

Adriana Sumini

Parole per dare vita alla relazione educativa

Parole chiave per tessere l'autonomia con ragazzi in difficoltà

Intravediamo spesso relazioni educative autoritarie e prescrittive o a elevato scambio emotivo ma collusive, che non impegnano chi educa a un contatto in profondità con i ragazzi segnati dalla sofferenza. Come sviluppare uno scambio esistenziale e culturale che alimenti nei ragazzi consapevolezza e autostima, autonomia e assunzione di responsabilità, competenza di pensiero, orientamento, azione? Assumere l'interrogativo porta a riconoscere che poco lavoriamo in modo plurale per produrre pensieri e parole che possano animare oggi, con «questi» ragazzi, la relazione educativa.

In un momento di molteplici difficoltà per i servizi educativi, impegnati con minori in cui l'intensa sofferenza inibisce il prospettarsi un futuro, è importante fare una scelta chiara – in fondo, una scelta culturale – nei confronti della relazione educativa, dedicandoci alla ricerca di «parole» che la sappiano raccontare, descrivere, sorreggere e caratterizzare.

Confrontarci sulle parole in grado di offrire concettualizzazioni che orientano la relazione educativa verso traduzioni operative significative è un buon modo per contrastare l'afasia che attanaglia gli educatori, la loro solitudine. Ciò che ci interessa contrastare è la tendenza all'arroccamento all'interno dei propri confini mentre si investe sulla specializzazione dei servizi e sullo spezzettamento dei problemi nel tentativo di adeguarsi ai processi di strumentalizzazione in atto di una professione e di un sapere che rischiano di essere svuotati delle proprie peculiarità e delle proprie titolarità. Più in generale, preme sottolineare che politiche di disinvestimento sui servizi educativi e dati culturali – ondegianti tra svalorizzazioni ed enfasi sull'accudimento protettivo e «prescrizioni» di autonomia – sembrano appiattirsi le une sugli altri,

* | Queste riflessioni hanno preso forma all'interno del percorso che la cooperativa sociale Mirafiori di Torino ha promosso in preparazione del convegno «Le parole per dirlo: cos'è educare? La relazione educativa si interroga laddove la sofferenza inibisce il futuro» (Torino, 27-28 giugno 2013).

rinforzandosi a vicenda, svuotando di senso il fondamentale legame di cura nei confronti dei «piccoli» per età e condizione di potere.

Investigare su quali parole la relazione educativa può contare, da quali può essere sostenuta per costruire contesti accoglienti, creativi per le persone, e quali sono generative di azioni che accompagnano il cambiamento, da una parte è riconoscersi come educatori in un patrimonio esperienziale e culturale consolidato nel tempo, dall'altra rappresenta il tentativo di tornare ad aggregare persone, professioni, esperienze, voci attorno al valore e ai significati dell'educare.

Dentro la ricerca intrapresa, prima ancora dell'individuazione delle parole con cui dire oggi aspetti salienti della relazione educativa, ci è sembrato indispensabile riflettere su due nodi problematici:

- lo *sguardo* con cui approssimarsi ai minori e alla loro sofferenza;
- l'*autonomia* come partecipazione dei ragazzi nella costruzione di nuove narrazioni della loro esperienza.

Uno sguardo che si posa sull'esistenzialità dei ragazzi

Il primo nodo è lo sguardo educativo con cui entrare in contatto con le situazioni in cui il bambino e l'adolescente sono immersi e con il loro modo di esserci.

Come affinare lo sguardo sulla relazione educativa alla luce di diversi punti di osservazione, non tanto alla ricerca delle «buone prassi», ma di ciò che orienta e sostiene una relazione pedagogicamente pensata come «prendersi cura di», come accompagnamento cioè dei processi di individualizzazione, differenziazione, apprendimento dell'autonomia quando si è in presenza di una sofferenza intensa di un bambino o di un adolescente e del loro sistema familiare?

Rispondere alla domanda chiede a chi educa un confronto – svincolato dall'appartenenza alle diverse organizzazioni e dai loro diversi posizionamenti nella rete dei servizi o dal ruolo che si ha all'interno della propria équipe – che ponga al centro il fare cultura a partire dalle esperienze quotidiane, dall'esplorazione delle teorie implicite e esplicite, in dialogo con i «temi generatori» di questo nostro tempo cercando di storicizzare il proprio contributo, di comprendere di cosa è necessario oggi tener conto per costruire relazioni educative in cui la sofferenza possa trovare accoglienza e possibilità evolutive.

La quotidiana condivisione luogo di conoscenza inedita

Parafrasando Edgar Morin ⁽¹⁾, la relazione educativa rimanda a un sapere complesso, in grado di leggere e comprendere in profondità le situazioni se vuole accompagnare bambini e adolescenti nella realizzazione di un sé originario, nei processi di adattamento e assimilazione della realtà esterna.

La relazione educativa – che per definizione accoglie e accompagna la persona nella

1 | Morin E., *Educare gli educatori*, Edizione Terzo Millennio, Roma 2002.

sua unitarietà – non può essere sostenuta che da un sapere che favorisce legami tra i contributi specialistici, rendendoli solidali, nel senso di utili, posizionandoli tra loro in un rapporto paritario, finalizzandoli alla comprensione della situazione esistenziale del bambino, dell'adolescente, della famiglia e della fenomenologia che accompagna la sofferenza espressa all'interno dei legami sociali.

Per mettere al centro questo legame fondamentale per l'uomo, per lo sviluppo di ogni persona, per la promozione di una società educante, che si fa responsabile e si prende cura di costruire reali condizioni di appartenenza per tutti i minori, diventa inderogabile ripensare l'educare alla luce di un inestricabile legame tra «relazione di cura» tipica del paradigma clinico e «relazione educativa» come snodo cruciale di pensiero e di azione per gli educatori chiamati a costruire nell'incontro faccia a faccia con i minori e gli adulti di riferimento.

Questo porta da una parte a contrastare i rischi di una sudditanza e riduzione culturale e metodologica della relazione educativa alla sanitarizzazione del «prenderci cura», di un appiattimento del contributo pedagogico nei confronti dell'approccio sanitario, per tornare invece «a prendere la parola» qualificando il proprio contributo professionale e cercando di rendere evidenti gli elementi che accomunano processi di cura e processi educativi. Dall'altra, porta gli educatori ad aprirsi maggiormente al «paradigma clinico» che accentua con forza la centralità della relazione, pratica, concreta, capace di incidere sul vissuto degli individui in rapporto agli eventi della propria storia. Contro ogni rischio di assistenzialismo, oppure di affermazione di logiche punitive e normative, ma anche contro il rischio che pone al centro la cose da fare piuttosto che il relazionarsi nel fare, il paradigma clinico afferma la centralità della relazione intersoggettiva nell'agire educativo e vede la condivisione con l'altro come strumento di conoscenza che permette di esplorare il ruolo, la funzione e i significati che hanno assunto la sofferenza e le sue forme di espressione, collocando ogni osservazione e ogni possibile comprensione dell'altro all'interno del contatto diretto con la persona⁽²⁾. Processo di conoscenza questo che prende forma nel «piegarsi, inclinarsi» (dall'etimologia del termine *klino*) verso l'altro per intraprendere con lui un percorso di riconoscimento, di svelamento dei contenuti della propria storia e dei significati che hanno assunto.

Per una comprensione del senso, più che delle cause

Dire clinico è chiedere la sospensione del giudizio come condizione che lascia spazio al dialogo con l'altro, con le sue singolarità individuali, non irrigidite e solidificate in preconoscenze diagnostiche e classificatorie⁽³⁾. Nel processo di conoscenza che sostanzia l'agire educativo in un quotidiano condiviso, i bambini e gli adolescenti sono messi nella condizione di essere altro, anche altro dalle categorie dei sintomi, dalle definizioni dei comportamenti problematici, delle patologie attraverso le

2 | Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, voce «clinica».

3 | Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

quali vengono descritti, viene descritta la loro esistenza, il loro modo di stare al mondo.

In questo senso agire educativo e approccio clinico si supportano nella misura in cui assumono come centro «il comprendere perché si è prodotto un certo tipo di alterazione, dove il perché non rinvia a una causa, ma a un senso»⁽⁴⁾, a un modo di significare e valutare ciò che è accaduto, che accade, attraverso la condivisione concreta di tempi, spazi e narrazioni di eventi. Etimologicamente infatti sia il termine comprendere (da *com-prehendere*) che il termine concreto (da *con-cresco*) fanno riferimento, da un lato, alla relazione come luogo in cui è possibile conoscere insieme, prendere insieme e crescere insieme, dall'altro all'impossibilità di comprensione e conoscenza del senso e dei significati degli eventi nella misura in cui vengono «messi fuori», astratti dai contesti relazionali, oggettivandoli come caratteristiche dei singoli o riconducendoli a categorizzazioni di problematiche che chiudono alla possibilità di una conoscenza⁽⁵⁾.

La possibilità di narrazioni altre come sentieri verso l'autonomia

Qui emerge il secondo nodo problematico che chiede di individuare il senso profondo della relazione educativa nell'uscita dalla passività, normatività, determinismo per intraprendere l'esplorazione di sentieri verso l'autonomia soggettiva.

Tenere uniti ricerca di comprensione e concretezza della relazione è assumere un approccio all'accoglienza e all'accompagnamento del minore in cui l'educatore coniuga la responsabilità del processo di conoscenza con la disponibilità a condividere i propri modelli cognitivi, i propri sistemi di valutazione, come termini di confronto e riferimento con cui dialogare. Responsabilità e disponibilità che richiedono all'educatore la consapevolezza dei propri modelli, delle proprie categorie di lettura e d'interpretazione della realtà.

Oltre la diagnosi, altri tipi di narrazioni della sofferenza

Da questo punto di vista assumere che la diagnosi rappresenta solo una narrazione parziale, una delle possibili narrazioni del modo con cui la sofferenza si esprime, uno dei possibili modi per renderla visibile e comunicabile, secondo la quale i minori vengono «catalogati» dal mondo adulto, significa pensare che sono possibili altri tipi di narrazione della sofferenza: la relazione educativa può rappresentare un contesto differente in cui altre possibilità di narrazione e di esistenza possono prendere forma. In questo senso è necessario per gli educatori reinterpretare l'affermazione di Piero Bertolini⁽⁶⁾ secondo la quale il discorso pedagogico e pertanto l'agire educativo da esso sostenuto non possono essere neutrali.

4 | Galimberti U., *Parole nomadi*, Feltrinelli, Milano 1994.
5 | Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione*

dell'handicap, Bruno Mondadori, Milano 1999.
6 | Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Milano 2002.

Non può esistere una relazione educativa in grado di prendersi cura della sofferenza espressa da un minore che non debba misurarsi con una scelta di parte: i minori che entrano nei servizi richiedono agli educatori (seppur con modi e forme contraddittori) di essere e stare dalla loro parte, di assumere su di sé il ruolo e la funzione dell'adulto che vuole loro bene o, per meglio dire, vuole bene alla loro possibilità di crescere, alla possibilità di essere anche altro dalla riduzione della propria identità al titolo della diagnosi loro attribuita.

Il motore che sospinge verso l'autonomia

Questa sfida non può essere lasciata al caso. Richiede la costruzione di *setting* relazionali in cui le coordinate spazio/temporali e i contenuti riescano ad assumere una precisa e consapevole valenza simbolica rispetto allo stare dalla parte dei ragazzi, evitando i rischi della fusionalità e della dipendenza. In altri termini, l'obiettivo è facilitare scambi che non lascino soli di fronte alla sofferenza, ma accompagnano all'autonomia (anche dal sintomo) attraverso spazi di creatività e confronto con il limite, possibilità di scegliere cosa e come comunicare, lungo sequenze comunicative differenti da quelle in cui ha preso forma la sofferenza. In grado di riconoscere, accogliere e accompagnare anche la paura e il disorientamento che porta con sé lasciare comportamenti cui si sono legate (o sono state legate da altri) parti importanti di identità.

Poiché se la sofferenza è un dato individuale, è altrettanto vero che si struttura in relazioni che bambini e adolescenti intrattengono con altri, con gli adulti di riferimento prioritariamente. Dar valore all'istanza educativa è mettere al centro della cura un nuovo «legame», ovvero la rappresentazione di un soggetto/uomo (piccolo o grande che sia) in relazione con gli altri e con il mondo, in cui la fatica di crescere può alimentare senso e significato.

La sofferenza individuale diventa allora patrimonio collettivo, diventa una sofferenza diffusa, partecipata, qualcosa di cui è necessario farsi carico collettivamente, perché espressione di legami relazionali, di forme di socialità che, seppur inconsapevolmente, la generano e ne mantengono le forme in cui si esprime⁽⁷⁾. La sofferenza di un minore non può essere compresa se non nella dinamica familiare entro cui si sviluppa, dunque qualcosa di complesso, riconducibile alle storie familiari delle figure genitoriali, alle culture di provenienza, ai livelli di socialità del contesto familiare e dei singoli, oltre che alle dinamiche relazionali e comunicative che legano qui e ora i soggetti che compongono il nucleo e i modelli educativi.

Prendersi cura di un minore, a questo punto, è prendersi cura dei contesti in cui è cresciuto, in cui sta crescendo o in cui potrebbe ritornare.

Il proverbio africano secondo il quale «ci vuole un intero villaggio per far crescere un bambino» potrebbe essere trasformato in «ci vuole un intero villaggio per far crescere una famiglia con un bambino». A volte non sarà possibile, ma a volte potrebbe esserlo.

7 | Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

Le parole sono generative quando si tessono nella relazione educativa

È tempo di riprendere l'interrogativo iniziale: *con quali parole* dire oggi la relazione educativa?

«Le parole sono fonte di malintesi» ammonisce la volpe del Piccolo Principe mettendoci in guardia da un dato di realtà, dalla possibilità che una parola porti con sé diversi significati, ne assuma di differenti all'interno delle storie delle persone. Le parole sono uno strumento per spiegare e spiegarci, per costruire comprensioni e condivisioni, ma possono generare incomprensioni e lontananze.

E tuttavia le parole possono essere carezze simboliche, strumento per riconoscere l'esistenza dell'altro, per renderlo presente a noi, per comunicargli vicinanza e contemporaneamente il valore della sua presenza: sono strumento di accudimento e di cura quando sanno chiamare all'esistenza. ⁽⁸⁾ Sanno anche aggredire, negare e deprivere l'altro.

«Il prendersi cura» offre ai minori l'opportunità di riappropriarsi del diritto di parola, alla parola, per narrare (nei diversi modi) la fatica e la sofferenza, rappresentarsi i problemi e l'ipotesi di futuro negato da relazioni non generative. La relazione educativa richiede la ricerca di «parole piene» ⁽⁹⁾ che valorizzino possibilità e capacità, luogo di riconoscimento di sé e del proprio desiderio nell'incontro con l'altro. Di parole da vivere nella condivisione qui e ora del quotidiano. Non solo quelle che diciamo o che scriviamo, che solo parzialmente sanno cogliere la realtà di un lavoro fatto di persone, di quotidiano, di incontri e scontri, di relazioni, di concretezza, di emozioni. Vogliamo tener presenti anche quelle costruite con il corpo e lo sguardo, con il silenzio, con il «fare con», con la molteplicità di linguaggi che rappresentano un diverso modo per incontrarsi di cui minori e adolescenti sono maestri spesso inascoltati dagli adulti.

Proponiamo un percorso di riflessione sui legami con alcune parole fondanti per una relazione educativa, quelle che ritornano con più frequenza e pongono maggiori interrogativi nel fare quotidiano.

Ne abbiamo scelte quattro: *storia, progetto, corpo, etica*. Altre se ne possono aggiungere. Da queste vogliamo partire, iniziando a offrire alcuni appunti, non per concludere o esaurire gli argomenti ma per avviare un dialogo che proseguirà nei successivi articoli di questo «inserto» della rivista.

Quanto la relazione educativa intercetta la storia delle persone?

(Marc Bloch, uno dei più grandi storici del Novecento, scriveva un giorno che ruolo dello storico e dell'educatore è quello di aiutare a cogliere «la solidarietà tra epoche diverse», ricordando poi che «l'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato». La conoscenza del passato ci aiuta a capire il presente;

8 | Recalcati M., *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012. 9 | *Ibidem*.

ma è anche una grande scuola di liberazione perché ci aiuta a superarne i condizionamenti: i quali sono superabili non perché ignorati, ma perché conosciuti. ⁽¹⁰⁾

Inevitabilmente la relazione educativa evidenzia lo stretto legame tra azione educativa e storia: la storia dell'altro, la propria storia, la storia del problema, la storia del sintomo, la storia dei contesti di vita, la storia dei sistemi famigliari, la storia dei tentativi falliti... La relazione educativa orientata alla cura e al cambiamento di una situazione di sofferenza è anzitutto luogo per accogliere le persone fisiche come espressione di una storia, della loro storia.

Un approccio storico nella costruzione della relazione educativa comporta un setting in cui spazi, tempi, contenuti sono predisposti perché bambini e adolescenti possano raccontare, ri-vivendola, la propria storia. Così come è fondamentale riconoscere a che punto della storia si colloca l'intervento educativo: il sapere cosa c'è stato prima di me, della mia proposta relazionale e come è andata, come altri raccontano la stessa storia, per un educatore sono strumenti per attribuire senso e significato a ciò che accade.

In quest'ottica l'educatore agisce in modo strabico usando entrambe le visuali della comprensione e della ricerca storica, quella sincronica e quella diacronica. Ovvero mantiene attivo lo sguardo su ciò che accade qui e ora, costruendo legami di senso e significato tra il presente, il passato e la possibilità di futuro. La concretezza del quotidiano condiviso, in questo senso, è il luogo privilegiato dell'azione educativa come laboratorio di conoscenza, riconoscimento e comprensione del passato e del presente con i loro eventi, i loro significati e le loro conseguenze.

In particolare la relazione educativa sostiene la necessaria riconciliazione tra presente, passato e futuro accompagnando il minore a sentire ciò che sta accadendo come parte di una storia da conoscere e ri-conoscere, che, seppur imm modificabile, rappresenta un patrimonio esistenziale da cui partire, su cui riflettere in modo critico per costruire la possibilità di un futuro.

Essere al fianco di bambini e ragazzi nel guardare nella loro storia richiede di fare i conti con il pudore e il coraggio del mostrarsi e del guardare, attrezzandosi per sostenere le forme violente, aggressive o passive che i minori hanno di narrare la propria storia, così come di camuffarsi attraverso *acting out*, semplificazioni, fughe in comportamenti sintomatologici, adesioni a comportamenti passati per non entrare in relazione, per non farsi toccare, per mantenere a distanza gli altri. Forse perché gli adulti possano svelarli.

Ma la storia di un minore non è mai solo una storia al singolare, bensì una storia collettiva, una storia che è raccontata con parole, forme espressive proprie del tempo in cui vive, e dunque è culturalmente e socialmente determinata. Un legame che richiede attenzione all'evoluzione delle «forme» della sofferenza così come dei contesti 6i, sapendo intravedere il legame tra cambiamento delle forme dei processi e persistenza delle «regole fondamentali per essere uomo» ⁽¹¹⁾.

10 | Guasco M., *Pensieri per un giorno*, Editrice Esperienze, Fossano 2012.

11 | Lebrun J. P., Wénin A., *Le leggi per essere umano*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2010.

Quanto l'ascolto è luogo in cui prende forma il progetto?

(Il riconoscimento del desiderio dell'altro è, innanzitutto, riconoscimento della parola del soggetto attraverso l'ascolto dell'altro. ⁽¹²⁾)

Il lavoro educativo, per sua natura, è legato alla progettualità. In realtà tale compito nell'evoluzione della professione educativa oggi rischia di tradursi in un'assunzione di ruoli e strumentazioni che inibiscono la proiezione nel futuro anziché promuoverla. All'interno del dialogo tra i servizi e gli operatori che intervengono con le stesse situazioni, il «progetto» è il luogo di mediazione, lo spazio simbolico della negoziazione e dell'integrazione dei diversi contributi professionali, il luogo mentale in cui ricomporre l'unitarietà del soggetto a partire dalla ricomposizione delle diverse rappresentazioni.

E tuttavia il progetto può essere svuotato di tali significati e ridotto ai suoi aspetti burocratico-formali, alla predefinizione di tempi in base alle risorse a disposizione. Il progettare per sua natura ha a che fare con un'idea di futuro e quindi di evoluzione, di cambiamento. Fa riferimento a processi che non possono essere pensati senza la partecipazione attiva, l'assunzione di responsabilità e il protagonismo pieno del bambino, del ragazzo. Per questo, nella relazione che «progetta con» e non «per» e «su», il quando e il come si realizzeranno tali processi non è dato saperlo perché dipendono da un altro tipo di tempo.

La costruzione di un progetto richiede l'esplicitazione di cosa si pensa rispetto al problema da affrontare o di parti di esso, dei contenuti dell'osservazione, di ciò che si ritiene di aver visto, delle direzioni del proprio lavoro, del perché si crede sia opportuno fare o non fare alcune cose, dell'evidenza delle proprie aspettative di cambiamento, delle tappe, dei tempi, degli obiettivi, degli strumenti e del loro modo di utilizzo nelle singole situazioni. Ma in nessun caso può prescindere dall'ascolto del minore, anzi lo implica, lo richiede.

Progettare nel quotidiano significa affinare lo sguardo, l'ascolto della realtà che si osserva, aprendo costantemente il dialogo con i bambini perché possano prendere la parola aprendosi alla possibilità di trasgredire a norme comportamentali interiorizzate e irrigidite.

La progettazione educativa prende corpo all'interno di microprogettazioni, nella costante intenzionalità e riflessività che le accompagna, nella ricerca di un senso e un significato in cui possono incontrarsi e dialogare tra loro il desiderio dell'educatore e quello del bambino, dell'adolescente.

Quanto tempo ci vorrà perché questa esperienza di apprendimento, perché la capacità di progettarsi in base ai propri desideri diventi una competenza del bambino – Gregory Bateson direbbe «apprendere ad apprendere» ⁽¹³⁾ – è difficile dirlo, soprattutto è difficile dirlo in termini standardizzati facendo riferimento a tipologie

12 | Recalcati M., *op. cit.*

saria, Adelphi, Milano 1984.

13 | Bateson G., *Mente e natura. Un'unità neces-*

di situazioni e di evoluzioni. Al contrario, la staticità e rigidità del progetto scritto, del progetto come strumento definitorio del «caso» e della «presa in carico» formale, si contrappongono alla vitalità e alla generatività o al peso e drammaticità delle parole, dei comportamenti con cui i ragazzi si raccontano per differenza dal «nero su bianco». Progettare è allora costruire partecipazione, in cui i ragazzi esprimano in modo sempre più competente il loro punto di vista, assumano responsabilità nei confronti dei propri comportamenti e di quelli altrui. La fedeltà alla realtà vissuta, piuttosto che a una sua fotografia, richiede la disponibilità a riconoscere il valore e il limite di ciò che i ragazzi portano, disponibili ad ascoltare e dialogare.

Da questo punto di vista, il linguaggio burocratico formale, piuttosto che quello sanitario, non sono adeguati al compito di rendere presente l'altro in una relazione che lo implica. Il linguaggio educativo, invece, descrive i contorni delle persone, le loro caratteristiche, ciò che accade nell'interazione con gli altri, con altri confini. La relazione educativa, in quanto abilita alla coabitazione nella zona di contatto dei propri confini con quelli altrui, alimenta esperienze fondamentali: l'esperienza del limite e dei limiti del pensabile, della propria esistenza come di un esistere nel dialogo con alcuni possibili, del poter contare, della forza del legame di appartenenza, della funzione dell'errore, del proprio potere, della rabbia, della gioia, così come di tanto altro e, a volte, di poter fare l'esperienza anche dell'inutilità del sintomo.

Di quale corporeità è intrisa la relazione educativa?

(Dove vanno le mani lì va lo sguardo, dove si posa lo sguardo lì è la mente, dov'è la mente si trova l'emozione, dov'è l'emozione nasce il «rasa», il «sentimento». ⁽¹⁴⁾)

Mentre i «professionisti» dell'educare si interrogano sulle parole, bambini e adolescenti agiscono: le parole spesso sono sullo sfondo, delegate all'adulto, qualcosa da conquistare. Prima vengono i fatti. I bambini e gli adolescenti non parlano, agiscono, si comportano in un modo o nell'altro e interpellano gli adulti. Essi propongono agli adulti la loro fisicità, il modo di abitare lo spazio, di occupare il tempo. Il disagio, la fatica e la sofferenza sono espressi attraverso un agito corporeo, un comportamento che fisicamente porta all'esterno da sé, esprime il proprio star male: in questi comportamenti, sia diretti verso di sé sia eterodiretti, i minori coinvolgono sempre il proprio corpo, il corpo di altri, le cose che stanno loro attorno.

Nonostante questo, nell'evoluzione dell'educatore, alcune funzioni definite «prettamente assistenziali» – riguardanti la manutenzione degli spazi, dei bisogni primari, fisici delle persone – sono state attribuite nel tempo ad altre figure professionali. Nei servizi il prendersi cura delle persone attraverso la cura degli spazi, della preparazione dei pasti, delle lavanderie, dei corpi, ecc. è compito di altri. È come se alcune unità di senso del prendersi cura fossero state separate dalla relazione educativa.

14 | Dall'incipit dell'*Abhinayadarpana*, uno dei massimi trattati di drammaturgia indiana, citato in «la Repubblica», 26 agosto 2012.

Lo stare al fianco dei bambini e degli adolescenti, prendendosi cura del loro corpo, dei loro vestiti, degli spazi, del cibo, rappresenta un compito di cura fondamentale, uno strumento per connettersi con le loro esperienze passate. In altre parole, significa esplorare con i bambini e gli adolescenti il mondo della loro fisicità, del rapporto con la fisicità altrui, dell'ambiente e con le emozioni che questo genera. I bambini, i ragazzi si propongono allo sguardo degli educatori attraverso il loro corpo, il loro modo di usarlo per esistere al mondo, nella relazione con gli altri, per esprimere la loro fatica di vivere, la loro sofferenza. Il loro corpo porta con sé una storia, una storia di vissuti, di emozioni sperimentate, di apprendimenti di sé attraverso l'esperienza che ne hanno potuto fare, che è stata offerta loro. I loro corpi, il loro modo di usarli, di manipolarli portano con sé, spesso su di sé, i segni tangibili e concreti di questa storia, rappresentando delle narrazioni senza parole, dei racconti muti in cui significante e significato coincidono senza alcuna mediazione (nei comportamenti autolesionisti, nei disturbi dell'alimentazione, nelle messe alla prova, negli scoppi d'ira, ecc.). Agli adulti con cui entrano in relazione – e alla relazione educativa in particolare – pongono, senza mediazioni razionalizzanti, domande fondamentali sulla propria esistenza, sulle possibilità di esistere, tutti interi, corpo compreso, tutto quanto, attraverso i loro agiti, con i loro comportamenti, chiedendo agli educatori di avere il coraggio di guardarli, ma di essere anche capaci di andare oltre.

Tener conto di questi elementi fondamentali della relazione educativa comporta il riconoscere che anche gli educatori sono corpo, corpi che a loro volta comunicano e raccontano altre storie, altri modi di stare al mondo, corpi che vengono guardati, ascoltati, interpretati. La consapevolezza del proprio corpo, della sua ricchezza come strumento per raccontarsi, per comunicare, per apprendere, per entrare in contatto con la realtà esterna è fondamentale per gli educatori. Riuscire a comprendere e riconoscere le emozioni vissute nell'incontro con l'altro e che il nostro corpo rischia di comunicare prima che ce ne accorgiamo, è estremamente importante. Ripartire da sé, dalla propria esperienza nella relazione con la propria fisicità diventa uno strumento fondamentale per riuscire a lasciare spazio all'accoglienza e comprensione della fisicità altrui.

Quale sguardo antropologico fa da sfondo alla relazione educativa?

(Agisci in modo tale che gli effetti della tua azione siano compatibili con la continuazione di una vita autenticamente umana. ⁽¹⁵⁾)

Nell'azione educativa entrano in relazione delle diversità: diversità di storie, modi di vivere, aspettative, sistemi di valori. Incontro che mette alla prova la tenuta del sistema di valori che sostiene l'agire educativo.

15 | Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la società tecnologica*, Einaudi, Torino 1990.

Nel concetto di «agire educativo» sono impliciti due significati che è opportuno richiamare: il primo è legato all'«agire» come meta-capacità di dare senso alle azioni, di individuarne dei fini⁽¹⁶⁾; il secondo all'etimo del verbo educare *ex-ducere*, come svelamento del soggetto al di là delle forme con cui si rappresenta all'esterno da sé (sintomi o altro) o della sua fase di sviluppo.

Presi assieme i due significati permettono di affermare che l'agire educativo rappresenta un fare finalizzato all'allontanamento dalla situazione di sofferenza in cui i minori sono asserviti al desiderio di altri, perché possano crescere in consapevolezza delle proprie capacità e competenze, avere il tempo per istituire un rapporto con il proprio desiderio e le proprie capacità di futuro, con la propria corporeità, con gli altri.

Sostenere un processo così complesso comporta avere chiara la differenza tra mezzo e fine. Il fine è la promozione delle abilità di ogni soggetto a esistere attraverso l'offerta di opportunità per mostrarsi (dall'etimo *ex-sistentia*, da *ex-sisto*), per venir fuori. Ma anche per apprendere altre, più adeguate all'interno delle dimensioni di senso che orientano il mondo in cui si compie il processo di crescita. Il mezzo invece è la proposta di un «modello differente» di cui l'educatore è portatore, con cui misurarsi, con cui confliggere in modo costruttivo: la diversità che l'educatore propone è strumento fondamentale per provare ad affermare costruttivamente parti di sé e apprendimenti possibili, basati su un'adesione attiva e non su un adeguamento passivo.

Tutto questo rimanda a un'etica, un'antropologia che sostiene l'agire educativo nella direzione della responsabilità e del rispetto:

- della responsabilità nell'assumere il ruolo di adulto che accompagna e favorisce la ricerca di differenziazione, individualizzazione all'interno di legami fondanti e fondamentali per la propria esistenza;
- del rispetto del soggetto e delle sue forme come le migliori possibili per lui fino a ora, seppur inadeguate e generatrici, a loro volta, di sofferenza.

Perciò, quella di chi educa non può essere un'etica delle risposte, delle forme da assumere, ma un'etica delle domande, in grado di sollecitare i minori a esprimere le proprie competenze, mettersi alla prova, avviare un percorso di ricerca per distinguere ciò che serve loro per realizzarsi, per appartenere a un universo di senso, da ciò che asservisce al potere di altri. Senza paura dell'errore, anzi vivendolo come spinta alla ricerca⁽¹⁷⁾.

Citando nuovamente Morin, la relazione educativa in quanto incontro con l'altro, un altro ontologicamente uguale a me, deve essere sostenuta da un'etica della *reliance*, da un atteggiamento verso l'altro che privilegia in ogni istanza ciò che unisce, lega, comunica, accomuna e non divide.

16 | Natoli S., *Il buon uso del mondo*, Arnoldo Mondadori, Milano 2010.

17 | La riflessione sull'etica della dimensione edu-

cativa, per motivi di spazio, verrà pubblicata sul prossimo numero della rivista (*NdR*).