifica sfida educativa e formativa» (Santamaria, 2021, pp. 134 e 136) che riguarda i limiti della situazione umana e il senso del limite nella costruzione di un'identità matura.

Nella valutazione di un progetto educativo assumono perciò particolare importanza la pratica dell'autovalutazione, per la quale viene proposta una griglia,

e l'approccio della metacognizione, «l'impegno nel pensare i propri pensieri» (Santamaria, 2021, p. 143), oggi più che mai necessario in una società complessa e in continuo mutamento, che richiede di comprendere diverse posizioni culturali, di decostruire i meccanismi dei media, di recuperare il senso della memoria personale e storica, per acquisire un modo autonomo e critico di pensare se stessi e il mondo.

Il lavoro educativo di tutte le istituzioni coinvolte non può non inserirsi nella più ampia comunità di appartenenza perché «i luoghi educativi vanno pensati e gestiti come imprese sociali e culturali dentro il territorio» (Santamaria, 2021, p. 150).

La quinta parte del volume, «Farsi educatori apprendendo insieme da cose concrete», sposta il focus dello sguardo sulle caratteristiche dell'educatore, figura poliedrica, chiamata a connettere mondi sociali e culturali variegati, a operare in modo collaborativo e multidisciplinare con i diversi attori presenti nel contesto, a formarsi costantemente nel circolo azione-riflessione-azione, a sviluppare una pluralità di chiavi interpretative, gestendo relazioni individuali e di piccolo gruppo in quanto guida credibile, autorevole e coerente, capace al tempo stesso di fermezza e tenerezza.

Per svolgere questo difficile compito, dagli esiti non predeterminati e mai garantiti, ogni educatore si trova ad affrontare un continuo processo di auto-formazione il cui prerequisito è lo sguardo introspettivo su se stesso, sui propri atteggiamenti, limiti, motivazioni, visioni del mondo e sui modi di interpretare le situazioni che incontra. Se non è capace di ascoltare se stesso, l'educatore non sarà in grado di ascoltare i ragazzi che gli sono affidati, rischiando di proiettare su di loro i propri fantasmi, credenze e miti educativi assunti in modo acritico, senza riconoscere l'ambivalenza insita nell'educare, sul crinale fra promozione dell'autonomia e creazione di dipendenza, prodotto spesso inconsapevole di atteggiamenti fascinatori e sottilmente manipolativi, tesi ad attirare i ragazzi nel proprio mondo di credenze e valori.

L'attenzione va quindi posta, «in controtendenza rispetto al prevalere oggi dell'attenzione sul come si educa», sul «perché si educa [...]». È un perché causale [...] ed è un perché finale, che spinge l'educatore a dichiarare gli orientamenti di valore sulla base dei quali si muove, a rendere manifesti e a motivare i propri orientamenti di senso» (Santamaria, 2021, p. 202). Tale opzione, che sottende l'interrogativo antropologico e sociale sull'idea di uomo e società, viene esplicitata nella sesta e ultima parte, «Una pedagogia della responsabilità collettiva», a valenza politica e sociale, che esclude una concezione privatistica dell'educazione a favore di un'intera comunità educante. In convergenza con le finalità sottese a tutto il

percorso di «Giovani e comunità locali», l'autore afferma: «Prendersi cura insieme delle giovani generazioni significa metterle al centro del pensiero e dell'azione politica, che richiede "occhi nuovi" per vedere (finalmente!) questi problemi e queste opportunità come prioritarie, per uscire dalle secche di un pensiero autoreferenziale, asfittico, e ritrovare la motivazione etica di fare scelte importanti a servizio di tutti i cittadini, del loro presente e del loro futuro» (Santamaria, 2021, p. 208).

A conclusione: sogno, scommessa, «antiche verità»

La passione educativa, sostanziata di impegno etico-politico, che pervade tutta l'opera, si traduce, in conclusione, nel «sogno di un'educazione e di un educatore esperienziali»: l'apprendimento esperienziale non implica un'opzione riduzionista per una pratica contrapposta alla teoria, ma un approccio metodologico rigoroso che, a partire da esperienze, bisogni, domande spesso implicite dei ragazzi, si avvale di tutte le risorse culturali elaborate dalla pedagogia, dalle scienze sociali, dalla filosofia, dalla letteratura e dall'arte, per realizzare un agire educativo che introduca radicale novità non solo in pedagogia, ma nella sfera pubblica e sul piano politico.

A commento di quest'opera che, optando per «il linguaggio delle cose concrete», adotta uno stile espositivo divulgativo e accessibile, con riferimenti a casi reali di intervento, e che presenta al tempo stesso in modo efficace richiami agli studi più importanti in campo pedagogico, psicologico e sociologico, con corredo di una ricca bibliografia, vale la pena richiamare una storia antica e importante relativa allo stretto intreccio fra esperienza e riflessione teorica, spesso dimenticato nella contrapposizione moderna tra teoria e pratica e nella frammentazione specialistica dei campi del sapere.

Secondo Pierre Hadot, persino la filosofia che si presenta oggi «come la costruzione di un linguaggio tecnico riservato a specialisti» originariamente «si identifica in qualche modo con la vita dell'uomo, la vita di un uomo cosciente di se stesso, che corregge incessantemente il suo pensiero e la sua azione, consapevole della propria appartenenza all'umanità e al mondo». Ciò che conta, nella filosofia antica come nella società di oggi, «non è la soluzione di un problema particolare, [ma] il cammino percorso per raggiungerla, cammino dove l'interlocutore, il discepolo, il lettore formano il loro pensiero, lo rendono più atto a scoprire da solo la verità». Non in modo solipsistico, ma tramite «uno sforzo comune, una comunità di ricerca, di aiuto reciproco, di sostegno spirituale», per trasformare se stessi e la società. «Vecchie verità» le definisce lo stesso Hadot, «di cui le generazioni umane non

giungeranno mai a esaurire il senso; non che siano difficili da capirsi, al contrario sono estremamente semplici, spesso hanno persino l'apparenza della banalità; ma, precisamente, per comprenderne il senso occorre viverle, occorre rifarne incessantemente l'esperienza: ogni epoca deve riprendere questo compito, imparare a leggere e a rileggere queste "vecchie verità"» (Hadot, 2005, pp. 164, 195, 48, 166 e 68).

Si tratta quindi – di fronte alle frequenti polarizzazioni tra visioni unilaterali della società, della realtà, dell'educazione – di recuperare l'approccio della complessità e dell'interconnessione dei saperi proposto da Morin, superando le dicotomie riduzioniste dell'*aut aut* verso una logica dell'*et et*, per «rendere solidali fino all'indissolubilità i due piani convergenti della partecipazione e della razionalità. Proclamarli opposti e inconciliabili, come fanno l'irrazionalismo da una parte e il suo fratello siamese l'intellettualismo dall'altra, rende cieca l'esistenza e vuota la ragione» (Cantoni, 1963, p. 321).

È questo «il doppio sguardo dell'educatore» (Santamaria, 2021, p. 212), tra attenzione all'esperienza e rielaborazione riflessiva, tra relazione con il singolo ragazzo e condivisione con la rete educativa della comunità. Una prospettiva che assume l'incertezza e il rischio dell'educazione, traducendoli in una scommessa sulla vita e sul futuro, attraverso una visione strategica e sistemica idonea ad affrontare la complessità, la pluralità delle culture e dei linguaggi, per costruire connessioni e legami dentro i quali ritrovare o scoprire il filo conduttore delle storie individuali e collettive, il senso dell'avventura umana fra limiti e potenzialità.

Bibliografia

- Cantoni R. (1963), *Il pensiero dei primitivi. Preludio a un'antropologia*, Milano, Il Saggiatore.
- Demetrio D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici*, Firenze, La Nuova Italia.
- Hadot P. (2005), *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pellerey M. (1994), *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, SEI.
- Rossini E. (2021), *Dibattito*, «Giovani e comunità locali», n. 2 (7), pp. 97-107.
- Salvaterra T. (2021), *Introduzione*, «Giovani e comunità locali», n. 2 (7), pp. 5-7.