

# Comunità a sostegno della crescita dei giovani: educare nelle periferie delle città e dell'animo

Cesare Moreno\*

monografia

## Abstract

L'articolo riflette intorno ai temi dell'inclusione ricercando possibili significati e nuovi orizzonti che possano dirigere lo sguardo delle professioni educative e sociali in nuove direzioni, evidenziando come *inclusione* e *cambiamento sociale* siano stati vissuti quasi come contrapposti. Vivere alle periferie del sistema educativo, nella precarietà delle condizioni contrattuali, ha aiutato in realtà molti a comprendere le ragioni degli esclusi e a ritrovare la strada di un impegno educativo che è politico in quanto rifonda le basi della società.

In questo articolo si descrivono esperienze di inclusione sociale condotte per un quarto di secolo in una periferia degradata e per molti versi senza speranze.<sup>1</sup> Il compito educativo che si è posto chi scrive è ben sintetizzato dalla frase di Carla Melazzini (compagna di lotta, di vita e di impegno educativo, deceduta nel dicembre 2009): «Il militante parte dalle

speranze, proprie e altrui, facendosi carico della loro realizzazione. Il saggio parte dalla disperazione, per tentare di trasformarla in speranza».<sup>2</sup>

In un certo senso molta pedagogia attiva si è posta il compito di affermare, in condizioni difficili, controcorrente rispetto al potere dominante, le speranze di milioni di individui che anelavano a un cambiamento sociale globale. C'erano un senso della storia e un significato socialmente riconosciuti da interpretare e realizzare.

Il compito dell'inclusione sociale si presenta almeno in parte diverso: c'è una società più o meno desiderabile, più o meno funzionante, e milioni di individui, che ne sono esclusi, il cui sogno non è la trasformazione ma l'ammissione a una tavola già imbandita

\* Socio fondatore dell'associazione «Maestri di strada» di Napoli.

<sup>1</sup> Vedi P. Menna e S. Parrello, *Allievi o relazioni «difficili»? Gli insegnanti precari si raccontano*, Relazione tenuta al Secondo Convegno Europeo sulla Salute Psicologica del Bambino e dell'Adolescente nei Contesti Educativi, Napoli, 29-30 novembre e 1° dicembre 2007; P. Fiorentino, M.F. Freda, P. Menna e S. Parrello, *Fare l'insegnante: l'origine biografica della motivazione professionale*, «Psicologia Scolastica», n. 4, 2004; V. Ghione, *Cambiare dentro e intorno*, Università degli Studi La Sapienza di Roma, Facoltà di Psicologia, 2006.

<sup>2</sup> C. Melazzini, *Il Doppio Ismaele*, «Una Città», n. 47.

che ha l'aspetto mitico del paese di Bengodi. C'è una situazione, per riprendere un'altra espressione di Carla Melazzini, di «deserto dei significati» e, come per gli antichi saggi, è nel deserto che occorre sviluppare innanzitutto doti di resistenza. Resistenza della propria umanità rispetto a forze disgreganti, rispetto al cedere a pulsioni primigenie o degradate.

Dunque l'esperienza di chi scrive — e permettetemi d'ora in poi di dire la *nostra* esperienza perché per almeno un decennio questa è stata l'impresa collettiva di diverse decine di docenti e educatori — ha consentito di guardare da un angolo visuale diverso, da un punto di vista fortemente implicato, principi educativi ben noti e sufficientemente radicati in una parte significativa della cultura pedagogica.

Mi riferisco ai principi dell'educazione attiva, della pedagogia istituzionale, della cooperazione educativa, della ricerca-azione. Rispetto a quei principi il nostro lavoro ha consentito l'approfondimento di aspetti impliciti e latenti che forse non costituiscono un nuovo paradigma educativo ma rappresentano certamente un'interpretazione che potrebbe dare luogo a un nuovo paradigma.

Riassumo quindi in forma sintetica queste riletture e risignificazioni di principi educativi almeno in parte già noti.

### **Professioni educative: una comunità che apprende**

Occorre ripartire dalla definizione delle professionalità, poiché nella relazione educativa è fortemente implicato l'essere prima che il sapere (i nostri allievi emarginati chiedono «chi sei» e solo dopo si interessano a «cosa sai»). La biografia degli educatori assume un notevole rilievo: il percorso formativo, accanto al *cursus honorum formale*, include un *cursus*

*honorum informale* di cui è parte integrante un percorso di ingresso alla professione che è un percorso di guerra in una giungla di norme e in un deserto di diritti. Lo studio di questi percorsi biografici ci insegna quali sono i fattori di resistenza<sup>3</sup> e, tra questi, il primo è la possibilità di riflettere e ripensare le esperienze più frustranti, apprendere dagli errori e dalle sconfitte. Il grido di dolore che si leva dagli Appennini alle Ande (mi è capitato di ascoltarlo in Argentina e ne approfitto per usare questa metafora tratta dal libro *Cuore*) è «lasciateci la possibilità di pensare, dateci il tempo per parlare».

Dunque le professioni educative sono riflessive; il docente e l'educatore sono autori di se stessi, accrescono se stessi attraverso la riflessione, non dipendono da manuali già codificati, la loro deontologia viene esplicitata e tenuta in vita attraverso le pratiche riflessive,<sup>4</sup> superando la deontologia della «libertà di insegnamento» altrimenti detta «della porta chiusa» (una volta chiusa la porta dell'aula basta insegnare bene e tutto il resto non conta).

Una simile deontologia non è custodita da un ente statale, ma da una comunità intesa come un sistema di obbligazioni reciproche

<sup>3</sup> Il concetto di resilienza è stato discusso nel seminario del progetto «Chance» tenutosi nei giorni 13-14-15 aprile 2000: «Accompagnamento e riparazione nel Progetto Chance». In S.M.G. Adamo e P. Valerio (a cura di), *Il contributo psicoanalitico ad una scuola per adolescenti drop-out*, Napoli, Edizione Onlus Maestri di Strada, 2003. Qui tuttavia preferiamo il termine «resistenza», che intende riferirsi specificamente a situazioni di stress prolungato nelle quali sembra che non si possa sperare in un cambiamento delle condizioni. Per approfondimenti sulla tematica vedi E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza*, Trento, Erickson, 2005.

<sup>4</sup> Uso l'espressione «pratiche riflessive» in quanto mi riferisco a costrutti organizzativi e gruppalmente che costruiscono la riflessione secondo angoli visuali diversi e in connessione con la necessità di riorganizzare e riprogettare le attività educative con i giovani.

che derivano da un'alleanza consistente nel condividere emozioni, frustrazioni, speranze, sogni: una comunità che apprende e cresce. Questa comunità istituisce un nuovo soggetto professionale, che non è la somma di diverse professionalità, ma una professione gruppale in cui ci sono una forte interdipendenza e un'accentuata reciprocità. E ciò istituisce anche una possibile continuità narrativa e professionale in assenza della quale il lavoro educativo degrada in routine svolte da professionisti dalle vite spezzate<sup>5</sup> in un panorama cosparso di macerie.

E si tratta di una narrazione complessa, policentrica e ricca di feconde contraddizioni: il cerchio è la configurazione di ogni lavoro educativo,<sup>6</sup> non è uno spazio democratico, ma una struttura di scambio emozionale, spazio di apprendimento e riflessione, luogo di circolazione della parola e di mediazione attraverso di essa. È una struttura di ricerca che, attraverso la circolarità e la reciprocità, rinviene le emozioni e le ragioni per l'alleanza educativa che sta a monte dei «contratti educativi».

Nel cerchio si moltiplicano le relazioni in un dinamismo continuo. La difficoltà a svolgere un lavoro professionale in queste condizioni deriva dalla difficoltà a sostenere un sistema di relazioni multiple e i conflitti che si sviluppano in un sistema di relazioni complesso.<sup>7</sup>

Ma in un sistema di relazioni policentrico si sviluppa l'individualità nella sua forma più ricca e libera, un'individualità che trae ricchezza da necessarie dipendenze piuttosto che impoverirsi in una solitaria autosufficienza. Il gruppo policentrico è l'opposto del gruppo dominato da una leadership che impone la legge dell'obbedienza e della passività.

Questa gruppalità complessa è l'impalcatura di sostegno o *scaffolding*<sup>8</sup> per l'apprendimento dei giovani. Ed è anche l'impalcatura di sostegno per l'apprendimento professionale degli operatori e, infine, per l'apprendimento sistemico, ossia per quelle trasformazioni dell'organismo complessivo che si rendono necessarie nei processi di crescita.

L'impalcatura è un esoscheletro per i piccoli gruppi e gli individui, destinata alla demolizione per essere ricostruita altrove, ma è anche la struttura portante del grande organismo educativo. Senza questa interdipendenza continua, co-costruzione dei saperi dei giovani, dei professionisti, del sistema, il lavoro educativo è destinato all'implosione, all'assenza di speranze.

Una metafora che mi pare appropriata è quella che lega il focolare domestico al fuoco del villaggio: è il fuoco del villaggio che alimenta i focolari domestici e non viceversa. Per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio, dice un detto africano. Ci interessa riflettere sul villaggio, ossia sulla rete di rela-

<sup>5</sup> Il «gruppo di studio permanente sulla cura dell'educazione» sta cercando di dare continuità all'ennesima storia spezzata. Vedi S. Parrello, *Percorsi Spezzati*. In Giornate di Studio «Saperi di strada e cittadinanza attiva. Trame di pensiero e strutture per la promozione di nuove alleanze educative», «Una città», n. 176.

<sup>6</sup> Alcune di queste considerazioni sono state sviluppate nel corso di un incontro realizzato il 23 aprile 2009 nell'ambito del progetto «RiE.Sco» del Laboratorio di Documentazione e Formazione del Settore Istruzione del Comune di Bologna.

<sup>7</sup> Sull'importanza del grande gruppo per la gestione dei campi emozionali connessi a un'attività complessa si

veda soprattutto M. Guelfo, «*Chance*» per un gruppo. *Il senso di un setting come contenitore del percorso dall'emozione al pensiero. Modellizzazione degli apparati gruppali usati per la riflessione, la formazione e l'elaborazione emotiva nel Progetto Chance*. In S.M.G. Adamo e P. Valerio (a cura di), *Il contributo psicoanalitico ad una scuola per adolescenti drop-out*, op. cit.

<sup>8</sup> Sul ruolo della reciprocità nella relazione educativa e sulla funzione di questa nella disponibilità dei ragazzi ad apprendere, le prime indicazioni le ho incontrate in J. Bruner, *Toward a theory of instruction*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1966, trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1982.

zioni prossime,<sup>9</sup> sulle obbligazioni reciproche che fanno di un gruppo umano una comunità. Nei ghetti urbani abbiamo imparato che la comunità è indivisibile, che esiste solo in quanto mescola insieme adulti e giovani, interno ed esterno delle mura scolastiche. E per essere più precisi noi diciamo che nella comunità devono essere sistematicamente presenti quattro indirizzi nell'educazione:

- l'istruzione per le conoscenze di base;
- l'educazione per le condotte e i progetti di vita;
- la formazione per apprendere competenze;
- la cura per sentirsi membri di una comunità, amati e protetti.

La comunità educante allargata non è un'opzione ideologica e di parte come spesso è stata presentata, non è l'anti-individuo, ma è una necessità pedagogica e sociale senza della quale istruzione, educazione e formazione sono destinate a fallire irrimediabilmente. Tra questi modi di essere e di apprendere ci sono una circolarità e un'integrazione che vengono regolate ogni giorno da un sistema flessibile di accordi che cambia con lo sviluppo stesso della persona e delle relazioni di comunità.

## Conflitti, mediazioni, pacificazione

In un nuovo paradigma educativo la parola «conflitto» dovrebbe avere un posto d'onore.

<sup>9</sup> Le relazioni prossime, di conoscenza personale, hanno avuto un ruolo importante e poco noto anche in avvenimenti storici di portata mondiale. A titolo di esempio si veda lo studio di Neima Barzel, in «Futuro Antico 3: Seminario residenziale sulla didattica della Shoah», Bagnacavallo (RA), 15-17 gennaio 2004, sulle reti di resistenti in Olanda e in Polonia, citato a proposito della storia esemplare delle comunità di Tora e Picilli, in provincia di Benevento, ove un intero paese, collocato nel pieno dei combattimenti della Linea Gotica, protesse e salvò gli ebrei ivi rifugiati.

Secondo un pregiudizio duro a morire, e affermato in modo implicito anche da molti educatori «alternativi», lo sviluppo umano sarebbe lineare e tutti gli individui sarebbero naturalmente disposti ad accogliere il vero, il bello, il bene.

In realtà anche nella più tranquilla delle situazioni sociali e nella più serena delle famiglie la crescita e l'apprendimento sono disseminati di eventi critici. Gli eventi critici diventano punti di svolta e momenti di crescita solo dopo che sono stati elaborati con successo ma, fino al momento in cui questo non accade, rappresentano fonte di ansia, paura e conflitto tra opposti desideri.

Quella che eufemisticamente viene chiamata «dissonanza cognitiva» il più delle volte è anche una catastrofe emozionale, una possibile crisi nelle relazioni. Abbiamo mille motivi per crescere, per cambiare, per apprendere, ma ne abbiamo altrettanti per preservare lo *status quo*. La crescita si ha solo quando si riescono a vincere le paure interiori connesse al cambiamento. Nel mondo reale il conflitto, prima quello interiore, poi quello relazionale e sociale, è all'ordine del giorno e noi cresciamo solo quando accettiamo le sfide all'intelligenza e alla persona che ogni situazione conflittuale pone. E la sfida implica sempre la necessità di trovare una mediazione e immaginare scenari più ampi.

La parola, la significazione, la cultura sono il luogo della mediazione, contro il non mediato agire delle pulsioni, della rabbia, dell'odio. L'educazione non può militare per una parte ma deve necessariamente operare per la pace, trovare le parole per costruire quelle complesse reti di relazioni che danno a ciascuno il senso di una comune appartenenza.

L'etnocentrismo e la personalità autoritaria si sviluppano a meraviglia nelle nostre periferie molto prima che compaia il primo africano all'orizzonte e sono il risultato inevitabile dell'isolamento, dell'anomia, della

povertà nella parola e nelle relazioni. Nelle dinamiche sociali regolate dalla violenza e dall'emozionalità non elaborata vigono una grammatica e una sintassi semplificate, un mondo senza sfumature, senza mediazioni e senza possibilità di crescita. Dare la parola, ossia una lingua e una grammatica generativa, vuol dire dare la possibilità di inventare nuove relazioni tra le cose e gli uomini, poter risignificare una vita spesso avvilita a poche elementari pulsioni.<sup>10</sup>

La creazione di un legame sociale è essenzialmente un negoziato sui significati: in una relazione si scambiano significati, ossia ogni membro diventa significante per l'altro, in grado di imprimere alla realtà il segno della propria presenza. Il dialogo della volpe e del piccolo principe fissa il senso della significazione in un'immagine di immediata comprensione. Dice la volpe: «Il grano, per me che non ne mangio, non ha alcun significato, ma da oggi in poi mi ricorderà i tuoi capelli d'oro».<sup>11</sup> È l'esistenza di una relazione, di un dono reciproco, che rende possibile la significazione.<sup>12</sup> Una regola sociale, dunque, non può essere un oggetto separato dalla relazione ma ne è l'espressione.

Partendo da questo assunto possiamo sviluppare un'idea di inclusione che sia

accogliente e normativa assieme in quanto frutto di una negoziazione dei significati. Accoglienza e norma sono quasi sinonimi: accogliere significa far entrare nel cerchio, regolare significa stabilire relazioni nel cerchio. Non può essere regolato ciò che non è accolto, non può essere accolto ciò che non sta dentro una norma.

A tal proposito la parabola del figliol prodigo assume un valore paradigmatico. Il bambino che non ha ancora decentrato il suo punto di vista vede nel comportamento del padre un'ingiustizia, ma, se guardiamo la situazione come un sistema di relazioni, il padre festeggia il ritorno del figlio perché questo arricchisce tutti, anche il figlio diligente. Ripristinare le relazioni rotte o pericolanti è il principale compito degli educatori che vogliono aiutare i giovani a crescere e ad assumere un ruolo attivo nella società.

## Incontro antropologico

Il potere di una cultura dipende dalla sua capacità di integrare le istituzioni che la compongono attraverso una dialettica di risoluzione dei conflitti.

[...] produrre senso insieme non deve essere necessariamente una forma di egemonia, un far mandare giù a forza ai più deboli la versione dei più forti [...]. La collaborazione e la partecipazione attiva e competente nello studio della condizione umana hanno come obiettivo il raggiungimento non dell'unanimità, ma di una maggiore consapevolezza.<sup>13</sup>

Nel nostro complesso Paese, con troppe esclusioni e separazioni, molto prima che vi giungessero milioni di immigrati, è stato difficile rintracciare radici comuni, identi-

<sup>10</sup> Sulla relazione tra «Grammatica e violenza» sono intervenuto in più occasioni, nell'azione di Scambio Internazionale con l'America Latina, alla Fiera del libro di Torino, dove si è tenuto il seminario dal titolo «La città fa l'educazione, l'educazione fa la città». Erano presenti un Preside di Medellin e uno di Bobigny (nella *banlieue* parigina teatro di violenze). Un resoconto completo di questo incontro lo si trova in C. Moreno, *Educazione e città*, «Una città», n. 157, 2008a. Per una sintesi vedi C. Moreno, *Educazione interculturale in città*, «Educazione interculturale», vol. 6, n. 3, 2008b, pp. 397-408.

<sup>11</sup> A. de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, ed. or. 1943, [http://wikilivres.info/wiki/Le\\_Petit\\_Prince](http://wikilivres.info/wiki/Le_Petit_Prince), trad. it. *Il Piccolo Principe*, Milano, Bompiani, 2008.

<sup>12</sup> C. Moreno, *Sviluppo, reciprocità e circolarità nel lavoro con i bambini*, Bergamo, Junior, 2007.

<sup>13</sup> J. Bruner e L. Cornalba, *The culture of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996, trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2000, pp. 45 e 109.

ficarsi in una storia realmente condivisa. Memoria e storia sono state troppo spesso confiscate da élite pensanti e acculturate che hanno disputato tra loro quale fosse la visione politicamente corretta da proporre a masse poco partecipi ma molto ossequianti ai modelli culturali forti.

L'idea che ci fosse un mondo della ragione e del civismo che doveva conquistare i territori dell'irrazionalità e dell'inciviltà si manifesta tuttora nella concezione della scuola come un avamposto fortificato in lande selvagge. Molti interpretano la «scuola militante» come una scuola con l'elmetto e così si approfondiscono i fossati e le divisioni. Noi abbiamo adottato la formula dell'incontro antropologico per sottolineare al tempo stesso la diversità culturale e la necessità di incontro, di reciprocità e di negoziato. In questo incontro l'inclusione è la premessa e non l'esito finale, è il fatto di vederci insieme inclusi e parte della medesima relazione che consente di percorrere la strada dell'integrazione.

Ogni processo che ponga all'inizio delle condizioni è in realtà un processo di esclusione. È bella la formula dell'incontro antropologico, ma nelle nostre periferie significa dover accettare il dialogo con adolescenti aggressivi, intolleranti, violenti, che si esprimono solo con il turpiloquio, che cominciano il «dialogo» con te dicendo «chiur'ò cesso» [chiudi la bocca-gabinetto]. Il primo comandamento educativo è «amare il tuo nemico», vedere la persona che soffre oltre la barriera dell'aggressività (sua, ma soprattutto tua).

Occorrono innanzitutto l'incontro e l'alleanza di due persone: c'è sempre il momento in cui il primo esploratore poggia il piede in una terra nuova e c'è sempre un primo autoctono che si fa avanti. Ma serve molto di più: dal modo in cui questi due uomini si incontrano, dal mandato che ciascun popolo ha conferito ai propri rappresentanti, si determina — in modo quasi ineluttabile — lo svolgersi del

coinvolgimento dei due popoli: una miriade di relazioni si trasformano insieme e ciò produce un movimento complessivo, ecologico, dell'organismo sociale.

Come nella crescita di un frattale matematico i piccoli e i grandi eventi devono avere la stessa forma, seguire lo stesso rituale, e questo, proprio come nei frattali, dà luogo a disegni complessi e intricati. Ma se non si rispetta alla base il senso dell'impresa generale, le dichiarazioni di intento rischiano di essere ideologiche e alienanti.

Senza avere un'idea molto forte di questa dimensione ecologica e reciproca, senza avere la profonda convinzione che una cultura è forte solo quando sa ridefinirsi allargando i propri confini, ogni attività educativa e di inclusione sociale ha un carattere quasi coloniale e induce una possibile violenza epistemica innanzitutto sugli stessi educatori, perché nelle attività educative nessuno può restare identico a se stesso se incontra realmente l'altro. Il sogno comune di cui si è detto riguarda appunto il restare in contatto con un'idea mitica di fratellanza universale ripensando continuamente il senso della missione educativa.

In un processo complesso è indispensabile prestare contemporaneamente attenzione al significato immediato di un'azione e al suo significato dentro la cornice in cui si svolge. Il pensiero complesso ci dice che noi possiamo contemporaneamente «competere» con un avversario, ma a un altro livello possiamo collaborare con lui per mantenerci in una cornice prestabilita; ad esempio, se giochiamo a scacchi siamo avversari, ma siamo anche d'accordo su quali siano le regole del gioco. E ci dice anche che ogni risposta simmetrica sembra opporsi all'altro, ma in realtà collabora con l'altro subendone l'iniziativa non mediata.

La difficoltà nel fronteggiare la violenza e le reazioni non mediate consiste proprio in

questo, nella necessità di non rintuzzare gli attacchi punto per punto, ma di ripensare continuamente lo scenario prima dell'azione singola. Il lavoro continuo per rendere coeso il gruppo che agisce i processi educativi risponde a questa necessità primaria. Nei livelli micro noi abbiamo elaborato complesse configurazioni di lavoro per poter allentare le tensioni, raffreddare i conflitti, riprendere fiato prima di agire, ma il sistema macro il più delle volte spinge verso soluzioni semplificate e sbrigative e sembra non tollerare le attività di pensiero e di parola.

Per questi motivi è indispensabile considerare il ruolo del sistema, ossia delle regole esplicite e implicite che regolano il nostro lavoro, e quindi il ruolo delle istituzioni da un lato e delle comunità di vita dall'altro. Occorre passare dall'idea che siamo responsabili solo delle nostre azioni all'idea che abbiamo anche una responsabilità sistemica e politica. La relazione con le istituzioni e con il territorio non può essere una relazione «alternativa» di nicchia (vivi e lascia vivere), non può essere di opposizione sistematica (i buoni contro i cattivi) ma deve essere quella della collaborazione creativa, ossia della ricerca di soluzioni espansive ai necessari conflitti.

È chiaro che bisogna essere in due a volere una simile soluzione, ma anche questo è oggetto di contesa: il compito più importante per l'educatore è educare le istituzioni da cui dipende. Riferirsi a un'ampia comunità professionale, produrre un pensiero scientificamente fondato, diffondere in forme specializzate e divulgative il senso delle esperienze educative di frontiera è di notevole aiuto a tal proposito.

## Le istituzioni del pensiero

La presenza istituzionale più penetrante, che ci accompagna anche quando sembriamo

allontanarcene, è data dal nostro sistema di pensiero, dalle regole che ci dicono quali proposizioni possono essere pronunciate e quali sono interdette. Di queste regole di frequente non abbiamo coscienza e diventa difficile sorvegliarle, cosicché spesso diventiamo vittime proprio di ciò che vorremmo evitare.

La prima regola che contiene potenziali trappole è la regola del *ragionamento categoriale o concettuale*. Noi facciamo continuamente astrazioni e generalizzazioni senza delle quali non potremmo usare la mente per «ordinare» il mondo. È tale la fatica per distillare un concetto in mezzo alla complessità delle particolarità che ci affezioniamo ad esso in modo acritico. Ciò a volte ci porta a respingere un'esperienza che non si inquadra in quel concetto, ma le dissonanze cognitive in realtà sono emotive in quanto abbiamo paura di qualcosa che non si inquadra in precedenti esperienze. Noi stigmatizziamo questo atteggiamento come tendenza a usare gli stereotipi. Ma lo stereotipo in un certo senso è connaturato al pensiero: senza di esso ogni oggetto sarebbe così diverso dall'altro che potrebbe avere solo un nome proprio e dovrebbe anche cambiarlo continuamente perché ogni istante è diverso dall'altro.

Dunque il ragionare per categorie è essenziale, ma molto pericoloso nelle relazioni sociali. Bruno Bettelheim a proposito dei campi di concentramento dice che uno degli errori dei prigionieri era di ritenere che tutte le SS fossero eguali, di pensare a loro come categoria. Spersonalizzando le SS i prigionieri in un certo senso collaboravano con loro che avevano come missione esplicita e inconscia di spersonalizzare completamente i prigionieri. La capacità di vedere le SS come diverse metteva il prigioniero Bettelheim per lo meno nelle condizioni di poter leggere il loro comportamento, di fare qualche minuscola previsione, mentre vederle come un tutto indifferenziato serviva solo ad accrescere il terrore.

Andrea Canevaro in un articolo<sup>14</sup> sugli educatori professionali descrive una situazione educativa in cui il ragionare per categorie avrebbe impedito di individuare il problema che in un certo momento aveva un uomo affetto da una sindrome trisomica. Nelle relazioni, se ragioniamo per categorie perdiamo di vista la persona, usiamo necessariamente stereotipi e questo porta inevitabilmente a una «violenza epistemica», a stabilire un tipo di relazione in cui l'altro è parte del nostro gioco ma non è parte per se stesso. La violenza consiste nel fatto che, prima o poi, la persona inserita in una relazione di questo tipo inizierà a vedere se stessa come la vediamo noi, comincerà a percepirsi come «categoria», perdendo i connotati dell'individualità e della responsabilità. Le nostre periferie sono affollate di individui, che si dicono bisognosi, che rappresentano il frutto di una raffigurazione dell'uomo come somma di bisogni.

Anche alcuni professionisti si identificano totalmente nella categoria. Non a caso si usa in questi casi estremi il termine «paranoia professionale» per indicare uno stato che, se non è patologico in termini medici, lo è certamente sotto il profilo delle relazioni.

La seconda regola di pensiero fonte di guai è il *modello della disputa forense*, che porta ad accumulare prove e indizi a favore di una tesi e contro quella opposta e alla fine a misurare con una bilancia da che parte pende la ragione. Il presupposto tacito della disputa forense è che solo una delle tesi contrapposte sia valida e che il vincere dell'una implichi inevitabilmente il soccombere dell'altra. Esistono tuttavia innumerevoli situazioni in cui questo modello non funziona e tra queste ci sono le relazioni sociali e la realtà psichica delle persone. Come descriviamo una persona

soggetta a scoppi d'ira improvvisi che, in modo altrettanto inopinato, diventa buona e gentile? Come una persona iracunda e violenta o come una persona mite e gentile? Il modello della disputa forense ha difficoltà ad accettare la possibilità che una persona sia mite e gentile proprio perché intende riparare al fatto di essere stata aggressiva e, viceversa, che sia aggressiva perché la sua mitezza era una maschera dell'aggressività repressa.

Una variante della disputa forense è rappresentata dalla *decisione democratica*, quella in cui all'accumulo di prove a favore o contro segue l'accumulo di voti a favore o contro. Anche in questo caso è del tutto evidente che innumerevoli questioni non potrebbero mai essere sottoposte a una decisione democratica.

Infine la terza regola fonte di guai è il *principio della sintesi*. L'idea della sintesi è molto più evoluta di quella della disputa forense: la tesi che prevale in un certo senso ingloba la tesi soccombente e viene proposta una nuova proposizione che rappresenta uno stadio più evoluto rispetto alle tesi contrapposte. Nel pensiero sintetico c'è una continua spinta «verso l'alto», verso la generalizzazione e l'astrazione, in un processo ricorsivo che non ha mai fine. Il presupposto tacito, il pregiudizio positivo, è che andare verso l'alto e verso il generale sia sempre e comunque positivo. Il pensiero sintetico ha l'ossessione rivoluzionaria, inventa continuamente nuovi scenari, rivoluziona sistematicamente il quadro delle certezze. Ha l'ossessione della generalità, della denotazione: se non spoglia gli oggetti di pensiero di ogni connotazione, di ogni riferimento al qui e ora, si sente impotente a pensare. Una vera opposizione al principio della sintesi deve invece fermare la vertigine del discorso e tornare all'essere. Ma questo è denso di contraddizioni e difficoltà.

Noi sappiamo che, nelle relazioni e nelle realtà psichiche, il confine tra l'impensabile e

<sup>14</sup> A. Canevaro, *L'educatore professionale e la qualità dei servizi socio-educativi e sanitari*, «Difesa Sociale», n. 1, 2001.



l'indicibile da un lato e il pensabile dall'altro si sposta continuamente e i confini sono debolmente tracciati; rendere pensabili realtà impensabili è una delle missioni del lavoro che facciamo con la parola e con le relazioni e si compie attraverso una dura fatica in cui i nodi vanno sciolti con pazienza e va tollerato il fatto che molte cose restino irrisolte e nell'ombra.<sup>15</sup>

Tutti e tre i modi di pensare, che sono strettamente interrelati tra loro, ci rendono particolarmente deboli rispetto a una gestione creativa dei conflitti. Di fronte a un sistema tendenzialmente autoritario a un livello combattiamo il dominio, a un altro livello collaboriamo con esso, colludiamo con le sue più profonde tendenze autoritarie. Dunque un individuo per potersi opporre alle tendenze del sistema deve in primo luogo raggiungere l'indipendenza epistemica e filosofica dal sistema stesso. Le forme di pensiero che possono aiutare sono «il pensiero metafisico», che va oltre l'esperienza immediata, cerca di riflettere sulle forme stesse del pensiero e ci permette di non essere sopraffatti dagli eccessi della razionalità.

E la riflessione non è attività solitaria, è possibile solo se può poggiare su una comunità; i costrutti sociali sono i cerchi in cui la pluralità degli sguardi salva dall'ossessione del controllo onnipotente attraverso i meri concetti. E la possibilità dell'individuo di resistere all'isolamento e alla violenza deriva direttamente dal suo aver fatto esperienze sufficientemente buone e prolungate di una comunità che sostiene il pensiero riflessivo.

## Bibliografia

- Adamo S.M.G. e Valerio P. (a cura di) (2003), *Il contributo psicoanalitico ad una scuola per adolescenti drop-out*, Napoli, Edizione Onlus Maestri di Strada.
- Bartoli C. (2010), *La responsabilità di sistema e le «mele» di Abu Ghraib*, «Diritto & questioni pubbliche», n. 10, [http://www.dirittoequestionipubbliche.org/page/2010\\_n10/a02\\_studi\\_C\\_Bartoli.pdf](http://www.dirittoequestionipubbliche.org/page/2010_n10/a02_studi_C_Bartoli.pdf).
- Bartoli C. e Moreno C. (2003), *Volontà violate*, «Kykéion», n. 10.
- Barzel N. (2004), *Alcuni aspetti degli interventi di salvataggio in Polonia e nei Paesi bassi*. In «Futuro Antico 3: Seminario Residenziale sulla didattica della Shoah», Bagnacavallo (RA), 15-17 gennaio 2004.
- Bruner J. (1966), *Toward a theory of instruction*, Cambridge (MA), Harvard University Press, trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1982.
- Bruner J. e Cornalba L. (1996), *The culture of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Canevaro A. (2001), *L'educatore professionale e la qualità dei servizi socio-educativi e sanitari*, «Difesa Sociale», n. 1.
- Chiappano A. e Minazzi F. (a cura di) (2004), *Pagine di storia della Shoah. Nazifascismo e collaborazionismo in Europa*, Milano, Kaos.
- Consorti P. e Valdambri A. (2009), *Gestire i conflitti interculturali ed interreligiosi. Approcci a confronto*, Pisa, Edizioni PLUS.
- de Saint-Exupéry A. (1943), *Le Petit Prince*, [http://wikilivres.info/wiki/Le\\_Petit\\_Prince](http://wikilivres.info/wiki/Le_Petit_Prince), trad. it. *Il Piccolo Principe*, Milano, Bompiani, 2008.
- Eco U. e Druillet P. (1976), *I tre cosmonauti*. In Id., *Stelle & Stellette*, Conegliano, Quadrangolo Libri.
- Fiorentino P., Freda M.F., Menna P. e Parrello S. (2004), *Fare l'insegnante: l'origine biografica della motivazione professionale*, «Psicologia Scolastica», n. 4.
- Ghione V. (2006), *Cambiare dentro e intorno*, Università degli Studi La Sapienza di Roma, Facoltà di Psicologia.
- Maestri di strada (a cura di) (2007), *Chance: da Progetto a Scuola. Progetto educativo e ras-*

<sup>15</sup> Le idee sulla gestione creativa dei conflitti, sulla possibilità di una democrazia che accolga le minoranze derivano tutte da Marianella Scavi in P. Consorti e A. Valdambri, *Gestire i conflitti interculturali ed interreligiosi. Approcci a confronto*, Pisa, Edizioni PLUS, 2009.

- segna di buone pratiche (1998-2007)*, Napoli, Edizione Onlus Maestri di Strada.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza*, Trento, Erickson.
- Melazzini C. (1996), *Il Doppio Ismaele*, «Una Città», n. 47.
- Menna P. e Parrello S. (2007), *Allievi o relazioni «difficili»? Gli insegnanti precari si raccontano*, Relazione tenuta al Secondo Convegno Europeo sulla Salute Psichica del Bambino e dell'Adolescente nei Contesti Educativi, Napoli, 29-30 novembre e 1° dicembre 2007.
- Moreno C. (2007), *Sviluppo, reciprocità e circolarità nel lavoro con i bambini*, Bergamo, Junior.
- Moreno C. (2008a), *Educazione e città*, «Una città», n. 157.
- Moreno C. (2008b), *Educazione interculturale in città*, «Educazione interculturale», vol. 6, n. 3, ottobre 2008, pp. 397-408.
- Parrello S. (2010), *Percorsi Spezzati*. In Giornate di Studio «Saperi di strada e cittadinanza attiva. Trame di pensiero e strutture per la promozione di nuove alleanze educative», «Una città», n. 176.

## Summary

*The article considers the topics of integration searching for possible meanings and new horizons which can redirect the view of the education and social professions, by highlighting how integration and social change were almost viewed as being opposites. Living in the perimeter of the educational system, with the insecurity of the contractual conditions, in fact, has helped many to appreciate the arguments of the excluded persons and to find the path of an educational commitment that is political, since it re-establishes the bases of society.*