Piero Bertolini, Letizia Caronia

RAGAZZI DIFFICILI

Pedagogia interpretativa e linee di intervento

Nuova edizione aggiornata
a cura di Pierangelo Barone
e Cristina Palmieri

ERICA
Educare alla Responsabilità
per Includere in una Cittadinanza Attiva

FrancoAngeli

ERICA

EDUCARE ALLA RESPONSABILITÀ
PER INCLUDERE IN UNA CITTADINANZA ATTIVA

Collana diretta da Giovanni F. Ricci

La situazione di crescente complessità che connota lo sviluppo delle comunità sociali (migrazioni, marginalità, ospedalizzazione, disabilità, devianza, tossicodipendenza, ecc.), il progressivo indebolimento delle tradizionali agenzie educative e le loro trasformazioni (famiglia, scuola, chiese), la frantumazione delle reti della solidarietà sociale (famiglia allargata, vicinato, volontariato, servizi alla persona), comportano l'emergenza di inderogabili bisogni educativi cui rispondere con strumenti professionali integranti capacità di ricerca, competenza tecnica e sensibilità umana.

Le tradizionali e le nuove urgenze educative ci consentono di cogliere nell'**ERICA** il simbolo capace di saldare radici e innovazione, sensibilità e rigore metodologico, continuità e creatività di quel lavoro pedagogico che appare sempre più indifferibile, specie nei contesti connotati da rilevanti indici di complessità e problematicità.

Risulta evidente, infatti, come **ERICA** *(calluna vulgaris)* non sia soltanto un acronimo o una voluttà e velleitarismo retorico, ma incarni profondamente lo spirito della Collana.È arbusto sempreverde che nasce, si sviluppa e vive in climi difficili, in territori complessi caratterizzati da terreni non particolarmente ubertosi. Ha colori tenui, non ama le tinte forti e i contrasti rutilanti. Cresce con pervicacia e forte determinazione. L'inclemenza e l'asprezza del gelo non risultano essere ostacolo: basta il tiepido sole di brevi primavere e di brevissime estati per farla riprendere dal torpore e dal rigore invernale.

È fedele alla sua terra e alle sue terre, dà sicurezza e serenità a chi la incontra nel suo procedere per terreni aspri e selvaggi, ancora inesplorati, accompagna il viandante e gli dà la forza per proseguire il cammino, per conquistare il suo spazio vitale, per prendere coscienza del suo essere e del suo esserci qui ed ora.

Le sue branche ramose sono utilizzate per farne ramazze, lavoro umile, anonimo, ma senz'altro necessario alla sopravvivenza che la accomuna all'impegno pedagogico, speso nella quotidianità delle relazioni umane, nella ricerca in situazione, oltre che nelle sedi decisionali delle politiche educative.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, mediatori, professionisti dei servizi con l'obiettivo di fornire strumenti interpretativi ed operativi (di sistemazione teoretica e di comprensione-intervento in situazione) relativi alle sfide

dei bisogni educativi emergenti, ovvero dal riconoscimento e dalla valorizzazione della differenza nei diversi contesti e nelle diverse forme in cui essa si manifesta.

Si intende promuovere lo sviluppo delle opportune competenze professionali, eticamente sostanziate e disciplinarmente integrate, secondo una logica di sistema, capaci di dare avvio, continuità, qualità e, quindi, riconoscimento sociale ed istituzionale, alle "buone pratiche". Perché tutto questo abbia efficacia e continuità necessita del contributo di molti. Con questo spirito **Erica** non è *ortus conclausus*, non è spazio riservato a quel ristretto gruppo di studiosi e persone impegnate a vario titolo in questa avventura editoriale, ma è aperta a chi, con salda intenzionalità educativa, rigoroso impegno scientifico, comunanza di visioni e prospettive, senta il desiderio di condividere ansie, suggestioni, riflessioni per arricchire, rendendola sempre più metaforicamente rigogliosa, questa nostra **Erica**.

Ribadiamo l'augurio che possa trovare, con il passare del tempo e la dedizione di chi parteciperà all'iniziativa, terreni e climi che le permettano di crescere e di contribuire all'affermazione del diritto al riconoscimento dei diritti di ciascuno nessuno escluso. In questo contesto l'editore e il direttore della Collana, con l'ausilio di un gruppo di referaggio, sono aperti alle collaborazioni sia nel campo della ricerca e sia in quello della pubblicazione di saggi.

Comitato scientifico
Françoise Albertini, *Université de Corse Pasquale Paoli*
Pino Boero, *Università di Genova*
Anna Gloria Devoti, *Università di Siena*
Roberta Garbo, *Università di Milano-Bicocca*
Bruna Grasselli, *Università di Roma Tre*
Concepción Naval, *Universidad de Navarra*
Agostino Portera, *Università di Verona*
Silvio Premoli, *Università Cattolica di Milano*

I volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.

Piero Bertolini, Letizia Caronia

RAGAZZI DIFFICILI

Pedagogia interpretativa e linee di intervento

Nuova edizione aggiornata
a cura di Pierangelo Barone
e Cristina Palmieri

ERICA
Educare alla Responsabilità
per Includere in una Cittadinanza Attiva

FrancoAngeli

Progetto grafico di copertina: Elena Pellegrini

Prima edizione: Copyright © 1993 by La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)

Nuova edizione aggiornata: Copyright © 2015 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.

Indice

Presentazione, di *Giovanni F. Ricci* pag. 9

***Come* "fare educazione"? Attualità di un approccio metodologico**, di *Cristina Palmieri* » 13

Introduzione alla prima edizione, di *Piero Bertolini* » 27

1. I ragazzi difficili » 33
1. Tracce di vita » 33
2. I «ragazzi difficili»: dare un nome e tracciare confini » 35
3. La difficoltà come categoria pedagogica » 38
3.1. I ragazzi a rischio » 38
3.2. I ragazzi disadattati » 41
3.3. I ragazzi delinquenti » 42
4. Da una categoria generale a un approccio locale » 44

2. Devianza minorile e paradigmi positivisti » 46
1. Individuare le cause: valori e limiti di una ricerca » 46
2. Dalle cause organiche alle cause psichiche » 47
3. Il contesto familiare » 49
4. Il contesto sociale » 51
5. La costruzione sociale della devianza » 52
6. Verso un nuovo paradigma » 55
7. Il soggetto: la variabile imprescindibile del paradigma pedagogico » 57

3. Il paradigma fenomenologico » 60
1. Senso oggettivo e senso soggettivo » 60

2. Verso una propria visione del mondo: il soggetto nel mondo e con gli altri pag. 61
2.1. Attribuire significato al mondo » 62
2.2. Il mondo-per-l'altro come legittimazione del mondo-per-sé » 64
3. Il soggetto tra autonomia e dipendenza » 65
3.1. Corpo e immagini del corpo » 65
3.2. Il sapere condiviso: uno sfondo vincolante » 66
3.3. L'intenzionalità dell'Altro: un altro vincolo » 67
4. Dal concetto di causa all'idea di motivazione » 67
5. Genesi passiva e genesi attiva in prospettiva » 68
6. I luoghi dell'educare » 70
6.1. Il corpo » 71
6.2. I modelli di intenzionalità » 72
6.3. Il mondo dato-per-scontato » 72
7. Verso una prassi pedagogica » 74

4. Devianza minorile e paradigma pedagogico » 76
1. Ragazzi difficili: perché? » 76
2. L'assenza dell'intenzionalità: la disperazione di non voler essere se stessi » 77
2.1. Di fronte a questo «eccesso di mondo» » 78
3. La distorsione dell'intenzionalità: la disperazione di voler essere se stessi » 82
3.1. Di fronte a questo «eccesso dell'io» » 83
4. Uno sguardo retrospettivo » 86

5. Verso una pedagogia dei ragazzi difficili » 89
1. Cosa significa ri-educare? » 89
1.1. Educare o ri-educare? » 90
2. I momenti del percorso rieducativo » 93
2.1. La conoscenza del ragazzo » 94
2.2. La destrutturazione e la ristrutturazione » 95
2.3. La dilatazione del campo di esperienza » 95
2.4. La costruzione di una nuova visione del mondo » 96
3. Ragazzi difficili e educatori tra autonomia e dipendenza » 97

6. Conoscere e comprendere » 101
1. La sfida dell'incontro » 101
2. La ritualità dell'incontro » 103
3. Conoscere per comprendere: le tecniche della conoscenza pedagogica » 104

4. Il lavoro di équipe pag. 109
5. Il ruolo dell'educatore all'interno dell'équipe » 112
5.1. La traduzione pedagogica degli approcci specializzati » 112
5.2. La valutazione dell'educabilità » 113

7. Verso il cambiamento: le prime strategie educative » 115
1. Dalla destrutturazione alla ristrutturazione educativa » 116
1.1. Il valore iniziatico del cambiamento » 117
1.2. Il caso della custodia in carcere » 118
2. Partire dalla superficie per accedere al profondo » 120
2.1. Il valore di una profezia: trasformare l'immagine » 122
2.2. Stare con gli altri: i primi momenti di un cambiamento possibile » 124
3. Un richiamo alla sistemicità » 126

8. La dilatazione del campo di esperienza » 130
1. Nuovi orizzonti di senso » 130
2. Verso l'ottimismo esistenziale: le strategie pedagogiche indirette » 133
3. L'educazione «al bello»: una strategia diretta » 135
3.1. Il valore cognitivo dell'educazione al bello » 136
3.2. Intrecciare le esperienze » 139
3.3. Il valore esistenziale dell'educazione al bello » 140
3.4. Il valore pragmatico dell'educazione al bello » 141
4. L'educazione «al difficile»: verso l'impegno e il senso di responsabilità » 142
4.1. Versioni collettive dell'esperienza del difficile » 146
5. Le esperienze dell'altro » 147
5.1. La vita di gruppo » 149
5.2. Dimensione dei gruppi e obiettivi formativi » 151
6. Educare con l'avventura » 153

9. La figura e il ruolo dell'educatore professionale » 156
1. Essere «esperienza dell'altro» » 156
2. Le strategie pedagogiche di tipo relazionale » 157
2.1. La disponibilità » 157
2.2. L'autorevolezza » 161
3. Il linguaggio delle cose concrete » 162
4. Essere esempio di intenzionalità » 163
5. Il transfert pedagogico » 164
5.1. Transfert pedagogico e identità sessuali » 166
5.2. Ambiguità e rischi del transfert pedagogico » 168
5.3. La gestione pedagogica del transfert educativo » 169

10. La costruzione di una nuova visione del mondo pag. 174
1. Gli obiettivi del processo rieducativo » 174
2. Ripensarsi nel presente » 176
3. Ripensarsi nel passato » 179
4. Il ragazzo come protagonista del suo cambiamento » 183
5. Pensarsi nel futuro » 185

Storie di formazione » 191
1. Un campeggio estivo in alta montagna » 191
2. Il caso di Silvano C. » 199
3. Il caso di Roberto S. » 208
4. Il caso di Marcello B. » 215

Nota bibliografica » 227

I "ragazzi difficili" nel nuovo millennio, di *Pierangelo Barone* » 233

Presentazione

di *Giovanni F. Ricci*

All'inizio della mia collaborazione con la casa editrice FrancoAngeli ricordo che con Katiuska Bortolozzo, *senior editor* per pedagogia, didattica e scienze della formazione, mi riferii a un autore, *Piero Bertolini*, che aveva lasciato un segno nella mia formazione. Ricordo che conclusi quella conversazione augurandomi di poter presto riprenderlo, in particolare attraverso la rilettura di *Ragazzi difficili*. Questo testo, manifestazione alta della pedagogia *tout-court*, è ormai un classico. Volendo richiamarci agli attuali settori scientifico-disciplinari: è testo che racchiude in sé elementi fondativi di pedagogia generale e sociale; è testo vivo di un momento storico ben definito come riflessione pedagogica ed impegno educativo; è testo essenziale per pedagogia speciale in quanto le situazioni di disagio, di marginalità, di vulnerabilità e di devianza risultano essere il motore del suo agire; è testo che, richiamandosi al valore dell'esperienza e dell'innovazione, rappresenta il meglio di una sperimentazione tesa all'inclusione e alla partecipazione. È tutto questo che fa di *Ragazzi difficili* un classico, e quindi attuale nella sua inattualità è il lavoro che Bertolini ha sempre fatto coniugando indefessamente il suo essere pedagogista ed educatore, il suo essere ricercatore raffinatissimo, ma sempre uomo concreto calato nella contemporaneità e pronto, con *esprit de finesse*, ad aiutare sovvenendo ed includendo.

Ragazzi difficili può (e deve) essere considerato un testo fondamentale nella formazione di ciascun educatore e pedagogista: qualunque sia l'ambito in cui esercita la sua professione. È certamente un testo che ha segnato una svolta dal punto di vista accademico, ma in prima istanza è testimonianza di un impegno esistenziale per l'educazione. Come lo stesso Bertolini ricorda nell'introduzione al volume, questo libro nasce dall'esperienza vissuta negli anni '60 del secolo scorso come direttore dell'istituto minorile "Beccaria" di Milano. L'esperienza dell'autore abita ogni riga scritta: non perché essa sia direttamente raccontata, ma perché leggen-

do il testo si sente che ogni parola, ogni concetto, ogni argomentazione, ogni proposta metodologica, e soprattutto quel particolare sguardo educativo che egli rivolge ai "ragazzi difficili", quello sguardo in cui si incarna l'originalità della sua "pedagogia interpretativa" nascono dal "campo", dall'"essersi sporcato le mani", dall'aver esercitato, come gli autori affermano, "il linguaggio delle cose concrete". *Ragazzi difficili*, in altre parole, non si limita ad affermare che la pedagogia è un sapere teorico-pratico: lo mostra. E lo fa in modo magistrale: con un rigore epistemologico e argomentativo davvero esemplare. Per questi e altri motivi che solo leggendo si possono comprendere e gustare appieno, questo testo, senza tradire la sua storicità, supera l'epoca storica in cui è stato scritto, e diventa un "classico".

Pubblicare nuovamente questo volume non è dunque un gesto di generosità nei confronti delle nuove generazioni di educatori né un omaggio agli autori. Piuttosto, va letto come azione necessaria soprattutto oggi: a ribadire la possibilità di una pedagogia *davvero* "militante", che unisca alla capacità operativa un pensiero all'altezza della complessità del compito educativo, in particolare nel mondo attuale, segnato da una profonda crisi educativa, non solo sociale o economica.

Bertolini figura a buon titolo accanto ad altri grandi pedagogisti contemporanei, quali Montessori, Hessen, Bruner, Dewey, Maritain, Freire e tanti altri (tanti, ma non tantissimi) che, pur a noi prossimi, sono già fuori dal tempo, non perché siano fuori tempo, ma perché trascendono il tempo stesso da loro vissuto mostrandosi in grado di parlarci anche del nostro tempo.

Debbo parte della mia formazione iniziale a Fausto Materno Bongioanni: egli spesso ci parlava del suo *Fanciullezza abbandonata* (Laterza, Bari, 1964) come di un frammento di un più vasto lavoro collettivo, diremmo oggi di ricerca-azione, che vide il giovane Piero Bertolini pubblicare il volume immediatamente successivo nella collana, *Delinquenza e disadattamento minorile*. Bongioanni si riferiva spesso a questo giovane studioso additandolo come personaggio di spicco della *nuova pedagogia* intesa come "scienze pedagogiche e dell'educazione". Ancora in occasione della pubblicazione, con Domenico Resico, del volume sulla *Pedagogia della devianza*, per la nascente collana "ERICA", il pensiero e l'opera di Pietro Bertolini ci furono di grande aiuto.

Questa nuova edizione di *Ragazzi difficili* nella collana è stata resa possibile dalla grande disponibilità della famiglia Bertolini e della collega Letizia Caronia nei confronti della casa editrice FrancoAngeli, ma è anche prova di considerazione per la collana "ERICA - Educare alla responsabilità per includere in una cittadinanza attiva", per il suo manifesto programmatico e per la cultura pedagogica che sta contribuendo a costruire.

Detto ciò non posso nascondere l'emozione e la gioia alla richiesta formulatami da K. Bortolozzo. È veramente per me occasione di somma soddisfazione che parte significativa della cultura del *prendersi cura* dei ragazzi difficili possa passare, tramite la voce autorevolissima di Bertolini e Caronia e gli approfondimenti di Cristina Palmieri e Pierangelo Barone, attraverso "ERICA". Ciò vale sì come riconoscimento di ciò che è stato fatto, ma soprattutto come sprone a ben fare e a fare sempre meglio.

Come "fare educazione"? Attualità di un approccio metodologico

di *Cristina Palmieri*

Ragazzi difficili ha segnato una tappa significativa non solo nell'ambito della pedagogia della marginalità e della devianza ma, in generale, del sapere pedagogico. Tra i molti motivi a sostegno di ciò, emerge la costante preoccupazione degli autori di delineare una metodologia del lavoro educativo che, esplicitando orientamenti pragmatici e attenzioni pedagogiche, qualifichi con rigore scientifico l'intervento dell'educatore professionale.

Lasciando al lettore il piacere della scoperta delle tracce metodologiche disseminate in tutto il testo, ci soffermiamo sugli elementi che ci sembra possano mostrare l'attualità, la ricchezza e la fecondità di *questo* modo di pensare il metodo e la sua articolazione operativa. Ciò, ovviamente, travalica il contesto specifico della pedagogia dei ragazzi difficili.

1. La questione del metodo: i suoi presupposti

Così gli autori introducono la questione del metodo in educazione:

> Proporre un modello, *un insieme di linee fondamentali che sostengono ogni concreto intervento rieducativo* non significa stabilire una rigida tabella di marcia, una sequenza obbligata di tappe da percorrere tutte, sempre, allo stesso modo pacificato e garantito. Una pedagogia e dunque anche una pedagogia del ragazzo difficile, non è, non può essere un sistema chiuso definito e definitivo; al contrario, essa si propone come un *insieme coerente di orientamenti che dichiara fin dall'inizio la sua flessibilità*.
> Il versante metodologico-pratico di una pedagogia del ragazzo difficile non sarà dunque una ricetta che stabilisce quali interventi, in che ordine di somministrazione e con quale posologia; piuttosto esso si configura come il *risvolto operativo di interpretazioni e orientamenti e, in questo senso, più che proporre azioni, traccia direzioni dell'agire*[1] (Bertolini e Caronia, *infra*, p. 94).

1. I corsivi nel testo sono della curatrice.

Un metodo, o, meglio, una metodologia[2], non sono dunque un insieme rigido di azioni e procedure da eseguire in sé e per sé; non sono tecniche da applicare. Piuttosto, sembrano indicare un "modo di fare educazione": sono infatti un «insieme di linee fondamentali», di «orientamenti» coerenti tra loro che «tracciano direzioni dell'agire». Sono quindi al tempo stesso «flessibili» e rigorosi: *flessibili*, perché tengono conto della concretezza e dell'unicità delle situazioni in cui gli educatori dovranno lavorare, *rigorosi* perché sono il «risvolto operativo di interpretazioni» specifiche della pedagogia del ragazzo difficile e dell'educazione in generale.

Sembra importante soffermarsi su questo modo di pensare la dimensione metodologica del lavoro educativo per due motivi di grande attualità.

In primo luogo, se gli autori riconoscono l'esigenza degli educatori di "sapere come fare" e dove "mettere le mani", tuttavia non cedono alla tentazione di dare «ricette» che promettano di risolvere i problemi più diversi o di affrontare le situazioni educative più disparate attraverso una loro pedissequa esecuzione. E constatiamo come oggi, in un momento di particolare crisi del lavoro educativo e dell'educazione in sé (Biesta, 2006; Palmieri, 2012) tali ricette proliferino nel mercato editoriale e nei format televisivi. Le ricette, in *Ragazzi difficili*, sono sostituite da «orientamenti» che, pur contenendo ansie e paure, non privino gli educatori di quell'autonomia di pensiero e di quella creatività necessarie per istituire e svolgere un'esperienza educativa in modo che sia significativa *per le persone che la vivono e nei contesti in cui accade*: non dovunque né per chiunque. Ogni situazione educativa dunque va conosciuta e il bagaglio pedagogico di chi educa va messo in relazione alle sue particolarissime caratteristiche: il lavoro educativo chiede di essere costantemente reinventato e messo alla prova. Certo, si tratta di un vincolo professionale complesso e scomodo, che richiede a chi ha scelto di fare dell'educazione un mestiere una partecipazione attiva e autentica, oltre che la capacità di stare nell'incertezza (Tramma, 2003). Ma questa, sottolineano in più occasioni Bertolini e Caronia, è la condizione perché l'esperienza educativa persegua il *suo* fine: ovvero quello di essere capace di aiutare i ragazzi difficili (ma in realtà qualunque educando) a porsi domande sul loro modo di vivere, di pensare, di relazio-

2. Nel senso comune, "metodo" indica un insieme predefinito di procedure ideate per affrontare o risolvere una determinata situazione; la metodologia indica la prospettiva pragmatico-operativa all'interno della quale si possono utilizzare più metodi, procedure, tecniche, ecc. Nel dibattito pedagogico, *Ragazzi difficili* sembra collocarsi tra le voci che muovono una severa critica alla visione restrittiva del metodo come insieme di azioni definite "a-priori" e recupera la complessità insita nel concetto di metodologia. Il metodo quindi viene visto come un insieme complesso di indicazioni pragmatiche, di attenzioni pedagogiche e di tecniche educative che *solo in situazione* si concretizzano in azioni specifiche (Massa, 2003; Mortari, 2006).

narsi con gli altri, di agire; di consentire loro di scoprire e di dare nuovi significati al mondo, a sé, agli altri; di cercare il loro posto nel mondo, e magari di sviluppare un proprio progetto esistenziale (Bertin, Contini, 2004).

Arriviamo così al secondo motivo che rende questa concezione di metodo, o meglio del modo di fare educazione, particolarmente attuale: l'esplicitazione dei suoi presupposti teoretici, in questo caso della particolare concezione dell'educazione – e dell'educazione dei ragazzi difficili – che deriva da un'interpretazione della pedagogia come scienza pedagogicamente fondata (Bertolini, 1988). Bertolini e Caronia mostrano qualcosa che oggi, nei servizi educativi calati in un clima sociale, politico ed educativo sempre più dominato dall'emergenza educativa e dalla rincorsa di soluzioni operative efficienti ed efficaci, si sta affievolendo, se non dissolvendo. Si tratta della consapevolezza che ogni strumento, procedura, attività, azione in cui si concretizza l'agire educativo non sono neutri, ma portano con sé un sapere: un certo modo di pensare chi educa e chi è educato, un certo modo di pensare la situazione in cui si interviene, un certo modo di concepire il senso dell'agire educativo. E tale sapere delimita i confini dell'agire educativo, stabilendone vincoli e possibilità. Ogni metodo dunque presuppone un'ontologia dell'educazione (che cos'è l'educazione), dei suoi destinatari (chi sono gli educandi) e, a cascata, degli educatori (chi sono gli educatori e quali conoscenze, competenze, strumenti devono avere), ma spesso tali presupposti rimangono impliciti.

La possibilità di esplicitare queste dimensioni implicite ha importanti conseguenze operative. Se, infatti, optare per un certo metodo piuttosto che per un altro, così come assumere un atteggiamento educativo piuttosto che un altro, implica prendere posizione tra diverse visioni dell'educazione, del lavoro e dell'agire educativo, non sempre tale posizione è conseguenza di un processo di riflessione critica e di scelta. Nel momento in cui però tale processo avviene, produce consapevolezza riguardo alle logiche, alle problematicità e alle contraddizioni che soggiacciono alle modalità in cui si concretizza il lavoro educativo. Tale consapevolezza sembra essere una delle condizioni che alimenta quella creatività pedagogica che consente agli educatori di essere flessibili nel loro lavoro.

Uno dei grandi pregi di *Ragazzi difficili* è proprio quello di esplicitare i presupposti ontologici che reggono gli orientamenti metodologico-pratici proposti. Essi hanno a che fare in primo luogo con una precisa concezione del "ragazzo difficile" in quanto «soggetto possibile» che ha appreso a relazionarsi con sé stesso, con il mondo e con gli altri a partire dalle occasioni educative che la vita gli ha offerto, e che può, attraverso esperienze di diverso «segno» e «qualità» (Bertolini, Caronia, *infra*, pp. 130-133), modificare le strutture profonde che sorreggono il suo comportamento: quella visione del mondo, di sé e degli altri, quella particolare modalità di attribuire

significato a ciò che gli succede che vincola le sue potenzialità esistenziali. Si tratta di un modo di pensare il soggetto che travalica la specifica condizione del "ragazzo difficile", e che si pone, in effetti, come "modello antropologico": come modo di pensare l'essere umano, i suoi limiti e le sue potenzialità.

In secondo luogo, i presupposti dell'approccio metodologico proposto dagli autori poggiano sulla concezione dell'educazione del ragazzo difficile (ri-educazione) come processo complesso di destrutturazione e ristrutturazione della visione del mondo dei ragazzi, possibile attraverso una «dilatazione del [loro] campo di esperienza» (ivi, p. 131). La finalità dell'educazione, e del lavoro educativo, non è di modificare i comportamenti delle persone, ri-adattandole *tout court* alla "normalità" richiesta da un determinato contesto sociale, quando di portarle ad ampliare e modificare la loro visione del mondo, divenendone contemporaneamente consapevoli: si tratta di «provocare un ripensamento o una riformulazione della capacità soggettiva di investire di senso la realtà» (ivi, p. 132)[3].

Questa finalità, la preoccupazione costante di coinvolgere i ragazzi in esperienze pensate proprio per loro e la necessità di andare oltre visioni stereotipate dei ragazzi stessi, dei loro comportamenti e ambienti di provenienza, sembrano essere la bussola di ogni scelta metodologica indicata. E tutto ciò, come sottolineano gli autori (ivi, p. 91), non è proprio solo di una pedagogia del ragazzo difficile, ma della pedagogia tutta, quindi dell'educazione, in qualunque ambito si dia.

2. Il modello metodologico: elementi in rilievo

Ragazzi Difficili è un testo che accompagna quasi per mano gli educatori, aiutandoli sia a vedere che a comprendere gli oggetti del loro lavoro e a individuare le competenze necessarie per reggerlo.

In questa sede, mi limito a sottolineare alcuni elementi che, a mio parere, rendono preziosa, soprattutto oggi, la lettura di questo testo.

3. A sua volta, tale concezione di ri-educazione, si fonda sulla concezione dell'educazione che Bertolini espone ne *L'esistere pedagogico* (1988): l'educazione come «regione ontologica dell'esistenza», dotata di caratteristiche strutturali sue proprie che al contempo descrivono la sua specificità e complessità e orientano il pensiero pedagogico e l'agire educativo, in quanto «direzioni di senso». Tali dimensioni – sistemicità, relazione-reciproca, possibilità, irreversibilità, socialità – sono facilmente riconoscibili nell'approccio metodologico proposto in *Ragazzi difficili*.

Conoscenza nell'azione, azione nella conoscenza

Un primo elemento che connota il modello metodologico proposto dagli autori è la necessità, nel lavoro educativo, di tenere insieme conoscenza e azione. Non si tratta semplicemente di connettere il conoscere con l'agire e viceversa, restando all'interno di una visione lineare che vede la conoscenza come qualcosa che precede o al massimo segue l'azione, e l'azione come fare fine a se stesso, esecuzione o realizzazione di un compito. Si tratta, al contrario, di pensare conoscenza e azione come elementi sempre presenti e intrecciati in qualunque fase del processo educativo, come istanze che, nella situazionalità dell'esperienza educativa, sono inseparabili. Anche se si danno ambiti in cui prevale la conoscenza dei ragazzi come oggetto del lavoro educativo (per esempio, l'équipe) e ambiti in cui prevale il "fare insieme" ai ragazzi (il campeggio, le attività, ecc.), di fatto il conoscere implica sempre la necessità di mettere in atto azioni specifiche e l'agire esige un'interrogazione continua sul significato di quanto si sta vivendo in situazione, un ampliamento della conoscenza ingenua dell'educatore.

Per quanto riguarda la conoscenza, Bertolini e Caronia sono molto espliciti nell'affermare che, anche quando si connoti come osservazione, la conoscenza dei ragazzi «non si configura come uno "stare a guardare" ma come un *vivere con*» che presuppone un'implicazione emotiva ed esperienziale dell'educatore (ivi, p. 94). Osservare, per gli autori, ha lo scopo di raccogliere quei dati che consentano di non fermarsi alla descrizione del comportamento del ragazzo, ma di comprenderne l'intenzionalità, la motivazione, la visione del mondo sottesa. Questo implica, da parte degli educatori, fare alcune mosse sulla scena educativa, tra sé e sé, in équipe. Comporta istituire contesti e compiere gesti e rituali che agevolino una familiarizzazione graduale tra educandi ed educatori, che consentano a entrambe le parti di riconoscere e mettere da parte o alla prova le proprie precomprensioni e pregiudizi nei confronti dell'altro. Comporta, per chi educa, l'esigenza di compiere su di sé quelle azioni che consentano di assumere una posizione entropatica, ovvero tale da comprendere la visione del mondo dell'altro mantenendo ruolo ed asimmetria relazionale. Significa, ancora, agire in équipe in modo da orientare l'attenzione di tutti i professionisti sulla comprensione della situazione dei ragazzi, sulla loro educabilità, andando oltre diagnosi e categorizzazioni sociali.

Per quanto riguarda l'agire educativo, perché si possa effettivamente promuovere nei ragazzi la costruzione di una nuova visione del mondo, occorre riconoscere ciò che, nelle diverse situazioni e fasi del processo rieducativo, consente di motivare i ragazzi coinvolgendoli nelle esperienze di volta in volta proposte. L'azione richiede quella conoscenza ampia – non solo dei ragazzi ma anche dei contesti in cui si opera – e quell'atteggiamento en-

tropatico che possono consentire di individuare i rituali adatti, le attività adeguate, i gesti più opportuni, le parole utili e quelle inutili. Se nel lavoro educativo è centrale l'individuazione dei cosiddetti "mediatori" – attività, oggetti, progetti o compiti, altre persone che aiutino i ragazzi ad accedere, vivere e uscire dalle esperienze educative proposte – (Canevaro, 2008; Palmieri, 2011) sono altrettanto essenziali una costante interrogazione su quanto succede nelle situazioni educative, un continuo esercizio di comprensione dei significati che i ragazzi attribuiscono alla loro esperienza (passata, presente e futura), un monitoraggio costante, da parte di ogni educatore, delle proprie reazioni, dei propri pensieri, dei propri sentimenti e delle dinamiche affettive in gioco. Queste forme e oggetti di conoscenza, insieme alla valorizzazione delle risposte e degli atteggiamenti dei ragazzi, sono infatti indispensabili per l'individuazione dei mediatori adatti.

Puntare sull'esperienza: la centralità delle "strategie indirette"

Da tutto ciò, emerge un secondo elemento caratterizzante il modello metodologico e pedagogico proposto: la centralità dell'esperienza e della sua costruzione.

Il lavoro educativo è descritto da Bertolini e Caronia come una continua introduzione dei ragazzi in esperienze che li coinvolgano e che segnino una discontinuità rispetto a quanto precedentemente vissuto. Il primo gesto educativo è il cambiamento del loro contesto quotidiano. I ragazzi cui gli autori si riferiscono sono costretti a vivere in istituto minorile, ma questo contesto non può essere accettato così com'è. La domanda allora è: cosa predisporre, come modificare dall'interno quel contesto perché giorno dopo giorno faccia sperimentare ai ragazzi (a *quei* ragazzi) qualcosa di diverso rispetto alla vita condotta a casa, nel loro quartiere, ecc.? qualcosa che li scuota dal loro abituale modo di sentire, di pensare, di dare significato ai piccoli eventi e alle relazioni spicce che accadono quotidianamente?

Non solo. La possibilità di coinvolgere i ragazzi in un processo che potrebbe (perché non è mai garantito) portarli a modificare il loro modello di intenzionalità dipende dalle *strategie educative indirette* che gli educatori sono in grado di progettare e di mettere in atto. Il che non significa solo che l'educatore non deve fare prediche o agire direttamente sul comportamento dell'educando, ma che deve comprendere come dare una risposta ai bisogni che i ragazzi manifestano implicitamente ed esplicitamente; e ciò a partire dai bisogni «di base», derivati spesso dall'aver vissuto in ambienti incuranti dal punto di vista educativo. Ma questo, sottolineano gli autori, non è che un primo passo: vivere in un contesto che elimini alcuni «limiti oggettivi» (mancanza di mezzi di sostentamento o assenza di pun-

ti di riferimento affettivi, per esempio) è funzionale a far sperimentare la possibilità di *vivere altrimenti*, a suscitare altri bisogni o desideri e quindi a coinvolgere i ragazzi in altre attività o esperienze, che, se avvertite come significative in quanto in sintonia con il loro modo di sentire, di vedere, con le loro esigenze e bisogni, li traghettino verso altro: altri bisogni, altre esigenze, altri desideri, altre relazioni, altri contesti. La "forma" di esperienza a cui gli autori fanno riferimento è quella dell'«avventura»: dell'incontro con il nuovo e l'imprevisto, del mettersi alla prova, del "tornare a casa" cambiati[4].

L'«educazione al bello» e l'«educazione al difficile» sono due esempi di come, indirettamente, provocare i ragazzi a cambiare *lasciando loro lo spazio per sperimentarsi* e individuare *da sé* la *loro* direzione, i *loro* desideri. Tutto ciò è possibile a condizione che si predispongano situazioni che hanno lo scopo primario di permettere agli educandi di venire a conoscenza e a patti con i propri limiti; di scoprire le loro capacità e potenzialità; di tarare la loro possibile autonomia all'interno di una ineliminabile rete di dipendenze.

Tutto questo implica che le esperienze proposte debbano essere "finzionali", direbbe Riccardo Massa (Massa, 1987): devono proporre compiti reali, ingaggiare educandi ed educatori totalmente, stimolare al raggiungimento di risultati importanti per i ragazzi, ma, al contempo, essere, per gli educatori, una sorta di pretesto. Quello che importa a chi educa, infatti, è che tali esperienze siano vissute fino in fondo non tanto per raggiungere i loro specifici scopi, quanto perché, attraverso tutto quello che i ragazzi mobilitano per ottenere quei risultati, imparino altro: un altro modo di sentire il proprio corpo, di pensare la propria esistenza, di stare con gli altri, di confrontarsi con gli adulti, formando o mettendo alla prova prima di tutto *queste* competenze, che possiamo definire "esistenziali".

Due allora le condizioni perché le strategie indirette siano efficaci.

La prima riguarda la necessità della «costruzione di esperienze» (Bertolini, Caronia, *infra*, p. 153): gli educatori non possono improvvisare o agire sull'onda della relazione (Palmieri, Prada, 2008), ma devono pensare a cosa e come proporre attività, situazioni, compiti. E devono anche essere in grado di modificare i loro progetti in base alle reazioni dei ragazzi, aggiustando passo dopo passo le loro mediazioni.

4. In questo senso, sottolineano gli autori, l'avventura deve prevedere un che di eccezionale che sappia però connettersi con la quotidianità, dando ai ragazzi gli strumenti per poter trasferire nella vita di tutti i giorni quanto sperimentato di sé grazie a quell'esperienza. Altrimenti, il rischio è che l'avventura sia fine a sé stessa e quindi perfino controproducente dal punto di vista educativo (ivi, pp. 153-155). Su questo tema cfr. anche Massa (1987; 1989).