

Erranze

Attraversare la preadolescenza

Alessandra Augelli



VITA EMOTIVA

FrancoAngeli

E FORMAZIONE



VITA EMOTIVA E FORMAZIONE

Collana diretta da Vanna Iori

Comitato scientifico

Eugenio Borgna	Roberta De Monticelli	Salvatore Natoli
Mariagrazia Contini	Eugenio Fizzotti	Luigi Pati
Vincenzo Costa	Paolo Jedlowski	Bruno Rossi
Duccio Demetrio	Luigina Mortari	Lucia Zannini

Il gruppo di ricerca e formazione $\acute{\epsilon}\acute{\iota}\delta\omicron\varsigma$, coordinato da Vanna Iori, sviluppa da diversi anni i temi della vita emotiva, secondo l'orientamento fenomenologico-esistenziale.

La collana *Vita emotiva e formazione* propone strumenti, materiali e piste di lavoro per coltivare l'intelligenza del cuore come risorsa professionale nel lavoro sociale, educativo, sanitario.

Il metodo fenomenologico apre sguardi di senso dove le fragilità dell'esistenza cercano risposte: attraverso la cura di sé, gli operatori possono più efficacemente prendersi cura degli altri, umanizzare i servizi, dare valore all'esperienza vissuta.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Erranze

Attraversare la preadolescenza

Alessandra Augelli

VITA EMOTIVA

FrancoAngeli

E FORMAZIONE

Un ringraziamento particolare a tutti i ragazzi e le ragazze che si sono messi in gioco nella narrazione di sé; agli insegnanti, ai genitori e agli educatori disponibili a condividere tempo, risorse, interrogativi dell'impegno educativo con i preadolescenti.

I disegni delle schede di lavoro sono di Francesca e Gilberto Turchi, a cui va un affettuoso «grazie»

Progetto grafico di copertina: Elena Pellegrini

Immagine di copertina: Claudio Benghi, La direzione giusta, olio su tela (cm 100x80), 2000

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

A Primiano e Raffaele

Per viaggiare basta esistere.
È in noi che i paesaggi hanno paesaggio.
I viaggi sono i viaggiatori.
Ciò che vediamo non è ciò che vediamo, ma ciò che siamo.

F. Pessoa

Amo chi non è sedentario nel cuore.

A. De Saint-Exupery

SOMMARIO

Introduzione	pag.	11
1. L'erranza, orizzonte interpretativo	»	15
1.1. Andare errando: limiti e possibilità	»	17
1.2. Oltre il disorientamento e la "perdizione"	»	23
1.3. Lo sguardo del viandante	»	27
1.4. Scrivere per dare ascolto ai passaggi vissuti	»	32
2. La preadolescenza, inizio di un passaggio	»	40
2.1. Fatiche e bellezze nei sentieri della crescita	»	47
2.2. Corpi in movimento	»	54
2.3. Tempo vissuto dai preadolescenti	»	61
2.4. Uno spazio tutto mio	»	66
2.5. Il dischiudersi dell'esigenza di senso	»	70
2.6. Un "guazzabuglio" interiore: attraversare la vita emotiva	»	76
3. Vissuti dell'erranza preadolescenziale	»	83
3.1. "In partenza!" Entusiasmo e paura di lasciare	»	83

3.2. Compagni di viaggio: le presenze che "costellano" la vita	pag.	88
3.3. Ritrarsi per comprendere, per attendere: il valore della sosta	»	96
3.4. "Nave, senza nocchiero, in gran tempesta..."	»	101
3.5. Tra errori e deviazioni: l'importanza di paletti orientativi	»	104
3.6. Al bivio: le piccole grandi scelte	»	107
3.7. Sogni, desideri, progetti	»	111
4. In cammino con i preadolescenti	»	117
4.1. Per una pedagogia della presenza	»	121
4.2. Genitori ed educatori nel passaggio: emozioni e sentimenti	»	129
4.3. Essere guide	»	133
4.4. Vie di senso tra famiglia, scuola e spazi informali	»	139
4.5. "E io, come mi muovo?". Orientamenti per educatori-viandanti	»	148
Bibliografia	»	155

INDICE DEGLI ESERCIZI

1. L'erranza, orizzonte interpretativo	pag.	15
 L'ATTRAVERSAMENTO, PASSO DOPO PASSO	»	17
 DIMENSIONI E SIGNIFICATI DELL'ERRANZA	»	22
 ESPLORARE IL POSSIBILE: COMPITO EDUCATIVO	»	26
 CON QUALI OCCHI?	»	29
 ESERCIZIO 1 – Decostruire l'ovvio, inizio di ogni viaggio	»	31
 LA SCRITTURA COME STRUMENTO FORMATIVO	»	35
 ESERCIZIO 2 – La scrivania	»	36
 IN SINTESI	»	39
2. La preadolescenza, inizio di un passaggio	»	40
 COME I PRIMI PASSI	»	43
 STARE NEL PASSAGGIO	»	45
 IL SENSO DELL'AVVENTURA CONDIVISA	»	48
 ALLA PROVA	»	51
 IN BALIA DEI CAMBIAMENTI	»	55
 IMMAGINI DEL CORPO	»	57
 IDENTITÀ PERSONALE TRA INTERIORITÀ E APPARENZA	»	58
 ESERCIZIO 3 – L'abito	»	60
 VIVERE IL TEMPO	»	63
 ESERCIZIO 4 – I quadri	»	64
 ENTRANDO IN UNA STANZA...	»	67
 LA "CONQUISTA" DI SPAZI ESTERNI	»	69

	DOMANDE CRUCIALI	pag. 71
	ESERCIZIO 5 – Lo specchio	» 74
	NON SAPERE PERCHÉ...	» 78
	ESERCIZIO 6 – La rosa	» 80
	IN SINTESI	» 82
3.	Vissuti dell'erranza preadolescenziale	» 83
	UN PASSO OLTRE IL CONFINE	» 85
	UN GRUPPO PER...	» 90
	VEDI ALLA VOCE "AMICIZIA"	» 92
	L'ESPERIENZA DELL'AMORE	» 93
	ESERCIZIO 7 – Il ritratto disappannato	» 94
	SOSTE INCOMPRESIBILI E FECONDE	» 97
	ESERCIZIO 8 – La porta	» 99
	DISORIENTAMENTO E RICERCA	» 102
	PERDERSI COME OCCASIONE DI CRESCITA	» 103
	"GIOCARRE" CON GLI ERRORI	» 105
	LIBERTÀ E VOLONTÀ DI SCEGLIERE	» 109
	RESPONSABILITÀ DI SÉ, DEGLI ALTRI	» 110
	ASCOLTARSI PER SCEGLIERE	» 112
	SOGNI OSTACOLATI E PROGETTI DI AMPIO RESPIRO	» 114
	IN SINTESI	» 116
4.	In cammino con i preadolescenti	» 117
	L'ERRANZA DEI PIÙ GIOVANI E DEI LORO GENITORI	» 120
	OLTRE I RUOLI	» 124
	PRESENTI A SE STESSI, PRESENTI ALL'ALTRO	» 128
	PAURA E SPERANZA	» 133
	GUIDARE ED ESSERE GUIDATI	» 138
	AVER CURA DEI PASSAGGI	» 140
	POSSIBILITÀ NEGLI INTERSTIZI E NELL'INESPLORATO	» 146
	COLMARE LE DISTANZE	» 151
	IN SINTESI	» 153

INTRODUZIONE

Vivevo come in una fase preparatoria, avevo la sensazione che ogni cosa che facessi non fosse ancora quella “vera”, ma una preparazione a qualcosa di diverso, di grande, di vero, appunto. Ora questo sentimento è cessato. Io vivo, vivo pienamente. E la vita vale la pena di viverla ora, oggi, in questo momento.

Etty Hillesum, *Diario 1941-1943*

L'intera esistenza personale è un *essere-in-cammino*, ma in alcuni particolari momenti della vita si avverte l'intensità e l'apicalità dell'*attraversamento* e della *trasformazione*: questa prospettiva muove e orienta la particolare attenzione pedagogica verso la preadolescenza, un tempo di *crescita* custode della delicatezza dei *passaggi*.

L'*erranza* si delinea come modalità particolare di camminare e come dimensione formativa che valorizza il *mentre* si è *per via*. L'*attraversamento* non è solo teso tra il *già* e il *non ancora*, ma è spazio fecondo di conoscenza e maturazione. L'*andare errante* è, inoltre, flessibile; non si cadenzia, cioè, su pianificazioni e tabelle di marcia, ma, in ascolto dell'esperienza unica di ciascuno, si traccia e si personalizza, accogliendo la possibilità di cammini non sempre definiti, chiari e lineari. Nell'*erranza* si contempla l'*errore* come possibilità di rivedersi e riprogettare il percorso, facendo tesoro delle consapevolezza acquisite.

La criticità di una condizione di confine (*non* più bambini, *non* ancora adolescenti), cede il passo a una modalità più autentica di vivere il passaggio in corso. In questo periodo di vita i ragazzi sono chiamati ad assaporare i momenti progressivi dell'*attraversamento*, superando la tendenza ad accelerare per vedere e sapere cosa accadrà. La lente interpretativa dell'*erranza* – nella valenza pedagogica ed educativa di cui è portatrice – può aiutare a guardare meglio la realtà preadolescenziale, le sue esperienze, le contraddizioni, i vissuti emotivi e promuovere azioni educative volte a orientare la “naturale” ricerca di senso dei ragazzi e delle ragazze.

Si tratta di maturare la capacità di *stare nel cambiamento*, poiché la vera preparazione, come sottolinea Etty Hillesum, non è tanto l'attesa di qualcosa di migliore, di vero e più profondo che arriverà, quanto l'ascolto della propria situazione e la coerenza con essa. Il valore di un'esperienza sta, infatti, proprio nel suo legame con la condizione, contingente sì, passeggera, ma *presen-*

te, concretamente *vissuta*. Una realtà impregnata di emozioni e significati che non torneranno più o che, probabilmente, torneranno, ma nella veste che avremmo deciso di dar loro la prima volta che li abbiamo incontrati.

La duplice necessità di non categorizzare l'età preadolescenziale in dimensioni scontate e luoghi comuni e, al contempo, di riuscire a comprenderne la specificità, fondamentale per poter progettare azioni educative mirate, induce, secondo la prospettiva fenomenologico-esistenziale, a nutrire nella ricerca uno sguardo capace di *epoché*, volto a mettere sullo sfondo precomprensioni e condizionamenti, per riportare al centro la *persona* e far venire alla luce i *vissuti esperienziali* del cammino dei ragazzi e delle ragazze nella loro spontaneità e immediatezza.

Il testo intende guardare alla realtà preadolescenziale con stupore, con uno sguardo rinnovato e libero, amplificando il “buono”, spesso offuscato dalle difficoltà e dalle incertezze. Ciò non significa nascondere gli elementi di problematicità e complessità, ma assumerli come occasione di messa in discussione e presa di consapevolezza.

Esplorando le dimensioni esistenziali di *corpo*, *tempo* e *spazio* dell'età preadolescenziale, si comprende l'intensità dei vissuti emotivi e la profondità delle domande che coinvolgono i ragazzi e le ragazze nella costruzione del proprio percorso di vita. Desiderio di creare legami autentici, paura di fare le scelte sbagliate, nostalgia di un tempo che va dissolvendosi – l'infanzia – e che pure rimane presente, gioia di sentirsi autonomi: sono solo alcune tra le tante emozioni dei preadolescenti, *erranti* in quello spazio compreso tra la “partenza” dalla terraferma, il distacco dai propri affetti originari e i primi “scali” nella realtà circostante.

Il costante riferimento alle esperienze affettive che caratterizzano questo tempo pone in primo piano la dimensione *relazionale*: i preadolescenti provano “sulla propria pelle” la bellezza e la complessità delle relazioni amicali, familiari e affettive e ad avvertono la necessità di imparare a rispondere responsabilmente del loro *essere-con* gli altri.

Attraverso i quattro capitoli si intreccia la riflessione filosofico-pedagogica all'esperienza vissuta dei ragazzi e delle ragazze. Muovendo dall'idea che l'immagine dell'*essere in cammino* risulti significativa per ripensare i tempi, gli spazi, le emozioni e i sentimenti del *passaggio*, si è proposto, infatti, un laboratorio di *scrittura autobiografica*¹, spazio per la ricerca di sé e per il confronto tra coetanei e con gli adulti. Gli stralci di narrazioni ripor-

¹ Una più compiuta analisi del pensiero e della pratica narrativa nella preadolescenza verrà condotta nel par. 4 del I capitolo. I laboratori sono stati realizzati in cinque classi della Scuola Media di Rivalta (RE) e della Scuola Media di San Paolo di Civitate (FG).

tati sono frutto del pensiero e della testimonianza dei “protagonisti” dell’*erranza*, nelle sue diverse dimensioni. Le sequenze filmiche, le opere letterarie e i dipinti che hanno introdotto i diversi temi e avviato la riflessione dei ragazzi sono riportati nel testo assieme a qualche breve considerazione, domande e spunti per l’analisi.

Vere e proprie schede di lavoro, da usare con i preadolescenti, sono quelle che si affiancano ai temi della scrittura, della corporeità, delle relazioni, dell’identità e della temporalità. Gli esercizi sono scaturiti dalla lettura e analisi del *Viaggio intorno alla mia camera* di Xavier De Maistre; l’autore mette in discussione l’ideale del viaggiatore del tempo tutto proteso a esplorare territori nuovi e realtà distanti e afferma il valore di un movimento erratico che non porta lontano da sé, ma, al contrario, conduce nell’intimo: solo decostruendo ciò che di se stessi si cristallizza in forme e modalità già date si può effettivamente viaggiare e quindi conoscere e cambiare. L’invito fenomenologico-esistenziale del *partire da sé* trova qui, dunque, un accento particolare e una concreta implicazione. I preadolescenti, sollecitati dalle provocazioni contenute nelle schede, potranno intraprendere un cammino di scoperta interiore, in cui scrivere pezzi di autobiografia e dare un nome ai propri stati d’animo.

Come si è sperimentato nei laboratori, le voci dei preadolescenti risultano preziose perché, entrando nel vivo dell’esperienza, aiutano a comprendere meglio i significati e le sfumature delle situazioni che affrontano e sostengono la duplice tensione di *fedeltà al reale* e di *apertura al possibile*.

Misurandosi con le sfide quotidiane poste in gioco dalla pratica educativa, il pensiero pedagogico offre suggerimenti e indicazioni concrete per tutte le figure educative che condividono la strada con i preadolescenti. Nell’ultimo capitolo vi è uno specifico approfondimento sui compiti e le responsabilità, ma anche sulle difficoltà, i quesiti, le emozioni di quanti sono chiamati a essere guida per i più giovani. Si sviluppa, anche qui, un’incessante tessitura tra conoscenze teoriche e consapevolezza maturate sul campo. Alcuni genitori, insegnanti, educatori hanno condiviso le loro idee, le preoccupazioni, le speranze nei diversi incontri che hanno preceduto e accompagnato i laboratori con i ragazzi. Tutta la loro riflessione può essere sintetizzata in un pensiero, che costituisce al contempo una sfida e una sollecitazione: per educare i ragazzi a compiere “fedelmente” gli *attraversamenti* della vita occorre che anche gli adulti valutino il modo di intendere e di vivere i *passaggi*, maturando l’attenzione a leggerne i segni, a comprenderne i vissuti, a discernerne gli orientamenti.

Questo è possibile quando ci si lascia interpellare dalle domande dei ragazzi e si costruiscono possibili risposte. “I preadolescenti interrogano” è il titolo dei diversi post-it “disseminati” nei capitoli, che hanno la funzione

di sostenere e orientare la riflessione permettendo di interagire attivamente e di rivedere la propria esperienza. Gli educatori e quanti operano con i pre-adolescenti potranno coltivare un'attitudine riflessiva contribuendo a creare occasioni di scambio in famiglia, nei gruppi, nella comunità.

Lo spirito proprio dell'erranza, pago dell'irraggiungibile, rinvia sempre a ulteriori cammini, invita ad aprire confronti, stimola il desiderio di *essere-per-via*.

L'ERRANZA, ORIZZONTE INTERPRETATIVO

E ora che ne sarà
 del mio viaggio?
 Troppo accuratamente l'ho studiato,
 senza saperne nulla.
 Un imprevisto
 è la sola speranza.
 Ma mi dicono che
 è una stoltezza dirselo.

E. Montale

Quando si pensa all'esistenza umana non di rado la si associa all'immagine del *cammino*, come divenire esteriore, fatto di cambiamenti fisiologici e come percorso interiore dove "è l'anima il vero viandante; e parlando dell'anima si può dire in tutta verità che esistere significa essere in cammino" (Marcel, 1980, p. 15).

L'idea della persona come *essere in movimento* attraversa tutte le epoche, assumendo particolare rilevanza in alcuni tempi storici e in determinate condizioni esistenziali. Siamo facilmente portati a vedere e pensare il soggetto "non come qualcosa di statico e chiuso o qualcosa che si sviluppa e realizza in modo determinato e meccanico, ma è un 'essere-verso', un 'tendere-a', un continuo aprirsi, insomma un essere orientato verso fini mai perfettamente realizzati" (Bertolini, 1988, p. 10).

Se è vero, dunque, che l'*essere in movimento* è costituzionalmente proprio della persona, il *verso* cosa ci si muove e *in che modo*, l'orientamento, cioè, e le modalità possono denotare in senso diverso il *passaggio* e definirne il suo valore in prospettiva pedagogica.

Le concezioni e le pratiche dell'*essere-in-cammino* possono essere diverse: passeggiare, correre, programmare il viaggio, sperimentare vie non note, andare da soli o in compagnia. Esse cambiano anche a seconda del momento, della destinazione o del fine da raggiungere; allo stesso tempo è il modo di vivere il cammino a fissarne il senso, permettendo di cogliere alcune dimensioni piuttosto che altre.

Nel contesto attuale, caratterizzato da estrema velocità e mutevolezza, non è arduo percepire il *movimento* nei propri vissuti esperienziali: a livello cognitivo ed emotivo avvertiamo la rapidità, ma anche l'incisività del dinamismo sociale. Ai fini educativi diviene importante considerare quali sfere personali il movimento coinvolge, con che profondità e frequenza: occorre, quindi, *interrogare l'esperienza* e condurre una riflessione attenta rispetto a tutti

quei momenti in cui il passaggio si acutizza e si fa particolarmente intenso, valutando parole ed espressioni attraverso cui esso viene significato.

La prospettiva fenomenologico-esistenziale dà fondamento pedagogico al cammino esistenziale e in parte, contribuisce a operare un cambiamento di paradigma: se con Merleau-Ponty possiamo dire che non dobbiamo ritenere “il movimento come il semplice *passaggio* attraverso una serie infinita di *posizioni*, ma come fenomeno stesso” (Merleau-Ponty, 2003, p. 360), allora siamo chiamati ad accostarci alla crescita del soggetto valutando non solo e non tanto i punti fermi, i *momenti oggettivi* che caratterizzano il cambiamento, ma anche e soprattutto il *transito* stesso con i vissuti che lo rendono unico e soggettivo. “Se vogliamo prendere sul serio il fenomeno del movimento dobbiamo concepire un mondo che non sia fatto solo di cose, ma anche di *pure transizioni*. Il qualcosa in transito [...] non si definisce se non per il suo *modo particolare di passare*” (Merleau-Ponty, 2003, p. 363, corsivi miei).

Immersa nel flusso dinamico dell’esperienza e sollecitata ad affrontare una serie di passaggi esistenziali, la persona è chiamata a interrogarsi su come li percepisce e li vive, nel mentre è *per via* e questo compito non può essere che attivato e sostenuto dalla progettualità educativa.

Lo sguardo pedagogico si sposta dal *prima* e *dopo* del cambiamento al suo *durante*, valutando non solo tutti i possibili passaggi intermedi, ma tentando di comprendere cosa per il soggetto *significano*, quali emozioni e sentimenti li caratterizzano.

In particolar modo rispetto all’età preadolescenziale e adolescenziale – che si prende in esame come momento apicale di passaggio – è importante approfondire non solo cosa *accade*¹ a livello biologico, cognitivo ed emotivo, cosa precede e cosa segue determinati avvenimenti, ma quale *esperienza* si fa e quale possibile sapienza ciascuno può trarre da quanto esperito.

L’ipotesi è che vi sia un particolare modo di camminare e di intendere il movimento che permetta di valorizzare l’attraversamento stesso e di dare spessore a ciò che si matura *in itinere*: l’*erranza*.

¹ Dice L. Binswanger (1970, pp. 342-343): “‘Meri’ accadimenti, cioè provvisti di senso ed essenti in sé, non ‘esistono’. [...] Non è che l’uomo si limiti a introdurre un senso nel ‘mero’ accadere; piuttosto, quando l’uomo parla di un accadere o pensa a un accadere, ovvero quando anche soltanto gli ‘capita’ un accadere, questo accadere viene determinato, ‘esplicitato’ o ‘interpretato’ in un certo senso significativo, cioè appunto come un accadere che è così e così”. Si veda anche Gius, Benna e De Sanctis (1975, pp. 130-131): “Il senso non è mai solo nell’accadimento, non è mai solo nella presenza che esperisce, poiché una mela che cade può avere mille significati (per il contadino, per il ragazzino, per il pittore, per il fisico) e ogni volta è qualche cosa d’altro. [...] Il senso si riporta sempre una modalità di comprensione e di esplicitazione del mondo da parte di un’individualità”.



L'ATTRAVERSAMENTO, PASSO DOPO PASSO

M. Ende, *Momo*, SEI, Torino, 1981

"Vedi, Momo, è così: certe volte si ha davanti una strada lunghissima. Si crede che è troppo lunga, che mai si potrà finire, uno pensa". Guardò un po' in avanti davanti a sé e poi proseguì: "E allora si comincia a fare in fretta. E ogni volta che alzi gli occhi vedi che la strada non è diventata di meno. E ti sforzi ancora di più e ti viene la paura e alla fine resti senza fiato... e non ce la fai più... e la strada sta sempre là davanti. Non è così che si deve fare". Pensò ancora un poco e poi seguì: "Non si può mai pensare alla strada tutta in una volta, tutta intera capisci? Si deve soltanto pensare al prossimo passo, al prossimo respiro, al prossimo colpo di scopa. Sempre soltanto al gesto che viene dopo. Allora c'è soddisfazione; questo è importante perché allora si fa bene il lavoro. Così deve essere. E di colpo uno si accorge che, passo dopo passo, ha fatto tutta la strada. Non si sa come... e non si è senza respiro. Questo è importante".

1.1 Andare errando: limiti e possibilità

Nei ritmi accelerati del cambiamento odierno l'*andare errante*, molto simile a un vagabondare, lo si percepisce spesso sulla propria pelle, subendolo in molti casi. Lo assumiamo, cioè, come *dato* del mondo in cui viviamo, non riuscendo a coglierne forse le possibilità in esso insite. Le condizioni di incertezza e precarietà attuali modificano il modo di intendere la vita, l'identità personale, l'essere in cammino. "L'andare è dettato non più da un desiderio di ricerca, il cammino non è più orientato da un progetto e non vi sono distanze da colmare, ma sembra sia scandito dai ritmi frenetici e dall'orrore di essere legati e fissati" (cfr. Bauman, 1999, pp. 27-45).

Se, però, le condizioni storiche e socio-culturali influenzano il procedere soggettivo lungo i sentieri esistenziali e se a ogni modalità di muoversi corrisponde un diverso modo di intendere la vita e il rapporto con gli altri, quali sono i possibili risvolti educativi di un tale cambiamento? Quali rischi bisogna arginare e quali dimensioni vanno curate perché diventino occasioni di crescita?

Si tratta di comprendere, dunque, a quali condizioni l'*erranza* può dirsi formativa, quali limiti e risorse conserva in sé, quale idea di uomo e di donna promuove e in che modo riformula il pensiero e i vissuti del *transito*.

Esplorando le diverse caratteristiche e dimensioni dell'*andare errante* è possibile riscoprire alcuni importanti significati pedagogici e cogliere nuovi spunti per l'educazione.

Ciò che differenzia, in primo luogo, un qualsiasi viaggio da un'esperienza di erranza è la presenza di tappe prestabilite, di percorsi prefissati e, al contrario, la maggiore apertura e flessibilità, la possibilità, cioè, di ripensare e riformulare il cammino continuamente. I percorsi della *wanderung* non seguono, infatti, vie lineari, uniformi, ma sentieri variabili, tortuosi, che alle volte si interrompono (cfr. Heidegger, 1968) per poi riprendere vita, più avanti. Se chiarezza ed evidenza sono proprie degli *iter* prestabiliti, opacità e dubbio denotano il cammino del viandante: lì dove ci si confronta con dimensioni di incertezza e problematicità si allena il pensiero riflessivo e anche le nebbie dell'inquietudine e della ricerca diventano risorsa.

Nell'erranza chi sta al centro del percorso è il *soggetto*. Egli non si lascia guidare dal logiche esterne, standardizzate, ma ascolta, esperisce, tiene attivi i canali della sensibilità per cadenzare il passo secondo il proprio sentire, il proprio essere. In questo senso, dal punto di vista formativo, l'erranza può farsi garante della ricerca di autenticità esistenziale: "con la perdizione dell'Esserci nel Si, tutto è già sempre deciso circa il poter-essere dell'Esserci più prossimo ed effettivo, cioè circa i compiti, le regole, le misure, l'urgenza e la portata dell'essere-nel-mondo preminente e avente cura. Il Si ha già sempre esonerato l'Esserci dall'afferrare queste possibilità di essere. [...] L'andarsi a riprendere dal Si, cioè la modificazione esistenziale del Si-stesso in *autentico* essere se-Stesso deve aver luogo come *recupero della scelta*" (Heidegger, 1971, pp. 320-321).

Errare, educativamente, non significa quindi non scegliere, ma farlo in una piena accoglienza e un'oculata osservazione delle possibilità per "lanciarsi" nell'*irreversibile*, che ogni scelta comporta ma anche nel *rivedibile*, lì dove ci siano margini. È proprio, anzi, attraverso le decisioni che ogni persona "punteggia" il proprio personale sentiero e, in base alle tracce e alle scelte fatte si posiziona, valuta e riorienta l'andare.

Riconoscersi protagonisti unici del proprio cammino permette al soggetto di scoprire il contributo che può dare alla vita, di tener vigile l'attenzione sul proprio compito (cfr. Pollo, 2009, p. 135). "L'analisi fenomenologica circa il modo con cui l'uomo semplice, l' 'uomo della strada' intende se stesso ci consente di comprendere che essere-uomo vuol dire essere continuamente confrontato con situazioni che costituiscono nello stesso tempo un dono e un compito. *Compito* è infatti l'esistenza, in quanto richiede la realizzazione del suo significato, momento per momento. *Dono*, invece, in quanto racchiude in sé anche la possibilità di realizzare se stessi attuando un tale significato" (Frankl, 1975, citato in Bruzzone, 2001, p. 309).

La prospettiva dell'erranza lascia ipotizzare un diverso paradigma interpretativo dell'identità personale, per cui la *stabilità* e la *permanenza* non

sono tanto “assicurate” da una serie di condizioni esterne, ma sono espressione della capacità di *rimanere presenti a se stessi*, di legare in una *continuità di senso* le tracce – variabili e apparentemente scoordinate – del proprio andare.

La tensione educativa si sviluppa qui nell’aver cura di ricomporre percorsi non sempre coerenti, resi sterili e impraticabili da vuoti di senso, difficoltà e inadeguatezze. E la capacità di individuare il segno più o meno fecondo dell’*errore* fa parte di questa cura.

La difficoltà più grande, infatti, nel tracciare la propria strada, sta tanto nell’inconsapevolezza di alcune dimensioni del sé e della propria storia e dei legami tra questi, quanto nella fatica a concepire anche il disorientamento e lo sbaglio come parte del dinamismo vitale e della crescita umana.

L’erranza pedagogica intende sottolineare come l’errore possa essere momento fecondo nel cammino della vita in modo particolare oggi, in un tempo in cui sbagliare sembra non essere più concesso e si anela sempre più a ideali di perfezione (cfr. Petter, 1995).

Soprattutto in età preadolescenziale e adolescenziale l’erranza può offrire una prospettiva educativa importante come modalità di essere per via che contempla l’errore e, in qualche modo, lo “sfrutta” per l’elevazione e la ricerca di una via più autentica: la paura di non deludere crea nei ragazzi e nelle ragazze insicurezze e frustrazioni, porta a vivere l’*errore* come “mancanza” nell’immagine di sé e segnale di disconferma, come “caduta” della propria autostima. Lungi dal sorvolare superficialmente sugli sbagli fatti, occorre imparare a correggersi e a correggere non solo, e non tanto, attraverso la colpevolizzazione o al rimprovero, ma grazie al riconoscimento delle motivazioni, delle emozioni, delle situazioni che hanno accompagnato l’errore stesso. L’erranza, in questa ottica, permette di rivisitare alcuni valori e considerare il modo attraverso cui li si attua. L’errore, indissolubilmente legato alla struttura ontologica della persona, non sminuisce la dignità e il valore della persona stessa e di questo i preadolescenti hanno bisogno di far memoria.

Errare (nel senso di sbagliare, perdere la strada, ma anche di muoversi nei sentieri nella vita) – dà, quindi, modo di incontrarsi-scontrarsi con il *limite*, proprio, della realtà, degli altri, con i limiti imposti dalle istituzioni o stratificati nella propria storia personale: lo sguardo educativo giunge a coglierlo come frontiera, cioè spazio di attraversamento e di contiguità e non solo come linea divisoria, che frammenta e allontana, non solo come dimensione che segna ciò che *non si è* e che *non si può* raggiungere, ma anche ciò a cui *si può* approdare (cfr. Augelli 2009, pp. 79-80), come “spazio e tempo intermedio in cui si dà la possibilità di una trasformazione” (Barone, 2005, p. 19). Il confronto con se stessi e con gli altri che sca-